

Lluypaq runapanakuy: la cuestión de la interculturalidad en la educación superior

Mayku

“[al indio] enseñadle siquiera a leer i escribir,
i veréis si en un cuarto de siglo se levanta o no a la dignidad de hombre”

Manuel Gonzáles-Prada

En los últimos 30 años, el sistema universitario ha experimentado cambios importantes y, al mismo tiempo, ha mantenido brechas y desigualdades históricas. En 1996, el Estado liberalizó el mercado educativo teniendo en mente tres objetivos: ampliar la oferta y cobertura universitaria, democratizar el acceso, y garantizar la calidad del servicio. Sin embargo, estas promesas han sido incumplidas, y existe una continuidad de las desigualdades históricas en el acceso a la educación superior. La brecha entre pobres y no pobres es muy alta y, más preocupante aún es que, las universidades cuentan con una considerable ausencia de estudiantes de lenguas nativas (Cuenca y Reátegui 2016: 14). Considerando la gran diversidad étnica, lingüística y cultural de nuestro país, junto a los problemas del racismo y discriminación, la situación de grandes desigualdades en el acceso a la educación superior perpetúa estas condiciones y no aprovecha los activos de la interculturalidad. Últimamente, se ha empezado a examinar las dificultades que enfrentan los jóvenes indígenas frente a la universidad. Entonces, surge la cuestión sobre cuál debe ser el mecanismo de inclusión más efectiva del componente intercultural en las instituciones de educación superior.

Este tema ha abierto una polémica en el mundo académico y genera dos bandos opuestos. Por un lado, se ha posicionado como la visión hegemónica, la que propone la ‘interculturalización de las universidades’, es decir, incluir la interculturalidad en la institucionalidad universitaria mediante diversas acciones. En contraposición, surge una visión crítica en la que apostamos por la ‘universalización de la interculturalidad’, es decir, un corpus complejo que busca el reconocimiento de la diversidad cultural, como principio universal de la sociedad, mediante acciones transformativas que cambien el origen de las inequidades. Para sostener la mencionada postura se explorarán dos conjuntos de argumentos. Primero, se explicará que este concepto tiene dos dimensiones e involucra un marco conceptual amplio. Segundo, se demostrará que este enfoque entiende y busca solucionar las desigualdades que obstaculizan a los jóvenes indígenas. Por último, se rebatirá el enfoque opuesto de la ‘interculturalización de la universidad’ mediante la demostración de que sus propuestas de acción son incompletas e insuficientes.

Para empezar, la “universalización de la interculturalidad” es el mecanismo de inclusión más efectivo porque el concepto de ‘interculturalidad’ se entiende en dos dimensiones y se

sustenta en un marco conceptual amplio que abarca la teoría del reconocimiento, el desarrollo humano y la ciudadanía intercultural. Primero, el concepto de interculturalidad tiene una doble definición: realidad de hecho y proyecto ético-político. Es una realidad de hecho porque describe la relación entre personas que proviniendo de culturas diferentes comparten espacios comunes y se influyen mutuamente. En esta dimensión, puede haber un aspecto positivo como las relaciones de interaprendizaje fundamentadas en el respeto y la valoración recíproca, y también un lado negativo como la discriminación y el menosprecio. Ahora bien, esta dimensión no se debe confundir con la definición de cultura porque con interculturalidad se hace alusión a que estos grupos culturalmente diferentes se ven obligados a “convivir, a compartir espacios geográficos y sociales comunes de modo cotidiano, permanente, duradero e intensivo” (Ansión 2009: 53). Al mismo tiempo, es un proyecto ético-político de largo plazo porque lucha por la construcción de una convivencia en paz, la búsqueda de justicia y democratización que promueva una convivencia pública de respeto y reconocimiento cultural. Pero es mucho más que la simple tolerancia o el respeto al otro, la interculturalidad, según López (2012), “es voluntad de convivencia, fuente de dinamismo individual y social, y diálogo fecundo, gozoso y mutuamente enriquecedor entre culturas y pueblos diversos” (21). Por tanto, la noción de interculturalidad se entiende como la relación continua y de influencia mutua entre diferentes culturas que conviven en un espacio compartido.

Asimismo, la interculturalidad no es una visión exclusivamente para indígenas, sino que es un proyecto ético-político para todos. Esto es, la interculturalidad tiende inexorablemente a la universalización porque se enmarca en las luchas sociales de la teoría del reconocimiento. La universidad, entendida desde sus orígenes como *universitas*, “universal, para todos”, es el espacio físico y simbólico propicio para la puesta en escena de la interculturalidad. El papel de la universidad para la construcción de una sociedad intercultural es fundamental porque la institución misma representa a la convivencia, el ser-con-otros-en-el-mundo, que nos constituye como sociedad (López 2012: 25). Partiendo de este punto, se debe universalizar el principio de interculturalidad como una noción compleja de reconocimiento de derechos ciudadanos, específicamente de los indígenas, y en general de todos los peruanos. De ahí que implique una lucha por el reconocimiento porque la interculturalidad es una lucha intersubjetiva, una búsqueda de relación con el otro, que se realiza para afirmar una pretensión de identidad, es decir, que el otro me reconozca como soy, que reconozca mis derechos y mis formas de realización personal y colectiva (Honneth 1997: 240). Estas exigencias deben ser de carácter universal para que todas las personas sean reconocidas en sus diferencias y aceptadas como tal.

Luego, una descripción completa sobre la real situación de los jóvenes indígenas requiere considerar la teoría del desarrollo, para recién así proyectarse hacia la ciudadanía intercultural. Primero, el desarrollo humano es una visión amplia del desarrollo que se concibe como “un proceso de expansión de libertades reales de que disfrutaran los individuos” (Sen 2000:

19), es decir, para lograr el bienestar humano el desarrollo exige la eliminación de las fuentes que privan la libertad: pobreza, privaciones sociales sistemáticas, abandono en servicios públicos, etc. Asimismo, esta visión se nutre del enfoque de las capacidades que establece un mínimo social básico considerando las capacidades humanas, es decir, “aquello que las personas son efectivamente capaces de hacer y ser” de acuerdo con la idea de “dignidad humana” (Nussbaum 2006: 83). Entonces, el desarrollo humano es un entendimiento multidimensional de la justicia que aborda los aspectos que impiden a las personas, indígenas en este caso, “ser y hacer” lo que consideran valioso para sus vidas. Entonces se tiene en cuenta que existen cuestiones histórico-estructurales que dificultan las relaciones interculturales, por ello, “el reconocimiento de la dignidad humana pasa necesariamente por el reconocimiento y valoración de la pertenencia cultural de las personas” (Tubino 2020: 7). Ello implica la deconstrucción de los estereotipos que estigmatizan a los indígenas, los cuales llegan al extremo de deshumanizarlas o convertirlas en ciudadanos de segunda categoría. Para contrarrestar dicho estado de cosas, surge el proyecto ético-político: la construcción de una ciudadanía democrática e intercultural. Al respecto, los filósofos del multiculturalismo, como Taylor y Kymlicka, han planteado una visión de la ciudadanía como intercultural, diferenciada y flexible que garantice el desenvolvimiento de los individuos en los espacios públicos conservando sus diferencias y visiones del mundo diversos (Cuenca 2011: 47-49). Por tanto, solo entendiendo la interculturalidad desde estas variadas posiciones conceptuales se puede emprender la construcción del proyecto ético-político, que visiona una verdadera sociedad democrática que reconozca el derecho de todos sus miembros a una igualdad de condiciones.

Para terminar, las otras visiones como el enfoque de “interculturalización de la universidad” omiten estas diversas dimensiones del problema; al contrario, solo ven aspectos superficiales del asunto porque comprenden a la interculturalidad solo en su dimensión descriptiva. Es más, estos enfoques confunden el multiculturalismo, pluriculturalismo e interculturalidad y lo usan indistintamente; sin embargo, este tratamiento es erróneo porque las dos primeras solo evocan a la existencia de culturas como tal y la convivencia entre ellas, mientras que la última resalta los diversos tipos de relaciones que se establecen entre los miembros o sujetos de las diferentes culturas (Schmelkes 2012: 58-59). Por ello, esta propuesta no analiza las ventajas y la necesidad del reconocimiento cultural, tampoco contempla la posibilidad de relacionarlo con el desarrollo humano o la ciudadanía intercultural; por ello, es una visión muy limitada y no explora más allá de sus límites institucionales. En contraposición, la universalización de la interculturalidad es el mejor mecanismo de inclusión de los indígenas en la educación superior porque considera múltiples dimensiones del concepto.

En segundo lugar, la mejor opción para la inclusión de los jóvenes indígenas en la universidad es la 'universalización de la interculturalidad' porque esta comprende, al mismo tiempo, el entendimiento y la solución de problemas de carácter interseccional y

multidimensional que obstaculiza a los jóvenes indígenas para cursar estudios superiores. Para empezar, se debe establecer la relación entre etnicidad y ruralidad que permite entender mejor el problema indígena. Al respecto, “el 92,4% de jóvenes rurales se autoidentifica como parte de una población originaria”, aunque es importante señalar que 1 de cada 5 jóvenes urbanos también se autoidentifican en estos términos (Urrutia y Trivelli 2019a: 25-28). A pesar de ello, para fines de este trabajo, se considerará que la mayoría de los jóvenes indígenas viven en zonas rurales originariamente, con posteriores procesos de migración a las áreas urbanas.

De entrada, los jóvenes indígenas de zonas rurales enfrentan realidades adversas de carácter económico que les impiden lograr sus metas, principalmente, los aqueja la pobreza. Por cierto, teniendo en cuenta el desarrollo humano, la pobreza debe ser entendida con enfoque multidimensional, es decir, la pobreza no solo es monetaria, sino es el conjunto de privaciones que impiden su desarrollo: ser pobre implica no tener libertad. En un estudio sobre las juventudes rurales, Trivelli y Urrutia mencionan que cerca de 1,8 millones de jóvenes de zonas rurales padecieron pobreza en una etapa infantil, esto es, tuvieron privaciones en el acceso a los servicios públicos que ofrece el Estado: educación, salud, trabajo, etc. (2018: 67). Así, este grupo poblacional tiene un acceso limitado y de mala calidad a la educación en sus distintos niveles, lo que provoca el abandono educativo, siendo el secundario el máximo nivel de estudios alcanzado (Cuenca y Ramírez 2012: 67-71). Consecuentemente, los jóvenes indígenas, al carecer de estos recursos para su desarrollo personal y comunitaria en sus lugares de origen, se ven en la necesidad de migrar al ámbito urbano con la esperanza de una mejora en sus condiciones de vida. Ahora, estas migraciones no son por una oportunidad educativa, sino mayormente laboral debido a las carencias económicas que padecen. No obstante, tanto en la ciudad como en el campo, las condiciones laborales son precarias (Urrutia y Cuenca 2018, Urrutia y Trivelli 2019b).

Asimismo, en el ámbito político, los grupos indígenas no cuentan con una estructura social organizativa ni una representación política que defienda sus intereses. Las pocas organizaciones que existen están aisladas entre sí, contando con nula articulación a nivel nacional para exigir propuestas concretas de carácter intercultural. Igualmente, los pocos jóvenes indígenas que logran cursar estudios superiores, gracias a becas de agencias internacionales, una vez culminado sus estudios pasan a trabajar al Estado en condición de técnicos y no políticos. Esto ha generado una zona de conflicto entre los profesionales y las organizaciones indígenas con fuertes discrepancias en cuanto a sus planteamientos políticos del problema indígena (Cuenca 2014). Eso da entender que, incluso cuando algunos miembros de la comunidad indígena logran ingresar a la universidad, eso no implica necesariamente una mejora organizativa o política para la comunidad en su conjunto.

Luego, en el caso excepcional de los estudiantes indígenas que logran ingresar a universidades públicas o privadas, ellos afrontan conflictos complejos en sus relaciones sociales

y culturales con los otros sujetos dentro del espacio universitario. La mayoría de los estudiantes indígenas sufren discriminación de tipo étnico-racial y/o étnico-lingüístico. Por una parte, la discriminación étnico-racial implica el trato diferenciado y excluyente hacia una persona motivado por su origen étnico-cultural (costumbres) y/o sus características físicas (fenotipo). Este es un problema estructural y, en sentido histórico, proveniente desde la época colonial que ha logrado permearse en las relaciones cotidianas y domésticas contemporáneas, llegando al punto de naturalizarse (Flores-Galindo 1994). Como prueba palpable de este hecho, Marco Avilés demuestra que cada tanto un peruano humilla y desprecia a otro motivado en su color de piel, su origen o su historia (2016: 21). En la vida universitaria estas situaciones no son ajenas, puesto que la discriminación étnico-racial es muy recurrente y se evidencia en los mandatos del “blanqueamiento” durante la interacción entre los estudiantes o estudiantes-administrativos, donde el color de piel juega un rol importante como medida de estatus social de los sujetos (Kogan y Galarza 2014, 2015).

Por otra parte, la discriminación étnica-lingüística se da cuando se defiende la superioridad de una lengua estándar, el castellano, y la inferioridad de una lengua vernácula, el quechua, aimara u otra lengua indígena. En nuestra sociedad, la práctica más común de este tipo de discriminación es el repudio al ‘motoseo’, esto es, la interferencia lingüística presente en los hablantes del castellano andino donde la *e* y *o* suena *i* y *u*, o viceversa. Ahora bien, el motoseo se ha racializado, es decir, se ha convertido en un rasgo para jerarquizar a las personas, siendo que una persona, indígena en su mayoría, que incurre en esta falta está condenado a la exclusión social (Zavala y Córdova 2010). Siguiendo a las autoras, en instituciones como la UNSCH, estas situaciones se dan mayormente cuando estudiantes provenientes de zonas rurales y de comunidades indígenas interactúan con estudiantes ciudadanos, donde estos últimos se ríen o burlan de la forma de expresión lingüística de los primeros, lo que desencadena en una crisis identitaria en los estudiantes indígenas: el rechazo a su lengua materna como estrategia para evitar la discriminación (2010: 65-68). Las consecuencias nocivas de todo esto es que entre los estudiantes indígenas se presentan altos índices de deserción o abandono educativo, obtención de bajas calificaciones, dificultades adaptativas y crisis identitarias motivadas por las relaciones sociales e inter-culturales (Cuenca y Ramírez 2015: 63-66). Toda esta situación de discriminación y exclusión se complejiza cuando se insertan nuevas variables de análisis, como el género o la discapacidad, porque no es lo mismo ser una indígena mujer o discapacitado pobre, pues en su situación los problemas que enfrentan son de mayor intensidad y complejidad.

Entonces, en esas precarias condiciones económicas y políticas, sumadas a las negativas relaciones sociales y culturales, cabe preguntarse cuáles son las oportunidades de desarrollo educativo en el nivel universitario que poseen los jóvenes indígenas. Aquí la idea a resaltar es que, la interculturalidad en su acepción como ‘realidad de hecho’ muestra que los jóvenes indígenas carecen de oportunidades de desarrollo y este desafío los enfrentan durante toda su

vida. El planteamiento de esta idea solo ha sido posible gracias al enfoque multidimensional e interseccional. El enfoque multidimensional se entiende como un marco analítico que evalúa todas las aristas o dimensiones existentes de un problema específico. Por otro lado, la interseccionalidad muestra que las diferentes formas de opresión no son procesos independientes, sino que actúan de manera interrelacionada; por ende, se crea un sistema de opresión que refleja la confluencia de distintas formas de discriminación y tiene un efecto más complejo.

Solo partiendo de la comprensión de esta realidad que viven los jóvenes indígenas se puede plantear la otra dimensión de la interculturalidad, el ‘proyecto ético-político’ a largo plazo. Este busca solucionar un asunto mayor que engloba todos los problemas que frenan el desarrollo universitario de los jóvenes indígenas: las desigualdades. La desigualdad supone, siguiendo a Cuenca (2011, 2014), diferencias en la redistribución, el reconocimiento y la representación de los individuos; es decir, en las relaciones de poder existe necesariamente un otro inferior en condiciones de desventaja. Dicho esto, estas desigualdades no son naturales, sino que se son un constructo social producto de las dinámicas de poder en la sociedad peruana. Entonces, como bien demuestran Vich y Zavala (2017) en el Perú neoliberal existen tres argumentos que buscan legitimar la desigualdad social: educativo, racial y económico. Siguiendo a los autores, en la visión empresarial, la falta de educación de las poblaciones indígenas sirve para legitimar como natural las condiciones de desigualdad que padecen y, de esta manera, se evita un cuestionamiento al orden económico (2017: 221). Estas mismas cuestiones las aborda Barrig (2017) llegando a la conclusión de que, en una sociedad jerárquica y desigual como la peruana, cada grupo social está determinado a permanecer en su “sitio” dentro de la estructura social. En fin, en la sociedad peruana existen desigualdades y debido a varios factores son persistentes en el tiempo. Pero, como bien plantea Remy (2014), no es tolerable la existencia de profundas desigualdades dentro de un sistema democrático porque la desigualdad y la democracia son dos estadios mutuamente excluyentes. En ese sentido, debido a que en el Perú se presentan desigualdades severas que afectan el desarrollo de los jóvenes indígenas, la democracia en sí misma para ellos aún no existe, están las reglas y su promesa, pero se está lejos de esa realidad (Avilés 2017).

Al respecto, los estudiantes indígenas de las zonas rurales tienen aspiraciones de un reconocimiento ciudadano real que garantice la universalidad de la ley y los derechos humanos (RIDEI-PUCP 2011). Estas aspiraciones, que reclaman una sociedad democrática e intercultural, solo se pueden lograr cuando la interculturalidad es una cuestión universal en la sociedad peruana. Solo en ese contexto, los jóvenes indígenas podrán cursar estudios universitarios en igualdad de condiciones, donde nada les impida lograr lo que consideran valioso para sus vidas.

Hasta ahora hemos estado viendo las virtudes de la ‘universalización de la interculturalidad’ como la mejor propuesta de inclusión de los jóvenes indígenas en la universidad. No obstante, la otra propuesta frente a este tema es la ‘interculturalización de la universidad’ que consiste en “la incorporación de la diversidad cultural en el funcionamiento institucional universitario para redefinir su rol y representación social” (Cuenca y Ramírez 2015: 90). Siguiendo a los autores, para el logro de esta meta se requieren dos procesos: 1) establecer espacios de convivencia intercultural y 2) construir una institucionalidad educativa autónoma en el nivel superior (Instituciones Interculturales Educativas Superiores-IIES). Además, previo a estos procesos dentro de la comunidad universitaria, se requiere de políticas de acción afirmativas (becas) para incluir a los jóvenes indígenas. Al respecto, si bien es cierto que estas tres acciones permiten la relativa integración de los jóvenes indígenas en las universidades; sin embargo, tienen poco impacto en la disminución de las desigualdades que impiden su desarrollo educativo en el nivel universitario.

Para empezar, las políticas de acción afirmativa son solo métodos de inclusión dirigidos exclusivamente, y de manera individualizada, a jóvenes indígenas que ya se encuentran en instituciones universitarias. Justamente estos casos son excepcionales porque, viendo las estadísticas, el acceso de estudiantes indígenas a estudios superiores está por debajo del 10% (Cuenca y Ramírez 2015: 67-71). Como ya se vio, esto se debe a los múltiples y complejos problemas que enfrentan los jóvenes indígenas en su trayecto previo a la educación universitaria. En ese sentido, la aplicación de esta medida está muy limitado y solo se brinda a estudiantes ‘sobresalientes’, esto es, estudiantes con alto rendimiento académico y de escasos recursos económicos. De estas, el segundo criterio de evaluación es transversal a todos los grupos indígenas; pero, la primera solo lo cumplen un número reducido de individuos que tuvieron la disponibilidad de capital humano, social y territorial que le posibiliten un desempeño académico positivo (Urrutia y Trivelli 2018). Además, en los casos en que se concede estas becas, ellas han sido pensadas individualmente. Entonces, su alcance en cuanto a los beneficios es mayormente individual, aunque puede llegar a extenderse hasta los lazos familiares; pero, existe un pequeño porcentaje de profesionales que generan impactos comunitarios (Cuenca 2014). Por ello, en cuanto se trata de un mejoramiento general de las privaciones multidimensionales que enfrentan los grupos indígenas, las becas a algunos de sus miembros no inciden directamente en esta problemática ni buscan su solución, sino que, es solo un mecanismo paliativo para la desigualdad.

Segundo, el establecimiento de espacios de convivencia intercultural dentro del ámbito universitario solo tiene alcances en las dimensiones educativas e institucionales. Esto quiere decir que, el abordaje de la cuestión solo se enfoca en el asunto educativo, lo cual omite las problemáticas de carácter económico y político de los estudiantes. Estos dos ámbitos son fundamental, antes y después de la etapa universitaria, para lograr el desarrollo integral de los

jóvenes indígenas. Asimismo, dentro de la vida universitaria en cuanto a las relaciones culturales y sociales, los jóvenes indígenas padecen complejos desafíos de carácter diatópico, esto es, desarrollan identidades entrecruzadas: tienen dos lugares existenciales de referencia: ciudad-campo (Tubino 2012). Al respecto, la universidad solo se ha enfocado en brindar acompañamiento personalizado a los jóvenes indígenas becados, esto es, se ha enfocado en los problemas intra-culturales: retos que se presentan dentro de la cultura indígena. Justamente por ello, esta acción institucional está muy limitada en su abordaje porque la discriminación y problemas relacionados a este son relaciones bi-dimensionales entre agresor-víctima (Tubino 2007: 92). Entonces, la acción institucional para lograr ser completo debería enfocarse más en los problemas inter-culturales, es decir, en las relaciones entre culturas. Por todo ello, esta propuesta no apunta a solucionar las inequidades históricas que enfrentan los jóvenes indígenas, que como se mostró son multidimensionales e interseccionales, sino que se enfocan en cuestiones educativas e institucionales de limitado alcance.

En última instancia, la creación de instituciones autónomas (IIES) presentan un error desde su concepción porque entiende limitadamente el concepto de interculturalidad. Las IIES exclusivamente diseñadas para jóvenes indígenas se sustentan en la noción de pluriculturalidad, esto es, la existencia de muchas culturas en un mismo espacio. En tal sentido, busca crear espacios aislados para cada grupo cultural logrando con ello ocultar los problemas inherentes que se desencadenan de la interacción. Ello da como resultado una omisión de la noción de interculturalidad, específicamente en su dimensión como realidad de hecho, que involucra las relaciones que se dan entre distintas culturas, en la cual, siguiendo a Tubino (2015), pueden existir relaciones positivas (aprendizaje mutuo y aceptación de la diversidad) o negativas (desprecio o rechazo cultural). El aspecto negativo es muy pronunciado en las relaciones interculturales dentro del espacio universitario: racismo, discriminación, entre otros. Sin embargo, la pluriculturalidad supone implícitamente que las relaciones culturales son positivas, prestando poca atención a la adaptación y el acompañamiento de los estudiantes indígenas en este nuevo contexto. Además, la creación de instituciones no apunta a la formación de ciudadanos interculturales y democráticos puesto que crea una barrera entre indígenas y no-indígenas. En contrapartida, la universalización de la interculturalidad como proyecto ético-político es muy necesario porque incide en que el asunto se vuelva una cuestión para todos: universal.

Entonces, las acciones de la ‘interculturalización de la universidad’ no se atreven a dar el paso decisivo para lograr la universalidad. Pero, son funcionales, es decir, medios para un fin superior: lograr una sociedad intercultural. En ese sentido, siguiendo a Tubino (2007: 102), estas acciones replanteadas desde el enfoque universal como “acciones transformativas” en la universidad son un paso necesario, pero incompleto. Por tanto, la universalización de la interculturalidad, a pesar de sus cuestionamientos, es la mejor opción porque busca solucionar el

problema indígena desde una óptica comunitaria, detecta los problemas histórico-estructurales y es un proyecto a largo plazo que requiere de acciones transformativas.

En resumen, la universalización de la interculturalidad entiende el concepto de interculturalidad en dos dimensiones, realidad de hecho y proyecto ético-político a largo plazo, y se sustenta en un marco conceptual amplio que abarca la teoría del reconocimiento, el desarrollo humano y la ciudadanía intercultural. Asimismo, nuestra propuesta comprende, al mismo tiempo, el entendimiento y la solución del conjunto de desigualdades que padecen los jóvenes indígenas para cursar estudios superiores, para ello se apoya en las herramientas analíticas de la interseccionalidad y la multidimensionalidad. Finalmente, frente a la visión de ‘interculturalización de la universidad’ y sus propuestas de acción como las políticas de acción afirmativa, convivencia intercultural y creación de instituciones autónomas; se demostró que tienen poco impacto en la disminución de las desigualdades, siendo por ello, incompletos pero necesarios. Por todos los motivos expuestos, la “universalización de la interculturalidad” mediante políticas transformativas que apunten hacia una sociedad intercultural es el mejor mecanismo de inclusión de los jóvenes indígenas en la educación superior universitaria. Es importante contar con esta perspectiva universal porque la cuestión de la interculturalidad involucra a todos los integrantes de la sociedad peruana, apuntando a construir un espacio democrático-intercultural para brindar oportunidades iguales a todos sus miembros.

BIBLIOGRAFÍA

ANSIÓN, Juan

2009 “El desafío de la interculturalidad”. En MUNTER, Koen de, LARA, Marcelo y QUISBERT, Máximo eds. *Dinámicas interculturales en contextos transandinos*. Oruro: CEPA, pp. 47-77

AVILÉS, Marco

2016 *De dónde venimos los cholos*. Lima: Seix Barral

2017 *No soy tu cholo*. Lima: Debate.

BARRIG, Maruja

2017 “Cuatro, en 2017”. En *Cinturón de castidad: la mujer de clase media en el Perú*. Lima: IEP, pp. 83-125.

CUENCA, Ricardo

2011 “Argumentos filosóficos sobre la desigualdad. Balance crítico de la noción”. En COTLER, Julio, ed. *Las desigualdades en el Perú: balances y críticas*. (Serie Estudios sobre Desigualdad, 2). Lima: IEP, pp. 31-59

2014 “Historias, trayectorias y contextos: la formación de profesionales indígenas en Bolivia y Perú”. En CUENCA, Ricardo, ed. *Etnicidades en construcción. Identidad y acción social en contextos de desigualdad*. Lima: IEP, pp. 167-207

CUENCA, Ricardo y RAMIREZ, Alejandra

2015 “¿Interculturalizar la universidad o universalizar la interculturalidad? Sistema universitario y población indígena”. En CUENCA, Ricardo, ed. *La educación universitaria en el Perú: democracia, expansión y desigualdades*. Lima: IEP, pp. 59-104

CUENCA, Ricardo y REÁTEGUI, Luciana

2016 *La (incumplida) promesa universitaria en el Perú*. Lima: IEP.

FLORES-GALINDO, Alberto

1994 "República sin ciudadanos". En *Obras completas*. Lima: Casa SUR, pp. 233 – 258.

HONNETH, Axel

1996 “Reconocimiento y obligación moral”. *Areté*, 1997, volumen IX, número 2, pp. 235-252

KOGAN, Liuba y GALARZA, Francisco

2014 “Percepción de los estudiantes sobre factores de exclusión y discriminación en el entorno universitario”. En *¿Discriminas o te discriminan?: un análisis de las percepciones de universitarios de cuatro ciudades del Perú*. Lima: Universidad del Pacífico, pp. 27-45.

2015 “Cuando la piel habla: estrategias de blanqueamiento en el sistema universitario peruano”. En *Documento de Discusión CIUP*, DD1502. Lima: Universidad del Pacífico.

NUSSBAUM, Martha

2006 “El enfoque de las capacidades”. En *Las fronteras de la justicia, consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona: Paidós, pp. 82 - 102

REMY, Isabel

2014 "Democracia y desigualdad: poderes fácticos, régimen político y ciudadanía diferenciadas". En COTLER, Julio y CUENCA, Ricardo eds. *Las desigualdades en el Perú: balances críticos*. Lima: IEP. pp. 133 – 168

RIDEI-PUCP y otros

2011 "De la ciudadanía o Runayaymanta". En *Ama usuchisqa kanapaq, runayananchikpaq, para ser ciudadanos y no ser discriminados*. Lima: Fondo Editorial PUCP, pp. 65-91

SCHMELKES, Sylvia

2012 "Multiculturalismo, Educación Intercultural y Universidades". En TUBINO, Fidel y MANSILLA, Katherine eds. *Universidad e interculturalidad. Desafíos para América Latina*. Lima: RIDEI – PUCP, pp. 55-87

SEN, Amartya

2000 "Introducción: El desarrollo como libertad". En *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Editorial Planeta, pp. 19-53

TRIVELLI, Carolina y URRUTIA, Adriana

2018 "*Geografías de la resiliencia. La configuración de las aspiraciones de los jóvenes peruanos rurales*". (Documento de Trabajo, 243. Estudios sobre el desarrollo, 21). Lima: IEP

TUBINO, Fidel

2007 "Las ambivalencias de las acciones afirmativas". En ANSIÓN, Juan y TUBINO, Fidel, eds. *Educación en ciudadanía intercultural Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas*. Lima: Fondo Editorial PUCP, pp. 91-111.

2012 "La incorporación de estudiantes originarios en la vida universitaria". En RUIZ, Verónica y LARA, Gloria coord. *Experiencias y resultados de programas de acción afirmativa con estudiantes indígenas de educación superior en México, Perú, Colombia y Brasil*. México: ANUIES, pp. 79-87

2015 "Anexo: definiciones operativas". En *La interculturalidad en cuestión*. Lima: Fondo Editorial, pp. 73-75.

2020 "Desarrollo humano en contextos de diversidad cultural e injusticia multidimensional". En TUBINO, Fidel y ANSIÓN, Juan. *Desarrollo humano y diversidad cultural*. Documento de trabajo N° 1. Lima: PUCP, pp. 6-15

URRUTIA, Carlos y CUENCA, Ricardo

2018 *Las desigualdades laborales que enfrentan los jóvenes en Lima Metropolitana*. (Documento de Trabajo, 252. Estudios sobre Desarrollo, 28). Lima: IEP.

URRUTIA, Carlos y TRIVELLI, Carolina.

2019a *Juventud rural en el Perú: lo que nos dice el censo 2017*. (Documento de Trabajo, 257. Estudios sobre el desarrollo, 32). Lima: IEP.

2019b *Entre la migración y la agricultura. Limitadas opciones laborales para los jóvenes rurales en el Perú*. (Documento de Trabajo, 260. Estudios sobre desarrollo, 34). Lima: IEP.

VICH, Víctor y ZAVALA, Virginia

2017 "Del racismo a la racialización: los argumentos sobre la desigualdad en el Perú". En ZAVALA, Virginia y BACK, Michele eds. *Racismo y lenguaje*. Lima: PUCP, pp. 185 - 227.

ZAVALA, Virginia y CÓRDOVA, Gavina

2010 "El motoseo y la racialización del estudiante bilingüe". En *Decir y callar. Lenguaje, equidad y poder en la Universidad peruana*. Lima: Fondo Editorial PUCP, pp. 49-73.