

Culturas invisibles en la educación superior de Arequipa, Perú

Cusihuaman Sisa, Gregorio Nicolás

Culturas invisibles en la educación superior de Arequipa, Perú

Revista de Ciencias Sociales (Ve), vol. Esp. 25, 2019

Universidad del Zulia, Venezuela

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28065583022>

Culturas invisibles en la educación superior de Arequipa, Perú

Invisible cultures in higher education in Arequipa, Peru

Gregorio Nicolás Cusihuaman Sisa

Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Perú

gcusihuaman@unsa.edu.pe

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?>

id=28065583022

Recepción: 08 Marzo 2019

Aprobación: 29 Junio 2019

RESUMEN:

La interculturalidad en la educación superior es un problema que se percibe en la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa Perú, donde se concentran estudiantes de diferentes regiones del sur del país, de Apurímac, Cusco y Puno principalmente; el estudio tiene el objetivo de identificar las características más significativas de grupos étnicos distintos al convencional, que por su condición de minorías tienden a diluirse, como en la mayoría de universidades de Latinoamérica, no hay políticas para el tratamiento intercultural. La metodología aplicada es cualitativa, transversal con perspectiva etnográfica, se aplicó técnicas de grupos focalizados y entrevistas a profundidad. En los resultados, se pudo identificar grupos étnicos como Chancas, Qorilazos, Kanas y Ccollas, provenientes de regiones adyacentes a Arequipa, quienes señalan que estos sectores minoritarios son invisibles a las decisiones políticas de la institución. Se concluye, que la diversidad cultural desde la perspectiva de la educación superior en Arequipa, se diluye de manera progresiva, por lo que se hace necesario plantear alternativas que afirmen identidades culturales.

PALABRAS CLAVE: Interculturalidad, educación superior, identidad, culturas invisibles, Arequipa.

ABSTRACT:

Interculturality in higher education is a problem that is perceived in the National University of San Agustín de Arequipa Peru, where students from different regions of the south of the country are concentrated, from Apurímac, Cusco and Puno mainly; The study aims to identify the most significant characteristics of ethnic groups different to the conventional one, which because of their minority status tend to be diluted, as in most Latin American universities, there are no policies for intercultural treatment. The methodology applied is qualitative, transversal with ethnographic perspective, focused group techniques and in-depth interviews were applied. In the results, it was possible to identify ethnic groups such as Chancas, Qorilazos, Kanas and Ccollas, from regions adjacent to the Arequipa region, who point out that these minority sectors are invisible to the political decisions of the institution. We conclude, that cultural diversity from the perspective of higher education in Arequipa is progressively diluted, so it is necessary to propose alternatives that affirm cultural identities.

KEYWORDS: Interculturality, higher education, identity, invisible cultures, Arequipa.

INTRODUCCIÓN

Después de la proclamación de la Independencia del Perú, el 28 de julio de 1821, Degregori (2013) decía: “De ahora en adelante los aborígenes no deberían ser llamados indios o nativos; ellos son hijos y ciudadanos del Perú y serán conocidos como peruanos” (p.340), sin embargo “hasta primera mitad del siglo XX los indígenas representaban la mayoría de la población peruana, y siguieron siendo excluidos de la ciudadanía a merced de poderes locales en cuya cúspide se ubicaban grandes terratenientes” (p.340). Es decir, los derechos ciudadanos aun eran negados a la mayoría de peruanos, comprendiendo que ciudadanía según López (1997), es “garantizar los derechos civiles, políticos y sociales para todos” (p.110).

El proceso de inclusión a una ciudadanía integral ha sido sinuoso y largo, Degregori (2013) sostiene que: “Detrás del proyecto de mestizaje subyacía otro proyecto de dominación: la “integración nacional” o aculturación de los pueblos indígenas que, formulado burdamente, habría dicho: te doy derechos si te vuelves como yo” (p.342).

La hipótesis considera que el largo proceso de inclusión de los pueblos indígenas en la agenda nacional costó la renuncia a sus identidades por una propuesta homogénea, dejando de lado la diversidad cultural que cada pueblo tiene, heredando este criterio a las instituciones de educación superior. Córdova (2010), señala que “se trata de la búsqueda de la coexistencia, del ser y dejar ser” (p.98). En este caso se trata de omisión institucional, de no ver lo que es evidente.

En la Universidad Nacional de San Agustín (UNSA) en términos de ingreso al nivel de pregrado, las características culturales son invisibles. De acuerdo al reglamento aprobado el 6 de mayo del presente en el artículo 13 reconoce los tipos de admisión (Consejo Universitario UNSA, 2019). No menciona el aspecto cultural ni étnico. En tal sentido, las características culturales no tienen relevancia alguna para la mencionada institución, es necesario reconocer que institucionalmente en el estatuto (UNSA, 2015), en su artículo N° 1, reconoce a la nación como realidad multicultural; en el artículo N° 5 incisos 7, señala que la universidad tiene como fin afirmar, preservar y transmitir las diversas identidades culturales del país.

Asimismo, cabe destacar que la ubicación estratégica de esta Universidad, converge en la principal institución de la macro región sur del Perú, entre sus estudiantes es usual identificar puneños, cusqueños, tacneños, moqueguanos e incluso apurimeños. Dado que la presente investigación tiene carácter cualitativo, se han identificado estudiantes de grupos étnicos diferentes, quienes muestran con evidencias que los artefactos identitarios son invisibles ante la cultura moderna predominante, comprendiendo como está la industria cultural permeada por la racionalidad mercantil (Hopenhayn, 2001), donde el discurso actual logró calar en la terminología como Estado-nación, territorio e identidad nacional, entre otros. Por otro lado, Hopenhayn (2001) señala:

Hoy estos conceptos se ven minados por afuera y por debajo: por una parte la globalización económica y cultural borra las fronteras nacionales y las identidades asociadas a ellas, mientras la diferenciación sociocultural se hace más visible dentro de las propias sociedades nacionales. (p.72)

Es decir, la diversidad cultural superó la idea de territorio-identidad nacional; muchas identidades también pueden fortalecer la unidad territorial, siempre y cuando las instituciones las afiancen, mediante políticas que afirman las identidades y no se termine en la inclusión con subordinación. Valdría más integrarse sin perder identidad como reafirma Hopenhayn (2001).

Otro detalle asume Cuenca (2015), cuando señala que la nueva ley universitaria 30220 aún es insuficiente, “Pese al logro de una mayor inclusión, en términos de acceso masivo, la falta de representatividad de grupos tradicionalmente excluidos en el sistema universitario, sea por factores de clase o de etnia, evidencia la carencia de una democratización efectiva” (p.15). En realidad se trata de encauzar la diversidad cultural sin perjuicio del modernismo académico, generando instancias que ayuden a consolidar sus identidades, pues se trata de incluir a los excluidos desde la perspectiva cultural. En el contexto español, el análisis intercultural resulta ilustrativo, aun tratándose de un estudio en el nivel básico. Al respecto, Pedrero-García, Moreno-Fernández y Moreno-Crespo (2017) afirman:

Educar para la diversidad cultural y en la interculturalidad supone una actitud de valoración positiva hacia la comunicación e interacción entre culturas y hacia la comprensión de lo diverso como un factor de aprendizaje positivo y necesario en las actuales organizaciones escolares. (p.14)

La experiencia en el Perú es aún incipiente, “luego de las protestas en Bagua en el 2008 y 2009, se decidió crear tres nuevas universidades interculturales en la provincia de Bagua (Amazonas)” (Espinosa, 2017, p.114). Como señala el autor aún no están en funcionamiento, se encuentran en proceso de licenciamiento. Lo singular de la experiencia de la Universidad de la Amazonía creada en 1988, se percibe en que los alumnos de educación intercultural bilingüe, “eran en su mayoría egresados de colegios secundarios rurales o urbanos, donde habían recibido una educación “civilizadora” que despreciaba e ignoraba los valores socio-culturales indígenas” (Gasché, 2013, p.18-19).

Realmente en términos latinoamericanos, las experiencias son aún incipientes, al margen que la responsabilidad social de la universidad así lo apremie, como señala Cortés (2011): “hacer frente al tema de la pertinencia social de la formación profesional que ofrece y del trabajo de investigación que desarrolla” (p.62).

1. CULTURA

En un clásico de ciencia y cultura de Holton (1985), este señalaba en alusión a Lowel, que definir la cultura es pretender encerrar su significado en palabras. Es semejante a intentar atrapar el aire con la mano, descubriendo que está en todas partes menos en el propio puño de ésta. Para Grimson (2014), “la cultura es una condición, un medio y un fin del desarrollo” (p.9), en ese análisis el autor reconoce que atender los límites económicos, políticos y sociales como condición para el desarrollo sin considerar la restricción cultural sería un error. “En este caso sucede lo contrario: La cultura opera sobre ellos más que ellos sobre la cultura” (p.9).

Considerando así la real importancia de lo que implica la cultura en la vida social, vale subrayar lo señalado por Barrera (2013), al considerar que la cultura nace como respuesta a la “alta cultura”, que hay algunos que son cultos y otros que son en mayoría incultos, sin cultura, esos deben adaptarse a los que sí tienen cultura. Manteniendo el análisis planteado, y además considerando que “la constante evolución del concepto de cultura en sus diferentes ámbitos y relaciones con otros significados y experiencias” (p.22), enriquecen su contundencia.

Asumiendo la dimensión humana como lo denominan los autores, “una cultura es un conjunto de formas y modos adquiridos de concebir el mundo, de pensar, de hablar, de expresarse, percibir, comportarse, organizarse socialmente, comunicarse, sentir y valorarse a uno mismo en cuanto individuo y en cuanto a grupo” (Heise, Tubino y Ardito, 1994, p.1), siendo esta una percepción antropológica, vale destacar la trascendencia en un ámbito educativo, pues congrega artefactos identitarios originarios, que la hacen distinta de uno a otro.

Al respecto, una percepción genuina de la cultura lo trae Thomson (2011), la profundidad de su análisis cultural lo lleva hasta el inicio del uso, en el francés e inglés y el uso indiscriminado de cultura y civilización, para luego reconstruir sus fundamentos simbólicos de Geertz, en fin, la cultura ha sido y sigue siendo objeto de estudio del desarrollo humano. El fundamento filosófico lo trae Dussel, en la formulación analéctica, comulga la filosofía de la liberación, donde “pretende pensar al otro desde su irreductible distinción y, en ese sentido, la realidad que le interesa es la palabra del otro, aquella que parece incomprensible para el logos de la totalidad” (González, 2013, p.50). El conocido analista mexicano fundamenta teóricamente el sentido del otro en igualdad de condiciones, la interacción horizontal y la subordinación fallida, pues no hay culturas superiores.

En este sentido, se coincide con el análisis de Mato (2018), que los Estados y en especial las Instituciones consiguen una mono-cultura aceptando a otras normalmente como inferiores. El esfuerzo por mantenerse en este estatus es evidente, al margen que “la mono-culturalidad lejos de enriquecer a un país y una sociedad, lo empobrecen. La mono-cultura limita la visión de quien o quienes la profesan” (García y Jauregui, 2014, p.131), se debe entender de una vez por todas que los pueblos tienen una larga trayectoria histórica que sería imposible eliminar, o como señalan los autores antes mencionados, “lo intercultural se encuentra atado a la historia de los pueblos. Una sociedad y un Estado integrado no pueden partir del divorcio de las culturas que lo integran en búsqueda de una pureza que no existe ni existirá” (p.132).

En las experiencias alcanzadas, se percibe una clara visión intercultural, al señalar “el compromiso de impulsar la construcción del rostro plural del México moderno de cara al siglo XXI” (García y Jauregui, 2014, p.136), alineando propuestas de identidad propias del Estado Veracruzano en el desarrollo de la educación superior en México. Es necesario subrayar que la propuesta en el esquema global no necesariamente fue bien recibida, por lo que se propuso la idea de un subsistema de educación superior (Mateos y Dietz, 2015), que aún se discute.

Evaluando la interculturalidad en el ámbito de la educación superior, las experiencias no son plausibles, si bien se observa algunos avances en las universidades de México y Argentina, como señala Mato (2018), “para decirlo de una manera suave es espantosa”, los avances son aun incipientes. Un estudio de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos de Lima, Perú, señala que las experiencias de interculturalidad no han sido muy favorables, sobretodo el sistema de estudio al que accedían o el manejo del idioma castellano; lo que trajo como resultado un rendimiento “deficiente” en los estudiantes, ocasionando muchas veces su deserción (Cortez, 2008).

Las experiencias en México son muy loables. Schmelke (2003) reconoce tres estrategias de acceso de los indígenas a la educación superior: El primero, referido a los programas de becas; el segundo, a la creación de universidades interculturales en los lugares densos de poblaciones indígenas; y el tercero, está relacionado a combinar los programas de becas con la transformación de universidades con programas académicos flexibles.

Por otro lado, en el caso de Colombia, sostienen Peralta, Cervantes, Olivares y Ochoa (2019), que los esfuerzos del gobierno colombiano han estado dirigidos a fortalecer, mediante un marco normativo, la inclusión de la diversidad cultural indígena, considerando como eje fundamental el rescate de la misma, dando “forma a la educación para grupos étnicos, enfocada hacia la transversalidad y con énfasis en los ejes de cobertura, calidad, eficiencia y pertinencia” (p.91).

De igual manera, una de las limitaciones en el dialogo intercultural que analiza Fornet (2004) señala, “es necesario compartir la vida, memoria histórica e incluso proyectos” (p.26), será necesario una comunicación contextual, donde las personas no realicen comunicación por imágenes, o como se le llama, mediática, sino la convivencia en un ambiente de solidaridad y respeto, cuestiones que no se perciben, se viven, y como señala Fornet (2004), el contexto no está afuera, está dentro de cada una de las personas. Y es que las experiencias señalan que “las influencias culturales mutuas no se procesan entonces de manera armoniosa y en un ambiente de respeto mutuo y de diálogo” (Zúñiga y Ansion, 1997, p.8). Razón por la que ese mito del ser superior requiere tratamiento.

En ese aspecto, las culturas invisibles, se refiere a un término aplicado por Tubino (2016), quien ha desarrollado una serie de investigaciones referidas a la interculturalidad, donde ejemplifica la cultura diurna, con actividades aceptadas, visibles y oficiales; y por otro lado la cultura nocturna, con actividades rechazadas, invisibles y no oficiales. La percepción de cultura invisible tiene mayor relevancia cuando se aplica a culturas populares, sin embargo al margen que eso sea lo significativo, Ríos (2017) señala: “Los actores étnicos indígenas redefinen su situación en este contexto urbano más en la exclusión que la inclusión” (p.236), siendo parte de esta sociedad excluida, se asume este criterio, en la medida que Ríos aborda el tema de la invisibilidad en función a la pobreza como elemento principal y adicionalmente el aspecto cultural. En este análisis de la invisibilidad en una sociedad moderna, Santamaría (2019) plantea otra perspectiva:

La marginalidad urbana, fruto del reciente y rápido éxodo rural, -con su propio acervo étnico- y no hacerlo como un problema menor, cuando, por mucho que se desprecie las ópticas estructurales, no se ha demostrado que carezca de ese componente. (p.307)

Dado lo anterior, la invisibilidad es atribuida principalmente a sectores carentes de recursos, aunque también ese sea el ingrediente del otro en la perspectiva intercultural. Mato (2007) en un estudio señala: “Resolver esta profunda y antigua grieta histórica que atraviesa a estas sociedades demanda comenzar por reconocer su existencia y la de los conflictos asociados con ella” (p.66), haciendo alusión a su invisibilidad en la universidad actual.

Al respecto de las culturas visible e invisible, se aprecia una investigación significativa de Nadales (2009), en la cual se considera cultura visible a los rituales religiosos, la literatura, la comida, gestos, pintura, vestimenta, hábitos culinarios, música, expresiones faciales y hábitos vacacionales. Por otro lado, los aspectos invisibles vienen a ser las creencias religiosas, la ética laboral, la comprensión del mundo natural, los valores, el concepto de liderazgo, entre otros. Sin embargo a partir de lo propuesto por Tubino (2016), se considera que algunas

culturas son las oficiales, aceptadas y con un carácter visible, otras culturas son nocturnas, utilizando este término como sinónimo de oscuro, que no se percibe fácilmente, que a la luz del día es rechazada y por ello lo considera como cultura nocturna, es decir, invisible.

Por otro lado, Martínez (2007) considera la asimetría del trato en un ambiente moderno señalando que: “Son espacio en los que conviven diversas lenguas y culturas. Pero esta convivencia es asimétrica y se encuentra marcada por el desprecio “del otro”” (p.30), lo cual calza con certeza en parte de lo que se vive cuando hay minorías ignoradas institucionalmente. Asumiendo el criterio planteado por Vargas (2008):

La identidad cultural es el proceso mediante el cual un actor social se reconoce a sí mismo y construye un significado en virtud sobre todo de un atributo o conjunto de atributos culturales determinados, con la exclusión de una referencia más amplia a otras estructuras sociales. (p.7)

En este sentido, la identidad no es un hecho definido y acabado. “La identidad cultural se va construyendo a lo largo de todo el proceso de desarrollo del individuo, e incluso involucra todo el pasado histórico del grupo” (Grimaldo, 2006, p.43). En tal aspecto, la identidad no está cosificada, terminada, por el contrario esta siempre en proceso de construcción, lo que lo hace aún más vulnerable.

Un comentario de Bauman (2005), decía respecto a la identidad: “uno se conciencia de que la pertenencia o la identidad no están talladas en la roca, de que no están protegidas con garantía de por vida, de que son eminentemente negociables y revocables” (p.32). Y es que cuanto menos rígidos se comprende las identidades, más vulnerables pueden ser, en esa perspectiva y en la comprensión que los grupos étnicos se encuentran dentro del sector periférico, con menores posibilidades de crecimiento económico, Bourdieu (2007), subraya: “la acumulación de riquezas materiales no es, en tal contexto, sino un medio entre otros para acumular poder simbólico como poder de hacer reconocer el poder” (p.212). De lo que se trata no es colocar en cuestión el valor de la identidad cultural, por el contrario, es mostrar sus lados vulnerables para establecer alternativas de consolidación. Sin embargo, se hace necesario considerar que:

Esta recreación o potenciación identitaria, no sólo puede revivir, volver a poblar áreas rurales, despertar interés en una población apática, lograr cohesión social, sino que además puede desencadenar actividades económicas y con ello mejorar los ingresos y la calidad de vida de la colectividad. (Molano, 2007, p.74)

Y es que la identidad cultural tiene alcances que ayudan a la formación personal del universitario, como señala Servicios en Comunicación Intercultural -SERVINDI (2005): “La necesidad de identidad implica desarrollar capacidades de autovaloración positiva, tener confianza y seguridad en sí mismos” (p.27).

Un enfoque de ciudadanía en el análisis cultural, resulta relevante, Casselas y Rocha (2009) plantean un análisis singular, pues en este proceso ciudadanista de integración como señalan, consideran:

Es Ineludible y necesariamente la incorporación de nuevas personas con sus formas de vida y sus formas de entender el mundo provoca adaptaciones y cambios en la sociedad de acogida. Hablaremos entonces de que se produce una adaptación mutua, es decir, se dan cambios en todas y cada una de las partes, y todas necesitan realizar un esfuerzo en ese sentido. (p.14)

Lo anterior reconoce implícitamente el dialogo intercultural. Sin embargo, sería ingenuo pensar que ese dialogo es horizontal, donde los procesos de adaptación se dan en paralelo, por lo que se hace necesario tomar en cuenta las políticas públicas que ayuden a esa adaptación en reciprocidad, Durand (2014) afirma: “ni el proceso de construcción de una arquitectura estatal ni el efectivo desarrollo del enfoque intercultural para la formulación de políticas pueden avanzar sin tomar en cuenta lo planteado por los mismos pueblos indígenas” (p.3).

2. METODOLOGÍA

La metodología que se desarrolló en la presente investigación es cualitativa descriptiva con enfoque etnográfico y utilizando el tipo fenomenológico, es decir, desentrañar la vivencia de su conciencia (Martínez,

2010), o como otros autores llamaban el trasfondo vital de las personas. La técnica aplicada está centrada en los grupos focales, donde “los participantes encuentran la experiencia más gratificante y estimulante que las entrevistas individuales” (p.175). Y la entrevista etnográfica, que si bien cautela la identidad del entrevistado, tiene la profundidad necesaria para desentrañar la identidad diluida, mediante un conjunto de preguntas elaboradas en un cuestionario que guía la entrevista.

El muestreo empleado tiene ese carácter subjetivo, tomando en cuenta estrictamente lo señalado por Tojar (2006) “representación emblemática” (p.186), considerando estudiantes de regiones y centros poblados con características étnicas diferentes a la “cultura convencional” seleccionados previamente. La materialización del trabajo de campo se realizó tal como lo señala Angrosino (2012), “los valores y las interacciones humanas están en ocasiones en los ojos del que mira” (p.59), es decir, la aplicación de los instrumentos no puede delegarse, se realizan tres grupos focalizados con la participación de 4 estudiantes en cada una y cuatro entrevistas a profundidad en una población de 875 matriculados de la Escuela profesional de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Perú.

3. CULTURAS INVISIBLES EN AREQUIPA

Se asume el criterio que inició el texto de consulta previa donde señala: “El Perú tiene una de las poblaciones indígenas más grandes de América del Sur, siendo también una de las poblaciones más excluidas en términos económicos, políticos y culturales” (Sanborn, Hurtado y Ramirez, 2016, p.7).

En este país se presenta un caso bastante particular, a partir de los años cuarenta, el desplazamiento del campo a la ciudad generó algunas distorsiones teóricas como explica Degregori (2013), “la experiencia migratoria se confunde con la emigración” (p.295). La Organización Internacional para las Migraciones (OIM, 2006), señala que la emigración es el “acto de salir de un Estado con el propósito de asentarse en otro. Las normas internacionales de derechos humanos establecen el derecho de toda persona de salir de cualquier país, incluido el suyo” (p.26). Por otro lado, la inmigración se refiere al “proceso por el cual personas no nacionales ingresan a un país con el fin de establecerse en él” (p.32), a su vez, la migración generalmente es referida al movimiento de población dentro de un mismo Estado, aunque la OIM reconoce que puede tratarse también de un Estado a otro.

Degregori (2013), refiere que la confusión se da en la medida que el traslado de Quechuas y Aimaras a las ciudades, era más que salir de un Estado a otro, pues las costumbres e idioma eran distinto al suyo, por tanto decía: “No es una simple mudanza, sino una experiencia cultural que marca profundamente a aquellos que hacen el viaje” (p.295). Otro aspecto a tomarse en cuenta son las características étnicas del sur del Perú, tomando estrictamente información del Censo 2017 (Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI], 2018) y considerando las regiones aledañas, Cusco, Puno, Apurímac, Moquegua y Tacna, incluyendo a Arequipa.

La Tabla 1, muestra que una población significativa del 37,6% habla el quechua, siendo un total de 1.588.303 personas, a su vez el 9,3% tienen el habla aimara. Es evidente que en la macro región sur habita una diversidad cultural que institucionalmente no es reconocida como tal, el predominio de la cultura global de arriba hacia abajo, como llamaba Mato (2018) es tal cual se percibe, siendo suficientes argumentos para plantear al diálogo intercultural en la Educación superior en Arequipa.

TABLA 1
Población mayor de 5 años de la Macro región sur de acuerdo al idioma

Regiones	Idiomas			
	Castellano	Quechua	Aimara	Total
Arequipa	1013321	227600	26737	1267658
Puno	303652	464231	292866	1060749
Cusco	461672	609655	2656	1073983
Apurímac	105273	261849	657	367779
Moquegua	125324	14388	21438	161150
Tacna	229049	10580	59237	298866
Macro región sur	2238291	1588303	403591	4230185
Porcentaje	52.9	37.6	9.5	100

INEI (2018), en base al Censo del 2017.

En otra perspectiva de análisis se reconoce que “la cultura es una herencia simbólica transmitida en la interacción familiar y social” (Muñoz, 1995, p.287), interacción social que en el proceso de formación profesional es intenso en aulas universitarias. Viene a constituirse en “un linaje biológico-cultural al conservarse de una generación a otra en el aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes como una red cerrada de conversaciones” (Maturana y Dávila, 2008, p.302), por lo que resulta inevitable contemplar políticas institucionales que promuevan un dialogo intercultural.

La visibilidad cultural se aplica en términos de complicidad, la Institución protege a sus estudiantes y estos se olvidan de sus artefactos identitarios, por tanto no dicen nada, tal como Nugent (2016) señalaba, el problema no fue tanto el de poblaciones excluidas, sino el sometimiento a través de alguna supervisión, yo te protejo pero tú me perteneces. Otro aspecto sustancial viene a ser la sensibilidad de los inmigrantes, y tal como lo propusieron González y Ramírez (2016), quienes manifiestan que los inmigrantes muestran mayores niveles de sensibilidad que los autóctonos, en este caso los que provienen de regiones aledañas, reconocen esa clara disolución de sus identidades.

En tal sentido, es necesario redimensionar las pretensiones identitarias, pues como dice Hall (2010), “estas identidades están sometidas a constantes transformaciones. Lejos de estar eternamente fijas en un pasado esencial, se hallan sujetas al juego continuo de la historia, la cultura y el poder” (p.351).

Considerando que los elementos que identifican a los individuos en el análisis cultural, están referidos a: “(1) la permanencia en el tiempo de un sujeto de acción, (2) concebido como una unidad con límites, (3) que lo distinguen de todos los demás sujetos, (4) aunque también se requiere el reconocimiento de estos últimos” (Giménez, 2006, p.9). En tal virtud, se reflexiona en base a la información obtenida en la investigación:

En la percepción actual, al margen que institucionalmente sean invisibles, personalmente reconocen rasgos que con el paso del tiempo tienden a diluirse por su escasa motivación, cuyo papel en la Universidad es nulo, por el contrario en el afán de mantener el círculo de académico, debe ocultar manifestaciones que lo identifican, tales como: Sus expresiones del idioma quechua, generan suspicacia, desconfianza y hasta gestos peyorativos; empero, el desafío por reconocer su origen *Chanca*, genera emoción guardando una autoestima subliminal en sus expresiones.

Por otro lado, en reuniones con estudiantes de la provincia de Chumbivilcas distrito de Santo Tomás, se percibió cierta audacia racional, reconocer en el inicio de la conversación su origen *Qorilazo*, fue una muestra de permanencia en el tiempo del sujeto de acción, es decir, el reconocimiento a su identidad; el privarlo de expresarse en su idioma natal como es el quechua no lo limita en su desarrollo, pero si le advierte su inutilidad profesional. Cabe destacar el análisis de Franco, Degregori y Cornejo-Polar (2014), quienes afirman: “que entre la continuidad y el progreso prefirieron el progreso; que entre permanecer y partir, partieron” (p.24).

En la entrevista con estudiantes de ascendencia *kana*, muestran que en este periodo académico universitario han extrañado vivencias tradicionales de su acervo, desde la música que cotidianamente comulgaba, la *kañihua jaku*, entre otras comidas típicas, y las formas de vestir. El dialogo en la interacción universitaria ha marcado el ocultamiento de sus vivencias por uno menos inclusivo. Respecto a sus creencias, reconoce que su cosmovisión no sería congruente con el modernismo, por lo que apuesta por reconstruir su identidad.

Por otro lado, los *Ccollas* tienen un acervo cultural con procesos de desintegración. Partiendo de su idioma, la disminución es paulatina y consistente, es decir, no hay mayores acciones que permitan superar e involucrarse en la vivencia del *aimara* y como tal del *colla*, que hace que las costumbres cada vez tiendan a la extinción, su actitud comunitaria es evidente, hasta la fecha se practica la *minga* como forma de trabajo comunitario; a su vez hacen notorio la tradición del *sirvinacuy*, que es el matrimonio a prueba. En la Tabla 2, se identifican algunos rasgos expresados por los entrevistados.

TABLA 2
Características diferenciales de grupos étnicos en la Escuela
Profesional de Ciencias de la Comunicación, UNSA

		Características visibles			Características invisibles		
		gastronomía	música	vestido	idioma	sombrero	cosmovisión
<i>Ccollas</i>	Trucha frita, chairo	Sikuris		Manta de lana de alpaca, polleras	Aimara	Copa redonda, de paño ala corta	Veneración a los apus, la tierra tiene vida en deterioro
<i>Chancas</i>	Huatia uchullahua	sixtucha		Pantalón bayeta, chaqueta lana	quechua	Copa redonda, de paño ala ancha	Veneración a los apus, la tierra tiene vida
<i>Kanas</i>	Cebada lagua Chaque chufío	Huayno sentimental		Poncho rojo, Ccortuna	quechua	De paño largo, Punteado	Veneración a los apus, la tierra tiene vida
<i>Qorilazos</i>	Chuñolagua	Mito del qorilazo hualaycho		Chaleco y pantalón bayeta, botas con espuela	quechua	Blanco de copa media Ala ancha	Veneración a los apus, la tierra tiene vida en deterioro

Elaboración propia, 2019.

Se perciben rasgos diferentes respecto a su alimentación, sobre todo por la característica de la producción, más aun si se trata de sectores rurales empobrecidos, donde su economía es de autoconsumo; a su forma de vestir, por las características climáticas de la zona; a la respuesta musical, que ejercían frente al dominio del imperio incaico; y posteriormente al proceso colonial, en este caso los *kanas* y *chancas*, son más sentimentales, tristes en sus melodías, y los *qorilazos* y *collas*, más respondones y hasta burlescos en las letras de sus canciones.

Con respecto al idioma puede notarse diferencias, entre unos y otros, el *quechua* no es exactamente igual en todos los pueblos; en relación a características similares como la cosmovisión, todos tienen raíces incaicas y la veneración a los *apus* es generalizada, en razón a que su ubicación geográfica, sus condiciones históricas y otros aspectos han generado esas similitudes y diferencias, sin embargo, la añoranza de experimentar aquellos detalles en esta universidad son escasas.

Finalmente, la ubicación estratégica de la región Arequipa, genera la construcción de vínculos con los grupos étnicos de regiones contiguas, fortaleciendo el liderazgo macro regional, por lo que se hace imprescindible echar una mirada a los diálogos interculturales que aún no se han iniciado.

CONCLUSIONES

Cuatro culturas invisibles a la percepción institucional, generan preocupación en el desarrollo de la educación superior intercultural en la Universidad Nacional de San Agustín, los Chancas, los Qorilazos, los Ccollas y los Kanas. Todos ellos cuentan con características culturales, entre música, gastronomía, vestimenta, idiomáticas, entre otros, distintas que se diluyen a lo largo de la formación profesional.

La UNSA, carece de políticas institucionales de fortalecimiento intercultural definido y por el contrario, indiferentes al proceso de disolución de artefactos culturales identitarios claramente definidos. Se hace necesario replantear la visión institucional a partir de reconocer las diferencias, la perspectiva es promover la diversidad activamente, ya sea impulsando la creación de un centro intercultural, donde periódicamente se desarrolle actividades llamadas a generar dinamismo social de caracteres propios de las diversidades; a su vez se elaboren planes de desarrollo institucional con participación intercultural.

Por último, otro aporte significativo merece la apreciación de Peñalva (2009), quien plantea la necesidad del enfoque intercultural en el esquema legislativo con el propósito de protegerla y fortalecer su diversidad, tanto a nivel gubernamental como institucional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid, España: Ediciones MORATA S. L.
- Barrera, R. (2013). El concepto de la Cultura: Definiciones, debates y usos sociales. *Claseshistoria*, (2), 1-24. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5173324>
- Bauman, Z. (2005). *Identidad*. Madrid, España: Losada S.A.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Casselás, L., y Rocha, J. (2009). Del culturalismo al ciudadanismo. *Psychosocial Intervention*, 18(1), 5-18.
- Consejo Universitario UNSA (2019). *Reglamento de admisión. Resolución de Consejo Universitario N° 0352-2019*. Arequipa, Perú. Recuperado de <http://www.unsa.edu.pe/transparencia/docs/admision/resol%20352-2019%20aprueba%20reglamento%20admision.pdf>
- Cordova, G. (2010). Dialogo sobre interculturalidad. *Revista_ISEES*, (7), 97-112. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3777552>
- Cortés, D. (2011). Aportes para el estudio de la identidad institucional universitaria. El caso de la UNAM. *Perfiles Educativos*, 33(142), 43-65.
- Cortez, M. (2008). Experiencias sobre educación superior para indígenas en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. En D. Mato (Coord.), *Diversidad cultural e intercultural en la educación superior. Experiencias en América Latina* (413-426). Bogotá, Colombia: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- Cuenca, R. (2015). *La educación universitaria en el Perú: Democracia, expansión y desigualdades*. Lima, Perú: Instituto de Estudios Peruanos.
- Degregori, C. I. (2013). *Del mito del Inkarrí al mito del progreso*. Lima, Perú: Instituto de Estudios Peruanos.
- Durand, A. (2014). Estado, políticas públicas y pueblos indígenas: (Des)encuentros, avances y desafíos. *Argumentos*, (2), 1-5. Recuperado de <http://revistaargumentos.ipe.org.pe/articulos/estado-politicas-publicas-y-pueblos-indigenas-desencuentros-avances-y-desafios/>

- Espinosa, O. (2017). Educación superior para indígenas de la Amazonía peruana: Balance y desafíos. *Anthropologica*, 35(39), 99-122. Doi: 10.18800/anthropologica.201702.005
- Fornet, R. (2004). *Reflexiones de Raul Fornet Betancour sobre el concepto interculturalidad*. México: Consorcio Intercultural.
- Franco, C., Degregori, C., y Cornejo-Polar, A. (2014). *Cambios culturales en el Perú*. Lima, Perú: Ministerio de Cultura. Recuperado de <http://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/CambiosculturalesenelPeru.pdf>
- García, J., y Jauregui, P. (2014). Interculturalidad y educación superior en México; panorama del estado actual. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(1), 129-141.
- Gasché, J. (2013). Éxitos y fracasos de una propuesta educativa basada sobre el "Método Inductivo Intercultural" e implementada en el Perú, México y el Brasil. *Revista Isees: Inclusion Social y Equidad en la Educación Superior*, (13), 17-31. Recuperado de https://www.lai.fu-berlin.de/disziplinen/gender_studies/miseal/publicaciones/pub_dateien/ISEES-13.pdf
- Giménez, G. (2006). *La cultura como identidad y la identidad como cultura*. México: Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM. Recuperado de <https://perio.unlp.edu.ar/teorias2/textos/articulos/gimenez.pdf>
- González, A., y Ramírez, M. P. (2016). La sensibilidad intercultural en relación con las actitudes de aculturación y prejuicio en inmigrantes y sociedad de acogida. Un estudio de caso. *Revista Internacional de Sociología*, 74(2), 1-10. doi: 10.3989/ris.2016.74.2.034
- González, P. (2013). La filosofía de la liberación de Enrique Dussel. Una aproximación a partir de la formulación de la analéctica. *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*, 16(2), 45-52.
- Grimaldo, M. (2006). Identidad y política cultural en el Perú. *Liberabit. Revista de Psicología*, 12, 41-48.
- Grimson, A. (Comp.). (2014). *Culturas políticas y políticas culturales*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Boll Cono Sur. CLACSO.
- Hall, S. (2010). *Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Lima, Perú: Envión Editores. Institutos de Estudios Peruanos.
- Heise, M., Tubino, F., y Ardito, W. (1994). *Interculturalidad. Un desafío*. Lima, Perú: Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica. Recuperado de <http://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/090416.pdf>
- Holton, G. (1985). *Ciencia y cultura*. México: Omeba.
- Hopenhayn, M. (2001). ¿Integrarse o subordinarse? Nuevos cruces entre política y cultura. En D. Mato (Comp.), *Estudios Latinoamericanos sobre cultura y transformaciones sociales en tiempos de globalización* (pp. 69-89). Buenos Aires, Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática - INEI (2018). *Perú: Perfil sociodemográfico*. Recuperado de https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1539/libro.pdf
- López, S. (1997). *Ciudadanos reales e imaginarios*. Lima, Perú: Instituto de Dialogos y Propuestas.
- Martinez, M. (2010). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas S.A.
- Martinez, R. (2007). *Vivir invisibles: La resignificación cultural entre los otomíes urbanos de Guadalajara*. México: Publicaciones de la Casa Chata.
- Mateos, L. S., y Dietz, G. (2015). ¿Qué de intercultural tiene la "universidad intercultural"? Del debate político-pedagógico a un estudio de caso veracruzano". *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, 36(141), 13-45.
- Mato, D. (2007). Interculturalidad y educación superior: diversidad de contextos, actores, visiones y propuestas. *Nomadas (Col)*, (27), 62-73.
- Mato, D. (2018). *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad*. Argentina: Universidad Nacional de Córdoba. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- Maturana, H., y Dávila, X. (2008). *Habitar humano en seis ensayos de biología cultural*. Santiago, Chile: Instituto Matríztico.
- Molano, O. L. (2007). Identidad cultural, un concepto que evoluciona. *Opera*, (7), 69-84.
- Muñoz, B. (1995). *Teoría de la pseudocultura*. Madrid, España: Editorial Fundamentos.

- Nadales, M. (2009). Cultura visible e invisible: Elementos para construir la identidad cultural inglesa desde el punto de vista español decimonónico. *IV Foro Internacional de Interculturalidad: Retos del multiculturalismo en un mundo de crisis*. Universidad de la Colima, Colima, México.
- Nugent, J. G. (2016). *Errados y errantes: Modos de comunicación en la cultura peruana*. Lima, Perú: La Siniestra.
- Organizacion Internacional para la Migraciones - OIM (2006). *Glosario sobre migración*. Ginebra, Suiza. Recuperado de https://publications.iom.int/system/files/pdf/imal_7_sp.pdf
- Pedrero-García, E., Moreno-Fernández, O., y Moreno-Crespo, P. (2017). Educación para la diversidad cultural y la interculturalidad en el contexto escolar español. *Revista de Ciencias Sociales (RCS)*, XXIII(2), 11-26.
- Peñalva, A. (2009). Análisis de la diversidad cultural en la legislación educativa española: Un recorrido histórico. *Migraciones*, (26), 85-114. Recuperado de <https://revistas.comillas.edu/index.php/revistamigraciones/article/view/1276>
- Peralta, P., Cervantes, V., Olivares, A., y Ochoa, J. (2019). Educación propia de la etnia Mokaná: Experiencia organizacional contemporánea. *Revista de Ciencias Sociales (RCS)*, XXV(3), 88-100.
- Ríos, J. (2017). Culturas invisibles de la pobreza urbana en Lima: Hacia una teoría descolonial desde el capitalismo financiero global. *Investigaciones Sociales*, 21(38), 223-238.
- Sanborn, C., Hurtado, V., y Ramirez, T. (2016). *La consulta previa en el Perú: Avances y retos*. Lima, Perú: Universidad del Pacífico.
- Santamaría, A. (2019). Regiones, subalternos, invisibles, cultura política y desigualdad. Crisis y retorno de lo social en la historia de América Latina en el siglo XX. *Revista de El Colegio de San Luis. Nueva Epoca*, IX(18), 285-326. doi: 10.21696/rcls9182019879
- Schmelkes, S. (2003). Educacion superior intercultural el caso de México. Conferencia dictada en el *Encuentro Internacional Intercambio de Experiencias Educativas, "Vincular los Caminos a la Educación Superior"*, organizado por la Ford Foundation, la Unidad de Apoyo a las Comunidades Indígenas de la Universidad de Guadalajara y la ANUIES, México.
- Servicios en Comunicación Intercultural - SERVINDI (2005). *Interculturalidad: Desafío y proceso en construcción*. Perú: SINCO Editores. Recuperado de <https://www.servindi.org/pdf/manual2.pdf>
- Thomson, J. (2011). *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Tojar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa comprender y actuar*. Madrid, España: La Muralla.
- Tubino, F. (2016). La interculturalidad en el Perú. Lima, Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Universidad Nacional de San Agustín - UNSA (2015). *Estatuto. Asamblea Estatutaria de la UNSA, Arequipa, Perú. Ley 30220*. Recuperado de http://www.unsa.edu.pe/transparencia/docs/ESTATUTO_UNSA_FINAL_2016_aprobado.pdf
- Vargas, K. (2008). *Diversidad cultural: Revisión de conceptos y estrategias* (Tesis de maestría). Generalitat de Catalunya. Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, España.
- Zúñiga, M., y Ansion, J. (1997). Interculturalidad y educación en el Perú. Lima, Perú: Foro Educativo. Recuperado de <http://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/inter59.PDF>