

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
FACULTAD DE PSICOLOGÍA



PUCP

Características de la identidad cultural en universitarios que han llevado EIB en la escuela primaria

**TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA LA OBTENCIÓN DEL GRADO
DE BACHILLERA EN PSICOLOGÍA**

AUTOR

Sandra Sofía Quedena Robles

ASESOR

Susana Frisancho Hidalgo

2020

RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue identificar las características de la identidad cultural en un grupo de universitarios que llevaron la modalidad de educación intercultural bilingüe (EIB) durante la escuela primaria. Para esto, se llevó a cabo un estudio de naturaleza cualitativa, con enfoque temático, en donde se utilizó una entrevista semiestructurada basada en la Escala de Identidad de Groningen (GIDS) de Bosma y una ficha de datos sociodemográficos. Se entrevistó a cuatro estudiantes de una universidad privada de Lima, de los cuales tres pertenecen a la comunidad Shipibo-Konibo y uno a la comunidad Aimara. En cuanto a los resultados, estos son presentados y discutidos según las seis áreas del instrumento utilizado: características personales, pertenencia al grupo indígena, relación de pareja, padres, escuela y estudios, y filosofía de vida. Los hallazgos indican que existe una identificación positiva de los universitarios hacia sus pueblos indígenas y que hay diversos agentes que colaboran en el mantenimiento de su identidad cultural (familia, comunidad y universidad).

Palabras Claves: *Educación Intercultural Bilingüe, identidad, identidad cultural, universitarios indígenas, pertenencia al grupo indígena.*

ABSTRACT

The aim of this study was to identify the characteristics of cultural identity in a group of university students who took the modality of intercultural bilingual education (EIB) during elementary school. A qualitative study was conducted with a thematic approach, where a semi-structured interview based on the Groningen Identity Scale (GIDS), of Bosma and a sociodemographic data sheet were used. Four students from a private university of Lima were interviewed, of which three belonged to the Shipibo-Konibo community and one to the Aimara community. Regarding the results, these are presented and discussed according to the six areas of the instrument used: personal characteristics, belonging to the indigenous group, couple relationship, parents, school and studies, and philosophy of life. The findings indicate that, there is a positive identification of university students towards their indigenous community and that there are various agents who collaborate in the maintaining of their cultural identity (family, community and university).

Key words: *Bilingual Intercultural Education, identity, cultural identity, indigenous university students, belonging to the indigenous group.*

Tabla de contenido

Introducción	1
Diversidad cultural: una mirada a la Educación Intercultural Bilingüe	1
Cultura e identidad desde la psicología	3
Rol de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en el mantenimiento de la identidad	6
Perú: situación de la educación superior para los estudiantes indígenas	6
Relevancia del estudio	10
Método	12
Participante	12
Técnicas de recolección de información	13
Procedimiento	15
Análisis de información	16
Resultados y discusión	17
Primera sección: Características personales	17
Segunda sección: Pertenencia al grupo indígena	21
Tercera sección: Relación de pareja	29
Cuarta sección: Padres	30
Quinta sección: Escuela y estudios	31
Sexta sección: Filosofía de vida	35
Conclusiones	37
Referencias	39
Apéndices	60
Apéndice A: Consentimiento informado para participantes	60
Apéndice B: Ficha sociodemográfica	61
Apéndice C: Guía de preguntas	63

Introducción

Diversidad cultural: una mirada a la Educación Intercultural Bilingüe

El Perú se caracteriza por contar con una gran diversidad cultural, comprendiendo distintas culturas y lenguas, tales como el quechua, aimara, asháninka, awajún, shipibokonibo, entre otras. De acuerdo con el Ministerio de Educación del Perú (2020), en el Perú existen 48 lenguas originarias, de las cuales 44 son amazónicas y 4 andinas. Estas lenguas se encuentran agrupadas en 19 familias lingüísticas, constituyendo el medio de comunicación de 55 pueblos indígenas u originarios. Según la base de datos de pueblos indígenas u originarios (BDPI, 2020), 51 de estos pueblos indígenas u originarios pertenecen a la Amazonía y 4 a los Andes.

Desde la época colonial, muchos de los pueblos originarios han estado marginados por el Estado peruano respecto sus derechos en ámbitos sociales como la educación, el trabajo, o la salud (Benavides et al., 2007; Alfaro et al., 2008; Rivera, 2009). No obstante, ello ha ido cambiando en las últimas décadas con el reconocimiento de diversos derechos (Benavides et al., 2007), como el de una educación intercultural, como lo establece la ley N°27818 (2002), que declara que los pueblos originarios “tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje”, aspectos que por cierto han sido resaltados por Naciones Unidas (2016, p.1).

En este sentido, la mencionada ley N° 27818 busca que, por medio de la educación intercultural bilingüe, se recoja la diversidad cultural de los pueblos indígenas u originarios y que los estudiantes puedan desenvolverse adecuadamente en diversos contextos socioculturales y comunicarse en dos o más lenguas, manteniendo como lengua principal la materna y como segunda el castellano. Todo ello por medio de un enfoque intercultural que busque incorporar la cultura de la familia y de la comunidad dentro del proceso educativo, para lo cual se requieren metodologías que abarquen modelos de enseñanza-aprendizaje tantos de la propia cultura local (historia, conocimiento, técnicas, sistema de valores y aspiraciones sociales, económicas y culturales) como de la pedagogía moderna (Ministerio de Educación, 2013; Ministerio de Cultura, 2014).

En cuanto al concepto de interculturalidad, existen diversos enfoques para entenderlo, de los cuales resaltan los modelos relacional, funcional y crítico (Tubino, 2015; Walsh, 2005). Respecto al primero, éste hace referencia principalmente al contacto e intercambios

entre culturas (personas, prácticas, valores y tradiciones culturales), los cuales pueden darse en condiciones de igualdad o desigualdad (Walsh, 2009). De esta manera, se entiende que la interculturalidad es algo que siempre ha existido en América Latina; sin embargo, dentro de este modelo se ocultan o minimizan los conflictos y la desigualdad de poder que se desarrollan en las relaciones, por lo que no se establecen acciones que alteren la estructura social, como tampoco se busca implantar relaciones equitativas (Walsh 2005, 2009).

El modelo funcional (o neo-liberal), por su parte, se enfoca en el reconocimiento de las diferencias culturales y la diversidad con metas a la inclusión de la misma al interior del status quo (Walsh, 2009). En este sentido, no cuestiona el sistema post-colonial vigente, sino más bien facilita su reproducción (Tubino, 2011), pues este solo busca promover un diálogo intercultural sin intervenir en las causas de la desigualdad (Tubino, 2015, 2011).

En cuanto al modelo crítico, este se diferencia de la intercultural funcional, en el hecho de que busca modificar, por medio de un proyecto ético-político en democracia, no los efectos o los resultados finales, sino los procesos que originan la injusticia cultural (Tubino, 2011). En este sentido, el modelo crítico plantea una participación activa de la ciudadanía para el proceso de transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales (Walsh, 2005). Por ejemplo, como menciona Rivera (1999, citado en Walsh, 2009), el problema de la interculturalidad no reside solamente en las poblaciones indígenas y afrodescendientes, sino en todos los sectores de la sociedad, por lo cual, bajo este modelo, se podría proponer que la educación intercultural sea dirigida como proyecto político a toda la sociedad y no solo a un determinado grupo.

Ahora bien, en cuanto al enfoque intercultural que caracteriza a la educación intercultural bilingüe (EIB) peruana, podemos señalar que este no muestra la diversidad cultural como un obstáculo de desarrollo, por el contrario, lo representa como una riqueza. Para el MINEDU, las escuelas EIB “reconocen y estimulan los valores de la propia cultura y recogen y respetan elementos fundamentales de la cultura nacional y/o de las otras culturas nacionales que contribuyen a su buen vivir” (Ministerio de Educación, p.21, 2013). Sin embargo, cabe mencionar que ello quedaría solo a nivel declarativo en los documentos, pues en la realidad no se apreciaría ese reconocimiento hacia la diversidad cultural (Tubino, 2004, 2005); incluso algunos autores señalan que la EIB peruana se quedaría en el modelo funcional al sistema (Trapnell y Vigil, 2011).

Cultura e identidad desde la psicología

La Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural del 2001 define la cultura como “el conjunto de los rasgos distintivos espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias” (UNESCO, p.1, 2001).

Geertz (1975), por su parte, entiende la cultura como un contexto en el cual se pueden describir acontecimientos sociales, modos de conducta e instituciones o procesos sociales. Para este autor, la cultura tiene un gran impacto en los seres humanos, ya que estos se construyen por medio de esquemas culturales que forman, ordenan, sustentan y dirigen sus vidas. En otras palabras, son la cultura y los significados los que van a moldear, en gran parte, la conducta de las personas (Vygotsky, 2000; Valsiner, 2007; Bruner, 1991; Morales et al., 2007), pues tanto la mente como la cultura se construirán dinámicamente (Cole, 1996).

Por su parte, Bruner (1996) señala la cultura como un proceso que se encuentra implícito en la vida del ser humano y concuerda con Vygotsky (1981) en que la cultura juega un rol importante dentro del aprendizaje, pues esta genera instrumentos que son necesarios para la persona, ya que es por medio de estas herramientas y conjunto de signos llenos de significados que el individuo puede entender y modificar su entorno (Bruner, 1996; Mantilla, 2014; Pozo, 2006). De igual manera, para Piaget, la cultura también sería un proceso clave para la construcción del conocimiento, debido a que las interacciones sociales que se dan en distintos espacios culturales pueden favorecer o retrasar el desarrollo cognitivo de los niños y niñas (Piaget y Inhelder, 1968; Frisancho, 2016; Dongo, 2002).

Por otro lado, la cultura también jugaría un rol importante en el desarrollo de la identidad de las personas, pues esta estaría cargada tanto de un significado personal como cultural (Bruner, 1991; Guidano, 1994). De esta manera, la identidad se verá influenciada tanto por variables intrapersonales como interpersonales a las que la persona está o ha sido expuesta, de manera que la identidad se irá formando a lo largo de su vida (Bruner, 2004; Erikson, 2000; Segura, 2004).

Para Erikson, la identidad puede representarse como una manera de dar sentido al sí mismo (Erikson, 1968; Leary, y Tangney, 2012). En este escenario, la identidad fue vista por Erikson (2000) como una función integradora en las vidas humanas que configura el yo del individuo a través del tiempo. Además, la identidad no sería un constructo meramente interno de la persona, sino más bien un proceso psicosocial que inicia desde el nacimiento, por lo

que no sería estática, al encontrarse expuesta a los cambios que se dan a lo largo de la vida (Erickson, 2000; Noack, 2007; Segura, 2004).

Bajo esta lógica, Erikson plantea ocho etapas psicosociales que se dan durante la vida de la persona, cada una con distintos conflictos o crisis en particular por los que el individuo tiene que atravesar y resolver para desenvolverse mejor en las siguientes etapas (Erikson, 2000; Gerrig y Zimbardo, 2005; Delval, 2002). De esta forma, para este autor la identidad recogería las experiencias vividas de cada etapa psicosocial.

Por ejemplo, es en la adolescencia, quinta etapa del desarrollo psicosocial, donde se va a generar la crisis de identidad (identidad vs confusión de identidad), en la cual el individuo se enfrenta más claramente al problema de conocer quién es él o ella, o quién es él o ella para los demás y cómo es que piensa que es ahora con relación a lo que intenta ser a futuro (Erickson, 2000). En este escenario, el adolescente experimenta una crisis de búsqueda de identidad frente a la posibilidad de difusión de la identidad, e intenta sintetizar sus experiencias y sostenerse en el sentimiento de confianza o de inseguridad adquiridos en etapas anteriores, con el objetivo de lograr una identidad estable (Erikson, 1968).

Otros autores como Marcia et al. (1993), en cambio, retoman la teoría de Erikson, pero describen cuatro estados diferentes de identidad por los cuales los adolescentes tardíos y los adultos jóvenes toman decisiones que definen su identidad futura. Estos estados de identidad tienen que ver con la forma en cómo se resuelve la crisis de identidad y se va hacia el compromiso (Kroger et al., 2010).

Para Marcia (2009), dos procesos importantes para la formación de la identidad son la exploración y el compromiso. El primero se expresa como un periodo de experimentación, en donde se cuestiona y evalúa activamente las creencias, valores y metas en diversos aspectos importantes de la identidad personal. El segundo supone la involucración significativa que hace la persona sobre la elección seleccionada en la etapa de exploración. En adición, los compromisos contarían con un significado social que proporcionarían al individuo un sentido de identidad (Lannergrand-Willems y Bosma, 1995).

Los cuatro estados de identidad de Marcia (2009, 2002) se pueden dividir en dos grupos: El primer grupo conformado por el logro de identidad y moratoria, el cual generalmente se encuentra asociado a características positivas, como altos niveles de autocontrol, estima, autonomía, y razonamiento en término de valores morales. Por otro lado, el segundo grupo compuesto por la exclusión y difusión de la identidad estaría relacionado

con características negativas como bajos niveles de autoestima, autonomía y razonamiento moral.

Estos cuatro estados de identidad de Marcia han querido ser medidos por diversos autores, entre los cuales resalta Bosma (1985) quien desarrolló la Escala de Identidad de Groningen (GIDS) con el objetivo de poder explorar los mencionados cuatro estados (logro de identidad, moratoria, exclusión y difusión de la identidad). Para Bosma y Kunnen (2001), el desarrollo de la identidad podría verse como un proceso iterativo, en el que cada interacción hace referencia a una transacción entre la persona y su contexto. En estas transacciones, se podría generar un conflicto, el cual la persona, inicialmente, tratará de resolver. No obstante, si falla, el conflicto se mantendrá y debilitará los compromisos existentes hasta que ocurra la acomodación o el cambio de identidad, en el que se verán involucrados factores tanto personales como contextuales.

En esta línea, Bosma (1995) comprende la identidad como el ajuste que hay entre persona y contexto, en el cual ambos interactúan y "negocian" qué identificadores son relevantes para la identidad de la persona. De esta manera, se señala que la identidad, por un lado, está determinada por la persona misma, pero, por otro parte, también está definida e influenciada por los demás y la relación que hay entre ellos (Lichtwarck-Aschoff et al., 2008).

Bajo esta definición de identidad, es que el GIDS busca explorar seis áreas: filosofía de la vida; relación con los padres; amistad; escuela, ocupación y tiempo libre; características personales; y relaciones íntimas, pues, de esta manera, se toma en cuenta distintos agentes socioculturales que forman parte de la vida de los adolescentes y jóvenes, y que son a la vez de gran relevancia para la construcción de la identidad (Aisenson et al., 2007; Bosma, 1985).

Ahora bien, retomando el concepto de cultura en la formación de la identidad, una de las muchas identidades que se desarrollan a lo largo de la vida es la identidad cultural (Castells, 1998), la cual, al igual que las otras identidades, no solo se da a nivel individual, sino también de forma colectiva y continua (Molano, 2007; Ruiz et al., 2017), que se construye por medio de la relación que tiene el individuo con los integrantes de su grupo, con quienes se comparte de manera común una historia, lengua y perspectivas de ver el mundo (Norton, 1997; Velázquez, 2012; Ting-Toomey, 1999). De esta forma, "la identidad cultural es una expresión del propio individuo, así como de la cultura a través del mismo, en la que se muestran una serie de valores éticos y estéticos que permiten el conocimiento y reconocimiento entre sujetos que conforman un colectivo" (Cobano y Llorent, 2017, p. 83).

Rol de la Educación intercultural bilingüe (EIB) en el mantenimiento de la identidad

Dentro del contexto de construcción de la identidad, cabe resaltar la participación de las escuelas EIB, pues en diversos estudios se ha encontrado que la educación intercultural bilingüe ayuda en la construcción y reforzamiento de la identidad cultural y personal de los estudiantes (Barragán y Guanolema, 2012; Araya y Manquilepe, 2014; Arratia, 2017; Arévalo y Revilla, 2018). Por ejemplo, en el estudio de Gonzáles (2014), se encontró en un grupo de egresados de una escuela intercultural bilingüe de México que estos percibían que la formación educativa que habían tenido les había ayudado a desarrollar una mayor identidad ayuujk y un sentido de pertenencia cultural, lo cual les había generado mayores niveles de autonomía y confianza tanto con ellos mismos como con los recursos de su identidad comunitaria ayuujk.

En esta línea, otro estudio encontró que los docentes estimaban que la educación intercultural bilingüe impactaba positivamente en la autoestima de los estudiantes, al ser estos tomados en cuenta como comunidad indígena por parte de su escuela (Williamson et al., 2012). Otras investigaciones han encontrado que cuando los docentes se identifican positivamente con sus alumnos como miembros del mismo pueblo, construyen ambos una fuerte identidad colectiva (Hamel et al., 2018; López y Rodríguez, 2016).

Sin embargo, cabe resaltar que no en todos los casos en donde se ha implementado la educación intercultural bilingüe se ha fortalecido la identidad cultural. Estudios realizados en Chile, Venezuela, México, Perú y Bolivia han resaltado que sería la falta de metodología en EIB y la falta de docentes formados en EIB lo que dificultaría la identificación de los estudiantes con su cultura indígena (Amable y Chambi, 2016; Moreno y Fernández, 2017; Ibañez y Druker, 2018; Benavides 2006; Arratia, 2004; Turra, 2012). También se ha planteado que la carencia de una perspectiva histórica positiva de la cultura indígena en las escuelas dificultaría el proceso de construcción de una identidad colectiva en los propios estudiantes (López y Martínez, 2016; Cariman, 2011).

Perú: situación de la educación superior para los estudiantes indígenas

La educación superior peruana por mucho tiempo ha sido un espacio de exclusión para las personas amazónicas, alto-andinas y afrodescendientes (PRONABEC, 2014; Villasante, 2007), así como para los becarios (Rodríguez y Azañedo, 2017), repercutiendo negativamente en sus proyectos de vida y reproduciendo pobreza y exclusión de sus pueblos y grupos étnicos (Tejada, 2011).

Frente a este problema, y debido a una demanda por parte de la población indígena, la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) y la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle – “La Cantuta” implementaron programas que buscaban incluir a los pueblos originarios o indígenas en la educación superior. Así, desde el año 1999 al 2012, la UNMSM implementó la “Modalidad de Ingreso Aborígenes Amazónicos” (MIAA), en la cual los postulantes amazónicos competían entre ellos por una vacante (Tejada, 2011; Espinosa, 2017; Mato, 2012). Por otra parte, en el año 2006, la Universidad Nacional la Cantuta firmó un convenio con el Instituto Nacional de Desarrollo de los Pueblos Andinos, Amazónicos y Afrodescendientes (INDEPA) con el fin de incluir a estos pueblos dentro de la universidad (Mato, 2012).

Sin embargo, ambos programas no tuvieron éxito, debido a que estos no contaban con un enfoque intercultural, al no considerar las diferentes realidades, necesidades y formas de organización dentro del contexto universitario de los alumnos indígenas (Burga, 2009; Valqui et al., 2014, 2012; Urpeque, 2008). Se tuvo una organización inadecuada y no inclusiva, repercutiendo en el incumplimiento de los compromisos contraídos entre los estudiantes y la universidad (Tejada, 2011). De esta manera, los estudiantes indígenas u originarios terminaron siendo subordinados a un sistema universitario que no los incluía realmente; además, los programas no terminaron siendo sostenibles en el tiempo (Flores, 2011; Tejada, 2011).

En consecuencia, en la Universidad Nacional de San Marcos se vieron casos de estudiantes indígenas que tenían bajos promedios, cursos desaprobados, depresión y aislamiento (Tejada 2011, 2005). Siendo así que los universitarios indígenas terminaron diciendo que habían sido traídos desde sus comunidades para luego ser abandonados, mientras que la cooperación canadiense no continuó con el “Proyecto de formación de profesionales y líderes indígenas amazónicos para el desarrollo sostenido de las comunidades nativas y de la región amazónica peruana” (Tejada, 2011, 2005).

Se ha observado que a algunos estudiantes que provienen de provincias del interior del país no les resulta fácil la adaptación a los ambientes universitarios, especialmente en lo concerniente a la socialización y al exigente nivel académico que deben afrontar (Hidalgo, 2017; Abarzúa et al., 2011; Cotler, 2016; Espinosa, 2008). A lo anterior se suma la separación de la familia, los contrastes del nivel socioeconómico, las diferencias culturales, así como los actos de discriminación que experimentan (O’Connell, 2013; Cotler, 2016; Hidalgo, 2017, Tejada 2005; Zavala y Córdova, 2010; Suárez, 2017; Ansión et al., 2007; Espinosa 2008).

En cuanto a la identidad cultural de estos estudiantes, se han encontrado casos de universitarios indígenas en el Perú que han intentado ocultar su identidad cultural, pasando por un proceso de aculturación hacia la cultura de mayor prestigio social (Zavala y Córdova, 2010; Maraza et al., 2017; Hidalgo, 2017; Suárez, 2017; Fernández, 2018). De ahí la relevancia de que las universidades integren correctamente el concepto de interculturalidad en la educación superior (Flores, 2011; Villasante 2007), pues diversas investigaciones señalan que el contar una valoración positiva acerca de la pertenencia al propio colectivo, se vincula de manera directa con las dimensiones de crecimiento personal, autonomía y propósito en la vida del bienestar psicológico (Arellano, 2011; Mercedes, 2014; Haslam et al., 2009).

Ante lo mencionado, se resaltan programas como Hatun Ñan -que significa el Gran Camino en quechua-, que a través de un enfoque intercultural en la educación superior buscaba visibilizar y fortalecer tanto el desempeño personal, académico como la identidad de los universitarios originarios (Programa Hatun Ñan, 2011; Villasante, 2009; Ansion et al., 2007; Reynaga, 2011; Villasante, 2007). La Fundación Ford financió el programa Hatun Ñan en dos universidades andinas del Perú; primero en la Universidad San Antonio Abad del Cusco (UNSAAC) durante el año 2003 y luego en la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga (UNSCH) en el año 2006, bajo la asesoría y coordinación de un equipo de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) (Mato, 2012; Gutiérrez, 2017; Programa Hatun Ñan, 2011; Sanborn y Arrieta, 2011; CHIRAPAQ, 2014; Sanborn y Villanueva, 2019).

Cabe mencionar que el programa en la UNSCH culminó en el año 2012. Respecto a la UNSAAC, se indica que el programa Hatun Ñan finalizó cuando la Fundación Ford dejó de dar financiamiento (Concha, 2018). No obstante, en la actualidad, la universidad UNSAAC mantiene actividades vinculadas a través de la conformación de un voluntariado Intercultural Hatun Ñan, el cual está compuesto por universitarios quechuas, aymaras y amazónicos que realizan actividades desde un enfoque intercultural con el fin de practicar y difundir las costumbres y los valores ancestrales de sus pueblos (UNSAAC, 2019).

En esta línea de universidades con un enfoque intercultural, es relevante mencionar que en el Perú se cuenta con cinco universidades interculturales: la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía (UNIA), ubicada en la región Ucayali que fue creada en 1999; la Universidad Bilingüe NOPOKI en Atalaya, Ucayali, creada en el año 2007 y tres universidades más que fueron creadas durante el año 2010: la Universidad Nacional Intercultural de la Selva Central Juan Santos Atahualpa (UNIISA), ubicada en Junín; la

Universidad Nacional Intercultural de Quillabamba (UNIQ), ubicada en Cusco y la Universidad Nacional Intercultural Fabiola Salazar Leguía (Unibagua), ubicada en la Amazonas (Tejada, 2011; Espinosa, 2008, 2017; Olivera y Dietz, 2017; Albarran, 2018). En la actualidad, según la lista de universidades licenciadas de la SUNEDU (2020), todas se encuentran licenciadas.

A aquellos esfuerzos se le suma el programa Beca 18, que fue inaugurado en el año 2011 pero que recién entró en funcionamiento en el 2012, que contribuye a consolidar el esfuerzo del Estado y de algunas universidades e instituciones técnicas en incluir a los jóvenes de más bajos recursos y/o pertenecientes a grupos sociales tradicionalmente excluidos a tener acceso a una educación superior de calidad (PRONABEC, 2016, 2013; MINEDU, 2013). Dentro de Beca 18, existen ayudas dirigidas a estudiantes indígenas, de las cuales resalta Beca 18 Comunidades Nativas Amazónicas (CNA) y Beca 18 Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

La primera está desde el año 2012 y se enfoca en los jóvenes peruanos que pertenecen y viven en una Comunidad Nativa en la Amazonía peruana (PRONABEC, 2015). Para el año 2014, 4 universidades privadas peruanas aceptaban a estudiantes indígenas amazónicos bajo la modalidad CNA: La Universidad Cayetano Heredia, San Ignacio de Loyola y Universidad Científica del Sur y la Universidad Mario Peláez Bazán (Espinosa, 2017). Por otra parte, la Beca 18 EIB está dirigida a jóvenes indígenas que hablen una lengua nativa y que estén interesados en estudiar Educación Intercultural Bilingüe (PRONABEC, 2014). De esta manera, se busca formar más maestros en EIB con la finalidad de disminuir las brechas entre la oferta y la demanda de docentes EIB tanto para regiones andinas como amazónicas del Perú (PRONABEC, 2014; Saavedra et al., 2014). Asimismo, la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP) co-ejecuta el programa de “Formación de Maestros Interculturales Bilingües de la Amazonía Peruana” (FORMABIAP), que busca formar jóvenes indígenas en maestros en EIB para los pueblos de la Amazonía (Rodríguez y Vela, 2017; FORMABIAP, 2020).

Sin embargo, para ambas becas, el acceso de jóvenes indígenas depende de los programas que cada universidad ofrece. Así, para el año 2012, se crea el Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo del PERÚ (PRONABEC) con el fin de ampliar las intervenciones a través de políticas de acceso a la educación superior, mediante el otorgamiento de becas y créditos educativos a estudiantes que cuenten con insuficientes recursos económicos y alto rendimiento académico (PRONABEC, 2013). De esta manera,

desde el año 2012 hasta la actualidad, el PRONABEC ha tenido convenio con un total de 70 universidades peruanas (estatales y privadas) y 111 institutos de educación superior peruanos (PRONABEC, 2020).

Se observa entonces que la situación de la educación superior peruana para los pueblos indígenas u originarios ha ido cambiando en el tiempo, existiendo varios aspectos por mejorar. Por ejemplo, si bien el PRONABEC con su programa de Beca 18 ha representado una gran oportunidad para varios estudiantes (García, 2019; Guerrero et al., 2019), lamentablemente, aún dentro de las universidades e institutos superiores existen discursos estereotipados y discriminatorios que se dan por parte de diversos actores de la comunidad universitaria hacia los estudiantes de Beca 18 (Rodríguez, 2018; Cotler, 2016; Román, 2016). A lo anterior, se suman algunos casos de estudiantes de Beca 18 que expresan tener una escasa autovaloración y reconocimiento personal de sí mismos, así como una dificultad para interactuar y relacionarse con otros grupos (Rodríguez, 2018).

Relevancia del estudio

En síntesis, la identidad general y la identidad cultural de los estudiantes indígenas u originarios se han visto reforzados por la educación intercultural bilingüe en distintos países de Latinoamérica (Barragán y Guanolema, 2012; Araya y Manquilepe, 2014; Arratia, 2017; Arévalo y Revilla, 2018). No obstante, se precisa que no en todos los contextos se ha contribuido al reforzamiento de la identidad cultural, por causa de la desvalorización social e individual que existe hacia las poblaciones indígenas, la inadecuada metodología en EIB y la carencia de docentes en EIB (Moreno y Fernández, 2017; Ibañez y Druker, 2018; Benavides, 2006; Arratia, 2004; Turra, 2012; López y Martínez, 2016; Cariman, 2011).

Por otro lado, en cuanto a la educación superior peruana, se han encontrado casos de universitarios indígenas que niegan o rechazan su cultura originaria (Zavala y Córdova, 2010; Vilcanqui et al., 2017; Hidalgo, 2017; Suárez, 2017; Fernández, 2018), lo cual resalta la relevancia de la investigación, pues estudios (Espinosa y Tapia, 2011; Espinosa 2011) han observado que el contar con una fuerte identidad colectiva genera efectos positivos, tanto en el bienestar como en el ajuste social de las personas. Del mismo modo, se ha visto en literatura especializada que la identidad e identidad cultural tienen fuertes implicancias en la autoestima, autonomía, confianza y bienestar de las personas (Williamson et al., 2012; González, 2014; Szulc, 2015; Tajfel, 1982; Espinosa y Tapia, 2011; Vignoles et al., 2006; Páez et al., 2000)

De esta manera, se desprende la importancia de trabajar desde una metodología cualitativa y, sobretodo, desde un enfoque temático, pues este último recopila información basada en la identificación de temas comunes cuyos significados buscan comprenderse con detenimiento para responder a la pregunta de investigación (Braun y Clarke, 2006; Pistrang y Barker, 2012). Precisamos que el diseño del estudio a utilizar será de análisis temático, buscándose identificar temas en comunes en la información recopilada, con el propósito de organizar e integrar la misma estableciendo patrones comunes a partir de la experiencia de los participantes (Braun y Clarke, 2012). En este sentido, se busca identificar patrones en común entre esta muestra de universitarios, asociadas a su identidad cultural.

En suma, el objetivo general del presente estudio es identificar las características de la identidad cultural de un grupo de universitarios que hayan llevado una educación intercultural bilingüe (EIB) en la escuela primaria. Para ello, se cuenta con tres objetivos específicos. El primero, identificar cómo los universitarios expresan su pertenencia al pueblo indígena y se autodefinen respecto a esta. El segundo, explorar, desde la propia percepción de los universitarios, las experiencias de la identidad cultural vividas en el contexto educativo. El tercero, identificar los conflictos de la identidad e identidad cultural que atraviesan los universitarios indígenas.

Método

Participantes

Se realizó un muestreo de casos típicos con el fin de contar con un grupo de participantes homogéneo y representativo (Eisenhardt, 1989; Merriam, 1998; Stake, 1994). En este sentido, como criterios de inclusión, se consideró que los participantes sean universitarios que hayan pasado por una educación intercultural bilingüe (EIB) durante su educación primaria y que pertenecieran a un pueblo indígena peruano. Asimismo, se buscó que todos sean estudiantes de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe de una universidad peruana privada de la ciudad de Lima con convenio con el Programa Nacional de Becas y Créditos Educativo (PRONABEC), que estuvieran cursando su último ciclo de carrera, y que sean beneficiarios de la beca 18.

Cabe resaltar que, al ser una población muy específica y un programa de becas relativamente novedoso, diversas investigaciones han querido trabajar con estos estudiantes, lo cual ha provocado que se vuelvan una población saturada y de difícil acceso. En este sentido, es que se alcanzó una muestra total de cuatro universitarios que cumplieron con los criterios de inclusión previamente descritos. Las principales características de cada participante se presentan en la tabla siguiente:

Tabla 1

Principales características de los participantes del estudio

Código	Edad	Sexo	Pueblo indígena u originario	Lugar de nacimiento	Lenguas que hablan (reportadas por el participante)	Tiempo viviendo en Lima
1	29	M	Shipibo-Konibo	San Luís de Tabacoa	Shipibo y castellano	6 años
2	23	M	Aimara	Caylloma	Aimara, castellano y quechua	6 años
3	30	F	Shipibo-Konibo	Santa Clara de Yauricocha	Shipibo y castellano	19 años
4	24	M	Shipibo-Konibo	Puerto Nuevo	Shipibo, castellano e inglés	6 años

Cabe señalar que, si bien no existe una cantidad específica de casos con la que debería contar una investigación cualitativa (Patton, 1990; Perry, 1998), algunos autores como Chiva (2001) refuerzan la idea de que cuatro participantes es un número ideal de casos y otros como

Eisenhardt (1989) recomiendan entre 4 a 10 casos para poder alcanzar una mayor fiabilidad. No obstante, al ser una muestra difícil de conseguir como se mencionó anteriormente, no participaron más estudiantes dentro del estudio (Glaser y Strauss 1967; Eisenhardt, 1989).

Técnicas de recolección de información

Para el objetivo general del estudio, que es explorar a profundidad las características de la identidad cultural en un grupo de universitarios que estudiaron bajo la modalidad de educación intercultural bilingüe durante su escuela primaria, se utilizó un método de corte cualitativo-descriptivo de enfoque temático, pues este último busca recopilar información basada en la identificación de temas comunes cuyos significados buscan comprenderse con detenimiento para responder a la pregunta de investigación (Braun y Clarke, 2006; Pistrang y Barker, 2012).

Asimismo, para llevar a cabo el estudio, se usó un diseño de análisis temático, el cual busca identificar temas comunes en la información recopilada, con el propósito de organizar e integrar la misma estableciendo patrones comunes a partir de la experiencia de los participantes (Braun y Clarke, 2012). En este sentido, por medio de este diseño, se busca identificar patrones en común entre esta muestra de universitarios, asociadas a su identidad cultural.

Ficha de datos sociodemográficos

Se usó una ficha de datos sociodemográficos con el fin de recolectar datos personales de los estudiantes que se encuentren asociados al objetivo de la investigación (ver Apéndice B). En esta línea, se obtuvo información sobre sus edades, sexo, años que llevan viviendo en Lima, lugar de nacimiento, lenguas que hablan, carrera que estudian, entre otros datos personales.

Entrevista cualitativa semiestructurada

Al ser un estudio de metodología cualitativa se utilizó también como técnica de recojo de información la entrevista semiestructurada, ya que esta última es una herramienta que permite mayor flexibilidad para la formulación de nuevas preguntas que surgen en el momento de la entrevista. De igual modo, este modelo de entrevista ayuda a que el interlocutor tenga mayor oportunidad para clarificar algunos términos que pudieran aparecer durante la entrevista (Díaz et al., 2013).

En cuanto a la guía de entrevista, esta se basó en la Escala de Identidad de Groningen (GIDS) de Bosma, la cual cuenta con seis áreas asociadas a la construcción de la identidad: Filosofía de vida; padres; amigos; escuela, ocupación y tiempo libre; características personales; y relaciones íntimas (Bosma et al., 2015). Sin embargo, para fines de este estudio, se decidió por explorar solo cinco áreas del GIDS (características personales, relaciones íntimas, padres, escuela y filosofía de vida), al ser estas las más relevantes para el objetivo del estudio.

En cuanto a las modificaciones realizadas, se han incluido, dentro de las cinco áreas, preguntas que buscan recoger información asociada a la identidad cultural de los participantes. Además, se incluyó también otra área (sentido de pertenencia al grupo indígena) con el fin de explorar a mayor profundidad la identidad cultural del grupo. De esta manera, la guía de entrevista final utilizada en el estudio contó con seis áreas, las cuales son las siguientes:

Área 1. Características personales. Esta área cuenta con el objetivo de explorar los, sentimientos, valoraciones y pensamientos con los que cuenta la persona respecto a su apariencia física o características del cuerpo y personalidad.

Son ejemplos de preguntas del área las siguientes:

- ¿Cómo te sientes acerca de tus características/apariencia?
- ¿Qué piensas acerca de tu personalidad?
- ¿Cuál crees que es el origen de tus características?

Área 2. Sentido de pertenencia al grupo indígena. Esta área tiene como objetivo explorar los sentimientos, valoraciones y pensamientos que tiene el estudiante respecto a ser indígena y, sobre todo, a su pertenencia a su pueblo, así, como identificar en qué contextos sociales muestra su pertenencia al grupo indígena y cómo se autodefine respecto a este.

Son ejemplos de preguntas del área las siguientes:

- En alguna circunstancia o con algún tipo de persona, ¿ocultarías que eres indígena?
- ¿Qué significa para ti el ser parte de la comunidad...?
- ¿Cómo te sientes por pertenecer al pueblo...?

Área 3. Relaciones de pareja. Esta área explora los pensamientos, valoraciones y sentimientos con los que cuenta la persona respecto a las relaciones prematrimoniales.

Son ejemplos de preguntas del área las siguientes:

- ¿Cómo piensas que debería ser una relación de pareja?
- ¿Estarías con alguien que no es de tu pueblo indígena?

Área 4. Padres. Esta área cuenta con el objetivo de explorar cómo es la relación que tiene la persona con sus padres y la valorización que le otorga esta a la relación.

Son ejemplos de preguntas del área las siguientes:

- ¿Qué es lo que más aprecias de tus padres?
- ¿Te gustaría tener una vida similar a la que han tenido tus padres?

Área 5. Escuela y estudios. Esta área explora las experiencias asociadas a la identidad cultural que vivió la persona durante su proceso de educación intercultural bilingüe en la escuela primaria. Asimismo, busca conocer el significado que tiene el colegio y, específicamente, los estudios para la persona.

Son ejemplos de preguntas del área las siguientes:

- ¿Qué significan tus estudios para ti?
- ¿Alguna vez en el colegio les hablaron a ti o tus compañeros sobre ser indígenas?
- ¿Cómo fue para ti la experiencia de haber estudiado en una escuela EIB?

Área 6. Filosofía de vida. Esta área explora los valores que la persona percibe como más importantes en su vida. Asimismo, busca identificar a qué se le atribuye esos valores.

Son ejemplos de preguntas del área las siguientes:

- ¿Qué es lo más importante en tu vida?
- ¿Sientes que tu vida tiene un significado en este mundo?
- ¿Qué cosa quieres haber alcanzado, hecho o experimentado?

Procedimiento

Fase de ensayo piloto

Se llevó a cabo una entrevista piloto a un estudiante que cumplía con los criterios de inclusión previamente descritos. A partir del ensayo piloto, se mejoró la claridad de algunas preguntas y se contabilizó el tiempo de duración del instrumento. En este sentido, a partir de lo encontrado, se realizaron los ajustes necesarios.

Procedimiento

Previamente al desarrollo de las entrevistas, se entabló un primer contacto con la coordinadora de la Facultad de Educación de una universidad privada de Lima con el fin de obtener una autorización para poder entrevistar a los estudiantes de la facultad que cumplieran con los criterios de inclusión. De esta manera, se le entregó un consentimiento informado a

la institución y se llegó al acuerdo de presentar una devolución de los resultados encontrados una vez finalizada la investigación.

Con la ayuda de la coordinadora de la facultad, se hizo un primer contacto con un grupo de estudiantes, en el cual se les invitó a participar del estudio. Cabe resaltar que, de aquel primer acercamiento, se obtuvo una muestra de cuatro universitarios (contando el piloto), a quienes se les citó de manera individual en el campus de su universidad (previa coordinación) para ser entrevistados.

Previamente al desarrollo de las entrevistas, se les explicó a los participantes el objetivo del estudio, el tiempo de duración y su participación voluntaria y libre en el estudio por medio de un consentimiento informado que se les entregó y leyó en conjunto (ver Apéndice A). Cabe mencionar que todos los participantes firmaron el consentimiento informado.

Una vez finalizadas las entrevistas, que tuvieron un tiempo de duración entre 45 a 60 minutos aproximadamente, estas fueron transcritas, otorgándose un código a cada una de ellas. Seguidamente, se realizó la sistematización de los resultados y el desarrollo de la discusión. Por último, una vez finalizada la investigación, se desarrolló un informe sobre los resultados encontrados para ser entregado a la Facultad de Educación de la universidad de los participantes.

Análisis de información

Para el análisis de los resultados obtenidos, se elaboró un conjunto de cuadros comparativos correspondientes a las seis áreas de la guía de entrevista, en el cual se registró el código del participante y sus respuestas literales a las preguntas de la entrevista. A partir de ello, cada respuesta de los participantes fue comparada entre sí con el fin de examinar las similitudes y diferencias entre ellas.

De esta manera, se implementó un análisis temático de polo inductivo, el cual consiste en que las categorías se realicen de la información previamente recolectada y no de la teoría existente (Braun y Clarke, 2006). A partir de ello, se organizó la información obtenida en un total de 11 categorías, cada una de ellas orientadas al objetivo de la sección a la que pertenecían. Cabe mencionar que, por temas de fiabilidad y validez, las categorías fueron retroalimentadas y verificadas por la asesora de tesis.

Resultados y discusión

Los resultados de esta investigación se presentan en seis secciones, según las áreas del instrumento utilizado. En la primera sección se encuentran los resultados que conciernen a las características personales de los participantes del estudio, en la segunda los relacionados a su pertenencia con su grupo indígena, en la tercera los de su relación de pareja, en la cuarta los de sus padres, en la quinta los relacionados a sus estudios y, finalmente, en la sexta sección, los resultados del área de filosofía de vida.

Primera sección: Características personales

Presentación personal y evaluación subjetiva de sus características físicas y personalidad

Los participantes señalaron distintas características consideradas por ellos como importantes para poder presentarse ante una persona que no conocen, dentro de las cuales se resaltó el nombre, edad, región de nacimiento, comunidad, lengua y ocupación. Respecto a las características culturales, la participante 3 fue la única que no mencionó ninguna. El participante 2, aimara, y los participantes 1 y 4, shipibos, se presentaron de la siguiente manera:

“Yo me presentaría a decir mi nombre, a presentarme, soy de tal lugar o conocerlo un poquito más. Soy de Ucayali, tengo tantos años, todo eso y hablo shipibo” (participante 1).

“Ah, le digo, “Hola, ¿qué tal?, un gusto. Soy (dice su nombre) ... soy aimara, estudio educación acá en la facultad de educación [...]” (participante 2).

“Ante cualquier persona que no me conoce, pues le digo mi nombre, me llamo (dice su nombre) y tengo tantos años, pertenezco a la cultural tal y hablo tal idioma, ¿no? [...]” (participante 4).

Se observa cómo los participantes expresan ciertas características que reafirman su identidad cultural, pues esta se manifiesta cuando una persona se reconoce o reconoce a otra como miembro de su pueblo (Macahuachi et al., 2019; Valdivia, 2013). Además, en estudiantes indígenas, las características culturales como el dar a conocer su lugar de procedencia y sus costumbres reafirman la auto-identificación con su pueblo (Suárez, 2017; Salinas, 2009). En esta línea, cuando se les preguntó a los estudiantes por qué habían seleccionado esas características para presentarse, todos menos el participante 1, comentaron

que era porque se sentían identificados con ellas, por lo que para cada uno era importante darlas a conocer. Por ejemplo, el participante 2 y 4 mencionaron:

“Porque es importante el poder expresar mi identidad, ¿no? [...] Entonces, al decir que yo soy aimara, es una muestra de que las culturas originarias no solo estamos en el campo [...]. Estamos en las universidades, en las mejores universidades [...] “Yo soy aimara”, es demostrarles que en este espacio también necesito que tomes en cuenta mi opinión, de que estoy aquí, que tengo la capacidad de aprender, de poder decidir, de poder expresarme [...]” (participante 2).

“Uso esas características porque me siento identificado. Uno, conmigo mismo y por otra parte me siento identificado con mi cultura. ¿por qué tengo que hacer conocer eso a otras personas?, porque ese soy yo. Yo no puedo decir algo que no es mío, tengo que decir siempre lo que soy, lo que llevo, lo que hago” (participante 4).

Mediante lo expresado, se ve cómo los participantes desean ser reconocidos tal cual como ellos son (pertenecientes a su cultura shipibo o aimara), como personas que cuentan con las mismas capacidades que cualquier otra. En esta línea, se ha encontrado que universitarios indígenas señalan sentirse con los mismos derechos y capacidades que sus compañeros no indígenas, por lo que señalan no merecer ser discriminados o tratados de manera diferente (Suárez, 2017; Santana, 2017; Mendoza, 2018).

Ahora bien, en cuanto a la percepción de los participantes según sus características físicas y su personalidad, se encontraron diferencias en la forma en que cada participante se percibía siendo algunas consideradas como positivas y otras ambiguas al incluir características tanto positivas como negativas. Por ejemplo, la evaluación subjetiva del participante 1 fue calificada como ambigua, pues si bien este señaló sentirse seguro con su aspecto, también manifestó una preocupación personal sobre su apariencia física:

“Creo que me siento seguro de mí mismo, ¿no? [...] También hay discriminación, yo veo que hay discriminación en cuanto a la apariencia y todo eso, pero yo me siento que no soy muy discriminado. Me siento seguro de mí mismo, que mi apariencia es normal, a pesar de que soy un poco bajo, pero yo me siento normal [...] **¿habría algo que te gustaría cambiar?** Ah, yo sí. Yo diría en todo, en mi piel. A veces pienso, ¿no?, “¿Por qué no nací un poco limpiado?”, y también “¿Por qué no he sido un poco alto?”, pero de ahí pensando todo, yo me siento bien. Así crecí pues, así nací ya que puedo hacer [...]” me imaginaba también, ¿por qué mi padre es Shipibo?, ¿Por qué no he sido español?”.

En cuanto al ejemplo expuesto, se observa la preferencia del participante 1 por el ser blanco o “español”, lo que podría deberse a la creencia de que el “blanqueamiento” es superior al “no-blanqueamiento”. Esta creencia ha sido utilizada para clasificar a los grupos como superiores o inferiores (Zavala y Córdova, 2010), sobre todo en el Perú, en donde los grupos blancos y mestizos han sido más valorados que las personas andinas, amazónicas y afrodescendientes (Espinosa et. al, 2007; Genna y Espinosa, 2012).

Por otra parte, en cuanto al origen de sus características personales, el participante 2 explica que las características de personalidad se originan por el efecto (o ausencia) de un rito de su cultura aimara, en el cual los restos del parto y la placenta son enterrados, pues aquello tendría un gran valor para la persona (Grau, 2017; FUCOA, 2014):

“Al igual que la madre tierra, todos venimos de la placenta, todos hemos salido de una placenta, ese es nuestro origen común. [...] ¿El cordón umbilical dónde ha parado después de tu nacimiento? [...] Eso te marca y te forma tu carácter, el cómo eres, si eres sensible, si no eres sensible, si eres una persona renegona, si eres amble, si eres callado, sumiso, te va marcando la personalidad. [...] Y actualmente, los hospitales eso lo botan a la basura y el sol cae, ¿no? Y cuando cae el sol generalmente se apestan, se pudren, entonces eso es lo que ahora las personas heredan. Las personas están enfermas por eso, las personas son insoportables, ya que al igual que su cordón umbilical se están pudriendo [...]”.

En contraste, los participantes 1, 3 y 4, pertenecientes a la cultura shipiba, discuten sus características desde las circunstancias externas por las que han tenido que atravesar ellos mismos. Por ejemplo, la participante 3 dice:

“Quizás por desde siempre, ¿no?, desde siempre o alguna vez que me han dicho “chata”, desde ahí creo. De los insultos que había recibido desde niña, en la escuela. Quizás por eso”.

Respecto a lo que expresa la participante, cabe resaltar que, desde la adolescencia, la opinión de los otros respecto a la propia imagen corporal cobra gran importancia, por lo cual la aceptación o rechazo de estas opiniones tienen una gran repercusión en la formación de la identidad del adolescente (Kroger, 2007). De ahí que la participante haya resaltado la influencia externa en la formación de su autoconcepto. Con relación a ello, el autoconcepto, entendido como el conjunto de representaciones que se elabora sobre el sí mismo, se iría modificando con el tiempo (Oliva, 1990).

Percepción acerca de cómo son vistos socialmente

En esta área, todos los participantes expresaron ser percibidos por los demás de manera positiva, pues las personas de su alrededor señalan reconocer sus logros, así como sus diferentes cualidades. En esta línea, la participante 3 dice:

“Por ejemplo en mis prácticas a mi mamá le decían, “tu hija sí que ha aprovechado su carrera, ha estudiado algo”, “quién como ella que ha estudiado y ahora va a ser profesora”. [...] Me siento orgullosa, me siento bien, como un ejemplo. Como que un ejemplo a seguir, ¿no?, porque no muchas o muchos lo hacen en mi comunidad, ¿no?, en las comunidades. Más que todo en la comunidad, estoy hablando de la comunidad nativa [...] Si me siento dichosa de mí misma”.

Cuando los participantes mencionan que son percibidos por los demás de manera positiva, se observa que hacen referencia también a este logro de haber podido estudiar una carrera en una universidad de prestigio. Esto es significativo, en un contexto que por mucho tiempo ha sido un espacio de exclusión para las personas amazónicas, alto-andinas y afrodescendientes que aspiran a llegar a la educación superior (PRONABEC, 2014; Villasante, 2007). De manera similar, en universitarios de Beca 18 se ha observado cómo ellos, al estar estudiando en la capital de Lima, se vuelven un ejemplo a seguir para su familia y comunidad, quienes generan nuevas expectativas sobre ellos y sus familiares (Cotler, 2016; Fernández, 2018). De igual manera, para otros universitarios indígenas ocurriría lo mismo (Ferreyra, 2014; Suárez, 2017; Ventura, 2012).

Se ha revelado en estudios que cuando los universitarios rurales e indígenas alcanzan un alto cargo académico, las personas tanto de su comunidad como externos revaloran su persona más allá de su cultura y origen (Zavala y Córdova, 2010; Ventura, 2012). De esta forma, la “capacidad intelectual adquirida” haría que los estudiantes sean vistos “de otra manera”, generando un mayor grado de aceptación social, el cual comprende un grado de satisfacción por pertenecer a un determinado grupo que supone una actitud positiva hacia sus miembros. Por ello, el ser aceptados o no socialmente se encontraría asociado con la autoestima y pertenencia hacia al grupo del que se es parte (Espinosa y Tapia, 2011).

Contextos en el que pueden ser “ellos mismos”

Tres de cuatro participantes señalaron que sería en los contextos familiares, educativos y con un grupo reducido de amigos en donde sentirían que podrían ser “ellos mismos”; es decir, sentirse con la confianza de poder expresarse tal cual ellos son ante los

demás. Por ejemplo, frente a la pregunta “¿en qué situaciones puedes ser tú mismo?”, el participante 4 respondió:

“Con las personas que más comparto mi vida. [...] Tal vez con algunos amigos o amigas que saben de mí, más de mí. Sí, con esas personas. [...] Porque les cuento, que es lo que pienso, que es lo que me gusta, que es lo que no me gusta, que pienso que no pienso. Ósea, tal vez con las personas que sí coincidimos en forma de pensar, de actuar, con esas personas. Tengo poquitos amigos”.

Respecto a ello, autores señalan que existe un peso afectivo entre la relación de pares de un mismo grupo étnico, lo cual genera en los individuos tranquilidad y seguridad frente a la desconfianza o angustia que podrían provocar otras relaciones (Chávez, 2013, Epstein, 1978). En este sentido, podría ser que las personas con las que los participantes sienten que pueden ser ellos mismos son aquéllas que estos perciben que no atentarían contra su imagen o identidad (Goffman et. al, 1997; Goffman, 1970; Zavala y Córdova, 2010). Por ejemplo, se han visto casos de universitarios de origen rural que buscan formar una nueva red de amistad compuesta también por compañeros rurales, siendo estos últimos considerados como una fuente de apoyo seguro dentro del nuevo contexto social (O' Connell, 2012; Zavala y Córdova, 2010; Fernández, 2018).

En este escenario, es importante reconocer las redes sociales de los estudiantes como una fuente de apoyo (Morán, 2019) que actuaría como un factor protector para la persona, permitiéndole afrontar el estrés de manera más adecuada e impactando positivamente en su bienestar (Barra, 2004; Felmand et al., 2008). El apoyo social de las redes se convertiría en una variable relevante para poder disminuir la percepción de los síntomas del estrés que atraviesan los estudiantes migrantes (Morán, 2019). Además, la interacción con pares pertenecientes a la misma cultura podría ayudar a reforzar la identidad (O' Connell, 2012).

Segunda sección: Pertenencia al grupo indígena

Lo que más les gusta y disgusta de su cultura

En cuanto a los aspectos que se rescataron como positivos de su cultura, se encontraron tanto similitudes como diferencias en lo que reportan los participantes. Por ejemplo, el participante aimara señaló que era la organización política y social lo que más rescataba de su cultura, haciendo referencia a que los aimaras no son solo una cultura, sino también una nación:

“¿Qué es lo que más rescato? Yo creo que muchas cosas hay que rescatar de las culturas, por ejemplo, el tema de las culturas originarias en sí. Siempre es fundamental el sentir de la colectividad. [...] Otro aspecto de colectividad, la organización política y social de la cultura también me gusta. [...] Me gusta la organización de la cultura, porque los aimaras no somos solo una cultura, somos una nación. Entonces, tienen todo, una visión muy bacán de cómo podría ser la sociedad, distinta de lo que es actual”.

Por otro lado, los participantes shipibos-konibo expresaron que era el estilo de vida, la lengua, los valores, las costumbres y tradiciones lo que más rescataban como positivo de su cultura. En esta línea los participantes 3 y 4 indican lo siguiente:

“El idioma, porque sin idioma shipibo, yo no sería shipiba, porque [...] mi primera lengua es shipibo y todo lo que yo puedo rescatar es mi idioma, luego, lo que es la forma de vivir en la comunidad [...]” (Participante 3).

“Lo que más resalto son las costumbres, las tradiciones [...] Bueno, ahora lo que más me gusta actualmente son los diseños, practico mucho eso, las prácticas culturales, los valores, porque gracias a ella nosotros somos personas responsables, respetuosos. Ósea hay una forma de educar en esa parte y es básicamente eso” (Participante 4).

Mediante lo expuesto por los participantes, se observa cómo de ambas culturas se resaltan características distintas que son propias de cada una. Por ejemplo, respecto a la cultura shipibo-konibo, no es casualidad que los universitarios hayan resaltado dichas características, pues en su cultura la identidad estaría fuertemente relacionada con la lengua, la historia, el territorio y el arte; aquella última representada como la expresión espiritual, física y cultural del pueblo shipibo-konibo (Ministerio de Cultura, 2017).

En cuanto a la cultura aimara, esta se ha caracterizado por su capacidad de recrear y adaptar su cultura a los profundos cambios políticos y sociales; además, de emplear siempre un trabajo colectivo (BDPI, 2020). De ahí los motivos por el cual el participante pudo haber resaltado la colectividad y la organización política y social como aspectos más resaltantes de su cultura.

Ahora bien, en cuanto a los aspectos negativos, el participante aimara señaló que, visto desde una mirada occidental, lo que menos le gusta de su cultura son las relaciones sociales entre hombres y mujeres:

“[...] Aspectos que no me gustan quizás y es visto como algo negativo por la sociedad también es la forma, la relación entre varón y mujer [...] desde lo urbano podríamos decir

que aquí el hombre margina a la mujer y que no le da espacio de participación, que no le da espacios de ser líder también, de poder estar en él, como líder, ¿no? Eso podríamos cuestionar desde una mirada más de la ciudad; sin embargo, esto tiene una explicación. Desde la cultura hay un sustento, un argumento desde la cultura y eso si buscas en fuentes, estos hablan sobre la dualidad, el sol se complementa con la luna porque el sol trabaja de noche, y día noche, varón, mujer, son duales, de complementarse el uno al otro [...]”.

Del ejemplo expuesto, se observa que, si bien el participante cuestiona la relación inequitativa entre hombres y mujeres, también la argumenta desde su cultura haciendo referencia a los principios de dualidad y complementariedad, los cuales son principios fundamentales en la cosmovisión andina (Hermenau y Rodríguez, 2011). Respecto a ello, ha sido frecuente el uso de costumbres, tradiciones y valores religiosos como justificadores de la violencia contra la mujer indígena (CEPAL, 2014; Hermenau y Rodríguez, 2011). Además, en la cultura aimara, la figura de la mujer y lo femenino ocuparía una posición de menor poder que el hombre y lo masculino, estando las mujeres asociadas y presentes más en el espacio doméstico que en el público (Carrasco y Gavilán, 2014; Hermenau y Rodríguez, 2011; Gutierrez, 2018).

Habría puntos en común entre lo que menciona el participante aimara y los participantes shipibos, pues ambos identifican y critican la violencia contra la mujer existente en sus prácticas culturales. En esta línea, los participantes 1 y 4 señalaron la práctica de la tabulación¹ de las mujeres como un aspecto que menos les gustaba de su cultura. Por ejemplo, el participante 4 dice:

“[...] la *tabulación* de las mujeres, porque eso era para mí ahora que lo he ido estudiando, sacrificar a una mujer. Quitar el poder de lo que tiene y pues para mí, ahora que lo veo está mal, ¿no?, está mal que a una mujer le hagan eso, porque tal vez es parte de la cultura y se respeta también, pero si nos basamos ahora en leyes y justicias, pues se tendría que castigar, ¿no? Se tendría que castigar a las personas que participan en ello”.

Por otra parte, la participante 3, perteneciente también a la cultura shipibo, manifiesta que lo que menos le gusta es que, en la actualidad, muchas personas de su comunidad cuentan con un pensamiento negativo sobre la propia cultura, lo cual provoca que se dejen de lado ciertas prácticas culturales como la lengua. En esta línea, dice:

¹ Se refiere a la práctica de la clitoridectomía o también llamada ablación del clítoris. Práctica propia de la cultura shipibo-konibo que se realizaba tradicionalmente durante el Ani Sheati. Actualmente, ya no se practica la ablación del clítoris. Se ha respetado el término usado por el participante.

“[...] Se han vuelto muy miserables ahora las personas de la comunidad [...] ya no son como antes así. Ya no quieren practicar o, ya no quieren ya las personas ya no quieren enseñar a sus hijos, a sus hijas a hablar shipibo. Solamente quieren enseñar lo que es castellano o el inglés, otros idiomas que según ellos “le hacen muy bien”, o que ya a estas alturas ya no podemos estar hablando shipibo y todo eso es lo que yo escucho y percibo. Entonces, se sienten como los castellanohablantes. Es como que prácticamente quieren alineación, ¿no?”.

Respecto al ejemplo, se observa cómo las personas de la comunidad de la participante 3 ya no quieren seguir transmitiendo la lengua y otras prácticas culturales a las nuevas generaciones al ser percibidas estas como inferiores (Asqui y Oropeza, 2019). Esto se podría ver reforzado en el hecho de que las personas blancas y mestizas han sido asociadas con características positivas como es la valorización social y poder, mientras que las personas andinas, amazónicas y afrodescendientes han sido relacionados con características negativas como el conformismo, atraso y subdesarrollo (Espinosa et al., 2007).

Arratia (2004) observó que las personas de la comunidad hacen referencia a la “influencia capitalista” como un aspecto negativo que desvaloriza la lengua originaria, pues provoca una división entre grupos: los que hablan castellano y cuentan con mayores posibilidades económicas, y los de bajos ingresos económicos que serían los de habla originaria. De manera similar, en el estudio de Delgado (2016), se encontró que el capitalismo habría generado cambios en la forma de vida de las comunidades shipibo-konibo, encontrando casos de personas de la comunidad que les gustaría ser mestizos por la cantidad de dinero que ellos perciben que ganan. Asimismo, el mismo estudio encontró casos de personas de la comunidad que comentaban querer ser indígena solo cuando veían una oportunidad de ganancia.

Nivel de identificación y evaluación subjetiva respecto a la pertenencia a su pueblo indígena

Respecto a la pregunta: “¿Cuán aimara/shipibo te sientes?, siendo 20 el nivel máximo de identificación con tu pueblo indígena, 10 la mitad y 1 el valor más bajo”, los participantes se calificaron con 10, 16, 18 y 20. El participante 1, perteneciente a la cultura shipiba, que se calificó con 10 (nivel regular de identificación) señaló que sería la falta de práctica o conocimiento de algunas costumbres o tradiciones lo que influiría en su nivel de calificación:

“Yo, a ver ... que tan Shipibo... Yo me siento algo medio. [...] Un 10 algo así. [...] Porque muchas veces no practico mucho las costumbres que hay allá, en la comunidad, por eso. Por

ejemplo, en cuanto a vestir, ya estamos así, ya no usamos casi nuestro traje típico y también no llevamos eso, por eso. En cuanto de hablar también, sí hablamos en la universidad, en cuanto a los grupos Shipibos que hablan Shipibo. [...] Sí, nos reunimos a veces, sin miedo hablamos. En cuanto allá andando hablamos, pero hay algunos que no hablan. [...] Yo me siento medio, cien por ciento no, 10. [...] Antes me sentía bien en la comunidad, más 20. Es que nuestro canto también, yo no sé cómo cantar en Shipibo”.

De la misma manera, la participante 3, perteneciente a la cultura shipiba, que se calificó con 18 (nivel alto de identificación), señaló también la falta de práctica del idioma shipibo como causante para no calificarse con 20. Por otra parte, el participante 2, perteneciente a la cultura aimara, calificado entre 16 y 18 (nivel alto de identificación) manifestó que serían algunas costumbres que él no comparte de su cultura lo cual afectaría su nivel de calificación. Por último, el participante 4, perteneciente a la cultura shipiba, se calificó con 20 (nivel máximo de identificación), y afirmó lo siguiente:

“20, porque soy 100% shipibo. Tal vez digo que, en 20, porque esta carrera que estoy estudiando me permitió conocer un poco más de mi cultura, a valorar y revalorar las cosas que se van perdiendo [...] La misma carrera me ha permitido que no pierda la costumbre, la lengua, todo eso”.

En lo referido por los participantes se observa que estos expresan parte de su nivel de identidad cultural haciendo referencia a la falta o no de algunas de sus prácticas culturales. Respecto a ello, se ha visto en algunos universitarios indígenas que resaltan que, si bien ya no ejercen algunas prácticas culturales como usar sus vestimentas tradicionales o hablar la lengua indígena, igual estos se sienten identificados con su cultura (Ferreyra, 2014; Suárez, 2017). En este sentido, no sería necesario tener que poner en práctica todos los elementos de la cultura para tener un sentido identitario hacia la misma (Renker, 2014; Ferreyra, 2014; Mendoza, 2018; Mamani, 2009).

No obstante, aquello también dependería del valor que les dan a sus propias prácticas culturales. Por ejemplo, para los shipibo-konibo y los aimaras su lengua es un elemento esencial dentro de su identidad (Ministerio de Cultura, 2017; BDPI, 2020). Por ello, es que, por ejemplo, los shipibos-konibo que viven en Lima buscan mantener su lengua como un elemento que les permite fortalecer el vínculo entre ellos, reforzar su pertenencia y preservar su identidad cultural (Macahuachi et al., 2019; Asqui y Oropeza, 2019). En este contexto, la identidad y la lengua estarían fuertemente asociadas, pues la lengua influiría en nuestra percepción y configuración tanto personal como grupal (Ruiz et al., 2017; Fredriksson,

2010), teniendo un impacto en nuestras identidades y relaciones sociales (Zavala y Córdova, 2010). Además, esta sería un elemento importante de la identidad cultural permitiendo la identificación con el grupo al que se pertenece y la distinción con otros grupos (Verebélyi, 2017; Zimmermann, 1991).

Así como la lengua, ambas culturas cuentan también con otros elementos que cumplen con un rol de identificación hacia su pueblo. Por ejemplo, en la cultura aimara, además del lenguaje se resaltan los juegos, creencias, normas, mitos, vestuario, alimentos y expresiones tradicionales como elementos importantes en su identidad cultural (Vargas y Pérez, 2019) Aspectos como la historia, valores, creencias y distintas conductas grupales que se comparten de manera en común entre el individuo y los integrantes de su grupo serían importantes dentro de la construcción de la identidad cultural (Norton, 1997; Velázquez, 2012; Ting-Toomey, 1999). De ahí que todos los participantes identifiquen y expresen que el ser parte de su pueblo indígena implica que ellos asuman todo lo que conlleva su cultura; es decir, sus tradiciones, costumbres, lenguas, valores, creencias, entre otras características culturales, lo cual ellos valoraron como positivo. Por ejemplo, los participantes 2 y 4 dicen:

“El ser aimara es ser parte de una colectividad, distinta a muchas otras, es diferenciarse de otros y ser aimara es cargar con toda esa historia que ha construido milenariamente esta cultura, porque los aimaras han sido los grandes negociantes. [...] Yo la verdad me siento orgulloso [...] Yo me siento orgulloso, porque soy aimara” (participante 2).

“Me siento orgulloso, feliz. [...] Orgulloso porque gracias a ello estoy acá. Gracias a la cultura, a la lengua es que estoy acá, estudiando en esta universidad y gracias a ello, también pude obtener otro tipo de consideraciones, ¿no? En el ámbito académico [...] Ser shipibo, significa identidad, cultura, expresión amorosa [...] Porque cuando digo shipibo, ya muchas personas dicen “oh mira, es shipibo”, es una forma de decir que oye yo soy diferente a ti. Somos personas, pero nos diferenciamos en el habla [...] la identidad va muy ligada a la cultura [...] Afectividad, porque si yo no tengo amor hacia mi cultura, ósea no hago bien que soy shipibo, ¿no?, diría “soy hispanohablante, tengo raíces hispano, aunque no los tenga, ¿no?”. Amor hacia la cultura” (participante 4).

Esta valoración positiva que manifiestan los universitarios sobre la pertenencia a su pueblo indígena sería relevante, pues se han encontrado en estudios que el contar con una valoración positiva acerca de la pertenencia al propio colectivo se vincula de manera directa con las dimensiones de crecimiento personal, autonomía y propósito en la vida del bienestar psicológico (Arellano, 2011; Mercedes, 2014; Haslam et al., 2009).

Negación sobre la pertenencia al grupo indígena

Los participantes aseguraron no sentirse avergonzados de ser shipibos o aimaras, sino más bien sentirse orgullosos y felices de ser parte de su cultura, tal como se ha visto en otros universitarios indígenas (Salinas, 2009). Por ejemplo, el participante 2 respondió lo siguiente ante la pregunta “¿con algún tipo de persona ocultarías el ser aimara?”:

“No. Por supuesto que no, porque como te he estado diciendo para mí es un orgullo ser aimara, me encanta mi cultura y me siento agradecido. Yo a cualquiera le puedo decir que soy aimara, muchas personas no lo hacen, pero creo que eso... las culturas originarias han sido mucho tiempo estigmatizadas, el decir que somos aimaras es demostrar que estamos acá y somos capaces, estamos también en las situaciones [...]”.

No obstante, al mismo tiempo, los participantes 1, 3 y 4 señalaron haber tenido momentos en donde negaron su pertenencia a su pueblo indígena por miedo a ser discriminados o por vergüenza. Por ejemplo, la participante 3 mencionó lo siguiente:

“Yo quería ser así como otras personas. Como tal vez como no hablar shipibo, aunque yo sé hablar. [...] O sea, sí hablaba en la casa, pero ya en la escuela, colegio, ya no quería. [...] Cuando estaba en quinto me decían, “maldita boa”, así me decían los niños, mis compañeros. Y yo no sabía que cosa era eso y por lo que me decían, yo ya no quería hablar mi lengua. [...] y entonces, ahí fue cuando en la comunidad decían, “jóvenes de 15, 14, 16 años, por favor vengan a bailar, la cultura”, todo eso. Y yo no sabía. Tenía vergüenza [...] veía a los jóvenes y las chicas también danzaban, todo eso. Y yo decía, “¿Qué?”, decía. “¿Por qué están danzando?” y yo que hablaba todo en castellano, sentía que yo era así todo parte de la ciudad, ¿no? [...] Y al momento de que yo vi a los chicos y chicas de mi edad, me di cuenta que yo soy shipibo y hablo como ellos [...] Al darme cuenta, me sentí un poco mal. Ósea me di cuenta poco a poco que no debí avergonzarme, no tenía que avergonzarme de mi cultura o de mi lengua, ¿no?”.

De manera similar, en otros estudios también se han visto casos en el cual universitarios indígenas han intentado ocultar su identidad cultural, aspirando por la cultura de mayor prestigio social, debido a la idea de que su cultura los desvaloriza o ya sea por haber sido víctimas de situaciones de rechazo o menosprecio (Hidalgo, 2017; Fernández, 2018; Vilcanqui et al., 2017; López y Machaca, 2008; Zavala y Cordova, 2010; Suárez, 2017; Fernández, 2018). En este sentido, muchos alumnos prefieren negar su origen con el fin de no ser discriminados (Arratia, 2004; Suárez, 2017).

Sin embargo, cabe resaltar que el que algunos estudiantes oculten su identidad cultural por miedo a ser discriminados no significa que estos no deseen mantener su identidad cultural, pues podría ser solo un mecanismo ante aquellos actos de discriminación. Cuando la identidad propia no es valorada positivamente por el entorno se puede generar estrés psicológico, sobre todo en entornos nuevos lejos del apoyo familiar, como es el caso de varios estudiantes de origen rural (O'Connell, 2012). De ahí la relevancia, pues entre los síntomas de estrés psicológico, se han encontrado sentimientos de tristeza, ansiedad e inquietud, los cuales podrían dificultar el proceso de adaptación universitario de los estudiantes migrantes (Morán, 2019).

A lo anterior se le suma el hecho de que pasar de vivir en comunidad a vivir en la ciudad de Lima implicaría una nueva adaptación para los migrantes, ya que se generan varios cambios culturales y, en muchos casos, se experimentan una serie de contradicciones entre el nuevo estilo de vida y el anterior (Cotler, 2016; Fernández, 2018). Para muchos estudiantes rurales este proceso de ingreso a la universidad sería mucho más complejo, pues aparte de las altas demandas académicas se le sumarían los procesos de aculturación (Torrejón, 2011), los que podrían generar estrés de aculturación, entendido este último como las demandas que atraviesan y exceden la capacidad de afrontamiento de los migrantes durante el proceso de adaptación hacia el nuevo entorno cultural (Ward et al., 2001; Arbona et al., 2010), pudiendo representar una carga adicional para el becario migrante (Ortíz, 2019). Además, el estrés de aculturación tendría consecuencias negativas para la persona tanto en el plano físico como psicológico (Berry y Kim, 1988; Berry, 1997).

La aculturación es un proceso de transformación en distintos dominios personales y sociales estrechamente emparentados con la identidad personal y cultural (Berry et al., 1987; Berry, 2001). Dentro de estos cambios, por un lado, la persona puede desear mantener su identidad cultural de su grupo de origen sin interactuar con la del otro -proceso de separación-, o bien puede hacerlo a la vez que participa de las interacciones del otro grupo cultural, incluso del grupo dominante -proceso de integración- (Berry, 1997). Por ejemplo, estudiantes de beca 18 señalan que el que se hayan adaptado a la cultura limeña, no significa que dejen de lado su origen y con ello su identidad cultural, así como otros estudiantes indígenas (Fernández, 2018; Santana, 2017). Por otra parte, la persona también podría tomar los valores de la nueva cultura, renunciando a sus valores tradicionales e indígenas - proceso de asimilación- o podría no buscar interacción con la otra cultura ni mantener la propia cultura de origen -proceso de marginación- (Berry, 2001).

Dentro de estos cuatro escenarios de la aculturación, los prejuicios, la discriminación y las relaciones étnicas jugarían un rol importante respecto a la decisión que tomaría la persona de mantener o no las características de su cultura de origen o establecer contacto con el exogrupo (Ramírez, 2017). Por ejemplo, se ha visto en un grupo de universitarios migrantes peruanos, que estos expresan su identidad cultural andina, pero por motivos que ellos consideran necesarios o cuando tienen miedo a ser discriminados ponen en práctica solo la cultura occidental (Maraza et al., 2017). En este sentido, la percepción de discriminación percibida por los estudiantes de la muestra, podría ser un factor influyente para haber negado en algún momento su pertenencia étnica, tal como se ha visto en otros universitarios indígenas (Suárez, 2017).

Tercera sección: Relación de pareja

Relevancia de contar con una pareja perteneciente al mismo pueblo indígena

Todos los participantes afirmaron que podrían tener una pareja que no necesariamente sea parte de su misma cultura. Por ejemplo, el participante 4 expresó que la necesidad de que la pareja sea originaria del mismo pueblo es algo que debería cambiar, enfatizando en la elección personal. De igual manera, el participante 2 expresó lo siguiente:

“Yo creo que lo importantes es cómo vas simpatizando con esa persona y para mí es importante el que te ayude a crecer [...] Entonces, no me voy a quedar diciendo, a ver, tiene papá quechua, su mamá es aimara, yo busco una pareja aimara entonces. No por eso voy a dejar de tener una amistad una relación con esa persona entonces, yo creo que es más que eso”.

Mediante lo expuesto, se observa cómo el participante rompe con el estereotipo de que la pareja debe pertenecer a la misma cultura. En cuanto a los participantes 3 y 4, estos reconocieron también el poder estar con una persona de otra cultura; sin embargo, resaltaron la importancia de que, al ser de distintos contextos, la pareja respete su cultura. Por ejemplo, la participante 3 dice:

“Si me meto con una persona que no es shipibo, pero que me acepte tal cual, es decir tal cual como soy o si yo pertenezco a alguna cultura, también [...] **O sea, ¿lo importante es que te respete a ti y a tu cultura?** Así es, para que no haya problema, porque luego [...] si eres shipiba o si eres shipibo, y tu pareja es castellanohablante que no es shipibo, luego te puede discriminar cuando tienen problemas [...]. Ya te insulta, porque sí he visto, por eso yo digo eso. [...]”.

En cuanto a la frase que expresa la participante, esta haría referencia al temor que siente por ser discriminada por su pareja solo por el hecho de pertenecer al pueblo shipibo. Esta idea se refuerza por las estadísticas peruanas que muestran a las mujeres que se identifican como parte de algún grupo nativo como las que sufren mayor violencia psicológica y/o verbal por parte de su pareja (INEI, 2018). De ahí la necesidad de la participante de ser reconocida tal como es por su pareja, pues la relación de pareja juega un rol importante en el desarrollo de la identidad y los vínculos sociales de los jóvenes (Zanabria, 2019), además de que las relaciones cercanas constituyen una base segura para la persona (Reis y Rusbult, 2004).

Cuarta sección: Padres

Aspectos que más aprecian de sus padres e ideal de tener una vida similar a la de ellos

Todos los participantes señalaron que el apoyo que habían recibido por parte de sus padres y/o abuelos era lo que más valoran de ellos. Adicionalmente, los participantes 1 y 4 también señalaron que los valores que practican sus abuelas y sus mamás es lo que más aprecian de ellas, dentro de los cuales se resaltó la humildad, amabilidad y disciplina.

En este contexto, cabe resaltar que los padres y abuelos juegan un rol importante en la memoria colectiva histórica, pues son los que enseñan el idioma, las vivencias y transmiten el sentimiento de orgullo (Figuroa, 2007). Por ejemplo, en el caso de los aimaras, el entorno familiar, constituido sobre todo por los abuelos, sería fundamental para el mantenimiento de la lengua aimara (Suxo, 2007; López, 2019), por lo que la familia, sería un agente importante en el fortalecimiento de la identidad e identidad cultural (Aisenson et al., 2007; Bosma 1985).

En esta línea, los participantes 1 y 4 manifestaron querer tener una vida similar a la que han tenido sus madres y abuelas, pues sienten que les gustaría seguir sus valores y vivir en el mismo lugar. No obstante, los participantes 2 y 3 señalaron no querer tener una vida similar a la que han tenido sus padres, orientados al hecho de que sus padres tuvieron que atravesar por situaciones difíciles. Por ejemplo, la participante 3 mencionó:

“No. [...] Porque... ella ha tenido un montón de problemas desde su juventud, ¿no? Conflictos, muchos conflictos, sin poder resolverlas creo, ¿no? No, no quisiera llevar ese fruto de ella y tener esa experiencia, ¿no?”.

Por otra parte, el participante 2 señaló también que la relación distante y fría que tuvo con su padre es un aspecto que a él en un futuro no le gustaría imitar con sus hijos:

“Mi papá es difícil que te dé un afecto, un cariño, el decirte “oye hijo te quiero mucho, eres lo máximo” [...] Pensando en un futuro, en el ámbito familiar, me gustaría ser un padre cariñoso con mis hijos y poderles demostrar también este lado de la afectividad, el afecto de poder demostrar un abrazo, un te quiero, un acompañamiento, poder pasar tiempo con ellos, jugar y todas esas cosas. Sin embargo, [...] a pesar de las reflexiones, el cambio es muy difícil, porque en mi familia es muy difícil que mi papá, mis hermanos demuestren cariño [...]”.

En cuanto a esta última cita, todos los participantes manifestaron que la relación con la figura materna se caracterizó por ser cálida y positiva, mientras que la figura paterna por ser distante y fría. Esto podría deberse a que desde la cultura la figura femenina es la que cumple el rol de las tareas domésticas, la crianza y la atención de los hijos y de la pareja, mientras que los hombres poseen el control económico de la familia (Terra Nuova, 2011; Gutierrez, 2018)

Quinta sección: Escuela y estudios

Significados atribuidos a los estudios: influencia subjetiva de la carrera EIB como fortalecedor de la identidad cultural propia

En cuanto a los significados que se les atribuyen a los estudios, todos los participantes expresaron una valoración positiva respecto a lo que significa estudiar. Sin embargo, dentro de estos significados se encontraron motivaciones distintas, teniendo algunos participantes metas más personales orientadas al propio crecimiento o a su imagen personal (tomando en consideración a su pueblo), mientras que otros, metas más orientadas a los demás. Por ejemplo, a nivel personal, la participante 3 asoció sus estudios como una oportunidad con la que cuenta para su propio crecimiento personal:

“Más que todo es un apoyo, ¿no? Es un apoyo por parte del Estado que me han dado a mí y es una oportunidad que he tenido, estudiar la carrera y me parece que, si no hubiera podido tener esa beca y estudiar esa carrera EIB, mi vida estaría en otro rumbo. No sería la misma persona [...]”.

Se observa cómo esta participante se refleja como una persona con suerte al poder ser parte de beca 18, siendo está considerada como una oportunidad en su vida académica. En este contexto, se resalta la utilidad de estas becas ofrecidas por parte del Estado peruano orientadas a la educación superior, pues se ha visto en diversos estudiantes indígenas y rurales

que asocian la beca 18 como una oportunidad que han tenido tanto para su propio crecimiento personal como de su comunidad (Cotler, 2016; Román, 2016)

Por otro lado, en el caso de los otros tres participantes, estos atribuyeron a sus estudios un significado más externo, como el querer generar un cambio social, basado en la responsabilidad que tienen con su cultura y familia. Por ejemplo, ante la pregunta, “¿los estudios tienen algún significado para ti?”, el participante 4 respondió:

“Tiene significado, Sí, mucho. [...] ¿Por qué?, porque es importante que los niños nuevamente revaloricen. Muchos jóvenes, muchos niños ya de los mismo pueblo también ya no quieren hablar el shipibo, ya no quieren practicar los valores, las costumbres, ya no valoran mucho y eso lo pude percibir en las prácticas que tuve. [...] Entonces, eso de inculcar como docente, decirles, recalcarlos sobre eso, creo que es importante. Entonces, hacer que los niños vuelvan a practicar, que reconozcan su identidad, ¿no?, de dónde vienen, quiénes son sus padres, a qué cultura pertenecen, a qué grupo lingüista pertenecen y así es importante para mí”.

Del ejemplo expuesto, y tal como se ha visto anteriormente, se observa que para el participante tener una identidad shipiba implica identificarse con los valores, costumbres, tradiciones y la lengua, por lo que para él es importante darlos a conocer. En esta línea, este hace mención a su rol como docente EIB, expresando parte de su función, que según señala, se caracterizaría por promover la identidad pluricultural y lingüística del país por medio de procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula (Ministerio de Educación, 2013, 2014). En esta línea, todos los participantes mostraron aprecio por su carrera, ya que consideran que les ha ayudado a revalorizar su cultura. Por ejemplo, se resaltó que los procesos de reflexión y aprendizaje que se dan durante la carrera les han permitido a ser más conscientes de su pertenencia a su pueblo indígena y, con ello a valorar más su identidad cultural. Por ejemplo, el participante 2 dice:

“Entonces, yo creo que yo no era consciente de eso en la escuela o en la primaria. Sin embargo, he sido más consciente y me he aproximado mucho más estando aquí en la universidad y mucho más por la misma carrera que estudio. Entonces, la carrera te lleva a poder reflexionar de dónde eres, si uno no sabe sus raíces entonces qué tipo de árbol va ser, ¿no? Las raíces es lo que te define, es tu ADN por así decir, la raíz. Si uno no conoce sus raíces entonces qué cosa es. Y eso, he sido más consciente en la universidad”.

El que los participantes reconozcan su carrera como fortalecedor de su identidad cultura, podría deberse a que una de las competencias con las que cuenta la carrera de

Educación Intercultural Bilingüe es que los alumnos refuercen su identidad personal y colectiva, al reconocerse estos como miembros de un país intercultural y multicultural (Universidad Peruana Cayetano Heredia, 2020). Cabe resaltar que, si bien las escuelas EIB cuentan con el mismo objetivo (Ministerio de Educación, 2013), una de las posibles razones por las cuales los participantes no hayan sido conscientes de ello y lo sean ahora podría deberse a la etapa de desarrollo en el que se encuentran, pues al ser ya adultos jóvenes, ya cuentan con un proceso de metacognición más desarrollado, lo cual les permite realizar un proceso de introspección más avanzado a diferencia de cuando eran niños (Ugartetxea, 2001; Flórez et al., 2003; Flavell, 1979).

Experiencia de haber estudiado en una escuela EIB

Se rescataron experiencias tanto positivas como negativas de los participantes durante su proceso de educación intercultural bilingüe en la escuela primaria. En esta línea, se percibieron diferencias en la forma de calificación de sus escuelas EIB, siendo algunas consideradas como positivas y otras ambiguas. Por ejemplo, la participante 4 calificó positivamente la experiencia de haber estudiado en una escuela EIB, resaltando la importancia de que su escuela valoraba y revalorizaba las prácticas culturales:

“[...] ahí las experiencias eran muy bonitas, porque participábamos en concursos como cantos, poesías, rituales, fuerzas, creábamos adivinanzas, canciones, también adivinanzas y poemas y pude representar a la escuela y a la comunidad fuera de la comunidad. [...] Lo califico como buena, porque en esa escuela hasta en ese momento se practica la educación EIB y aún no se han perdido las prácticas que yo hacía (risas). Por ejemplo, hay un mes que es el día de la EIB, ahí practican, practicamos, bastante la interculturalidad, valoramos nuevamente la cultura para que no se pierda y hasta acá mismo lo hacemos, porque consideramos que es parte de nosotros y es importante, ¿no?”.

Por otra parte, los otros tres participantes (1,2,3) presentan una calificación considerada como ambigua, pues resaltaron aspectos tanto positivos como negativos. Respecto a lo último, cabe mencionar que ninguno comentó estar en contra de la EIB o de haber estudiado en una escuela bajo esta modalidad, pero sí identificaron ciertos aspectos negativos de esta modalidad que pudieron apreciar durante su experiencia. Por ejemplo, los participantes 1 y 2 mencionaron limitaciones referidas a que el nivel de enseñanza y metodología en EIB no era lo suficientemente bueno:

“Más que todo EIB en la escuela que estudié no era como en la actualidad. [...] Porque se enseñaba historia oralmente, no con láminas, todo eso. Sería regular [...] Porque falta más EIB, para que los niños puedan ser más competentes también, diferentes” (participante 1).

“Yo no tenía mucha competencia (risas) [...] allá en la escuela, el nivel educativo en áreas rurales es malo. Entonces, ahí, yo era todo primer puesto” (participante 2).

Esta percepción de los participantes tendría sentido, pues se ha visto que los estudiantes de beca 18 y otros universitarios indígenas señalan que existe una gran brecha entre los conocimientos aprendidos en sus escuelas y los conocimientos necesarios para afrontar sus clases de la universidad, siendo esto una de las razones que los lleva a sentirse en desventaja, frustrados y, a veces, hasta abandonar el programa (Ortíz, 2019; Aramburú y Núñez, 2019; Fernández, 2018; Mendoza, 2017; Suárez, 2017; Ventura, 2012). Además, esta percepción de los participantes sobre sus escuelas EIB se refuerza en el hecho de que esta modalidad en el contexto peruano enfrenta distintos problemas respecto a la metodología, la cobertura, la infraestructura y la carencia de docentes formados bajo este modelo (Burga, Hidalgo y Trapnell, 2012; Amable y Chambi, 2016).

Por otro lado, la participante 3 señaló como otro aspecto negativo que dentro de su escuela habían ocurrido casos de agresión por parte de los profesores hacia los alumnos, siendo una experiencia que no desea que se repita en ninguna escuela EIB. En esta línea, todos los participantes señalaron haber sido víctimas de discriminación o haber conocido personas que hayan estudiado en una escuela EIB y que hayan sido discriminadas en sus centros educativos. Por ejemplo, la participante 3 mencionó haber sido víctima de bullying en su escuela:

“En la escuela [...] Por saber que yo soy de la selva. Yo nunca hablaba, yo vine solo hablando el idioma shipibo, en quinto grado de primaria, empecé a aprender castellano [...] Y por eso es que yo no hablaba con ellos, me insultaban. Yo escuchaba que me decían, “maldita boa, charapa”, se reían de mí, porque yo estaba ahí sentadita sin hablar nada. Y el mismo profesor también me discriminaba”.

Respecto a lo expuesto, es importante evaluar cómo es la interacción alumnos-docentes dentro del ámbito académico, pues para Vygotsky estos actuarían como agentes claves dentro de la motivación y como mediadores del desarrollo-aprendizaje de los alumnos (Vygotsky, 2000; Coloma y Tafur, 1999). En este sentido, el ser víctima de agresión por parte

de sus profesores, podría generar asociaciones negativas respecto a los estudios o hacia uno mismo.

Sexta sección: Filosofía de vida

Percepción del significado de sus vidas en este mundo y proyecto de vida

Todos los participantes expresaron que ellos, al estar vivos, ya cuentan con un fin que cumplir, señalando tener un proyecto de vida futura con metas orientadas a su crecimiento personal, profesional y familiar. En este sentido, se identificó que los participantes orientan su rol de vida a un compromiso con los demás. Por ejemplo, la participante 3 atribuyó este significado al deber que tiene ella con sus hijos, mientras que los demás estudiantes señalaron contar con el deber de contribuir a generar un cambio social, sobre todo, desde su profesión. En esta línea, el participante 1 y 2 expresaron lo siguiente:

“Mi vida tiene mucho significado. Pensándolo en la comunidad, hay muchos niños que tienen talentos, buscar la oportunidad que ellos también pueden estudiar. Que sean ingenieros, doctores, o abogados, todo eso, ¿no? Y yo pienso eso a veces, porque, para que mis niños sean mejores en la vida. Talentosos, que sean buenos, en sí mismo también” (participante 1).

“Sinceramente son dos cosas importantes que me gustaría cumplir. [...] Me gustaría tener un colegio que pueda acoger toda esta diversidad para poder potenciarla académicamente, como persona con todos estos insumos. [...] Yo creo que es importante en varios lugares, pero sí me gustaría que pudiese empezar en Puno. [...] Y lo otro es seguir preparándome, necesariamente, salir al extranjero, estudiar es necesario [...]” (participante 2).

Cabe resaltar que todos los participantes señalaron en algún momento querer regresar a su pueblo, ya sea para vivir como para desempeñarse profesionalmente, lo cual responde a uno de los objetivos de su programa de estudio, que es formar docentes comprometidos con los desafíos y necesidades de los pueblos andinos y amazónicos, sobre todo, en los estudiantes de sus comunidades (Universidad Peruana Cayetano Heredia, 2020). Existen estudios que muestran que universitarios indígenas y becarios de beca 18 asocian sus estudios con el compromiso que tienen con su familia y comunidad (Matus, 2010; Suárez, 2017; Fernández, 2018; Simmonds, 2010; Santana, 2017).

Según el concepto de contribución social, que hace referencia a la evaluación que realiza la persona sobre sus propias capacidades para considerarse como alguien socialmente valioso (Espinosa, Beramendi y Zubieta 2015), se podría señalar que los participantes se

perciben como personas útiles para su comunidad, lo cual es positivo, pues se ha encontrado que la contribución social, al actuar como un indicador de autoeficacia y agencia, se relaciona positivamente con la identidad y el bienestar social (Espinosa, 2011; Simon, 2004; Vignoles et al., 2006; Espinosa et al., 2015). Además, el que todos los estudiantes señalen tener un significado o propósito en la vida es importante, pues este se orienta al logro de una meta estable y de largo plazo que tiene un impacto significativo tanto para la persona como para el mundo externo que rodea al ser (Damon et al., 2003).

A partir de los resultados señalados y discutidos anteriormente, se plantean en la siguiente sección las conclusiones de la investigación.



Conclusiones

Los hallazgos de este estudio respondieron al objetivo general de la investigación que fue identificar las características de la identidad cultural en un grupo de universitarios que llevaron la modalidad de educación intercultural bilingüe (EIB) durante la escuela primaria. Tomando en consideración dicho objetivo y los resultados obtenidos, se puede concluir que, en primer lugar, existe una identificación de los participantes hacia sus pueblos indígenas, lo que significa que estos cuentan con una valoración positiva respecto a su pertenencia a su cultura shipiba y/o aimara y, al mismo tiempo, se autodefinen respecto a ella.

En segundo lugar, se concluye que, en el proceso de aculturación y adaptación a la vida en la ciudad de Lima, los participantes hacen esfuerzos por mantener vivos aspectos de su cultura como son la lengua y las tradiciones que, según ellos, las expresan y tienen el deber de hacerlo mediante su rol como futuros maestros EIB. No obstante, también se ha observado que estos al llegar a Lima enfrentan distintos conflictos con relación a su identidad cultural; la mayoría expresa haber negado en algún momento su pertenencia a su pueblo indígena por temor a ser discriminado. Respecto a ello, se concluye también que uno de los más grandes conflictos que atraviesan estos jóvenes universitarios, y que influye en el mantenimiento de su identidad cultural, son los prejuicios y la discriminación existentes hacia los indígenas.

En tercer lugar, es relevante concluir que existen diferentes actores que colaboran con el mantenimiento de la identidad cultural de los participantes. Por ejemplo, desde su punto de vista, la familia -sobre todo los padres y abuelos-, la comunidad y el centro universitario, cumplen un rol importante en el mantenimiento de su identidad, siendo estos señalados como agentes que los ayudan a reflexionar sobre la importancia de mantener vivos aspectos de su cultura. De ahí que los estudiantes reporten tener también un sentido de deber hacia dichos actores.

En cuarto lugar, según lo que expresan los estudiantes sobre sus experiencias de haber estudiado en una escuela EIB, se concluye que, para ellos, sus escuelas no fueron un agente muy representativo que ellos recuerden como fortalecedoras de su identidad cultural. Sin embargo, aquello no significa que los participantes estén en desacuerdo con esta modalidad educativa, sino más bien, porque la valoran, sienten el deber de mejorar las carencias que identificaron en sus escuelas, por ejemplo, el nivel educativo, la metodología en EIB y las experiencias de agresión. De esta manera, se concluye también que los estudiantes tienen un alto sentido de compromiso orientado a la educación intercultural bilingüe en sus comunidades.

En cuanto a las limitaciones del estudio, se resaltan las características de la muestra, pues esta no logró contar con un grupo representativo de participantes de cada uno de los grupos (shipibo y aimara), por lo que no se pudo generar comparaciones entre los grupos a mayor profundidad. Cabe mencionar también que, al tratarse de una población de difícil acceso, se tuvo que incluir la entrevista piloto en el estudio, resultando una variable que podría interferir con la fiabilidad de la investigación. No obstante, estudios que cuenten con mayores recursos podrían explorar a mayor profundidad sobre este tema que es de suma relevancia y no muy estudiado en el contexto peruano por la psicología.

A partir de estas conclusiones y limitaciones, se plantean las siguientes recomendaciones:

1. Para las universidades que aceptan becarios con beca 18 indígena y al Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo (PRONABEC), se les sugiere que implementen tutorías especializadas para esta población, que busquen reforzar una adaptación saludable hacia el nuevo contexto cultural y universitario, pues estos pueden influenciar también en el mantenimiento o no de su identidad cultural.
2. Igualmente, se recomienda a estas universidades que se realicen activaciones, campañas y proyectos en el campus universitario que busquen promover la diversidad cultural del Perú, con el fin de romper con el estigma y los prejuicios que hay hacia los pueblos indígenas.
3. Para las escuelas EIB, se recomienda reforzar la metodología en EIB, pues si bien en algunos estudios se ve que la EIB ha influenciado de manera positiva en el reforzamiento de la identidad cultural de los estudiantes, en otros casos, como el presente, los participantes no reportan estos resultados. De esta manera, y según lo que expresan los estudiantes, las escuelas EIB tienen todavía mucho que mejorar tanto a nivel de metodología en EIB como a nivel educativo.
4. Para futuros estudios vinculados a estos temas recomendamos que cuenten con mayores recursos -o algún respaldo institucional-, de modo que puedan acceder con una mayor cantidad de participantes. Asimismo, de ser posible integrar a otros pueblos indígenas, cuya situación de vida no ha sido abordada por la psicología en el contexto peruano.

Referencias

- Abarzúa, Y., Barrón, J., Blanco C., Feijoo M., Del Valle, C., Machaca G., Mariman, P., Mato, D., Meneses, F., Reynaga, G., Salas, R., Tejada, L., y Williamston, G. (2011). *Inclusión Social, Interculturalidad y Equidad en la Educación Superior*. EQUITAS.
- Aisenson, J., Tubino, F., Alfaro, S., Gonzales, M., Mujica, L., Segato, R., y Villasante M. (2007). *Educación en ciudadanía intercultural Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas*. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
<http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/906/539.%20Educar%20en%20ciudadan%C3%ADa%20intercultural.%20Experiencias%20y%20retos%20en%20la%20formaci%C3%B3n%20de%20estudiantes%20universitarios%20ind%C3%ADgenas.pdf?sequence=1>
- Albarran, E. (2018). *Identificación y análisis de los factores que facilitaron y/o limitaron el desarrollo del “programa de formación para los jóvenes indígenas de la selva peruana”. “caso: programa de formación magisterial intercultural bilingüe del centro de investigación profesionalización y extensión universitaria para la inclusión social y el desarrollo regional de Atalaya - Ucayali”*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú].
http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/12601/Albarran_Medina_Identificaci%C3%B3n_an%C3%A1lisis_factores1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Alfaro, S., Ansión, J., y Tubino, F. (2008). *Ciudadanía inter-cultural. Conceptos y pedagogías desde América Latina*. Fondo editorial PUCP.
- Amable, C. y Chambi, M. (2016). *Educación y bienestar: análisis de las características de implementación y gestión de la política de educación intercultural bilingüe. Caso Ccarhuayo- Ocongate* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú].
<http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/7112>
- Aramburú, C. y Núñez, D. (2019). Las razones del miedo: deserción temprana de Beca 18. *Anthropologica Del Departamento De Ciencias Sociales*, 37(43), 255-288.
<http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/anthropologica/article/view/20633/21199>
- Araya C., y Manquilepe, L. (2014). “Inclusión de la cultura Mapuche como acción política educativa en la ciudad”. *Contexto de la educación intercultural chilena y urbana. Educación y Ciudad*, 26, 29–38.

- <http://eds.a.ebscohost.com.ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=cef14f98-daf0-4737-835c-275a19994441%40sessionmgr102>
- Arbona, C., Olvera, N., Rodríguez, N., Hagan, J., Linares, A., & Wiesner, M. (2010). Acculturative stress among documented and undocumented Latino immigrants in the United States. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 32(3), 362-384.
- Arellano, J. (2011). *Identidad social y bienestar en una comunidad rural de la costa norte del Perú*. [Tesis de Pregrado, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/1175>
- Arévalo, D., y Revilla, M. (2018) *Programa saberes ancestrales para fortalecer la identidad étnica en los estudiantes del sexto grado de primaria, Pucallpa, 2018*. [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/27639/arevalo_pd.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Arratia, V. (2004). “*Primero identidad cultural, después la EIB*” *Concepciones sobre las lenguas y las culturas originarias en tres unidades educativas de la ciudad de Cochabamba*. [Tesis de Maestría, Universidad Mayor de San Simón]. http://biblioteca.proeibandes.org/wp-content/uploads/2016/11/13.Tesis_Vidal_Arratia.pdf
- Arratia, J. (2017). Sentidos de la cultura. Sentidos de la cultura mapuche y el uso del mapudungun en la construcción de la identidad. *Paulo Freire. Revista De Pedagogía Crítica*, (9), 97-112. <http://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/view/442/583>
- Asqui, F., y Oropeza, H (2019). *Análisis de las percepciones de los adolescentes de la comunidad shipibo conibo de Cantagallo respecto a su idioma*. [Tesis de Pregrado, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas]. https://repositorioacademico.upc.edu.pe/bitstream/handle/10757/626479/AsquiO_F.pdf?sequence=8&isAllowed=y
- Barra, E. (2004). Apoyo social, estrés y salud. *Psicología y Salud*, 14, 237-243.
- Barragán, M y Guanolema, F. (2012). *La educación intercultural bilingüe y su incidencia en la revitalización de la identidad cultural de los niños y niñas. Estudio de caso del centro educativo comunitario “Santiago de Quito” de la comunidad de Pardo Troje, parroquia Santiago de Quito, Cantón Colta, provincia de Chimborazo*. [Tesis

- de Pregrado, Universidad Politécnica Salesiana].
<https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/3483/1/UPS-QT03117.pdf>
- Base de datos de pueblos indígenas u originarios (BDPI). (2020). *Lista de pueblos indígenas u originarios*. Consultado el 12 de julio del 2020.
<http://bdpi.cultura.gob.pe/pueblos-indigenas>
- Base de datos de pueblos indígenas u originarios (BDPI). (2020). *Pueblo Aimara*. Consultado el 12 de julio del 2020. <https://bdpi.cultura.gob.pe/pueblos/aimara>
- Benavides, M. (2006). *Los desafíos de la escolaridad en el Perú. Estudios sobre los procesos pedagógicos, los saberes previos y el rol de las familias*. GRADE.
http://www.grade.org.pe/upload/publicaciones/archivo/download/pubs/LIBROGR ADE_DESAFIOSESCOLARIDAD.pdf
- Benavides, M., Valdivia, N., y Torero, M. (2007). *Exclusión, identidad étnica y políticas de inclusión social en el Perú: el caso de la población indígena y la población afrodescendiente*. GRADE.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation and adaptation. *International Journal of Applied Psychology*, 46(1), 5-68.
<http://www.ucd.ie/mcri/resources/Dermot%20Ryan%20Reading.pdf>
- Berry, J. W. (2001). A psychology of immigration. *Journal of Social Issues*, 57, 615-631.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-91552017000100080
- Berry, J. W., y Kim, U. (1988). Acculturation and mental health. En P. R. Dasen, J. W. Berry, y N. Sartorius (Edits.), *Health and cross cultural psychology: Towards applications* (págs. 207-236). Sage Publications.
- Berry, J. W., Kim, U., Minde, T., y Mok, D. (1987). Comparative studies of acculturative stress. *International Migration Review*, 21, 491-511.
- Bosma, H. (1985). *Identity development in adolescence. Coping with commitments*. Unpublished doctoral dissertation.
- Bosma, H. (1995). Identity and identity processes: What are we talking about? In A. Oosterwegel & R. A. Wicklund (Eds.), *The self in European and North American culture: Development and processes. NATO advanced science institutes series* (pp. 5-17). Kluwer Academic/Plenum Publishers.

- Bosma, H., Kunnen, E., y van der Gaag, M. (2015). *G.I.D.S. Groningen Identity Development Scale Revision 2012: English version*. https://www.rug.nl/research/portal/files/41272155/GIDS_English_R_2015.pdf
- Bosma, H., y Kunnen, E. (2001). Determinants and Mechanisms in Ego Identity Development: A Review and Synthesis. *Developmental Review, 21(1)*, 39–66.
- Burga, E., Hidalgo, L. y Trapnell, L. (2012). La Escuela Intercultural Bilingüe. Aportes para garantizar un servicio de EIB de calidad. Biblioteca Nacional del Perú. <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/4542/La%20Escuela%20Intercultural%20Biling%C3%BCe.%20Aportes%20para%20garantizar%20un%20servicio%20de%20EIB%20de%20calidad.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3(2)*, 77-101.
- Braun, V., y Clarke, V. (2012). Using thematic analysis in psychology. En H. Cooper (Ed.), *APA handbook of research methods in psychology. Volume 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 57- 71). American Psychological Association.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Harvard University Press.
- Bruner, J. (1991). *Actos de Significado: más allá de la revolución cognitiva*. Alianza Editorial.
- Bruner, J. (2004). Life as Narrative. *Social Research, 71(3)*, 691–710.
- Bruner, J. (2004) *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Gedisa.
- Burga, M. (2009). “A propósito de los Estudiantes Indígenas Amazónicos en la UNMSM, 1999–2005”. *Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior, 3*, 104-116.
- Cariman, A. (2011). *Construcción de identidad étnica de los estudiantes secundarios mapuche a partir de la implementación de un currículo monocultural en liceos de la novena región y de la región metropolitana*. [Tesis de Maestría, Universidad de Chile]. <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/116364>
- Carrasco, A., y Gavilán, V. (2014). Género y etnicidad. ser hombre y ser mujer entre los aymara del altiplano chileno. *Diálogo Andino, 45*, 169-180. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rda/n45/art14.pdf>

- Castells, M. (1998). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. El poder de la identidad*. Alianza. <https://trabajosocialucen.files.wordpress.com/2012/05/castells-manuel-la-era-de-la-informacic3b3n-el-poder-de-la-identidad-v-ii.pdf>
- CEPAL. (2014). *Mujeres indígenas: nuevas protagonistas para nuevas políticas*. CEPAL. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/36779/1/S2014351_es.pdf
- Chávez, M. (2013). La familia, las relaciones afectivas y la identidad étnica entre indígenas migrantes urbanos en San Luis Potosí. *Relaciones* 134, 131-155. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rz/v34n134/v34n134a5.pdf>
- CHIRAPAQ (2014). *Juventud, educación superior y movimiento indígena en el Perú Resumen y propuesta*. Biblioteca Nacional del Perú. <http://chirapaq.org.pe/es/wp-content/uploads/sites/3/2018/03/Juventud-Educacion-Superior-y-Movimiento-Indigena-en-el-Peru-Resumen-Propuesta.pdf>
- Chiva, R. (2001). El estudio de casos explicativo. Una reflexión. *Revista de Economía y Empresa*, 41, 119-132.
- Cobano y Llorent, (2017). Identidad cultural del alumnado marroquí: estado de la cuestión en los centros de educación secundaria públicos de Andalucía. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 29, 81-96.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Harvard University Press.
- Coloma, C. y Tafur, R. (1999). El constructivismo y sus implicancias en educación. *Educación*, 8(16), 217-244. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/5245>
- Concha, G. (2018). *Los estudiantes quechuas de la UNSAAC: la mediación de los contextos enculturizadores y la comunicación en la construcción de su identidad cultural-2017*. [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa]. <http://repositorio.unsa.edu.pe/bitstream/handle/UNSA/7689/CCDcoflgg.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cotler, J. (2016). *Educación superior e inclusión social. Un estudio cualitativo de los becarios del programa Beca 18*. Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo (PRONABEC) y Ministerio de Educación del Perú (MINEDU). https://www.pronabec.gob.pe/modPublicaciones/descarga/serie7_educacionsuperior.pdf

- Damon, W., Menon, J., y Cotton, K. (2003). The Development of Purpose During Adolescence. *Applied Developmental Science*, 7(3), 119-128.
- Delgado, G. (2016). *El malestar en la cultura shipibo-konibo*. [Tesis de Doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/43274/1/T38923.pdf>
- Delval, J. (2002). La adolescencia y el mundo social. En J. Delval, *El desarrollo humano*, (pp.574-587). Siglo XXI de España Editores.
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349733228009>
- Dongo, A. (2002). *Piaget y los niños marginados. Epistemología genética, diagnóstico y soluciones*. Govi.
- Eisenhardt, K. (1989). Building Theories from Case Study Research. *Academy of Management Review*, 14(4), 532-550.
- Epstein, A. L. (1978). *Ethos and identity: Three studies in ethnicity*. Tavistock Publication.
- Erikson, E. (1968). *La identidad psicosocial. En Un modo de ver las cosas*. Fondo de Cultura Económica.
- Erikson, E. (2000). *El ciclo vital completado*. Paidós.
- Espinosa, A. (2011). *Estudios sobre identidad nacional en el Perú y sus correlatos psicológicos, sociales y culturales*. [Tesis de Doctorado, Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea]. <https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/12206/epinosa%20pezzia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Espinosa, A., Calderón-Prada, A., Burga, G. y Güimac, J. (2007). Estereotipos, prejuicios y exclusión social en un país multiétnico: el caso peruano. *Revista de Psicología*, 25, 295-338. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/1415/1365>
- Espinosa, A., y Tapia, G. (2011). Identidad nacional como fuente de bienestar subjetivo y social. *Boletín de psicología*, 102, 71-87. <https://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N102-5.pdf>
- Espinosa, A., Beramendi, M., y Zubieta, E. (2015). Identidad nacional y bienestar social: una síntesis meta-analítica de estudios en Argentina, México y Perú. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology (IJP)*, 49(1), 27-39. <https://www.redalyc.org/pdf/284/28446018003.pdf>

- Espinosa, O (2008). Para vivir mejor: los indígenas amazónicos y su acceso a la educación superior en el Perú. *Revista ISEES: Acceso indígena a la educación superior en Chile y Perú*, 2, 87-114.
- Espinosa, O (2017). Educación superior para indígenas de la Amazonía peruana: balance y desafíos. *Anthropologica*, 35(39), 99-122. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/anthropologica/article/view/19000/19627>
- Feldman, L., Goncalves, L., Chacon-Puigau, G., Zaragoza, J., Bages, N., y Pablo, J (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Universitas Psicológica*, 7 (3), 739-751. <https://core.ac.uk/download/pdf/26136697.pdf>
- Fernández, T. (2018). *Significados de las estrategias de adaptación de estudiantes con beca 18 en universidad privada de Lima*. [Tesis de Maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. http://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/upch/3933/Significados_Fernandez_Bringas_Teresa.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ferreira, B. (2014). *Identidades étnicas y juveniles de los estudiantes de la Universidad Veracruzana Intercultural: Sede Grandes Montañas*. [Tesis de Maestría, Universidad Veracruzana]. <https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/123456789/42076/FerreiraMariaBelen.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Figueroa, V. (2007). *Capital social y desarrollo indígena urbano. Una propuesta para una convivencia multicultural. Los Mapuches de Santiago de Chile*. [Tesis de Doctorado, Universidad Ramón Llull]. <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/capitalsocial-desarrollo-indigena.pdf>
- Flavell, J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Flórez, R., Torrado, M., Mondragón, S., y Pérez, C. (2003). Explorando la metacognición: evidencia en actividades de lectura y escritura en niños y niñas de 5 a 10 años de edad. *Revista Colombiana de Psicología*, 12, 85-98. https://www.researchgate.net/publication/26848762_Explorando_la_metacognicion_evidencia_en_actividades_de_lectura_y_escritura_en_ninos_y_ninas_de_5_a_10_anos_de_edad/fulltext/033e7cc90cf216d704ebf7e8/Explorando-la-

metacognicion-evidencia-en-actividades-de-lectura-y-escritura-en-ninos-y-ninas-de-5-a-10-anos-de-edad.pdf

Flores, W. (2011). Experiencias interculturales en el contexto de la Universidad de Tarapacá.

Desafíos a alcanzar. *Revista ISEES: Inclusión social y Equidad en la Educación Superior*, 9, 141-154.

FORMABIAB. (2020). *Nuestra historia*. Consultado el 12 de julio del 2020.

<http://www.formabiap.org/sitio/index.php/quienes-somos/nuestra-historia>

Frisancho, S. (2016). *Constructivismo y diversidad cultural*. Fondo editorial PUCP

Fredriksson, S. (2010). Los efectos del bilingüismo en individuos bilingües adultos.

<http://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordOid=1745764&fileOid=1769505>

FUCOA. (2014). *Aimara. Serie introducción histórica y relatos de los pueblos originarios*

de Chile. Ograma. <https://www.fucoa.cl/que-hacemos/que-hacemos/cultura/pueblo-originarios/#1518535970007-1b5333c2-ad06>

García, P. (2019). *Funcionamientos fértiles en la universidad, Beca 18 como oportunidad*.

Estudio de Caso en la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2014-2018. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/13808/GARC%C3%8DA_G%C3%93MEZ_PEDRO_FUNCIONAMIENTOS_FERTILES_UNIVERSIDAD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Geertz, C. (1975). *The interpretation of cultures*. Hutchinson

Genna, K. y Espinosa, A. (2012). Identidad, etnicidad y bienestar social en un contexto

socialmente excluyente. *Psicología y Sociedade*, 24(1), 84-93. <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v24n1/10.pdf>

Gerrig, R., y Zimbardo, P. (2005). *Psicología y vida*. PEARSON EDUCATION.

Glaser, B., y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Aldine.

Goffman, E., Lemert, C. C., y Branaman, A. (1997). *The Goffman reader*. Blackwell.

Goffman, E. (1970). *Ritual de interacción*. Tiempo Contemporáneo.

González, É. (2014). Identidad étno-comunitaria y experiencias escolares de egresados de un

bachillerato comunitario Ayuujk. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(63), 1141-1173.

<http://eds.a.ebscohost.com.ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=13&sysid=c03d33c1-9b53-4861-8418-d711d769a35a%40pdc-v-sessmgr03>

- Grau, O. (2016). La materia de un nuevo deseo: la placenta placentera. *Revista Nomadías*, 24, 31-142.
- Guidano, V. (1994). *El Sí Mismo en Proceso: hacia una terapia cognitiva posracionalista*. Paidós.
- Guerrero, G., Rojas, V., y Cueto, S. (2019). *Implementación de programas de inclusión social en territorios con población vulnerable. ¿Cómo está cambiando Beca 18 la vida de los y las jóvenes del valle de los ríos Apurímac, Ene y Mantaro (VRAEM)?*. GRADE. <https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/GRADEdi96.pdf>
- Gutierrez, M, (2018). *Mujeres Aymaras y ejercicio político. Estudio de caso en la Marka Cantapa, Municipio Laja, Bolivia*. [Tesis de Maestría, Universidad Andina Simón Bolívar]. <http://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/6055/1/T2549-MEC-Gutierrez-Mujeres.pdf>
- Gutiérrez, V. (2017). Tutoría académica y formación científica en estudiantes universitarios de Economía de la Universidad Nacional “San Cristóbal de Huamanga” -Perú, 2016. [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. <http://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/1287/TD%20CE%201641%20G1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hamel, R., Baltazar, A. y Escamilla, B. (2018). La construcción de la identidad p'urhepecha a partir de la educación intercultural bilingüe propia. *Trabalhos Em Lingüística Aplicada*, 57 (3), 1377-1412. <https://search-proquest-com.ezproxybib.pucp.edu.pe/docview/2164138149/fulltextPDF/1463C12EA7E241DEPQ/1?accountid=28391>
- Haslam, S. A., Jetten, J, Postmes, T. y Haslam, C. (2009). Social Identity, Health and Well-Being: An Emerging Agenda for Applied Psychology. *Applied Psychology: an international review*, 58(1), 1-23. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/j.1464-0597.2008.00379.x>
- Hermenau, S., y Rodríguez, L. (2011). El rol de la mujer aymara en el manejo originario de conflictos y sus desafíos en la ciudad de El Alto. OMAK. <https://www.ziviler-friedensdienst.org/sites/ziviler-friedensdienst.org/files/anhang/publikation/zfd-el-rol-de-la-mujer-aymara-en-el-manejo-originario-de-conflictos-y-sus-desafios-en-la-ciudad-de.pdf>
- Hidalgo, A. (2017). Chichinmanum weamu: bienestar de los estudiantes awajún en la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana. *Antropológica*, 35(39), 189–213.

http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92122017000200009

Ibañez, N. y Druker, S. (2018). La educación intercultural en Chile desde la perspectiva de los actores: Una co-construcción. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 78, 227-249.

<http://eds.a.ebscohost.com.ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=c03d33c1-9b53-4861-8418-d711d769a35a%40pdc-v-sessmgr03>

Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). (2018). *Perú: Encuesta Demográfica y de Salud Familiar 2018 - Nacional y Departamental*. INEI. https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1656/index1.html

Kroger, J. (2007). *Identity development: Adolescence through adulthood* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.

Kroger, J, Martinussen, M & Marcia, J. E. (2010). Identity status change during adolescence and young adulthood: A meta-analysis. *Journal of Adolescence* 33, 683–698.

Lannergrand-Willems, L. y Bosma, H (1995) Identity Development-in-Context: The School as an Important Context for Identity Development. *Identity*, 6(1), 85-113. https://www.tandfonline-com.ezproxybib.pucp.edu.pe/doi/pdf/10.1207/s1532706xid0601_6?needAccess=true

Leary, M. R., y Tangney, J. P. (2012). *Handbook of self and identity*. Guilford Press.

Ley N° 27818. Diario El Peruano, Lima, Perú, 16 de agosto del 2002.

Lichtwarck-Aschoff, A., van Geert, P., Bosma, H., & Kunnen, S. (2008). Time and identity: A framework for research and theory formation. *Developmental Review*, 28(3), 370–400.

López, R. (2019). *Sistematización enseñanza de lengua y cultura aimara a niños y niñas en áreas urbanas de Lima y Callao*. [Tesis de Pregrado, Universidad Peruana Cayetano Heredia].

http://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/upch/7794/Sistematizacion_Lopez_Quispe_Raul.pdf?sequence=1&isAllowed=y

López, L y Machaca, G (2008). Acceso indígena a la educación superior en Chile y Perú: Un desafío para las políticas de equidad. *Revista ISEES*, 2, 13-62.

- López, F. y Martínez, S. (2016). Indigenismo y educación intercultural: Una discusión necesaria. la experiencia en la universidad intercultural del estado de tabasco. *Desacatos*, (52), 144-159. <https://search-proquest-com.ezproxybib.pucp.edu.pe/docview/1859762588/fulltextPDF/AC8BBB30CA29480BPQ/1?accountid=28391>
- López, O., y Rodríguez, H. (2016). Nelda Graciela Arzú Ramírez (1964...) Maestra Garífuna identificada con su pueblo y su cultura. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 18(27), 223 – 242.
- Macahuachi, L., Mendoza, R., Damian, I., Lunarejo, D., y Ramos, M. (2019). Identidad e Interculturalidad de la Comunidad Shipibo-Conibo en Cantagallo Lima. *Scientific Journal of Education – EDUSER*, 6(3), 113-123. <http://181.224.246.204/index.php/EDUSER/article/view/2326/1948>
- Mamani, R. (2009). *Construcción de la identidad cultural originaria andina en la educación superior*. I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. <https://www.aacademica.org/000-020/44.pdf>
- Mantilla, L. (2014). El aprendizaje de la lengua como un fin en sí mismo o como un medio para el desarrollo de un saber social y cultural. *Espiral, Revista de Docencia e Investigación*, 4(2), 41–62. <http://eds.a.ebscohost.com.ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=6&sid=fcb03cbd-384d-44bd-993a-6ac931ffde03%40sessionmgr104>
- Maraza, B., Condori, W. y Condori, J. (2017). La identidad cultural en los estudiantes migrantes y su nivel de adaptación en la universidad nacional del altiplano Puno. *Revista de investigaciones de la escuela de posgrado*, 6(3), 221- 233.
- Marcia, J., Waterman, A. S., Matteson, D. R., Archer, S. L., & Orlofsky, J. L. (1993). *Ego identity: A handbook for psychosocial research*. Springer Verlag.
- Marcia, J. (2002). Identity and Psychosocial Development in Adulthood. *Identity*, 2 (1), 7-28.
- Marcia, J. (2009). Life transitions and Stress in the Context of Psychosocial Development. *Handbook of Stressful Transitions Across the Lifespan*, 19-34.
- Mato, D. (2012). *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas*. ESALC-UNESCO. <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/56941.pdf>

- Matus, M. (2010). *Diversidades e identidades de los estudiantes universitarios en sus experiencias escolares*. [Tesis de Maestría, Universidad Veracruzana]. <http://www.intersaberes.org/wp-content/uploads/2013/02/tesis-maestria-Luisa.pdf>
- Mendoza, R. (2017). La carrera de EIB en la UARM: formación de jóvenes indígenas quechuas. *Tarea*, 95, 50-55. https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2018/02/Tarea95_50_Rossana-Mendoza.pdf
- Mendoza, R. (2018). Construcción identitaria y expectativas de estudiantes universitarios indígenas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(4), 1-35. <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v20n4/1607-4041-redie-20-04-26.pdf>
- Mercedes, L. (2014). *Factores determinantes del sentido de pertinencia de los estudiantes de arquitectura de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, campus Santo Tomás de Aquino*. [Tesis de Doctorado, Universidad de Murcia]. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/284952/TLMBA.pdf?sequence=1>
- Merriam, S (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass.
- Ministerio de Cultura del Perú. (2014). *Etapas de identificación de pueblos indígenas u originarios. Guía Metodológica*. Biblioteca Nacional del Perú. <https://www.cultura.gob.pe/sites/default/files/noticia/tablaarchivos/guiaidentificacionppiiifinal.pdf>
- Ministerio de Cultura del Perú. (2017). *Los pueblos shipibo-konibo, kakataibo e isconahua*. Biblioteca Nacional del Perú. <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Los%20pueblos%20shipibo-konibo%20isconahua%20y%20kakataibo.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú (MINEDU). (2013). *Enseñanza de castellano como segunda lengua en las escuelas EIB del Perú. manual para docentes de educación intercultural bilingüe*. Navarrete. <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/4926/Ense%C3%B1anza%20de%20Castellano%20como%20segunda%20lengua%20en%20las%20escuelas%20EIB%20del%20Per%C3%BA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación del Perú (MINEDU). (2013). *Hacia una educación intercultural bilingüe de calidad. Propuesta pedagógica*. Navarrete. http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/01-general/2-propuesta_pedagogica_eib_2013.pdf

- Ministerio de Educación del Perú (MINEDU). (2014). *Oficina de becas especiales. Expediente técnico, convocatoria 2014*. Solvima Graf S.A.C. http://www.pronabec.gob.pe/inicio/publicaciones/documentos/eib_expediente2014.pdf
- Ministerio de Educación del Perú (MINEDU). (2020). *Lenguas originarias del Perú*. Consultado el 12 de julio de 2020. <http://www.minedu.gob.pe/campanias/lenguas-originarias-del-peru.php>
- Molano, O. (2007) Identidad cultural un concepto que evoluciona. *Opera*, 7, 69- 84. <http://www.redalyc.org/pdf/675/67500705.pdf>
- Morales, J., Gaviria, E., Moya, M. y Cuadrado, I. (2007). *Psicología Social*. McGrawHill.
- Morán, L. (2019). *Estrés académico y apoyo social en estudiantes que migran a Lima por estudios universitarios*. [Tesis de Pregrado, Pontificia Universidad Católica del Perú]. http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/14615/Moran_Paucar_Estr%C3%A9s_acad%C3%A9mico_apoyo%20social1.pdf?sequence=1
- Moreno, K., y Fernández, Z. (2017). Educación intercultural bilingüe y relaciones interétnicas en la Escuela “Creación Yukpa” del Municipio San Francisco, Estado Zulia, Venezuela. *Espacio Abierto. Cuaderno Venezolano de Sociología*, 26(1), 139–155. <http://eds.a.ebscohost.com.ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=7&sid=c03d33c1-9b53-4861-8418-d711d769a35a%40pdc-v-sessmgr03>
- Naciones Unidas (ONU). (2016). *Día internacional de los pueblos indígenas. 9 de agosto*. Naciones Unidas. https://www.un.org/es/events/indigenousday/2016/pdf/spanish_backgrounder.pdf
- Núñez, D. (2018). *Transitando de la vocación a la profesión: el caso de los estudiantes de Beca Vocación de Maestro en la PUCP*. [Tesis de Pregrado, Pontificia Universidad Católica del Perú]. http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/12063/NU%c3%91EZ_CUBA_DIEGO_TRANSITANDO_VOCACION.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Noack, J. (2007). Reflexões sobre o acesso empírico da teoria de identidade de Erik Erikson. *Interação em Psicologia*, 11(1), 135-146.

- Norton, B. (1997). Language, Identity, and the Ownership of English. *TESOL Quarterly*, 31(3), 409- 429.
- O'Connell, K. (2012). *No voy a ir a la universidad con pollera: la negociación de la identidad sociocultural desde la perspectiva de los estudiantes rurales andinos y amazónicos de una universidad pública*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/4976/O%27CONNELL_KATHLEEN_MARY_NO_VOY.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Oliva, A. (1990). Desarrollo de la personalidad durante la adolescencia. En Coll, C., Marchesi, A. & Palacios, J. (Ed.), *Desarrollo psicológico y educación* (pp.471-491). Alianza Editorial.
- Olivera, I., y Dietz, G. (2017). Educación superior y pueblos indígenas: marcos nacionales para contextualizar. *ANTHROPOLOGICA* 35(39), 2017, 7-39. <http://www.scielo.org.pe/pdf/anthro/v35n39/a01v35n39.pdf>
- Ortíz, L. (2019). *Las estrategias de comunicación intercultural para la adecuación cultural de los servicios para becarios del Programa Beca 18 en Lima*. [Tesis de Pregrado, Pontificia Universidad Católica del Perú]. http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/15159/ORTIZ_BALLARTA_LAS ESTRATEGIAS DE COMUNICACION INTERCULTURAL PARA LA EDUCACION CULTURAL DE LOS SERVICIOS PARA BECARIOS DEL PROGRAMA BECA 18.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Páez, D., Gonzales, J., Aguilera, N., y Zubieta E. (2000). *Identidad cultural, Aculturación y Adaptación de los Inmigrantes Latinoamericanos (chilenos) en el País Vasco*. Centro Cultural Chileno PABLO NERUDA y UPV. <https://docplayer.es/22745012-Identidad-cultural-aculturacion-y-adaptacion-de-los-inmigrantes-latinoamericanos-chilenos-en-el-pais-vasco.html>
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Sage Publications.
- Perry, (1998). A structured approach to presenting theses. *Australian Marketing Journal*, 6 (1), 63-86.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1968). *Psicología del niño*. Morata.
- Pick, S. Sirkin, J., Ortega, I., Osorio, P., Martínez, R., Xocolotzin U. y Givaudan, M. (2007). Escala Para Medir Agencia Personal y Empoderamiento (ESAGE). *Revista*

Interamericana de Psicología, 41 (3), 295-304.
<https://www.redalyc.org/pdf/284/28441304.pdf>

Pistrang, N., y Barker, C. (2012). Varieties of qualitative research: A pragmatic approach to selecting methods. En H. Cooper (Ed.), *APA handbook of research methods in psychology. Volume 2: Research designs: Quantitative, qualitative, 35 neuropsychological, and biological* (pp. 5-18). American Psychological Association.

Pozo, J. (2006). *Teoría cognitiva del aprendizaje*. Ediciones Morata.

Programa Hatun Ñan. (2011). *Caminos de interculturalidad: Los estudiantes originarios en la universidad*. RIDEI PUCP.

PRONABEC (2012). *Plan del Sistema de Tutoría del Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo para Instituciones de Educación Superior*. PRONABEC.
http://www.pronabec.gob.pe/inicio/publicaciones/documentos/plan_tutoria.pdf

PRONABEC (2013). *Memoria institucional programa nacional de becas y crédito educativo - PRONABEC 2012*. PRONABEC.
<https://www.pronabec.gob.pe/modPublicaciones/descarga/memoria2012.pdf>

PRONABEC. (2013). Beca 18 invirtiendo en el talento. Ministerio de Educación del Perú.
<http://www.pronabec.gob.pe/inicio/publicaciones/documentos/invirtiendotalent.pdf>

PRONABEC. (2013). Beca 18 aportando las bases para una transformación en la educación superior del Perú monitoreo, evaluación y evidencia documento de trabajo N° 01. PRONABEC.
<http://www.pronabec.gob.pe/inicio/publicaciones/documentos/documento1.pdf>

PRONABEC (2014). *Oficina de becas especiales. Expediente técnico, convocatoria 2014*. Biblioteca Nacional del Perú.
http://www.pronabec.gob.pe/inicio/publicaciones/documentos/eib_expediente2014.pdf

PRONABEC (2015). Becarios comunidades nativas amazónicas. Beca 18. *Boletín de Seguimiento y Monitoreo Académico*, 2(10), 1-16.
http://www.pronabec.gob.pe/inicio/publicaciones/documentos/boletin_CNA.pdf

Ramírez, M. (2017). *El proceso de adaptación sociocultural: un modelo sociocognitivo de aculturación*. [Tesis de Doctorado, Universidad Pontificia Comillas].
<https://repositorio.comillas.edu/rest/bitstreams/93778/retrieve>

- Reis, H. y Rusbult, C. (2004). *Close relationships: Key readings*. Psychology Press.
- Renker, T. (2014). El uso del quechua en el Perú: Una investigación de identidad y performance cultural. *Honors Theses and Capstones*. 174, 1-30. <https://scholars.unh.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1179&context=honors>
- Reynaga, G. (2011). Inclusión social y equidad en la educación superior: el rol de las universidades en el siglo xxi “Reflexiones sobre acción afirmativa en la educación superior” En: Abarzúa, Y., Barrón, J., Blanco C., Feijoo M., Del Valle, C., Machaca G., Mariman, P., Mato, D., Meneses, F., Reynaga, G., Salas, R., Tejada, L., y Williamston, G. (2011). *Inclusión Social, Interculturalidad y Equidad en la Educación Superior*. EQUITAS
- Rivera, T. (2009). *Los pueblos indígenas, el racismo y la discriminación: una mirada a Brasil, Argentina, Colombia, Perú y Venezuela*. Chirapaq.
- Rivera, G. (2014). “*Propuestas de mejora en la gestión del servicio de tutoría universitaria para estudiantes becarios*”. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/5700/RIVERA_TALAVERA_GONZALO_PROPUESTAS_BECARIOS.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Rodríguez, Y. (2018). Becas para la educación superior: avances y tensiones en la promoción de la equidad educativa. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 10(2), 18-31. <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.18175/VyS10.2.2019.2>
- Rodríguez, Y., y Azañedo, S. (2017). Avances y tensiones en la promoción de la equidad en la educación superior en Perú. En *XXXI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, ALAS*. (pp. 1 - 23). Asociación Latinoamericana de Sociología. <http://alas2017.easyplanners.info/opc/?page=listadoCompleto>
- Rodríguez, A., y Sicchar, M. (2017) Las organizaciones indígenas peruanas, pioneras de la educación intercultural bilingüe. *Voces de la Educación*. 2 (1), 98-103.
- Román, A. (2016). *Trayendo de vuelta al individuo: los soportes externos en el proceso de inserción y permanencia en la educación superior de los becarios y becarias de Beca 18*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/7277/ROMAN_ALFARO_ANDREA_MARIANA_TRAYENDO.pdf?sequence=1

- Ruiz, K., Montaña, V. y Vega, T. (2017). *Bilingüismo e identidad: Varias maneras de ser y reconocernos a través de las lenguas*. [Tesis de Pregrado, Pontificia Universidad Javeriana].
<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/34095/BILING%C3%9CISMO%20E%20IDENTIDAD.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Saavedra, J., Silva, J., Choque, R., Calle, J. y Núñez, E. (2014). *Beca 18 educación intercultural bilingüe. Expediente técnico 2014*. Solvima Graf S.A.C
- Salinas, S. (2009). *Atención a la diversidad cultural de los estudiantes de grupos indígenas y afrodescendientes, que asisten a la sede de la CEIBA del centro universitario de educación a distancia (UPNFM)*. [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán].
- Sanborn, C., y Arrieta, A. (2011). Documento de Discusión. Universidad y acción afirmativa: balance y agenda pendiente. *Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico*.
<http://repositorio.up.edu.pe/bitstream/handle/11354/376/DD1116.pdf?sequence=1>
- Sanborn, C., y Villanueva A. (2019). *La Fundación Ford y el cambio social en América del Sur, 1962-2012*. Universidad del Pacífico.
<http://repositorio.up.edu.pe/bitstream/handle/11354/2489/SanbornCynthia2019.pdf?sequence=4>
- Santana, Y. (2017). Experiencias de jóvenes indígenas en la Licenciatura en Educación Indígena, México. Identidad y profesionalización. *Anthropologica*, 35 (39), 171-188. <http://www.scielo.org.pe/pdf/anthro/v35n39/a08v35n39.pdf>
- Segura, G. (2004). La Formación De La Identidad Y La Orientación Educativa en La Perspectiva Narrativa De Bruner. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 2(4), 13–19.
- Simmonds, C. (2010). *Jóvenes indígenas en la educación superior: claves para una propuesta intercultural*. [Tesis de Maestría, Universidad de Manizales].
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130314064355/SimmondsMunoz.pdf>
- Simon, B. (2004). *Identity in a modern society: A social psychological perspective*. Blackwell.
- Stake, R. (1994). Case studies. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (Dirs.). *Handbook of qualitative research*. Sage.

- Suárez, C. (2017). *La permanencia de estudiantes indígenas en instituciones de educación superior en América Latina*. [Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona].
<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/459242/cis1de1.pdf?sequence=1>
- SUNEDU (2020). *Universidades Licenciadas*. Consultado el 12 de julio de 2020.
<https://www.sunedu.gob.pe/lista-de-universidades-licenciadas/>
- Suxo, M. (2007). *La lucha por la sobrevivencia: el aimara en Lima*. Plural Editores.
<http://bvirtual.proeibandes.org/publicaciones/publicaciones/30.pdf>
- Szulc, A. (2015). Concepciones de niñez e identidad en las experiencias escolares de niños mapuche del Neuquén. *Antropológica (02549212)*, 33(35), 235–253.
- Tajfel, H. (1982). Social psychology of intergroup relations. *Ann. Rev. Psychol*, 33, 1-39.
https://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev.ps.33.020182.000245?casa_token=-srMe7LGauoAAAAA%3A0DIeQjxXqchS3lpSL_dCSGyvUfPrV3X4nJd-TcatpagUwoGk335JLGfzaxHhakZClacQYK3XXgHzyA
- Tejada, L. (2005). *Los estudiantes indígenas de la UNMSM*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Tejada, L. (2011). Problemas y posibilidades en la incorporación de minorías étnicas al sistema universitario peruano. En: Abarzúa, Y., Barrón, J., Blanco C., Feijoo M., Del Valle, C., Machaca G., Mariman, P., Mato, D., Meneses, F., Reynaga, G., Salas, R., Tejada, L., y Williamston, G. (2011). *Inclusión Social, Interculturalidad y Equidad en la Educación Superior*. EQUITAS.
- Terna Nuova. (2011). *Las mujeres del Río Ucayali, en camino hacia la participación. Un estudio sobre la participación de las mujeres shipibo y ribereñas de Ucayali y Loreto*. Terra Nuova.
<http://www.terranuova.org.pe/portal/sites/default/files/LAS%20MUJERES%20DEL%20RIO%20UCAYALI%201.pdf>
- Ting-Toomey, S. (1999). *Communicating Across Cultures*. Guilford Press
- Trapnell, L., y Vigil, N., (2011). Apuntes críticos para la Formación de Docentes en EIB. *Revista cultural electrónica* 7(6), 1-21.
<https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2012/09/120908.pdf>

- Torrejón, C. (2011) *Ansiedad y afrontamiento en universitarios migrantes*. [Tesis de Pregrado, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/689>
- Tubino, F (2004) “En el Perú hay interculturalidad a nivel de discurso”. Entrevista de Arturo Quispe Lázaro. *Revista Electrónica Construyendo Nuestra Interculturalidad*, 1(1), 1-6. http://www.muniyura.gob.pe/pdf/Entr_Fidel.pdf
- Tubino, F. (2011). *Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico*.
- Tubino, F. (2015). *La interculturalidad en cuestión*. Fondo editorial PUCP.
- Turra, O. (2012) Currículo y construcción de identidad en contextos indígenas chilenos. *Educ. Educ*, 15(1), 81-95. <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v15n1/v15n1a06.pdf>
- Ugartetxea, J. (2001). Motivación y metacognición, más que una relación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 7, 2-1. https://www.uv.es/relieve/v7n2/RELIEVEv7n2_1.pdf
- UNESCO. (2001). *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural*. México. <http://www.cdi.gob.mx/lenguamaterna/declaracionuniv.pdf>
- Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco (UNSAAC). (2019, 30 de enero). *UNSAAC reconoce voluntariado intercultural Hatun Ñan*. Consultado el 12 de julio de 2020. <http://www.unsaac.edu.pe/index.php/universidad/institucional/noticias/item/1443-unsaac-reconoce-voluntariado-intercultural-hatun-nan>
- Universidad Peruana Cayetano Heredia (2020). *Carrera de Educación Intercultural Bilingüe Beca 18*. Consultado el 12 de julio de 2020. <https://faedu.cayetano.edu.pe/pregrado-tramites-y-formatos/12-pregrado/338-carrera-de-educacion-intercultural-bilingue-beca18>
- Urpeque, E. (2008). En su nombre hemos estudiado. El proceso de estudios universitarios de los jóvenes indígenas amazónicos en la UNMSM, 1999-2006. GRADE. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Peru/grade/20100406111759/analisis-6.pdf>
- Valdivia, L. (2013). *Identidad cultural y actitud frente a los apellidos étnicos (quechua y aymara) de los estudiantes de enfermería de la UNJBG-Tacna, 2012*. [Tesis de Pregrado, Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann]. <http://tesis.unjbg.edu.pe/bitstream/handle/UNJBG/352/TG0210.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Valsiner, J. (2007). *Culture in Minds and Societies. Foundations of Cultural Psychology*. Sage.
- Valqui, J., Cosar, R., y Salazar K. (2014). Desafíos y logros en la relación entre la universidad peruana y las poblaciones indígenas amazónicas: el caso del Programa Descentralizado en EIB de la UNMSM y ARPI-SC. *Desde el Sur*, 6(2), 45–56.
- Vargas, D., y Pérez, K. (2019). El sistema educativo peruano y la pérdida de identidad cultural andina en la región Puno. *Revista Innova Educación*, 1(2), 245, 251. <http://www.revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/40/38>
- Velázquez, A. (2012). La identidad: camino hacia la individualidad cultural. *Revista Adicción y Ciencia*, 2(1), 1-6.
- Ventura, L. (2012). *Aportes al debate sobre jóvenes indígenas y educación superior: el caso de los estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México*. [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://xplora.ajusco.upn.mx:8080/xplora-pdf/29439.pdf>
- Verebélyi, K. (2017). *Lengua e identidad cultural. Las raíces despojadas. La Jornada Maya*. Consultado el 12 de julio de 2020. <https://www.lajornadamaya.mx/2017-08-15/Lengua-e-identidad-cultural>
- Vignoles, V., Regalia, C., Manzi, C., Golledge, J. y Scabini, E. (2006). Beyond self-esteem: influence of multiple motives on identity construction. *Journal of personality and social psychology*, 90(2), 308-333.
- Vilcanqui, B., Condori, W. y Condori, J. (2017). La identidad cultural en los estudiantes migrantes y su nivel de adaptación en la universidad nacional del altiplano Puno. *Revista de investigaciones de la escuela de posgrado*, 6(3), 221- 233.
- Villasante, M. (2007). “*La diversidad sociocultural y la equidad educativa en la UNSAAC*”. En: Aisenson, J., Tubino, F., Alfaro, S., Gonzales, M., Mujica, L., Segato, R., y Villasante M. (2007). *Educación en ciudadanía intercultural Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas*. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/906/539.%20Educar%20en%20ciudadan%C3%ADa%20intercultural.%20Experiencias%20y%20retos%20en%20la%20formaci%C3%B3n%20de%20estudiantes%20universitarios%20ind%C3%ADgenas.pdf?sequence=1>

- Villasante, M. (2009). Los estudiantes indígenas en la universidad peruana: La experiencia de la Universidad del Cusco. *REVISTA ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior Experiencias de inclusión al medio universitario*, 3, 32-42.
- Vygotsky, L. (1981). *Pensamiento y lenguaje*. La Pléyade.
- Vygotsky, L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Capítulo 6: interacción entre aprendizaje y desarrollo. Crítica.
- Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la educación*. Ministerio de Educación/Unicef. https://www.unicef.org/peru/_files/Publicaciones/Educacionbasica/peru_educacion_interculturalidad.pdf
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y Pensamiento* 24(46), 39-50.
- Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la educación*. MINEDU. <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/3310/La%20interculturalidad%20en%20la%20educaci%C3%B3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, 75, 96.
- Ward, C., Bochner, S., y Furnham, A. (2001). *The Psychology of Culture Shock*. East Sussex: Routledge.
- Williamson, G., Collia, G., Pérez, I., Modesto, F y Raín, N. (2012) Docentes rurales, infancia y adolescencia mapuche. *Psicoperspectivas*, 11(2), 77-96.
- Zanabria, R. (2019). *Dimensiones de apego adulto e inversión en las relaciones de pareja de estudiantes universitarios*. [Tesis de Pregrado, Pontificia Universidad Católica del Perú]. http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/14453/Zanabria_Barrueto_Dimensiones_apego_adulto1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Zavala, V., y Córdova, G. (2010). *Decir y callar. Lenguaje, equidad y poder en la Universidad peruana*. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/Decir-y-Callar.pdf>
- Zimmermann, K. (1991). Lengua, habla e identidad cultural. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 9(14), 7-18. <https://ela.enallt.unam.mx/index.php/ela/article/view/162/148>

Apéndices

Apéndice A: Consentimiento informado para participantes

Consentimiento informado

La presente tesis es conducida por Sandra Quedena, estudiante de décimo ciclo de la facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú. El propósito general de la tesis es explorar la identidad cultural de un grupo de universitarios que hayan llevado una educación intercultural bilingüe en la escuela primaria. En este sentido, agradeceríamos su participación en el estudio completando una ficha de datos sociodemográfica y una entrevista posterior, la cual le tomará aproximadamente 1 hora de su tiempo.

La entrevista será grabada para su posterior transcripción, asegurando la precisión de la información. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de este trabajo, por lo cual su identidad será protegida en todo momento asignándole un código. Luego de que la información se haya transcrito, las entrevistas grabadas se borrarán. Asimismo, su participación es totalmente voluntaria, por lo que puede retirarse de la entrevista en el momento que desee, sin que esto lo perjudique de ningún modo.

Este trabajo servirá para conocer mejor a los estudiantes que han llevado EIB en la escuela primaria y un informe final anónimo será entregado a la Universidad Cayetano Heredia. Si tiene alguna duda o consulta sobre este trabajo puede hacer las preguntas que considere necesarias en cualquier momento. Si en algún momento del procedimiento se siente incómodo, tiene usted el derecho a retirarse y hacérselo saber a la estudiante a cargo. Para cualquier consulta puede comunicarse con la estudiante al correo sandra.quedena@pucp.pe, o con la asesora de tesis, Dr. Susana Frisancho, al correo sfrisan@pucp.edu.pe.

Muchas gracias por su participación.

Yo, _____ doy mi consentimiento para ser entrevistado/a de manera voluntaria. He recibido información en forma verbal sobre el estudio y he leído la información escrita en este documento.

Me han informado que:

- El propósito general de la tesis es explorar la identidad cultural, de un grupo de universitarios que hayan llevado una educación intercultural bilingüe en la escuela primaria
- La información recabada será manejada de manera confidencial y no será utilizada para ningún otro propósito que no sea el indicado en el objetivo del presente trabajo.
- Puedo hacer las preguntas que considere necesarias, así como dejar de participar de la entrevista cuando yo lo desee.
- Para cualquier consulta sobre mi participación en esta entrevista puedo contactar a la profesora al correo sfrisancho@pucp.edu.pe o a la estudiante al correo sandra.quedena@pucp.pe
- Una copia de este documento quedará en mi poder.

Apéndice B: Ficha sociodemográfica

Ficha sociodemográfica

Datos personales

1. Edad: _____
2. Sexo: _____
3. Lugar de Nacimiento: _____
4. Años que llevas viviendo en Lima: _____
5. ¿Has vivido en otras ciudades?: Sí () ¿Cuáles? _____
¿Cuándo? _____
- No ()
6. Lengua materna: _____
7. Lengua que habla tu mamá: _____
8. Lengua que habla tu papá: _____
9. Número de lenguas que hablas (escribe cuáles son): _____

10. ¿Qué lengua hablas en tu casa?: _____
11. Marca con una X, ¿Cuál es el grado de dominio que piensas que tienes en las siguientes competencias?:

	Lengua materna	Castellano	Otra lengua ()
Hablar	<i>Alto</i>	<i>Alto</i>	<i>Alto</i>
	<i>Medio</i>	<i>Medio</i>	<i>Medio</i>
	<i>Bajo</i>	<i>Bajo</i>	<i>Bajo</i>
Leer	<i>Alto</i>	<i>Alto</i>	<i>Alto</i>
	<i>Medio</i>	<i>Medio</i>	<i>Medio</i>
	<i>Bajo</i>	<i>Bajo</i>	<i>Bajo</i>
Escribir	<i>Alto</i>	<i>Alto</i>	<i>Alto</i>
	<i>Medio</i>	<i>Medio</i>	<i>Medio</i>
	<i>Bajo</i>	<i>Bajo</i>	<i>Bajo</i>

12. ¿Tu escuela primaria fue EIB?: Sí () No ()
13. ¿Tu escuela secundaria fue EIB?: Sí () No ()
14. Años que llevas estudiando en Lima: _____
15. Carrera que estudias actualmente: _____
16. Ciclo de universidad actual: _____
17. ¿Cuentas con alguna beca?: Sí () ¿Cuál? _____
No ()
18. ¿Has estudiado otra carrera?: Sí () ¿Cuál? _____
Completa () Incompleta ()
No ()
19. ¿Quisiste estudiar otra carrera, aunque no hayas podido?:
Sí () ¿Cuál? _____
No ()
20. ¿Qué piensas hacer cuando termines la universidad?:
- Quedarte en lima ()
 - Volver a tu pueblo ()
 - Ir a otro lugar () ¿A dónde? _____

Apéndice C: Guía de preguntas

Guía de preguntas basada en la Escala de Identidad de Groningen (GIDS) de Bosma

Área	Pregunta	Re-pregunta
<p>Área 1. Características personales</p> <p>Objetivo: Explorar los sentimientos, valoraciones y pensamientos con los que cuenta la persona respecto a su apariencia física o características del cuerpo y personalidad.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Para empezar, quiero que te imagines que quieres presentarte ante una persona que no te conoce, ¿Qué le dirías?, ¿Qué aspectos/características tuyas le presentarías? 2. ¿Cuál crees que es el origen de tus características?, ¿a qué atribuyes las características que tienes? 3. ¿Cómo te sientes acerca de tus características/apariencia? 4. ¿Qué aspectos de tus características te gustan y cuáles te gustaría cambiar? 5. ¿Cómo sientes que eres percibido por la gente que está alrededor tuyo? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Por qué escogerías esas características y no otras?, ¿le comentarías sobre tu pertenencia a tu pueblo?, ¿por qué? 2. ¿Cómo así?, ¿me podrías brindar un ejemplo? 3. ¿Por qué?, ¿siempre te has sentido de esa manera?, ¿cómo así?, ¿la apariencia es importante para ti? 4. ¿Por qué?, ¿Cómo cuáles? 5. ¿Estás de acuerdo con sus percepciones?, ¿cómo te

	<p>6. ¿Qué piensas acerca de tu personalidad?</p> <p>7. ¿En qué situaciones sientes que puedes ser tú mismo? Por ejemplo, situaciones en las que sientas que puedes expresarte con confianza, expresar lo que te gusta, etc.</p>	<p>gustaría ser percibido por los demás?, ¿por qué?</p> <p>6. ¿Por qué?, ¿te gustaría cambiar algo de tu personalidad?, ¿Cómo qué?</p> <p>7. ¿Por qué en esas situaciones?, ¿tiene para ti algún significado esos espacios?</p>
<p>Área 2. Sentido de pertenencia al grupo indígena</p> <p>Objetivo: Explorar los sentimientos, valoraciones y pensamientos que tiene el estudiante respecto a ser indígena y, sobre todo, a su pertenencia a su pueblo, así, como identificar en qué contextos sociales muestra su pertenencia al</p>	<p>8. Bueno, como yo no estoy muy familiarizada con tu cultura, me podrías contar, ¿qué es lo que más te gusta de ella?</p> <p>9. Si tuvieras que escoger tres cualidades que más resaltas de tu cultura, ¿cuáles serían?</p> <p>10. Y al revés, ¿cuáles son tres problemáticas que cuestionas más de tu cultura?</p> <p>11. En base a lo que me has ido contando, ¿qué significa para</p>	<p>8. ¿Por qué eso es lo que más te gusta de tu cultura?</p> <p>9. ¿Por qué esas cualidades y no otras?, ¿por qué las valoras?, ¿qué significa para tí esas cualidades?</p> <p>10. ¿Por qué esas tres?, ¿por qué las cuestionas?</p> <p>11. ¿por qué?, ¿siempre ha sido así?, ¿cómo lo asocias con</p>

<p>grupo indígena y cómo se autodefine respecto a este.</p>	<p>ti el ser parte de la comunidad.....?</p> <p>12. ¿Cómo te sientes por pertenecer al pueblo?</p> <p>13. Ahora, quiero que escojas un número en función a qué tan indígena te sientes. Siendo 20 el puntaje más alto, 10 la mitad y 0 el más bajo (como las notas de un examen). Por ejemplo, si a mí me preguntan qué tan limeña me siento, escogería 15, porque yo nací en el Callao, pero toda mi vida me he criado en Lima. ¿Cómo sería para ti?, ¿Qué tan indígena te sientes?</p> <p>14. Si pudieras escoger en qué pueblo nacer, ¿Cuál escogerías?</p>	<p>la carrera que estás estudiando?</p> <p>12. ¿Por qué?, ¿siempre te has sentido de esa manera?</p> <p>13. ¿Por qué ese número y no un número mayor o menor?, ¿y en todos los contextos te sientes igual?, ¿o hay momentos en el que te sientes más o menos indígena?, ¿en cuáles y por qué?</p> <p>14. (si dice otro pueblo) ¿Por qué ese pueblo?, ¿por qué no tu pueblo? ¿qué es lo que más rescatas de ese pueblo para haberlo escogido? (si dice su pueblo), ¿por qué tu pueblo?, ¿por qué no otro?, ¿qué es lo que más rescatas de tu pueblo para haberlo escogido?</p>
---	--	---

	<p>15. Bueno, ya me has ido comentando que para ti el ser parte del pueblo... significa....., pero ahora me gustaría también que me cuentes, ¿cómo te sientes al hablar tu idioma?.</p> <p>16. ¿En qué situaciones hablas tu lengua?</p> <p>17. ¿Has querido alguna vez que alguien no se enterara sobre tu pertenencia a tu pueblo indígena?</p> <p>18. En alguna circunstancia o con algún tipo de persona, ¿ocultarías que eres indígena?</p>	<p>15. ¿por qué te sientes así?, y ¿siempre te sientes así? ¿o hay momentos en que te sientes más... y en otros menos?, ¿me podrías dar un ejemplo?</p> <p>16. ¿por qué en esas situaciones?, ¿tiene para ti algún significado hablarlo en esos espacios?</p> <p>17. (si responde que sí) ¿Por qué no querías que se enteraran?, ¿qué hiciste para que no se enteraran? (si responde que no), ¿por qué?</p> <p>18. ¿En qué circunstancia lo harías?, ¿con quién?, ¿por qué?</p>
<p>Área 3. Relaciones de pareja Objetivo: Explorar los pensamientos,</p>	<p>20. ¿Alguna vez te has enamorado?</p>	<p>20. ¿Qué significa para ti estar enamorado de otra persona?, ¿cómo así significa eso para ti?</p>

<p>valoraciones y sentimientos con los que cuenta la persona respecto a las relaciones prematrimoniales.</p>	<p>21. ¿Cómo piensas que debería ser una relación de pareja?</p> <p>22. ¿Estarías con alguien que no es de tu pueblo indígena?</p>	<p>21. ¿Por qué de esa manera?</p> <p>22. ¿Por qué?, ¿tiene algún significado para ti el que pertenezca a tu pueblo o a tu cultura?, ¿Cómo así?</p>
<p>Área 4. Padres Objetivo: Explorar cómo es la relación que tiene la persona con sus padres y la valorización que le otorga este a la relación.</p>	<p>24. La relación que tiene uno con sus padres es diferente para todos. Para algunos es fácil, para otros es más complejo y puede diferir para ambos padres. ¿Cómo es en tu caso?</p> <p>25. ¿Qué es lo que más aprecias de tus padres?</p> <p>26. ¿Cómo te sientes acerca de la manera en cómo viven tus padres?</p>	<p>24. ¿Por qué?, ¿siempre ha sido así la relación con ellos?</p> <p>25. ¿Por qué eso es lo que más aprecias de ellos? Y contrariamente, ¿qué es lo que menos te gusta de ellos?, ¿Sientes que su cultura a influencia en lo que son ahora?, ¿cómo así?</p> <p>26. ¿Te gustaría tener una vida similar a la de ellos?, ¿por qué?</p>
<p>Área 5. Escuela Objetivo: Explorar las experiencias asociadas a la identidad cultural que vivió el individuo durante su proceso de</p>	<p>27. Cuéntame, ¿qué significan tus estudios para ti?</p> <p>28. Para ti, ¿qué sientes que es lo más importante en tu educación?</p>	<p>27. ¿Por qué?, ¿siempre ha significado eso para ti?, ¿o ha ido cambiando con el tiempo?</p> <p>28. ¿Por qué?, ¿habría aspectos de tu educación que te gustaría cambiar?, ¿cuáles?, ¿por qué?</p>

<p>educación intercultural bilingüe en la escuela primaria. Asimismo, busca conocer el significado que tiene el colegio y, específicamente, los estudios para el sujeto.</p>	<p>29. Bueno, ahora me gustaría que hablemos sobre la escuela EIB en la que estudiaste. Me podrías contar, ¿Cómo fue para ti la experiencia de haber estudiado en una escuela EIB?</p> <p>30. Hay chicos de EIB que dicen que han sido discriminados, o que se han burlado de ellos en la escuela, ¿te ha pasado algo parecido?</p> <p>31. ¿Alguna vez en el colegio les hablaron a ti o tus compañeros sobre ser indígenas?</p> <p>32. Recuerdas, ¿Cómo fue para ti enterarte que eras indígena?</p> <p>33. Durante el colegio, ¿cómo era para ti estudiar en dos lenguas? (en función a lo que diga)</p>	<p>29. ¿Por qué?, ¿qué es lo que más rescatas de tu escuela EIB? En general, ¿la calificarías de buena, regular o mala?, ¿por qué?</p> <p>30. ¿Qué pasó?, ¿Me podrías dar un ejemplo?, recuerdas ¿qué hiciste al respecto?, ¿por qué?, ¿había alguien que intervenía?</p> <p>31. (si responde que sí) ¿Quién les dijo?, ¿qué les dijeron? Recuerdas, ¿cómo te sentiste? (si responde que no) ¿por qué crees que no les hablaron sobre el tema?</p> <p>32. ¿Por qué?, ¿cuántos años tenías? ¿sientes que eso ha influenciado en la persona que eres ahora?, ¿cómo así?, ¿cómo lo asocias con la carrera que estás estudiando?</p> <p>33. ¿Por qué?, ¿tenía algún significado para ti el estudiar en tu lengua materna? Si pudieras tener clases en tu universidad tanto en tu lengua como en castellano, ¿Cuál preferirías?, ¿por qué esa lengua?</p>
--	--	--

<p>Área 6. Filosofía de vida</p> <p>Objetivo: Explorar los valores que la persona percibe como más importantes en su vida. Asimismo, se busca identificar a qué se le atribuye esos valores.</p>	<p>34. En general, ¿Qué es lo más importante en tu vida?</p> <p>35. ¿Qué principios guían las decisiones que haces?</p> <p>36. ¿Sientes que tu vida tiene un significado en este mundo?</p> <p>37. Cuando seas mucho mayor, ¿qué haría que te sientas satisfecho con tu vida?, ¿Qué cosa quieres haber alcanzado, hecho o experimentado?</p>	<p>34. ¿Por qué eso?, ¿siempre ha sido así?</p> <p>35. ¿Por qué?, ¿siempre te has sentido de esa manera o ha ido cambiando? ¿Sientes que tu cultura ha influenciado en tus decisiones?</p> <p>36. ¿Cómo así?, ¿a qué se debe ese significado?</p> <p>37. ¿Por qué eso y no otra cosa?</p>
--	--	---