

## RESUMEN

El texto se origina en la experiencia del autor como profesor en un programa de formación docente en Educación Intercultural Bilingüe. Reflexiona acerca de la forma como se construye la identidad étnica de los jóvenes indígenas antes de iniciar sus estudios universitarios. El objetivo es explorar el proceso de construcción identitaria (¿quién soy? y ¿quiénes somos?) a partir de espacios y de experiencias significativas en los que la vivencia de la etnicidad se manifiesta. Este es un recorrido que intenta reconstruir los probables caminos seguidos por los jóvenes antes de ingresar a la universidad y los diversos sentidos que incorporaron sus identidades. Concluye que asumirse como quechua, shipibo, aimara o como miembro de cualquier colectividad originaria constituye una elección situada por una conflictiva intersubjetividad; asimismo, que la afirmación étnica es una experiencia dinámica, conflictiva, en permanente negociación y sin teleologías predefinidas, y se presenta como una tensión propiciatoria capaz de posibilitar el Ser y el existir.

## PALABRAS CLAVE:

estudiantes indígenas, identidad, etnicidad, universidad, Educación Intercultural.

## ABSTRACT

This article is based on the author's experience as a lecturer in a teacher training program in Intercultural Bilingual Education. It reflects on how the ethnic identity of indigenous young people is constructed before they start their university studies. The aim is to explore the process of identity construction ("Who am I?" "Who are we?") from significant spaces and experiences in which ethnicity is manifested. This journey attempts to reconstruct the paths followed by young people before entering university as well as the different meanings acquired by their identities. It concludes that assuming oneself as Quechua, Shipibo, Aymara or as a member of any native community constitutes a choice affected by a conflictive intersubjectivity; it is also concluded that ethnic affirmation is a dynamic, conflictive experience in permanent negotiation and without a predefined teleology presented as a motivating tension capable of enabling being and existing.

## KEYWORDS:

indigenous students, identity, ethnicity, university, intercultural education.



El uso que se haga de este artículo deberá incluir: Autor / Título original de la publicación / ISSN

## LA TENSIÓN PROPICIATORIA ITINERARIOS DE LA IDENTIDAD ÉTNICA EN ESTUDIANTES INDÍGENAS UNIVERSITARIOS EN PERÚ MOTIVATING TENSION. ITINERARIES OF ETHNIC IDENTITY IN INDIGENOUS UNIVERSITY STUDENTS FROM PERU

Renatto Merino Solari

Universidad Femenina del Sagrado Corazón, Lima, Perú  
<https://orcid.org/0000-0003-4108-6595>

Fecha de recepción: 31 de marzo de 2022

Fecha de aceptación: 1 de junio de 2022

El interés por el estudio de la *identidad étnica* en los jóvenes indígenas a partir de escenarios urbanos es relativamente nuevo, entre otras razones, porque en el mundo académico ha existido una vinculación muy estrecha entre la condición de indígena y la ruralidad (Serrano, 2015). Esto no ha permitido pensar la *indigeneidad* como fenómeno urbano; por el contrario, el énfasis ha estado en los procesos de *aculturación* y pérdida de identidad de las poblaciones originarias. El indígena en la ciudad se urbaniza, se aliena y se convierte en otro culturalmente. Sin embargo, los procesos migratorios tanto nacionales como transnacionales han demostrado que el tema es más complejo. Asimismo, la expansión de la educación en el ámbito rural ha permitido que los jóvenes indígenas, principalmente los afincados en centros urbanos, aspiren a realizar estudios superiores. De esta manera, la idea del progreso (Degregori, 2013), tan presente entre las poblaciones indígenas como fuerza

\* Antropólogo. [renattomerinos@unife.edu.pe](mailto:renattomerinos@unife.edu.pe)

motora de las migraciones, se transforma, en su versión contemporánea, en el anhelo de estudiar una carrera universitaria. Lo que Montoya (1980) denomina el “mito contemporáneo de la escuela” parece haber devenido en el “mito de la universidad”, expresado en el objetivo de ser profesional (Ansión, 2011).

La presencia de estudiantes indígenas en la universidad peruana es reciente y reducida en términos cuantitativos, lo cual revela las dificultades que tienen los jóvenes de las comunidades para acceder a una institución universitaria; además, resulta muy difícil su permanencia en la universidad, pues la vida universitaria puede ser muy costosa económica y socioculturalmente debido a que las instituciones educativas no se encuentran preparadas para el reto que implica formar jóvenes procedentes de pueblos originarios (Cuenca y Ramírez, 2015; PRONABEC, 2015; PUCP, 2011; Burga, 2008). Estudios más recientes han explorado el impacto de las experiencias de acción afirmativa con jóvenes quechuas confirmando la necesidad de estos programas por la alta vulnerabilidad de los estudiantes indígenas (Vela, 2018), la poca visibilidad cultural de los estudiantes de origen amazónico (Banda, 2020) y el impacto de la pandemia, que evidencia la falta de medidas específicas dirigidas a estudiantes indígenas (Olivera, Saldarriaga y Pesantes, 2021).

Como una forma de atenuar el déficit de maestros bilingües en el país, el Programa Beca 18 de PRONABEC incorporó la beca Educación Intercultural Bilingüe (EIB), que busca formar docentes bilingües para las escuelas ubicadas en contextos en los cuales se habla una lengua originaria. La *identidad cultural* de los jóvenes estudiantes debe ser afirmada y el uso de la lengua vitalizado a partir del espacio universitario. La presencia de estudiantes indígenas en las universidades abre nuevas perspectivas para el fenómeno identitario, pues las universidades amplían su base social e incrementan su diversidad sociocultural. Sin embargo, el reto es grande, tanto para las instituciones educativas que deben reconsiderar sus formas tradicionales

de gestionar el conocimiento e incorporar las formas propias de los saberes andino-amazónicos, y especialmente para los jóvenes indígenas que deben enfrentar una experiencia inédita para ellos, sus familias e incluso para sus comunidades.

Entre el 2015 y el 2017, enseñé en un programa de formación de docentes de educación inicial y educación primaria intercultural bilingüe en una universidad privada de Lima. Compartí asignaturas con jóvenes de comunidades quechuas del Cusco, shipibas de Ucayali y aimaras de Puno que estudiaban becados por el PRONABEC. Los cursos tenían como ejes temáticos el conocimiento de las cosmovisiones de los pueblos originarios amazónicos y andinos, así como el análisis de sus interacciones con la cultura occidental desde una perspectiva diacrónica; además, los cursos tenían un importante componente subjetivo que giraba en torno a la experiencia de ser parte de una cultura originaria. El tema de la identidad era una presencia permanente que atravesaba los contenidos desarrollados en las sesiones y en los diálogos que se generaban luego de las clases.

Al final de cada semana registraba mis impresiones acerca de lo conversado en clases sobre las lecturas programadas, las discusiones en los grupos de trabajo, las percepciones y las experiencias personales. Estos apuntes y reflexiones son sobre los diversos temas que proponen los sílabos de las asignaturas y que, en esta ocasión, han tomado sentido en torno al eje de la identidad étnica. Lo que se propone es un texto surgido de una exploración personal a partir de los diálogos compartidos en el aula. Son las reflexiones de un maestro interesado en una de las situaciones más intensas que viven los estudiantes indígenas: la experiencia de la identidad.

Este es el contexto desde el cual reflexionamos acerca de la forma en que se construye la identidad étnica de los jóvenes indígenas. El objetivo es explorar el proceso de construcción identitaria, es decir, de reconocerse como parte

de un pueblo indígena (¿quién soy? y ¿quiénes somos?) a partir de espacios y de experiencias significativas en los que la vivencia de la etnicidad se manifiesta. Este es un intento de reconstruir los caminos identitarios seguidos por los jóvenes antes de ingresar a la universidad y los diversos sentidos que incorporaron. Es necesario precisar que ni se trata de una investigación sobre los estudiantes, ni se asumen las culturas (quechua, shipibo y aimara) como casos particulares, sino que el énfasis está en las tendencias generales que se identifican en los discursos de los jóvenes.

El texto está compuesto de cinco partes. Luego de la introducción, en la segunda parte, realizamos una aproximación a los conceptos ejes de etnicidad e identidad. La tercera parte describe los itinerarios de la identidad étnica a partir de los espacios que recorren los jóvenes y de algunas experiencias relevantes en las cuales la definición del yo y del nosotros son puestas en cuestión. En el cuarto punto discutimos tres ideas centrales que emergen del análisis realizado: la interacción entre el mundo de las comunidades y el espacio urbano, la discriminación y el racismo como características que recorren transversalmente los procesos identitarios en el país y, como consecuencia de lo anterior, la conflictiva construcción de la identidad en los sujetos. Finalmente, presentamos la conclusión.

### Aproximación Conceptual

El concepto de etnicidad es muy fértil y abierto a interpretaciones. La idea de etnicidad reemplaza a la de raza que predominaba entre los intelectuales durante el siglo XIX y la primera mitad del siglo XX. Es a partir de la década de 1940, en el contexto de los impactos de la Segunda Guerra Mundial, que las explicaciones racistas y hereditarias son desplazadas de los ámbitos académicos por teorías cuyos énfasis están en los factores culturales como explicación de la conducta humana (Harris, 2000).

En el discurso de la etnicidad, el énfasis se encuentra en los indicadores culturales estructurados a partir de representaciones

políticas. Este carácter relacional, dinámico y agónico de la identidad étnica la convierte en un fenómeno de frontera: en un espacio de activos intercambios, de consensos y disensos, de afirmaciones y negaciones. Como señala Descombes (2015), con respecto a la identidad, es algo que se tiene o adquiere, se conserva, pero también puede perderse, por tanto, debe defenderse de las posibles amenazas que suelen ser externas a los grupos. En el caso de los pueblos indígenas, la idea de pérdida de la identidad está relacionada con las experiencias de colonización.

A partir de la modernidad y su búsqueda de verdades universales, el discurso de los Estados nación se elaboró sobre la base de perspectivas esencialistas; de forma concomitante, las identidades de las poblaciones colonizadas e indígenas se edificaron también bajo este discurso (Grieshaber y Canella, 2005). En el enfoque esencialista, “(...) la etnicidad es el reflejo de ‘identidades primordiales’; es decir, se representa como si existiera desde el principio de la historia o aún desde los propios orígenes de la humanidad” (Lloréns, 2013, p.33). Lo que integra al grupo es la persistencia de elementos y valores culturales reconocidos como ancestrales, y su permanencia a través del tiempo brinda el sentido de unidad y de pertenencia. La identidad étnica se convierte en un atributo fijo, originado en raíces históricas profundas que definen a priori a la colectividad. Esta experiencia requiere de una subjetividad muy densa en la que los “sentimientos étnicos”, es decir, la carga afectiva de los miembros del grupo subyace a los comportamientos de los sujetos. El punto crítico es que la generalización de una esencia humana presenta varias limitaciones, como por ejemplo, la dificultad de explicar las diferencias o los particularismos locales; asimismo, la imposibilidad de dar cuenta del cambio cultural, por tanto, de fenómenos como la revaloración y la resignificación étnica (Lloréns, 2013).

Para Koonings y Silva (1999), las características étnicas surgen de las prácticas sociales, culturales y políticas con el objetivo de brindar *autenticidad*

a las colectividades. Los autores proponen cuatro enfoques para entender la etnicidad: primero, el primordialista, que asume la identidad étnica como un atributo fijo, originado en raíces históricas profundas que definen a priori a la colectividad; segundo, el instrumentalista, que asume la etnicidad como una invención con fines específicos, especialmente políticos; tercero, el enfoque de la etnicidad como estrategia, que permite a los grupos competir por recursos a partir de procesos movilizadores con una agenda determinada; y, cuarto, el situacionista, en el cual la etnicidad surge y se transforma en el contexto de relaciones conflictivas y antagónicas tanto pasadas como presentes. No son tipos ideales ni situaciones excluyentes.

Por otro lado, como los grupos sociales son dinámicos y transitan por diversos espacios, las identidades continuamente son interpeladas, por tanto, es posible que un grupo o individuo recurra a sus identificaciones colectivas de diferentes formas y atendiendo a las coyunturas que deba enfrentar (Koonings y Silva, 1999). En este sentido, se trata de una construcción social configurada a partir de relaciones antagónicas y conflictivas en espacios que podemos considerar como zonas límites. En esta dinámica, se responde a las preguntas ¿quién soy? y ¿quiénes somos?; dicho de otra manera, se definen las *inclusiones* y las *exclusiones*.

La hegemonía neoliberal de las últimas décadas abre insospechadas posibilidades para la etnicidad: la cultura se convierte en la principal –tal vez la única– mercancía que tienen los pueblos indígenas para incorporarse a la lógica del mercado y el consumo global (John & Comaroff, 2011). Ni lo global y lo local son fenómenos excluyentes, ni la respuesta de los pueblos indígenas marginados y empobrecidos es siempre el fundamentalismo cultural.

Para De la Cadena y Starn (2010), lo que define a la indigeneidad es la mezcla, el eclecticismo y dinamismo oponiéndose de esta forma a la perspectiva primordialista que supone alguna forma pura originaria; esto supone

una historicidad contingente, pero también abarcadora de lo no indígena. Como sostiene Clifford (2010), existen diversas formas de ser nativos; en el mundo de hoy, las posibilidades para asumirse como indígenas oscilan entre los extremos: de la idea del autóctono hasta la imagen de la diáspora; en este trayecto, es posible experimentar nuevas formas de Ser.

En Pratt (2010), la definición étnica es un fenómeno abierto a un campo de posibilidades generativas “(...) algunas de las cuales serán activadas o aparentes en un momento y lugar dados, mientras otras no lo serán” (p. 443). Ello nos pone en un terreno muy fértil. Por lo dinámico, relacional y conflictivo, la construcción de la identidad étnica constituye una fuerza generadora de destinos insospechados.

El controversial tema de la identidad étnica tiene una amplia trayectoria en las ciencias sociales y ha sido abordado desde diferentes perspectivas. No existen consensos en la forma de entender el fenómeno, pero en las últimas décadas los enfoques constructivistas son hegemónicos. Sin embargo, discutir acerca de lo indígena en la contemporaneidad requiere ir más allá tanto de los discursos esencialistas como de los discursos constructivistas extremos en los que el fenómeno identitario es simplificado a partir de verdades inmemoriales o de fines prácticos.

### **Itinerarios de la identidad**

Los espacios recorridos y las experiencias de los jóvenes quechuas, shipibos y aimaras son múltiples. Nos centraremos en los siguientes: la vida familiar en la comunidad, la movilidad territorial, la experiencia de hablar la lengua originaria y de vestir las prendas tradicionales, y, finalmente, la escuela.

#### ***La vida familiar en la comunidad***

Por ubicación geográfica, composición social de sus miembros, características culturales y experiencias de los diferentes grupos, los escenarios familiares se evidencian muy

heterogéneos y pueden enrumbar a sus integrantes por diferentes caminos. La familia es un espacio ambivalente en el que se manifiestan las relaciones que afirman la identidad comunal, así como las alteridades que abren nuevos horizontes mentales, muchas veces contradictorios con los valores tradicionales.

Por una parte, las familias conservan las tradiciones y las costumbres, pero se trata de una tradición en movimiento, dinámica, que ha sido enriquecida por los cambios generacionales y que se transmite a sus miembros como parte de la vida cotidiana. Desde pequeños participan de las vivencias familiares al interior de sus culturas. Acompañan a sus padres en las actividades agrícolas, el cuidado de los animales, los viajes para comerciar e intercambiar productos y visitar a los parientes; también participan de las principales fiestas y rituales del pueblo. Esto constituye una gran experiencia de afirmación cultural, así como de aprendizajes prácticos que los ayudan a resolver situaciones cotidianas e ir adquiriendo la madurez y autonomía necesarias.

En el ambiente familiar, el rol de los abuelos resulta fundamental en la conservación, transmisión, y recreación de las costumbres y de los valores culturales. Los abuelos son monolingües, analfabetos o incipientemente alfabetizados, y muestran mayor apego a las prácticas y saberes tradicionales. Esto genera una situación contradictoria: el estatus que tenían ha cambiado, pues han perdido vigencia: el poder político se ha desplazado hacia los jóvenes letrados y, al ser llevados a las ciudades, han quedado desinvertidos de los atributos que poseían; sin embargo, son la fuente viva más importante de la memoria y de la oralidad del pueblo.

Cuando son niños, pasan muchos momentos con los mayores y esto permite interiorizar experiencias significativas. En gran medida, el uso de la lengua originaria entre las nuevas generaciones es posible gracias a los abuelos. Además, mucho de la estructura de valores que portará el individuo durante su vida se define en

esta relación. Los abuelos suelen dejar huella. En este sentido, la influencia que irradian es fundamental, pues valiéndose del registro oral desarrollan una pedagogía formativa y generadora de identidad.

Por otra parte, los jóvenes están expuestos de múltiples formas a las influencias del escenario nacional y global, lo que se expresa en discursos y prácticas que se imponen desde los espacios urbanos. Las imágenes urbanas son inoculadas por los parientes (hermanos y tíos) con experiencia urbana que retornan a la comunidad con un imaginario redefinido en el cual predomina la valoración por lo urbano y occidental. Estos parientes son los primeros en persuadir a los niños y jóvenes de abandonar algunas de sus prácticas, especialmente el uso de la lengua originaria y de la vestimenta.

Otro aspecto importante de la vida familiar es la participación en alguna comunidad religiosa. Los vínculos y sentimientos que se generan son muy fuertes y permiten cohesionar a los integrantes de la familia, pero a la vez suelen entrar en contradicción con algunas prácticas culturales que desde los valores del grupo religioso resultan inaceptables. La pertenencia al grupo religioso impone nuevas relaciones sociales, valores culturales y normas de vida, y llegan a exigir el abandono de determinadas costumbres. Es posible que entre los adultos el proceso de aceptación sea más funcional que en el caso de los jóvenes, quienes deben asumir una situación impuesta que resulta conflictiva, y que los llena de dudas y sentimientos cruzados.

Así, la familia constituye un escenario muy diverso. Las influencias contradictorias suelen ser intensas. Los jóvenes crecen en un escenario híbrido, en medio de discursos y prácticas que muchas veces son antagónicos. Es justamente al llegar a la juventud que se evidencian los dilemas personales ante la diversidad cultural manifestándose en descontento y, en algunos casos, en rechazo a los valores familiares. La vergüenza de la identidad se suele incubar al interior del grupo familiar.

### ***La movilidad espacial***

En las familias de los jóvenes predominan el desplazamiento, la movilidad social y la circulación de sus integrantes; esta es una constante que se presenta desde muy temprana edad. La vida transcurre en un movimiento contradictorio y ello supone un escenario familiar muy dinámico y complejo. En el ámbito de la familia, los marcos culturales y los imaginarios son cuestionados y reconstruidos constantemente.

Los padres, los hermanos mayores, así como los tíos y primos han tenido experiencias urbanas, generalmente por motivos laborales o por estudios. Los menores no son ajenos a la dinámica de circulación ni a la intensidad y diversidad de estímulos y riesgos a los que estos recorridos exponen. Por diferentes motivos, los menores suelen acompañar a las ciudades a sus parientes adultos; en ocasiones, cuando la familia tiene un pequeño negocio en la ciudad más cercana, los jóvenes participan junto a sus padres de recorridos que pueden durar desde algunas horas hasta algunos días; en otros casos, la presencia de un pariente en la ciudad facilita que pasen temporadas brindándole ayuda en la casa o en el negocio a cambio de protección, cariño e instrucción.

En este sentido, desplazarse es una experiencia permanente, es una de las estrategias a las que recurren las familias para establecer relaciones sociales en diferentes niveles y con actores diferentes como, por ejemplo, individuos, familias, comunidad, Estado y migración transnacional. (Anderson, 2013 y Leinaweaver, 2009). Desde temprana edad los jóvenes se integran a estos desplazamientos que vinculan el lugar de origen con los nuevos territorios a través de los parientes que se encuentran viviendo en ciudades, así como de los que han retornado al entorno familiar.

### ***Hablar y vestir***

El uso de la lengua es uno de los marcadores de identidad más relevantes. Al interior de la

familia, es común la comunicación en ambas lenguas debido a que generalmente los padres son bilingües. Los jóvenes crecen escuchando y usando la lengua originaria y el castellano en diferentes circunstancias: el castellano con los padres, hermanos, tíos y visitantes mestizos, y la lengua de la comunidad con los adultos mayores, especialmente los abuelos, quienes por su monolingüismo favorecen su utilización. Estos intercambios se encuentran atravesados por valoraciones, generalmente negativas, acerca de las lenguas originarias, lo cual favorece el predominio del castellano.

No resulta fácil precisar cuál es la lengua materna, pues la situación varía con los espacios lingüísticos y los usos. Lo que podemos afirmar es que el giro hacia la castellanización es una tendencia cada vez más notoria, aunque esto parece ser más evidente en el ámbito andino (quechua y aimara). En el caso amazónico, parece ser diferente, por ejemplo, entre los shipibos que viven en sus comunidades, pues entre ellos el uso de la lengua en el entorno familiar se evidencia predominante. Aunque los padres también son bilingües, al interior de la comunidad lo común es usar la lengua propia como parte de la cotidianidad. La lengua es fundamental en este grupo, al punto que es posible dejar otros elementos también importantes como la vestimenta, pero no el idioma. A pesar de ello, los cambios producidos en los últimos tiempos afirman la tendencia hacia la castellanización, como ocurre con la crianza de sus hijos de las familias asentadas en las ciudades. Es importante anotar que en la ciudad el uso de la lengua entre los varones adultos parece ser menor que entre las mujeres, lo que les permite a ellas mantener el nexo entre lengua e identidad étnica (Zavala y Bariola, 2007).

Al margen de particularidades, lo que se evidencia como una tendencia general es la castellanización de nuestra sociedad. En todo caso, los ámbitos lingüísticos donde predomina la lengua originaria se van debilitando y, al salir del espacio local, el castellano se vuelve el

principal y, en algunos casos, el único medio de comunicación.

Otro elemento de diferenciación étnica es la vestimenta tradicional. En la comunidad, suele ser usada por los abuelos, pero también por los padres, especialmente por las mujeres. Existen prendas que se utilizan en las fiestas y ceremonias, mientras otras comparten su uso entre las actividades cotidianas y la producción para el mercado. Una muestra de ello es el uso del “chitonte” entre las mujeres shipibas y de las faldas llamadas “polleras” entre las andinas; ambas piezas han generado un creciente mercado cuya expansión llega hasta los circuitos urbanos.

Al igual que con las costumbres y la lengua, los sentimientos asociados a la pertenencia cultural entre los jóvenes son contradictorios, pues el uso de las prendas del lugar se reconoce como valioso e importante; para las familias, es motivo de orgullo local y regional, pero también está asociado a experiencias de discriminación y vergüenza especialmente en los espacios públicos urbanos.

El estatus del objeto cultural se define entre la valoración del otro y la experiencia personal, lo que torna ambiguo el sentimiento de pertenencia colectiva entre los jóvenes. Lo que parece estar claro es que en el ámbito urbano casi no es necesario utilizar la vestimenta tradicional, salvo en ocasiones específicas como en los procesos reivindicatorios y de representación política en los cuales las expresiones culturales recuperan su valor como un elemento que distingue y permite el reconocimiento del nosotros.

### ***La escuela***

Estudiar es otra forma de desplazarse. Es un factor de migración, así como una ventana abierta a los imaginarios procedentes de ámbitos distantes. Es común que en la comunidad la escuela solo tenga educación primaria y que, para continuar los estudios secundarios, los jóvenes deban salir del pueblo en procura de una nueva escuela. Asimismo, los padres suelen estar convencidos

de que el colegio de la ciudad es mejor que el de la comunidad y están dispuestos a realizar los esfuerzos que tal imaginario demanda. Las ideas de que, migrando a la ciudad, se accede a una educación de mayor calidad y de que es mejor mientras más pronto se concrete tienen consenso entre las familias. Por esta razón, la escuela es parte de la red social que las familias construyen hacia el ámbito externo, mientras que el pariente en la ciudad acoge y brinda al joven la posibilidad de estudiar.

La experiencia en la escuela no está libre de las situaciones contradictorias que muestran los otros escenarios. Los maestros en las comunidades pueden ser mestizos del lugar o foráneos hablantes del castellano, así como culturalmente urbanizados. El castellano funciona como la lengua vinculante, y predomina en las clases sociales, incluso en las instituciones interculturales y bilingües. En los escenarios lingüísticos más próximos a las ciudades y propiamente urbanos, el uso de la lengua originaria queda reducido a casos específicos como la iniciativa de un docente o la presencia de alguna institución externa que realiza actividades de revaloración cultural. El uso de la lengua originaria es “propiedad” de algunos estudiantes y sucede comúnmente en los “espacios y tiempos libres” como el recreo, los cambios de clases, el patio, y en circunstancias “no oficiales”. Es una práctica que se presenta en paralelo a las actividades establecidas institucionalmente, de manera muy parecida a la forma en que las lenguas originarias sobreviven en el país.

Algunos docentes evidencian un discurso autoritario, homogeneizador, modernizante y en ocasiones discriminador. Existen maestros que prohíben a sus estudiantes hablar la lengua materna en clase e incluso llegan a imponer castigos. La prohibición del maestro puede extenderse hasta el espacio familiar acompañada de una llamada de atención pública a la madre de familia por educar mal a sus hijos. En cambio, otros docentes destacan por sus prácticas interculturales y se convierten en un

referente para los jóvenes, pues les enseñan a valorar su cultura y propician el uso de la lengua originaria. En la vida cotidiana de la escuela, los modelos pueden estar en las antípodas.

### **La tensión propiciatoria**

Nos interesa discutir tres puntos que emergen como relevantes para comprender la construcción de los procesos identitarios: la interacción entre el mundo de las comunidades y el espacio urbano, la discriminación y el racismo contra las poblaciones indígenas y la conflictiva construcción de la identidad étnica.

#### ***Interacción entre el mundo de las comunidades y el espacio urbano***

La imagen convencional de las comunidades las presenta como instituciones cerradas, aisladas, sujetas a las costumbres y con poca disposición para el cambio social (Pajuelo, 2001; Urrutia, 1992). Como parte de este imaginario, las familias son entes autosuficientes, estáticos, con escasa movilidad espacial. Por el contrario, en el imaginario de los integrantes de las familias, específicamente en los discursos de los jóvenes, la movilidad es una constante y lo urbano es un elemento constitutivo de la vida familiar que se manifiesta a través de diferentes medios. Como sostiene Anderson (2014), las imágenes de los “mundos distantes” ingresan al imaginario infantil (3 a 14 años) a través de diferentes medios movilizándolo desde muy temprano. Esta intensa interacción entre lo urbano y lo rural se amplía con las redes que las familias tejen “hacia afuera” y la circulación de las personas que fomenta. Conocer de la ciudad, de sus actividades, prácticas y valores es parte de la cotidianidad en las familias de las comunidades. Los jóvenes aprenden prontamente que la ciudad será su destino.

El mundo de la comunidad y el mundo urbano están imbricados, y ambas realidades interactúan en una relación que es a la vez complementaria y contradictoria; sin embargo, se trata de una relación asimétrica en la cual predomina

lo urbano. La ciudad está asociada a “salir adelante”, a progresar: es la principal forma de alcanzar el éxito social; por consiguiente, la escala de valores que sostienen los referentes étnicos de los jóvenes es alterada.

#### ***Discriminación y racismo***

En el tránsito hacia lo urbano, los discursos van cargándose con un lenguaje discriminatorio asociado a rasgos físicos, idioma, lengua, habla, vestimenta y lugar de origen. La forma de hablar es lo primero que se evidencia al entrar en contacto con el mundo urbano y mestizo marcando el inicio de relaciones asimétricas en las que las actitudes discriminatorias y racistas operan activamente. Las consecuencias suelen ser negarse a continuar utilizando la lengua en los espacios públicos, así como la interiorización de la idea de que el castellano representa un idioma de mayor jerarquía que permite superarse y librarse de humillaciones. Los rasgos físicos también ocasionan burlas al punto de llegar a sentir incomodidad con su propio rostro y cuerpo. Mirarse en el espejo y no sentirse conforme con la imagen proyectada porque se aleja del ideal social ha sido y es una experiencia compartida por muchos peruanos (Montoya, 1992). Cuando la discriminación es una vivencia sistemática, las huellas en el individuo son profundas. Lo doloroso de la experiencia discriminatoria puede durar varios años e incluso acompañar al discriminado durante toda la vida. Como señala Bruce (2007), se trata de una experiencia que casi nunca se reconoce, por tanto, se vive como un silencioso duelo.

Al margen de las particularidades, lo concreto es que desde el ámbito familiar y luego durante sus desplazamientos hacia los espacios urbanos, el lenguaje y las actitudes discriminatorias étnicamente resultan moneda corriente en la vida de los jóvenes de las comunidades.

Si bien es cierto que ser víctima de discriminación y racismo suele ser una experiencia particular, también lo es que está íntimamente relacionada con la forma en que nos hemos construido como

nación. El imaginario construido en el Perú ha fijado a los pueblos indígenas en el pasado del tiempo histórico. En el discurso sobre la nación peruana, la imagen del indio se encuentra asociada a la idea de arcaico, mientras que el progreso y la modernidad son atributos de los criollos (Méndez, 1995). Las poblaciones indígenas durante el siglo XIX no solo fueron despojadas de sus territorios y derechos, sino principalmente fueron expulsadas del tiempo quedando congeladas en la historia (Nugent, 2012).

Lo indígena fue reposicionado en el pasado, vinculado al atraso y la premodernidad, quedando anclado en el tiempo; consecuentemente, el yo y el nosotros perdieron la posibilidad de proyectarse al futuro. Como, además, el desprecio ha sido la principal forma de vinculación pública con el indio del presente (Méndez, 1995), no es difícil de comprender la disposición de muchos jóvenes indígenas de experimentarse otros, especialmente cuando, desde el entorno familiar, les han dicho una y otra vez, y de diferentes formas, que es necesario dejar de Ser para alcanzar el éxito.

### ***La conflictiva construcción identitaria***

La identidad entre los jóvenes es una experiencia y una práctica. La consciencia de ser indígena emerge en la interacción: la consciencia de ser parte de un nosotros va tomando forma cuando la mirada del otro hegemónico atraviesa al yo. El carácter social de las identificaciones y pertenencias colectivas de los jóvenes indígenas están atravesadas por relaciones de poder. Discriminación, racismo, pobreza, miseria, vulnerabilidad, conflictos, genocidio, despojos, etcétera son “características propias” de la historia de los pueblos indígenas en sus relaciones con el mundo occidental. En este contexto, asumirse como quechua, shipibo, aimara o de cualquier colectividad constituye una elección situada por una conflictiva intersubjetividad.

Cierto es que la identificación con la pertenencia étnica se construye, pero no se trata de ladrillos

que se superponen uno sobre otro hasta configurar una sólida estructura. Por el contrario, se trata de un proceso abierto a múltiples posibilidades, en ocasiones, tan incierto como el soplo de los vientos que corren en diferentes direcciones sin poder fijar dirección ni constancia. Así, y tomando una idea de Pratt (2010), la identidad de los jóvenes indígenas se presenta como un campo de posibilidades, un poder generativo capaz de activar fuerzas con rumbos inesperados. La condición étnica es un fenómeno productivo.

### **Conclusión**

El objetivo de este artículo ha sido explorar el proceso de construcción identitaria de los jóvenes estudiantes indígenas antes de iniciar su vida universitaria a partir de espacios y de experiencias significativas en los que la vivencia de la etnicidad se manifiesta. Los jóvenes, en su itinerario de vida, vivencian diferentes espacios: familia, escuela, comunidad, pueblo, ciudad y capital del país. Se evidencia en ellos una movilidad espacial muy activa que se inicia en los primeros años de vida y que tiene como finalidad experimentar la gran ciudad. La vida de un joven puede ser representada como un recorrido, no siempre continuo ni lineal, del campo a la ciudad.

Desde el inicio, las influencias del mundo urbano son una constante; como consecuencia de ello, las identificaciones étnicas entran en juego, casi siempre a partir de formas discriminatorias. La discriminación y el racismo se manifiestan especialmente en relación con las formas de hablar, de vestir y de los rasgos físicos. Las acciones discriminatorias suelen ocurrir en espacios públicos e institucionales como la escuela. Son prácticas constantes del recorrido y se intensifican con las aproximaciones al ámbito urbano y el contacto con el imaginario mestizo. La experiencia discriminatoria suele ser el punto de partida de un autorreconocimiento negativo; de esta manera, el acto discriminador se estructura como una huella en la subjetividad de los jóvenes y evidencia la fragilidad de su pertenencia étnica. En ese sentido, los trayectos

recorridos funcionan como espacios de frontera, como escenarios de encuentro y tensión en los que sus identidades son confrontadas a partir del conflicto y las relaciones de poder.

En síntesis, la construcción de la identidad étnica resulta una experiencia dinámica, conflictiva,

en permanente negociación y sin teleologías predefinidas que se presenta como una tensión propiciatoria capaz de limitar y posibilitar el Ser y el existir.

## REFERENCIAS

- Anderson, J. (2013). Movimiento, movilidad y migración: una visión dinámica de la niñez andina. *Bulletin de l'Institut Français d'Études Andines*, 42(3), 453-471.
- Ansión, J. (2011). Estudiantes originarios y universidad. En *Programa Hatun Ñan, Caminos de interculturalidad. Los estudiantes originarios en la universidad* (pp. 281-298). Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Bada, W. (2020). La invisibilidad y la identidad cultural en los estudiantes indígenas de la Amazonía. *Horizonte de la Ciencia* 10(19), 93-102. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2020.19.590>
- Bruce, J. (2007). *Nos habíamos choleado tanto. Psicoanálisis y racismo*. Universidad San Martín de Porres.
- Burga, M. (2008). *La reforma silenciosa: descentralización, desarrollo y universidad regional*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales.

- Clifford, J. (2010). Diversidad de experiencias indígenas: diásporas, tierras natales y soberanías. En M. De la Cadena, M. y O. Starn. (Eds). *Indigeneidades contemporáneas: cultura, política y globalización* (pp. 221-250). IEP, IFEA.
- John & Comaroff, J. (2011). *Etnicidad S.A.* Katz Editores
- Cuenca, R. y Ramírez, A. ¿Interculturalizar la universidad o universalizar la interculturalidad? Sistema universitario y población indígena. En R. Cuenca (Ed.). *La educación universitaria en el Perú: democracia, expansión y desigualdades.* (pp. 59-104). IEP.
- Degregori, C.I. (2013). Del mito de Inkarrí al mito del progreso. En: C.I. Degregori. *Del mito de Inkarrí al mito del progreso: migración y cambios culturales.* (Obras Escogidas III; Ideología y Política, 36) (pp. 217-224). IEP.
- Dela Cadena, M. y Starn, O. (2010). Introducción. En M. De la Cadena, M. y O. Starn. (Eds). *Indigeneidades contemporáneas: cultura, política y globalización* (pp. 9-44). IEP, IFEA.
- Descombes, V. (2015). *El idioma de la identidad.* Eterna Cadencia Editora.
- Grieshaber, S. y Cannella, G. (2005). De la identidad a las identidades: cómo aumentar las posibilidades en la educación temprana. En S. Grieshaber y G. Cannella (Coordinadoras). *Las identidades en la educación temprana. Diversidad y posibilidades* (pp. 15-43). FCE.
- Harris, M. (2000). *Teorías sobre la cultura en la era posmoderna.* Crítica.
- Koonings, K. y Silva, P. (1999). Construcciones étnicas en América Latina. En K. Koonings y P. Silva (Eds.). *Construcciones étnicas y dinámica sociocultural en América Latina* (pp. 5-22). Abya-Yala.
- Leinaweaver, J. (2009). *Los niños ayacuchanos: una antropología de la adopción y la construcción familiar en el Perú.* IEP.
- Lloréns, J. (2013). Prólogo. En P. Roel y M. Martínez. *Los Chopcca de Huancavelica. Etnicidad y Cultura en el Perú contemporáneo* (pp. 13-40). Ministerio de Cultura.
- Méndez, C. (1995). *Incas sí, indios no: apuntes para el estudio del nacionalismo criollo en el Perú.* IEP.
- Montoya, R. (1992). *Al borde del naufragio: democracia, violencia y problema étnico en el Perú.* SUR.
- Montoya, R. (1980). *Capitalismo y no capitalismo en el Perú.* Mosca Azul editores.
- Nugent, G. (2012). *El laberinto de la choledad. Páginas para entender la desigualdad.* UPC.
- Olivera, I., Saldarriaga, A. y Pesantes, M. (2021). La Educación Superior en el Perú en tiempos de pandemia y sus efectos en las trayectorias de estudiantes universitarios indígenas. *Educación Superior y Sociedad*, 33(2), 443-469. <https://doi.org/10.54674/ess.v33i2.464>
- Pajuelo, R. (2000). Imágenes de la comunidad. Indígenas, campesinos y antropólogos en el Perú. En: C.I. Degregori (Ed.) *No hay país más diverso. Compendio de antropología peruana* (pp. 123-179). Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Pratt, M. (2010). Epílogo: la indigeneidad hoy. En: M. De la Cadena y O. Starn (Eds.). *Indigeneidades contemporáneas: cultura, política y globalización* (pp. 437-444). IFEA, IEP.
- PRONABEC (2015). ¿Indígenas amazónicos en las universidades? En PRONABEC-MINEDU. *Evidencia para una política de inversión en el talento. Vol. 2* (pp. 331-352). PRONABEC-MINEDU.
- PUCP(2011). *Caminos de interculturalidad. Los estudiantes originarios en la universidad. Programa Hatun Ñan.* PUCP-RIDEI.

- Serrano, M. (2015). Soy de los dos lados, a la mitad me quedo. Estilos de vida en jóvenes indígenas urbanos de San Cristóbal de las Casas, Chiapas. *Cuicuilco* (62), 149-173. <http://www.scielo.org.mx/pdf/cuicui/v22n62/v22n62a9.pdf>
- Urrutia, J. (1992). Comunidades campesinas y antropología: historia de un amor (casi) eterno. *Revista Debate Agrario* 14, 1-16.
- Vela, E. (2018). ¡Qué difícil es llegar a ser profesional! Experiencias de jóvenes becarios de origen quechua en la educación superior en Perú. *Antropología Andina Muhunchik-Jathasa* 4(1), 83-104. <http://revistas.unap.edu.pe/antroa/index.php/ANTRO/article/view/324>
- Zavala, V. y Bariola, N. (2007). Discurso, género y etnicidad en una comunidad de shipibos en Lima. *Debates en Sociología* (32), 50-69. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/debatesensociologia/article/view/2559/2503>