

Inclusión social y cultural en la educación universitaria en Áncash (Perú)

Social and cultural inclusion in university education in Ancash (Peru)

Félix Julca Guerrero¹

Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo. Huaraz, Perú

fjulca@unasam.edu.pe

ORCID: 0000-0001-5637-5440

Laura Nivin Vargas²

Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo. Huaraz, Perú

lnivin@unasam.edu.pe

ORCID: 0000-0001-5637-5440

Katherine Castro Menacho³

Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo. Huaraz, Perú

kcastrom@unasam.edu.pe

ORCID: 0000-0002-5968-2830

Fany Vera Gutiérrez⁴

Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo. Huaraz, Perú

fverag@unasam.edu.pe

ORCID: 0000-0001-7755-0025

Citar como: Julca Guerrero, F. *et al.* (2023). Inclusión social y cultural en la educación universitaria en Áncash (Perú). *Desde el Sur*, 15(2), e0030.

RESUMEN

El estudio analiza las políticas de inclusión social y cultural en las universidades en Áncash (Perú). Socioculturalmente, Áncash siempre fue diverso. En la actualidad,

1 Educador, lingüista y abogado. Doctor of Philosophy y Master en Arts por The University of Texas at Austin (Estados Unidos), magíster en educación intercultural bilingüe por la Universidad Mayor de San Simón (Bolivia), especialista en Cultura de la Investigación por la Universidad Internacional de La Rioja (España). Investigador Renacyt, nivel V. Profesor principal y director de la Escuela de Derecho en la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo (UNASAM).

2 Doctora en Educación por la Universidad Nacional Federico Villarreal y magíster en Políticas Sociales por la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo. Investigadora Renacyt, nivel VI. Docente investigadora en la categoría de asociada. Directora de Autor y Patentes, y editora de las revistas de investigación *Aporte Santiaguino* y *Llalli* en la UNASAM.

3 Candidata a doctora en Derecho y Ciencias Políticas y magíster en Derecho Civil y Comercial. Jefa de la Unidad de Calidad Universitaria y docente ordinaria en la categoría de auxiliar en la Facultad de Derecho en la UNASAM.

4 Candidata a doctora en Derecho y Ciencias Políticas y magíster en Derecho Civil y Comercial. Directora del Departamento Académico de Derecho y docente ordinaria en la categoría de asociada en la UNASAM.

siguen vigentes las tradiciones culturales ancestrales y existen más de 500 000 quechuahablantes. Allí funcionan cinco universidades, dos públicas licenciadas y tres privadas, una licenciada y dos no licenciadas. Se realizó un estudio descriptivo transversal. Los resultados reportan que solo una universidad pública realiza dos acciones iniciales de inclusión sociocultural con perspectiva intercultural: la incorporación del quechua y algunos temas de la cultura andina en el currículo, y el acceso de estudiantes de las comunidades campesinas a la universidad mediante un examen de admisión especial. Empero, los docentes formadores en interculturalidad no cuentan con el perfil requerido. Así, las universidades ancashinas muestran la falta de un mayor compromiso y de coherencia con la diversidad sociocultural y sociolingüística de la región y del país. Entonces, se necesita de universidades innovadoras, reflexivas, inclusivas e interculturales para formar recursos humanos competentes en, con y para la diversidad.

PALABRAS CLAVE

Educación universitaria, inclusión sociocultural, diversidad cultural, interculturalidad

ABSTRACT

The study analyzes the policies of social and cultural inclusion in universities in Ancash, Peru. Socioculturally, Ancash has always been diverse; currently, ancestral cultural traditions are still in practice, and there are more than 500,000 Quechua speakers. There are five universities in Ancash, two public universities with degrees and three private universities, one with degrees and two without. A descriptive cross-sectional study was carried out. The results report that only one public university carries out two initial actions of sociocultural inclusion with an intercultural perspective: the incorporation of Quechua and some Andean culture topics in the curriculum, and the access of students from rural communities to the university through a special admission exam. However, intercultural teachers do not have the required profile. Thus, Ancash universities show a lack of greater commitment and coherence with the sociocultural and sociolinguistic diversity of the region and the country. Therefore, innovative, reflective, inclusive

and intercultural universities are needed to train competent human resources in, with and for diversity.

KEYWORDS

Higher education, sociocultural inclusion, cultural diversity, interculturality

Introducción

En el contexto de diversidad sociocultural y los últimos cambios en el sistema universitario peruano, surge la necesidad de estudiar la educación universitaria en Áncash desde una perspectiva intercultural. En primer lugar, Áncash está ubicada en los Andes centrales del Perú y siempre fue diverso lingüística y culturalmente (Julca, 2010, 2021; Kapsoli y Ocaña, 2015). En la época prehispánica existieron diferentes grupos socioculturales como los aru, quechua, culli, quingnam, yunga y cate (Torero, 2005, 2011). A la llegada de los españoles, aún existían cuatro grupos etnolingüísticos: quechua y culli en la zona andina, y mochica y quingnam en la zona costera (Solís, 2003; Adelaar y Muysken, 2004). En la actualidad, el único idioma originario que se habla en Áncash es el quechua, que registra una gran diversidad dialectal y sociolingüística (Julca, 2009b, 2021). Según el censo de 2017, el 30,04 % de la población ancashina habla quechua; a nivel nacional, según la cantidad de quechuahablantes, se ubica entre los 10 primeros a nivel distrital y provincial, y en el sexto lugar a nivel departamental. Además, el 34,01 % que constituye la tercera parte de la población ancashina se identifica etnolingüísticamente como quechua (INEI, 2018; Andrade, 2019).

En el último medio siglo, Huaraz (capital del departamento de Áncash), Chimbote (capital de la provincia de Santa) y otras ciudades de la costa y sierra ancashinas han experimentado grandes transformaciones socioeconómicas y culturales. La primera densidad migratoria hacia Chimbote ocurrió en las décadas de 1960 y 1970, en la época del «boom de la pesca»; asimismo, en Huaraz y el Callejón de Huaylas se dio después del terremoto de 1970, donde murieron más de 75 000 personas (Barrón y Zubieta, 2020). La segunda fase migratoria ocurrió desde fines de 1990, con la presencia de las mineras transnacionales Barrick y Antamina que cambió la situación económica y sociocultural de Áncash (Yauri, 2014; Julca y Nivin, 2020). Las urbes ancashinas han crecido enormemente con la migración interna de las zonas rurales a la ciudad por la búsqueda de mejores oportunidades de trabajo, estudio y vida; así como con la migración externa desde otras ciudades del Perú y del extranjero motivados por el movimiento comercial, el turismo, la universidad y el impacto de la modernidad (Yauri, 2014; Villari, 2016; Menacho y Villari, 2019; Julca y

Nivin, 2020). Hoy, el 63 % de la población de la región Áncash vive en la zona urbana (INEI, 2018). Las urbes ancashinas de Chimbote (en la costa) y Huaraz (en la sierra) concentran no solamente la mayor población, sino también la mayor cantidad de quechuahablantes en relación con las zonas rurales de la región (Julca, 2021); de ellos, la población joven es la que accede a las universidades. En estas ciudades se dan las interinfluencias mutuas entre lo tradicional y lo moderno, entre lo rural y lo urbano, entre el quechua y el castellano, que han dado lugar a una especie de culturas mixtas o híbridas (García, 1989; Yauri, 2014; Nivin, 2021).

En segundo lugar, en América Latina, desde los inicios del siglo pasado, las universidades se han constituido como instancias de cambio para el desarrollo de la sociedad con reivindicaciones de libertad, democracia y derechos civiles (Schmal y Cabrales, 2018). La universidad no podría permanecer sin cambios y a espaldas de la realidad social cambiante. Por ello, hoy la universidad es concebida como un ente abierto, plural, democrático, participativo y autónomo que analiza críticamente la realidad social, ya que identifica sus tensiones y contradicciones, y trasciende el ámbito académico para posibilitar soluciones sociales, culturales y políticas. Así, en el Perú las universidades han crecido cuantitativamente; en 1960 existían nueve universidades, todas de carácter público, salvo la Pontificia Universidad Católica del Perú. En las siguientes décadas, principalmente, desde la de 1980 hasta la de 2000 se ha experimentado un proceso acelerado de masificación de universidades, especialmente, privadas (Tubino, 2001) y, con ello, también la masificación de los estudiantes universitarios. Así, en 2015 existían 143 universidades (51 públicas y 92 privadas); en Áncash, había 5 universidades (2 públicas y 3 privadas), además de las sucursales de otras universidades. Empero, el crecimiento cuantitativo de universidades no necesariamente implicó el crecimiento en calidad académica e investigativa (Tubino, 2001, 2015; Cuenca, 2015).

En julio de 2014 se promulga la Ley Universitaria N.º 30220 y con ella se inicia la reforma universitaria peruana. La universidad es definida como una institución académica de investigación y docencia, donde se forman profesionales con bases humanísticas, científicas y tecnológicas en un país pluricultural y multilingüe. Así, la universidad es un lugar de enseñanza, aprendizaje, investigación, discernimiento y experiencia, que permite a la sociedad crecer y cambiar a partir de la crítica y el debate (Condori *et al.*, 2022). Además, la universidad es el centro de producción de capital intelectual donde los estudiantes adquieren habilidades y competencias para acceder a la movilidad social interna (nacional) y externa (internacional), y mejorar sus condiciones de vida (Sharipov, 2020; Gómez-García *et al.*, 2022). De esta manera, la concepción y el rol de la universidad en el

Perú viene experimentando cambios significativos en la búsqueda permanente de la calidad.

El Ministerio de Educación (Minedu) asume el liderazgo de la política de aseguramiento de la calidad universitaria en el Perú. Se crea la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (Sunedu) para promover el licenciamiento obligatorio de las universidades basado en las condiciones básicas de calidad, así como la acreditación de las carreras profesionales. El proceso de licenciamiento culminó en febrero de 2021. Como resultado de ello, a la fecha se cuenta con 92 universidades licenciadas (46 públicas y 46 privadas). En Áncash, la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo (UNASAM), con sede en Huaraz, y la Universidad Nacional del Santa (UNS), con sede en Chimbote, lograron licenciarse. Entre las universidades privadas, solo la Universidad César Vallejo (UCV), con sede central en Trujillo, logró licenciarse y, por ello, sus sucursales en Chimbote y Huaraz siguen funcionando. Las universidades de San Pedro (USP) y Católica Los Ángeles de Chimbote (ULADECH) no lograron licenciarse (Sunedu, 2022).

En tercer lugar, la educación universitaria se ha constituido en una demanda social prioritaria en el Perú, pero la universidad aún no ha respondido con pertinencia sociocultural y lingüística. El acceso de estudiantes indígena-campesinos a la universidad aún es limitado, y los que acceden experimentan inequidades linguoculturales y socioeconómicas (Reynaga, 2013). Asimismo, el ingreso de estudiantes indígenas a la universidad no necesariamente garantiza su permanencia y la culminación de la carrera profesional, porque ellos afrontan problemas económicos y académicos (Bukard, 2017), así como culturales y lingüísticos (Ansión, 2014). Por ello, el gobierno peruano desde 2011 implementa el Programa Beca 18 con fines de inclusión social y equidad, y así garantizar el acceso, la permanencia y la culminación de estudios universitarios de los estudiantes de las poblaciones vulnerables (Minedu, 2013, Bukard, 2017). A pesar de esta iniciativa estatal favorable para los estudiantes indígenas, los resultados todavía son mínimos. Cuenca y Reátegui (2016) observan, a un quinquenio de implementación del Programa de Beca 18, que el porcentaje de acceso a la universidad de estudiantes indígenas quechuahablantes no varió significativamente. Por tanto, la educación universitaria en el Perú cuenta todavía con una ausencia considerable de estudiantes indígenas y de los sectores vulnerables.

Las universidades siguen formando recursos humanos para una sola realidad sociocultural homogénea de corte hispano-occidental. En las universidades «convencionales» siguen vigentes las actitudes y prácticas de exclusión, formas de discriminación social, cultural y lingüística, así

como el racismo (Zúñiga, 2017). Por lo mismo, las brechas entre los estudiantes indígenas y no indígenas relacionadas con las oportunidades de acceso, permanencia y éxito en la universidad son todavía muy amplias. Además, no basta con solo recibir estudiantes indígenas en la universidad, sino también velar por su permanencia y culminación de la carrera profesional. Para ello es importante interculturalizar la universidad promoviendo la diversificación étnico-cultural de los perfiles y contenidos curriculares posibilitando el diálogo y fortalecimiento de los saberes; esto implica transformar, recrear o reinventar la universidad para que sea lingüística y culturalmente más pertinente, equitativa e inclusiva (Mato, 2016, 2018; García, 2019); es decir, intercultural.

La interculturalidad implica el reconocimiento, la aceptación y la valoración positiva de la diversidad histórica, étnica, cultural y lingüística, estableciendo relaciones de equidad desde unos y otros. Además, la interculturalidad es un proceso dinámico que supone comprensión y negociación sociocultural de doble vía, que busca construir relaciones equitativas, dialógicas y más justas, superando todo tipo de discriminación, exclusión y las dicotomías entre lo indígena versus lo no indígena, lo tradicional versus lo moderno, lo rural versus lo urbano, principalmente (Walsh, 2009; Nivin, 2017). Visto así, la diversidad sociocultural desde el enfoque intercultural se constituye como recurso, riqueza y valor para el desarrollo social de los pueblos y del país (López, 2021). En dicha perspectiva, la interculturalidad en la universidad implica ofrecer una formación profesional alternativo de calidad y con pertinencia cultural. Al respecto, Dietz y Mateos (2019) señalan que, las universidades que prestan sus servicios en contextos con diversidad cultural y lingüística requieren brindar una formación profesional con enfoque intercultural, donde se construyan, gestionen, intercambien y fortalezcan diversos saberes y conocimientos, viabilizando el diálogo de saberes y aportando a la construcción intercultural de los saberes.

Teniendo en cuenta la diversidad lingüística y cultural que caracteriza a Áncash y los grandes problemas económicos, lingüístico-culturales y académicos que afrontan los estudiantes quechuhablantes de las comunidades campesinas en la universidad, es necesaria una mirada a la universidad desde una perspectiva intercultural. Primero, la creciente presencia de pobladores de zonas rurales en las ciudades ancashinas ha permitido un proceso acelerado de transruralización de la población campesina o de reterritorialización (López y Machaca, 2008) y la población joven es la que accede a las universidades. Segundo, la aspiración cada vez mayor de los hijos de campesinos para acceder a la universidad para alcanzar una profesión, pero ellos afrontan problemas de bajo rendimiento académico,

escasos recursos y abandono (Ibáñez, 2014), y, en general, grandes limitaciones en el ingreso, la permanencia y la finalización de la carrera profesional (Bukard, 2017). Tercero, los programas de inclusión social de estudiantes indígenas a la educación superior universitaria no consideran sus características lingüístico-culturales (Reynaga, 2013; Zavala y Córdoba, 2010). Por lo tanto, es importante estudiar cómo la democratización y modernización de la universidad responde a los retos actuales de las sociedades heterogéneas a nivel regional y nacional.

Así, sobre la base de las dinámicas internas y externas de la gestión universitaria, es importante investigar la educación universitaria en Áncash desde una perspectiva intercultural. Para dicho propósito se planteó como objetivo principal analizar las acciones y políticas de inclusión social y cultural con perspectiva intercultural en la educación superior universitaria en Áncash focalizando en: (1) el currículo de formación profesional; (2) el ingreso, la permanencia y el egreso de los estudiantes de las comunidades campesinas; y (3) el perfil «intercultural» de los docentes universitarios. De esta manera se buscó responder si las universidades ancashinas cuentan con un currículo intercultural que incorpora los saberes y conocimientos ancestrales, el idioma quechua, las cosmovisiones del mundo, y si existe el diálogo de saberes. Asimismo, examinar los procesos de ingreso de los estudiantes quechuahablantes de origen indígena-campesino a la universidad, procesos de seguimiento y acompañamiento para garantizar su permanencia en la universidad y la culminación exitosa de la carrera profesional. Del mismo modo, dar cuenta si las universidades ancashinas cuentan con recursos humanos formados en educación intercultural bilingüe o afines para guiar y orientar los procesos pedagógicos, académicos e investigativos desde una perspectiva intercultural en la formación profesional de los universitarios.

Materiales y métodos

La investigación fue de tipo descriptivo de corte transversal, que se enfocó en el análisis de características y propiedades de las instituciones y los perfiles de los estudiantes y docentes universitarios (Hernández *et al.*, 2018) en torno a las políticas de inclusión social y cultural en las universidades ancashinas. La investigación se realizó de 2019 a 2021. Con este propósito, se procedió con la recopilación, la selección y el análisis crítico de la información, principalmente documentos académicos y administrativos (Tricco *et al.*, 2016) referentes a las políticas y acciones de inclusión social y cultural que realizan las universidades ancashinas que están enmarcadas en un contexto marcado por la diversidad lingüística, étnica y cultural. La identificación, la revisión, la compilación, la descripción y el

análisis de la data focalizó en tres aspectos básicos: el currículo de estudios, el acceso de estudiantes de las comunidades campesinas y el perfil de los docentes universitarios.

Para la recolección de datos en 2019 se visitó a las cinco universidades, donde se hizo una revisión de documentos como plan de estudios, sílabos, actas de evaluación, seguimiento y acompañamiento al estudiante. Asimismo, el recojo de datos fue completado con la búsqueda *online* en las páginas web de cada universidad y la Sunedu, principalmente. En dicha perspectiva se realizó una revisión sistemática de la data (*scoping review*). El proceso de acopio, procesamiento y análisis de la data se realizó de manera planificada y teniendo en cuenta el enfoque y propósito de la investigación. Así, la revisión de la data posibilitó la reproductividad de los hallazgos y condujo a la trazabilidad del proceso (Martín-Cilleros *et al.*, 2022).

Resultados

Para una mejor comprensión, se presenta los hallazgos en cinco secciones. Los dos primeros están referidos a la caracterización de las universidades ancashinas y el modelo educativo de las universidades licenciadas. Los tres siguientes están referidos a un tratamiento más específico sobre el currículo de formación profesional, el acceso de los estudiantes de las comunidades campesinas, y, finalmente, el perfil académico y lingüístico de los docentes que laboran en dichas universidades.

Caracterización de las universidades ancashinas

Hasta 2019, en la región Áncash existían cinco universidades, dos públicas y tres privadas. De ellas, tres están licenciadas, dos públicas y una privada. Las otras dos universidades privadas están en proceso de cierre.

En la tabla 1 se observa que Chimbote (capital de Santa) concentra la mayoría de las universidades; esto guarda correspondencia con la cantidad de población que reside en Santa, casi la mitad de la población regional y tres veces más que la de Huaraz (INEI, 2018). La población estudiantil de las universidades públicas suma el 32 %, mientras que de las universidades privadas alcanza el 68 %. En contraste, las universidades públicas cuentan con mayor cantidad de docentes nombrados, facultades, carreras profesionales, maestrías y doctorados. Asimismo, las universidades públicas han logrado licenciarse por la Sunedu, cuentan con docentes investigadores Renacyt y se ubican en lugares expectantes en el ranking de universidades. De las dos universidades públicas, la UNASAM es la que registra mayor desarrollo y, por consiguiente, goza de mayor prestigio en el contexto regional. Entre las universidades privadas, solo el consocio de

TABLA 1. Datos generales de las universidades en Áncash

	UNASAM	UNS	ULADECH	USP	UCV	
Tipo	Pública	Pública	Privada	Privada	Privada	
Año de fundación	1979	1984	1984	1987	1991	
Sede central	Huaraz	Chimbote	Chimbote	Chimbote	Trujillo	
Filiales en la región	No	No	Huaraz	Huaraz-Caraz	Chimbote	Huaraz
Estudiantes pregrado	6870	4300	+11508	+/- 9500	1545	1467
Estudiantes posgrado	840	500	-	-	-	-
Docentes nombrados	546	202	60	-	110	2
Investigadores Renacyt	31	13	11	-	+/- 6	-
Facultades	11	3	5	6	-	-
Carreras	25	15	8	13	9	9
Maestrías	11	8	8	-	-	-
Doctorados	10	20	3	-	-	-
Licenciada	Sí: 1/1/19 Sí: 12/3/19		No: 27/2/21	No: 5/12/19	Sí: 12/6/19	

Nota. Elaboración basada en datos de la Sunedu y el portal web de cada universidad.

la UCV que tiene su sede central en Trujillo (La Libertad) ha logrado licenciarse, pero esta universidad, además de las filiales en Áncash (Chimbote y Huaraz), tiene ocho filiales más en diferentes ciudades del Perú, incluyendo Lima.

En relación con los servicios y programas sociales existe cierta correspondencia entre las cinco universidades. En general, todas cuentan con los servicios de salud, psicología, arte, cultura y deporte. Asimismo, todas cuentan con un centro de idiomas donde, además de los idiomas extranjeros (inglés, portugués, italiano), se enseña quechua, idioma hablado por la tercera parte de la población ancashina. También tienen programas de atención a estudiantes con habilidades especiales. Empero, solo la UNASAM ofrece dos programas en educación con enfoque intercultural: la especialidad de Primaria Educación Bilingüe Intercultural y la maestría en Educación Intercultural Bilingüe. Asimismo, la UNASAM desarrolla un proceso especial de admisión para los estudiantes quechuahablantes de las comunidades campesinas.

Modelo educativo de las universidades licenciadas

Las universidades no licenciadas en Áncash fueron meramente convencionales, abocadas a la formación de profesionales para una sola

realidad hispano-occidental y ciudadina. En cambio, las universidades licenciadas incorporan en su modelo educativo algunos aspectos básicos relacionados con la diversidad e interculturalidad. La UNASAM tiene como eje transversal el reconocimiento, el respeto y la promoción de la diversidad lingüística y cultural; enfatiza en el tratamiento de la diversidad con un enfoque intercultural. La UNS incorpora el «aprender a vivir juntos» como un eje transversal; establece avalar la relación de igualdad, trabajar con objetivos y proyectos comunes y desarrollar la educación intercultural. La UCV considera la diversidad e identidad cultural como tema transversal y la incorporación de estudiantes con habilidades especiales destaca en inclusión social. Sin embargo, la incorporación de la diversidad y la interculturalidad, no se plasma en los documentos operativos para su implementación y materialización en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Además, los modelos educativos de las universidades ancashinas no incluyen los saberes y conocimientos, cultura, cosmovisión, formas de aprendizaje de los pueblos indígena-campesinos, solo complementariamente, incorporan la enseñanza del quechua como cursos o en sus centros de idiomas. No basta con una declaración general, sino que la interculturalidad debe constituir el eje transversal en la formación de recursos humanos y debe desencadenar en la praxis educativa. En concordancia con Mato (2016) y Rosado-May y Cuevas-Albarrán (2019), concluimos que las universidades ancashinas siguen siendo convencionales, centradas en el método científico y contenidos de corte hispano-occidental.

Currículo de estudios en las universidades ancashinas

Una revisión de los currículos de estudios se advierte que las cinco universidades ofertan carreras profesionales requeridas por el mercado nacional hegemónico. Excepcionalmente, en 2002, la UNASAM inicia con la formación de profesores con enfoque intercultural y bilingüe en la especialidad de Primaria y Educación Bilingüe Intercultural (Primaria EBI) y en 2007 en la maestría en Educación Intercultural Bilingüe (maestría en EIB). Estos programas surgieron como una alternativa en la formación de profesores para responder con pertinencia lingüo-pedagógica y socio-cultural a los estudiantes quechuahablantes, tendiendo puentes entre lo tradicional y lo moderno, entre lo rural y lo urbano, entre el quechua y el castellano bajo los principios de la democracia intercultural (Julca 2010, Zúñiga, 2017); es decir, diálogo de saberes (Méndez, 2020). Sin embargo, ello no aparece plasmado en el currículo, sino este tiene la característica de ser híbrido. Además, se registra que existe un gran trecho entre la propuesta «intercultural» y el discurso en relación con la praxis educativa (Nivin y Julca, 2013; Nivin, 2017; Nivin, Menacho y Julca, 2021). A pesar

de las iniciativas de la UNASAM, las universidades ancashinas aún no han asumido su responsabilidad de formar recursos humanos con perspectiva intercultural para responder con pertinencia a la diversidad sociocultural y sociolingüística que caracteriza a la región.

En el currículo de estudios de Primaria y EBI y de la maestría en EIB de la UNASAM, el idioma quechua ha sido incorporado para su aprendizaje, enseñanza y estudio sistemático. Asimismo, se han incorporado contenidos sobre saberes locales, literatura oral, tradiciones y costumbres andinas, pero solo en los cursos de cultura regional, educación intercultural bilingüe y quechua. Esto implica que el resto de los cursos siguen siendo de corte hispano-occidental. El futuro profesional de la educación necesita conocer y fortalecer con fines pedagógicos, los saberes y conocimientos locales, la concepción del mundo andino, formas propias de enseñar y aprender, producción y transmisión de conocimientos, tratamiento de la salud, negociación y resolución de conflictos. También, la educación universitaria con enfoque intercultural necesita incorporar la participación de profesionales indígenas, autoridades comunales y los yachaq (sabios indígenas depositarios de la sabiduría tradicional de sus pueblos y culturas) en la formación profesional (López, 2004; Julca, 2010). En suma, a pesar de los cambios iniciales, una mirada crítica hace entrever la necesidad de seguir mejorando e interculturalizando el currículo de estudios ampliando a todas las asignaturas de Primaria EBI y maestría en EIB.

En la UNASAM, la interculturalización del currículo requiere también ser ampliada a otras carreras profesionales de educación (Comunicación, Lingüística, Literatura, Matemática e Informática) y otros programas de estudios (Enfermería, Obstetricia, Derecho, Arqueología, Ingenierías y otras). Si bien en la UNASAM se ha incorporado la enseñanza del quechua como un curso curricular o extracurricular para cumplir con el requisito de graduación y titulación, una certificación de tener competencias comunicativas en quechua no implica necesariamente que el currículo ya sea intercultural, ni el futuro profesional de educación tenga formación intercultural y esté preparado para desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje con perspectiva intercultural; vale decir, implementando metodologías de enseñanza en quechua como lengua materna y en castellano como segunda lengua, o viceversa, según los escenarios sociolingüísticos (véase Julca, 2009a).

Acceso de estudiantes de comunidades campesinas a la universidad

En Áncash existe una limitada oferta universitaria para los estudiantes de origen indígena-campesino. Los que logran acceder a la universidad afrontan muchos desafíos económicos, académicos, socioculturales y

lingüísticos. De las cinco universidades ancashinas, hasta 2016 ninguna de ellas ofrecía algún programa especial para acceso de estudiantes de las comunidades campesinas a la universidad. Estos estudiantes tenían como aspiración natural continuar sus estudios después de concluir la secundaria, pero siempre tuvieron como obstáculo la gran competencia para el ingreso a la universidad. Y los que lograban ingresar afrontaban serias limitaciones académicas, lingüísticas, económicas y socioafectivas para permanecer y culminar los estudios.

En ese marco, las autoridades universitarias de la UNASAM vieron por conveniente ampliar la cobertura de ingreso para reducir brechas de desigualdad de los estudiantes quechuhablantes de las zonas rurales del Callejón de Huaylas, Conchucos y las Vertientes. Conscientes de las limitaciones de ingreso a la universidad de los estudiantes indígena-campesinos por su bajo nivel de preparación en la escuela rural andina, deficiencias sociocognitivas y lingüísticas y sus restricciones económicas para su adaptación al sistema universitario, posibilitó el ingreso de dichos estudiantes mediante un proceso de admisión especial. Para dicho fin se firmó convenios de cooperación interinstitucional con 160 comunidades campesinas de la región. A los estudiantes de estas comunidades se les brinda servicios de preparación académica en el Centro Preuniversitario de la UNASAM. Como consecuencia de ello, a partir de 2016, los mejores estudiantes de las comunidades campesinas ingresan a la UNASAM cubriendo el 10 % de las vacantes en cada proceso de admisión.

Según la tabla 2, la UNASAM cuenta con 301 estudiantes ingresantes de las comunidades campesinas, de los cuales 155 son mujeres y 146 son varones. Las carreras más preferidas son Educación (FCSEC), Ciencias (FC), Administración y Turismo (FAT), y las menos preferidas son Derecho (FDC-CPP) e Ingeniería de Minas (FIMGM). Estos estudiantes reciben un ciclo de preparación preuniversitaria gratuito; luego son sometidos a un proceso especial de admisión exclusivo para ellos. A los ingresantes se les brinda los servicios de comedor universitario, asistencia psicológica y de salud en forma gratuita a través de la Oficina General de Bienestar Universitario. De esta manera, las limitaciones de ingreso a la universidad de los estudiantes indígena-campesinos, por su bajo nivel de preparación, deficiencias sociocognitivas y lingüísticas y sus restricciones económicas, han empezado a ser atendidas en la UNASAM.

Pese a los avances en la UNASAM a nivel de acceso de los estudiantes de las comunidades campesinas a la educación universitaria, aún existen limitaciones sobre la permanencia y culminación de la carrera profesional. Para garantizar la permanencia y continuidad de los estudiantes se les

TABLA 2. Ingresantes a la UNASAM por convenio con comunidades campesinas

Facultad	2016		2017		2018		2019		2020 ⁵	2021	2022		Total
	H	M	H	M	H	M	H	M			H	M	
FAT ⁶	1	1	4	5	5	4	3	3	-	-	5	3	34
FC	1	0	8	6	8	4	4	1	-	-	3	0	35
FCA	0	0	5	3	3	5	6	3	-	-	3	3	31
FCAM	1	1	3	6	4	2	2	5	-	-	3	4	31
FCSEC	0	0	5	7	4	6	2	8	-	-	3	1	36
FCM	0	0	3	5	1	3	0	4	-	-	0	4	20
FEC	0	2	7	3	2	4	3	7	-	-	2	3	33
FIC	2	2	2	3	3	3	6	2	-	-	3	3	29
FIMGM	1	1	4	1	1	2	3	1	-	-	3	0	17
FIIA	2	0	2	4	1	4	3	2	-	-	2	1	21
FDCCPP	1	0	1	2	2	1	0	3	-	-	0	4	14
Total	9	7	44	45	34	38	32	39	-	-	27	26	301

Nota. Elaboración basada en datos de la Oficina General de Admisión y Oficina General de Estudios de la UNASAM.

asigna un docente tutor en cada escuela profesional, para que pueda apoyar en su adaptación académica en la universidad. Sin embargo, esto no resulta suficiente, se hace necesario realizar cursos previos de nivelación en las asignaturas de mayor desaprobación (Matemática, Estadística, Biología) y reforzamiento en técnicas de estudio. Empero, los estudiantes que logran adaptarse al sistema universitario, aunque todavía en minoría, son competitivos con sus pares ciudadanos hispano-hablantes y registran considerables niveles de aprendizaje (López, 2004; López y Machaca, 2008). Algunos de ellos, los que ingresaron en 2016 y 2017, ya se encuentran en los últimos ciclos de la carrera profesional.

5 Los procesos de admisión de 2020 y 2021 fueron suspendidos por la pandemia del covid-19.

6 Las equivalencias de las abreviaturas son: FAT = Facultad de Administración y Turismo, FC = Facultad de Ciencias, FCA = Facultad de Ciencias Agrarias, FCAM = Facultad de Ciencias del Ambiente, FCSEC = Facultad de Ciencias Sociales, Educación y de la Comunicación, FCM = Facultad de Ciencias Médicas, FEC = Facultad de Economía y Contabilidad, FIC = Facultad de Ingeniería Civil, FIMGM = Facultad de Ingeniería de Minas, Geología y Metalurgia, FIIA = Facultad de Ingeniería de Industrias Alimentarias, FDCCPP = Facultad de Derechos y Ciencias Políticas, H = hombre, M = mujer.

En tiempos de emergencia sanitaria por el covid-19, otro de los grandes problemas que afrontaron los estudiantes de las comunidades campesinas fue la brecha digital y la conectividad. El paso de la presencialidad a la virtualidad afectó principalmente a los estudiantes de las comunidades campesinas, dado que la mayoría de ellos no contaba con equipos y dispositivos tecnológicos; además, tampoco en la mayoría de sus comunidades había servicios de Internet, y si había, la conectividad era pésima. Para ello, las autoridades dotaron de dispositivos móviles a todos los estudiantes en condiciones vulnerables. Sin embargo, los logros que se pudieron tener, además de la buena voluntad de las autoridades, también dependía del orden interno de la administración universitaria, las concepciones y *habitus* de la comunidad universitaria, que involucra a directivos, docentes y los estudiantes no indígenas, así como también la perspectiva con la que se trabaja en la universidad.

Perfil académico-profesional y lingüístico de los docentes universitarios

Uno de los factores básicos para la formación de recursos humanos con nuevo enfoque pedagógico como el intercultural es el docente. Es decir, los formadores requieren estar formados, preparados, capacitados y actualizados en el nuevo enfoque pedagógico con perspectiva intercultural. En una revisión general del perfil de los docentes universitarios de las universidades licenciadas y no licenciadas, se concluyó que la mayoría de ellos no tiene formación profesional ni capacitación en interculturalidad. En el caso de la UNASAM, ni siquiera alcanza el 1 % del total de docentes. Por consiguiente, en la praxis docente en aula la interculturalidad está mayormente ausente. A partir de los datos proporcionados por el Vicerrectorado Académico y la Oficina General de Recursos Humanos se construyó la tabla 3.

En la tabla 3 se evidencia que, de 546 docentes, 394 varones (72 %) y 152 mujeres (28 %), solo 4 docentes tienen formación en educación intercultural bilingüe (EIB), 1 a nivel de pregrado y 3 a nivel de maestría, lo que hace un 0,73 %. Estos docentes están en la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y de la Comunicación (FCSEC). En esta facultad se espera que haya un alto porcentaje de docentes con formación en EIB, ya que se ofrece la especialidad de Primaria y Educación Bilingüe Intercultural; sin embargo, solo el 3,84 % tienen dicha formación. Además, de 546 docentes de la UNASAM, solo 73 (13,36 %) registran conocimiento y uso de la lengua quechua. Y en la FCSEC, solo 11 docentes (16,41 %) tienen conocimiento de la lengua quechua y las usan. Con escasos docentes formados en EIB y muy pocos que hablan la lengua quechua, definitivamente, no se garantiza una formación de calidad con enfoque intercultural y bilingüe.

TABLA 3. Formación intercultural y bilingüe de los docentes de la UNASAM

Facultad	Docentes	Varones	Mujeres	Formación en interculturalidad y bilingüismo o especialidades afines			Conocimiento y uso del quechua	
				Pregrado	Maestría	Doctorado	Sí	No
FAT	32	23	9	0	0	0	4	28
FC	112	90	22	0	0	0	5	107
FCA	44	38	6	0	0	0	12	32
FCAM	37	26	11	0	0	0	7	30
FCSEC	78	60	18	1	2	0	11	67
FCM	61	15	46	0	0	0	9	52
FEC	56	47	9	0	0	0	10	46
FIC	55	40	15	0	0	0	5	50
FIMGM	17	17	0	0	0	0	3	14
FIIA	21	12	9	0	0	0	2	19
FDCCPP	33	26	7	0	1	0	5	28
Total	546	394	152	1	3	0	73	473

Nota. Tomado de Vicerrectorado Académico (2022)

Discusión

En la tabla 1 se observa que las universidades públicas tienen mayor cantidad de docentes nombrados, mientras que las universidades privadas cuentan mayormente con docentes contratados y a tiempo parcial, lo que no garantiza la calidad académica. Mora y Bullard (2021, citado en Auris *et al.*, 2022) refieren que la parcialidad pedagógica universitaria no permite el avance académico porque no les posibilita relacionarse suficientemente con sus estudiantes para asesorías académicas y científicas. Por el contrario, las universidades privadas cuentan con mayor población estudiantil por el crecimiento de las matrículas como resultado del aumento del nivel de escolaridad de la población, la mayor apertura y ampliación de los servicios educacionales universitarios. Tubino (2015) y Cuenca (2015) reportan que, el crecimiento de matrícula universitaria se incrementó como consecuencia del crecimiento de la oferta universitaria privada, pero la formación académica no fue de calidad. Al respecto, Benavides *et al.* (2015) sostienen que los estudiantes que llegan a las universidades privadas son aquellos que no consiguieron ingresar a las universidades públicas por su alta selectividad, tampoco a las universidades privadas prestigiosas por los costos altos. Desafortunadamente, las

universidades privadas más accesibles, son aquellas de menor calidad. Por lo tanto, como señala Benites (2021), antes de la pandemia la educación universitaria en Áncash se caracterizaba por el impulso privatizador con masificación de la matrícula, pero sin mayor calidad.

En la actualidad, en la época pospandemia la falta de calidad académica y de investigación son aún problemas que afrontan las universidades ancashinas. Para ello basta ver la cantidad de investigadores Renacyt por cada universidad (tabla 1) y su producción científica y publicaciones. En las universidades ancashinas la producción académica es aún incipiente e insuficiente (Cuenca y Reátegui, 2016). Por ejemplo, las investigaciones relacionadas con los diferentes aspectos de la diversidad cultural, la interculturalidad y su tratamiento en el sistema universitario aún son escasas en la UNASAM y aún casi nulas en otras universidades ancashinas. Empero, la baja calidad académica de universidades y con poca producción científica no involucra solo a las universidades ancashinas, sino también a muchas universidades peruanas e incluso latinoamericanas (Salmi y Altbach, 2021). Al final, la calidad académica impacta en la empleabilidad y la investigación.

La interculturalización del currículo de estudios en la UNASAM se manifiesta en la inclusión de la enseñanza y el estudio del quechua y algunos temas de la cultura andina en ciertas asignaturas en dos programas de formación docente. La inclusión parcial de contenidos linguo-culturales andinos en algunas asignaturas no convierte al currículo en intercultural, sino híbrido. Con ello, dichos programas no podrían ser calificados interculturales, ni que la universidad ya sea intercultural, pues la interculturalidad va mucho más allá que la enseñanza de lenguas. Si bien es importante reconocer los esfuerzos iniciales y parciales de incorporación del enfoque educativo intercultural y bilingüe en la formación docente, esto no es suficiente. *Stricto sensu*, la interculturalización de la universidad es aún un tema pendiente no solo en la UNASAM, sino también en todas las universidades ancashinas y del Perú entero (Tubino, 2015; Cuenca y Ramírez, 2015).

Los egresados de la UNASAM mayoritariamente ejercen su profesión en contextos marcados por la diversidad cultural y lingüística de la región, y para ello aún no reciben una formación integral con perspectiva intercultural. En general, la universidad continúa siendo un espacio ajeno a la diversidad sociocultural, homogeneizante en castellano y asimilacionista en la cultura hispano-occidental (López *et al.*, 2009; Méndez, 2020). En los Departamentos Académicos se registra un desconocimiento y una despreocupación por interculturalizar la oferta educativa y adaptar sus programas a las características y demandas de las poblaciones indígena-campesinas

(Ávila *et al.*, 2018). En la UNASAM, como refieren Auris *et al.* (2022), «se requiere de un currículo equitativo, multilingüe, científico, empático y universal» (p. 499). Entonces, una tarea pendiente es la construcción e implementación del currículo de estudios con perspectiva intercultural e inclusiva para todas las carreras y programas profesionales. En concordancia con Moya (2012), Mateos *et al.* (2016), Ávila *et al.* (2018) y Méndez (2020), consideramos que el desafío de la UNASAM es la interculturalización del currículo con la inclusión de saberes y conocimientos locales y la lengua quechua, el diálogo de saberes; revisar y reinventar las prácticas y experiencias educativas, didácticas, metodológicas y de evaluación.

El acceso de estudiantes quechuhablantes de las comunidades campesinas es un gran logro en la UNASAM. Cuenca y Reátegui (2016) observan la existencia de una gran brecha entre el acceso de estudiantes pobres (indígenas quechuhablantes y poblaciones vulnerables) y no pobres a la universidad. Esta situación de alguna manera se ha superado en la UNASAM, dado que desde 2016 se ha posibilitado el ingreso del 10 % de estudiantes de las comunidades campesinas mediante un proceso especial de admisión. No obstante, todavía falta mayor trabajo de seguimiento y acompañamiento para garantizar su permanencia y culminación de estudios universitarios. Si bien en la UNASAM se observa tendencias favorables en cuanto al acceso de estudiantes de las comunidades campesinas, lo que incluye la equidad de género (tabla 2), ello no ocurre en otras universidades. Por consiguiente, la inclusión de estudiantes de las poblaciones campesinas e indígenas en situación de pobreza constituye un gran reto para la política de gestión y gobernanza universitaria en Áncash.

En el contexto de diversidad cultural y lingüística el factor docente es clave para lograr una educación universitaria de calidad con perspectiva intercultural y equidad. En las universidades ancashinas (licenciadas y no licenciadas, públicas y privadas), a excepción de la UNASAM, no existen docentes con formación profesional con enfoque intercultural. En la tabla 3, se observa que la UNASAM cuenta escasamente con cuatro docentes formados en educación intercultural bilingüe, uno a nivel de pregrado y tres a nivel de maestría. Solo ellos serían los formadores de docentes de Primaria y EBI; el resto son docentes formados en el sistema oficial hispano-occidental. Montenegro (2020) señala que una universidad de calidad, necesariamente, debe contar con docentes de calidad en cuatro dimensiones: temática, metodológica, científica y ética. A ello habría que añadir las competencias en investigación e interculturalidad que debería constituirse como ejes transversales. En esta perspectiva concordamos con Auris *et al.* (2022), quienes señalan que el docente universitario necesita

estar formado íntegramente en los aspectos conceptuales, metodológicos, tecnológicos, investigativos, cognitivos, éticos e interculturales. Definitivamente, en un contexto como Áncash, los docentes universitarios necesitan desarrollar competencias interculturales basadas en atención a la diversidad cultural y lingüística, a fin de ofrecer una formación pertinente a las necesidades e intereses de la pluralidad de sus estudiantes (Diez y Sánchez, 2015).

Álvarez *et al.* (2021) refieren que «en la acción pedagógica diaria se pide al docente universitario la habilidad de compartir el conocimiento, la creatividad, la innovación y principalmente, la capacidad de adaptarse a los cambios» (p. 434). En dicha perspectiva, los docentes santiaguinos, además de adaptarse a los cambios, requieren previamente conocer la realidad sociocultural donde laboran. Esto implica que ellos deben saber lo que enseñan, a quiénes enseñan, cómo enseñan, para qué enseñan, por qué enseñan. Así, en un contexto marcado por la diversidad sociocultural y lingüística será imprescindible un tratamiento pedagógico de dicha diversidad con una perspectiva intercultural, equitativa y de complementariedad. De esta manera, los docentes universitarios ancashinos requieren insertarse en el mundo cada vez más globalizado e intercomunicado con renovadas metodologías pedagógicas, usos lingüísticos bilingües, tratamiento de saberes y conocimientos diversos, manejo eficiente de herramientas y recursos digitales que despierten el interés académico y científico de los estudiantes universitarios.

A pesar de los pasos importantes dados en la UNASAM a nivel curricular y acceso a la universidad de los estudiantes de las comunidades campesinas, a nivel general aún sigue siendo un gran reto en Áncash la vinculación universidad-comunidad desde una perspectiva intercultural. Para ello, el factor docente necesita tener formación intercultural. No basta con poseer un currículo intercultural, sino que ello se plasme en la praxis docente donde se integre las funciones entre la docencia «áulica» y la vinculación comunal. Las universidades siguen siendo convencionales y, como tales, son espacios construidos y alejados de los pueblos ancashinos marcados por la diversidad cultural y lingüística. Las universidades necesitan aprender a escuchar las voces de los pueblos indígena-campesinos hasta ahora silenciados e invisibilizados. La inclusión social y cultural mediante la interculturalización del currículo y la atención a los estudiantes de las comunidades campesinas es de gran importancia en el contexto regional, dado que ellos son actores claves en sus comunidades, donde visibilizan su participación y demandas buscando incidir en la adecuada y pertinente toma de decisiones.

Finalmente, la educación universitaria en Áncash requiere mejorar sus servicios para responder a la diversidad sociocultural y lingüística regional, en un contexto cada vez más globalizado e intercomunicado. Las universidades ancashinas necesitan reinventarse para que contribuyan en el fortalecimiento identitario y ofrezcan una formación profesional de calidad con enfoque intercultural. Para ello, requieren democratizar e interculturalizar su currículo de estudio, la formación profesional y todo el sistema universitario en general (Zúñiga, 2017; García, 2019, Rivera, 2020). Se necesita de universidades innovadoras, reflexivas, inclusivas e interculturales para formar recursos humanos competentes en y para la diversidad. En resumen, en general, las universidades ancashinas aún se encuentran ante una deuda histórica respecto de las poblaciones indígenas-campesinas de la región y del país.

Conclusiones

En la mayoría de las universidades ancashinas las decisiones de visión y estrategia de formación de recursos humanos se han realizado sin tener en la heterogeneidad cultural y lingüística de la región. Por ello, las universidades ancashinas han mostrado poco compromiso y coherencia con la diversidad sociocultural de la región y del país. Las universidades siguen siendo convencionales, y necesitan modificar e interculturalizar su gobernanza para abordar la diversidad desde una perspectiva intercultural, ya que posibilita el diálogo de saberes en todo el proceso de formación universitaria.

La UNASAM es la única universidad que ha iniciado con dos acciones concretas de inclusión social y cultural. La primera es la formación docente con enfoque intercultural y bilingüe con un currículo que incorpora la lengua quechua y algunos elementos de la cultura andina. La segunda atañe a la política de inclusión de estudiantes de comunidades campesinas mediante un tratamiento especial en el ingreso y seguimiento. No obstante, se requiere seguir mejorando el currículo de estudios y ampliar la formación profesional con enfoque intercultural a otras especialidades de educación, así como a otras carreras profesionales. Asimismo, se requiere fortalecer con docentes universitarios formados y capacitados en interculturalidad. Esto implica que la transversalización la interculturalidad en los currículos de estudio y en la formación profesional es una necesidad aún no atendida en forma integral. Esto no significa convertir a la UNASAM en una universidad intercultural, sino interculturalizar la universidad.

La educación universitaria con una perspectiva inclusiva e intercultural necesita ser ampliada a las otras universidades que funcionan en la región. Es decir, se requiere la transversalización de la interculturalidad

en la formación profesional en todas las carreras profesionales y en todas las universidades. Se necesita de universidades de calidad que respondan con eficiencia y eficacia a la realidad plural regional; es decir, universidades creativas, críticas, reflexivas e interculturales. Por lo tanto, el reto y desafío de la educación universitaria en contextos de diversidad cultural y lingüística y ecología de saberes como Áncash es la inclusión social y la formación de profesionales competentes en, con y para la diversidad.

Contribución de autoría

Félix Julca Guerrero fue el responsable principal de la formulación y ejecución de la investigación, así como de la redacción del artículo. Laura Nivin Vargas se encargó de la elaboración de los instrumentos de campo y los aspectos metodológicos, la búsqueda y sistematización de la literatura especializada, y la revisión y conformidad del artículo. Katherine Castro Menacho fue la responsable de la recolección y el procesamiento de datos, y la elaboración y revisión del artículo. Fany Vera Gutiérrez se encargó de la recolección y el procesamiento de datos, y la elaboración y revisión del artículo.

Fuente de financiamiento

Autofinanciado.

Potenciales conflictos de interés

Ninguno.

Agradecimientos

A las autoridades universitarias, por haber proporcionado los datos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adelaar, W. y Muysken, P. (2004). *The language of the Andes*. Cambridge University Press.

Álvarez, G., Viteri, J., Estupiñán, J. y Viteri, C. (2021). La formación continua de los docentes de la educación superior como sustento del modelo pedagógico. *Revista Conrado*, 17(S1), 431-439. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1800>

Andrade, L. (2019). Diez noticias sobre el quechua en el último censo peruano. *Letras*, 90 (132), 41-70. <http://dx.doi.org/10.30920/letras.90.132.2>

Ansión, J. (2014). Retos para diálogo de conocimientos en la universidad. En J. Ansión y A. Villacorta (eds.), *Qawastin ruwastin / Viendo y haciendo. Encuentros entre sujetos del conocimiento en la universidad* (pp. 21-36). Red Internacional de Estudios Interculturales, RIDEI, de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Auris, D., Saavedra, P., Quispe, E. y Paucar, J. (2022). Una mirada a la educación universitaria en el Perú: política, calidad y docencia. *Revista Latinoamericana OGMIOS*, 2(5), 489-505. <https://doi.org/10.53595/rlo.v2.i5.049>

Ávila, D., Granda, S. y Villagómez, M. (2018). Pueblos indígenas y educación superior en América Latina: estado de arte. *Revista de Ciencias de la Educación Americana*, XX(41), 37-58.

Barrón, D. y Zubieta, F. (Ed.) (2020). *1970. La hecatombe de Áncash*. Asociación de Escritores Ancashinos.

Benavides, M., León, J., Haag, F. y Cueva, S. (2015). *Expansión y diversificación de la educación superior universitaria y su relación con la desigualdad y la segregación*. GRADE.

Benites, R. (2021). La educación superior universitaria en el Perú post-pandemia. Pontificia Universidad Católica del Perú.

Bukard, M. (2017). ¿Viviendo interculturalidad?: Encuentros y desencuentros entre estudiantes indígenas y docentes del programa Beca 18. En P. Ames (ed.), *La diversidad en la escuela. Aproximaciones antropológicas a las experiencias educativas de los niños, niñas y jóvenes peruanos* (pp. 225-251). Pontificia Universidad Católica del Perú e Instituto de Investigación para el Desarrollo, IRD.

Condori, H., Romaní, U., Serrano, B., Giles, C. y Rivera, J. (2022). Realidades y perspectivas de la educación superior universitaria en el Perú actual. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(3), 469-477.

Cuenca, R. (2015). *La educación universitaria en el Perú. Democracia, expansión y desigualdades*. Instituto de Estudios Peruanos.

Cuenca, R. y Ramírez, A. (2015). ¿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. 59-94). Instituto de Estudios Peruanos.

Cuenca, R. y Reátegui, L. (2016). *La (in)cumplida promesa universitaria en el Perú*. Instituto de Estudios Peruanos.

Dietz, G. y Mateos, L. (2019). Las universidades interculturales en México, logros y retos de un nuevo subsistema de educación superior. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, XXV(49), 163-190. <https://www.redalyc.org/journal/316/31658531008/html/>

Díez, E. y Sánchez, S. (2015). Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad. *Aula Abierta*, 43(2), 87-93. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2014.12.002>

García, I. (2019). Interculturalización de la educación superior en Nicaragua: del pensamiento teórico a la realidad. *Revista Universitaria del Caribe*, 23(2), 44-59. <https://doi.org/10.5377/ruc.v23i2.8930>

García, N. (1989). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Editorial Grijalbo.

Gómez-García, M., Vizcaíno-Imacaña, P., Ortiz-Padilla, M. y Soto-Valera, R. (2022). Análisis de las experiencias de los docentes con los espacios virtuales de aprendizaje: el caso de la Universidad Internacional del Ecuador UIDE. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(2), 113-127.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, L. (2018). *Metodología de la investigación científica*. (7.ª ed.). McGraw Hill.

Ibáñez, M. (2014). *Juventud, educación superior y movimiento indígena en el Perú*. Chirapaq, Centro de Culturas Indígenas del Perú.

Instituto Nacional de Estadística e Informática, INEI. (2018). *Perú: crecimiento y distribución de la población, 2017*. Primeros resultados. <https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicacionesdigitales/Est/Lib1530/libro.pdf>

Julca, F. y Nivin, L. (2020). Una aproximación al desarrollo sociocultural de Huaraz. *Saber Discursivo*, 1(1), 106-121. http://revistas.unasam.edu.pe/index.php/saber_discursivo/article/view/733/891

Julca, F. (2009a). Una mirada sociolingüística a la enseñanza de lenguas en la zona andina de Áncash. *Paqariina, Revista de Investigaciones Lingüísticas y Culturales*, 2(1), 27-54.

Julca, F. (2009b). *Quechua ancashino. Una mirada actual*. Fondo Editorial del Pedagógico San Marcos y Care Perú.

Julca, F. (2010). Diversidad cultural y la educación superior en Áncash. *Revista ISEES, Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 7, 113-130. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3777553>

Julca, F. (2021). Lengua y sociedad en Áncash. En F. Julca, F. Zubieta, D. Barrón y S. Castro (eds.), *Áncash, una mirada desde el Bicentenario* (pp. 275-302). Fondo Editorial de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo y Asociación de Escritores Ancashinos.

Kapsoli, W. y Ocaña, H. (2015). *Áncash capital cultural y educación*. Derrama Magisterial.

López, L. (2004). *Interculturalidad y educación superior: El caso de la formación docente*. En E. Vílchez, S. Valdez y M. Rosales (ed.), *Interculturalidad y bilingüismo en la formación de recursos humanos: educación, medicina, derecho y etnodesarrollo* (pp. 17-34). Instituto de Lingüística Aplicada, CILA, Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

López, L. E. (2021). What in education intercultural bilingüe in Latin America nowadays: results and challenges. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 42(10), 955-968. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01434632.2020.1827646>

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

López, L. E., Moya, R. y Hamel, R. (2009). *Pueblos indígenas y educación superior en América Latina y el Caribe*. FUNDPROEIB Andes y Plural Editores.

Martín-Cilleros, V., Sánchez-Gómez, M., Vivar-Simón, M., Vilca-Rodríguez, M., Aguilar-Mescoco, L. y Turpo-Gebera, O. (2022). Revisión sistemática de la literatura y scoping review en la formación de investigadores. En G. Pérez-Postigo, O. Turpo-Gebera, G. Alvarado, C. Torres e I. Gómez (coords.). *Investigación, desarrollo tecnológico e innovación en la educación universitaria* (pp. 201-212). Octaedro.

Mateos, L., Dietz, G. y Mendoza, R. (2016). ¿Saberes-haceres interculturales? *RMIE*, 21 (70), 809-835. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000300809

Mato, D. (2016). Indigenous peoples in Latin America: Movements and universities. Achievements, challenges, and intercultural conflicts. *Journal of Intercultural Studies*, 37(3), 2111-233. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/07256868.2016.1163536>

Mato, D. (2018). Educación superior y pueblos indígenas: Experiencias, estudios y debates en América Latina y otras regiones del mundo. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 6(2), 41-65.

Menacho, L. y Villari, C. (2019). Cuando la educación familiar andina se interrumpe en la educación inicial: los PRONois (Programa no Escolarizados de Educación Inicial) en la sierra de Áncash (Perú). *Indiana*, 36(1), 141-154. <https://doi.org/10.18441/ind.v36i1.141-154>

Méndez, G. (2020). Comunidad y vinculación en la educación superior. *Revista Latinoamericana de Educación y Estudios Interculturales*, 4 (1), 35-41.

Ministerio de Educación, Minedu. (2013). *Beca 18 pregrado. Expediente técnico 2013*. <http://www.pronabec.gob.pe/inicio/becas/descargas/expediente.pdf>

Montenegro, J. (2020). La calidad en la docencia universitaria. Una aproximación desde la percepción de los estudiantes. *Educación*, 29(56), 116-145. <http://dx.doi.org/10.18800/educacion.202001.006>

Moya, R. (2012). Universidades indígenas en América Latina: instrucciones para desandar. Instrucciones para caminar. En *Fondo para el desarrollo de los pueblos indígenas de América Latina y el Caribe. El desafío de interculturalizar la educación superior* (pp. 55-127). Fondo Indígena.

Nivin, L. y Julca, F. (2013). Impacto de la formación docente en educación intercultural bilingüe en la calidad educativa en el Callejón de Huaylas. *Revista Aporte Santiaguino*, 6(2), 102-112.

Nivin, L. (2017). Incidencia de la educación intercultural bilingüe en logros de aprendizajes en zonas rurales de Huaraz, 2016. [Tesis doctoral, Universidad Nacional Federico Villarreal]. <http://repositorio.unfv.edu.pe/handle/UNFV/1674>

Nivin, L. (2021). Aproximación a las identidades culturales en Huaraz. En D. Barrón y F. Zubieta (eds.). *Áncash ante el Bicentenario*. Tomo III (pp. 168-180). Asociación de Escritores Ancashinos.

Nivin, L., Menacho, L. y Julca, F. (2021). La educación en Áncash: balance y perspectivas. En F. Julca, F. Zubieta, D. Barrón y S. Castro (eds.). *Áncash, una mirada desde el Bicentenario* (pp. 159-186). Fondo Editorial de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo y Asociación de Escritores Ancashinos.

Reynaga, G. (2013). *Exclusión social y cultural en la educación superior: caso Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga*. [Tesis doctoral, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/5007>

Rivera, E. (2020). La interculturalidad como contenido transversal en la educación universitaria peruana. Notas reflexivas. *Educación*, 29(56), 211-231. <http://dx.doi.org/10.18800/educacion.202001.010>

Rosado-May, F. y Cuevas-Albarrán, V. (2019). Modelos educativos en la educación universitaria para indígenas en el contexto latinoamericano. *CPUE, Revista de Investigación Educativa*, 29, 31-57. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i29.2632>

Salmi, J. y Altbach, P. (2021). Por qué América Latina necesita universidades de clase mundial. *Educación Superior Internacional*, 108, 20-21. <https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/14451>

Schmal, R. y Cabrales, F. (2018). El desafío de la gobernanza universitaria: el caso Chile. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 26(100), 822-848. <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/7MYDdYP6PVw3765kPxQN9JK/abstract/?lang=es>

Sharipov, F. (2020). Internationalization of higher education: definition and description. *Mental Enlightenment Scientific-Methodological Journal*, 127-138. <https://www.studocu.com/fr/document/sorbonne-universite/anglais-affaires-internationales/internationalization-of-higher-education-definition-and-descript/21820284>

Solís, G. (2003). Lenguas y contacto en Áncash: bases y prospecto para su estudio. *Lengua y Sociedad*, 5, 25-38.

Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria, Sunedu. (2022). *Universidades licenciadas*. <https://www.sunedu.gob.pe/lista-de-universidades-licenciadas/>

Torero, A. (2005). *Idiomas de los Andes. Lingüística e historia*. (2.ª ed.). Editorial Horizonte.

Torero, A. (2011). *Cuestiones de lingüística e historia andinas*. Tomo I. F. Zubieta (ed.). Gráfica Imagen.

Tricco, A., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K., Colquhoun, H., Kastner, M., Levac, D., Ng, C., Pearson, J., Wilson, K., Kenny, M., Warren, R., Wilson, C., Stelfox, H. y Straus, S. (2016). A scoping review on the conduct and reporting of scoping reviews. *BMC Medical Research Methodology*, 16(15), 1-10.

Tubino, F. (2001). Presentación. En *La universidad que el Perú necesita* (pp. 7-10). Foro Educativo.

Tubino, F. (2015). La universidad frente a los retos de la diversidad cultural en América Latina. En R. Cuenca (ed.), *Educación superior, movilidad social e identidad* (pp. 117-130). Instituto de Estudios Peruanos.

Villari, C. (2016). Observaciones sobre la situación socio-lingüística de Huaraz (Áncash, Perú). *Indiana*, 33(1), 91-107. <https://doi.org/10.18441/ind.v33i1.91-107>

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Documento de trabajo. Ms.

Yauri, M. (2014). *Áncash en el tapiz: imágenes de su historia y cultura*. Asamblea Nacional de Rectores.

Zavala, V. y Córdova, G. (2010). *Decir y callar. Lenguaje, equidad y poder en la universidad peruana*. Pontificia Universidad Católica del Perú.

Zúñiga, X. (2017). Interculturalizar la educación superior: reflexiones, aprendizajes y desafíos. *Revistas UNED*, 93-126. <https://www.uned.ac.cr/sites/default/files/inline-files/Interculturalizar%20la%20educación%20superior.%20Zúñiga%20%282017%29.pdf>

Recepción: 3/1/2023
Aceptación: 13/3/2023