

Trayectorias educativas y movilidad territorial de jóvenes indígenas de la Amazonía peruana

Educational Trajectories and Territorial Mobility of Indigenous Youth in the Peruvian Amazon

Patricia Ames

Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), Lima, Perú

<https://orcid.org/0000-0002-3098-8780>

pames@pucp.edu.pe

Robin Cavagnoud

Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), Lima, Peru

<https://orcid.org/0000-0002-0584-8620>

rcavagnoud@pucp.pe

Resumen: Este artículo analiza las trayectorias educativas de jóvenes amazónicos de origen indígena desde una perspectiva biográfica y da cuenta de su movimiento por el territorio. El marco conceptual usa la teoría del curso de vida y entra en diálogo con el enfoque de la 'riqueza cultural comunitaria' (Yosso 2005), que propone reconocer un conjunto de 'capitales' diferentes de los dominantes, a fin de evitar caer en una perspectiva centrada en el déficit. A este modelo le adicionamos el concepto de 'capital territorial', desarrollado a partir de las experiencias de movilidad y migración. La metodología empleada se basa en entrevistas biográficas. Se identifica una alta movilidad de niños y jóvenes entre aldeas, pueblos y ciudades en diversas etapas de sus vidas, lo que les permite desarrollar así un capital territorial. Asimismo, se identifican diversos recursos o capitales de índole familiar, social, aspiracional, navegacional y de resistencia que contribuyen al acceso a y permanencia en la educación superior.

Palabras clave: educación superior; trayectorias; pueblos indígenas; movilidad; Perú; Amazonía.

Abstract: This article analyzes the educational trajectories of Amazonian youth of Indigenous origin from a biographical perspective and examines their movement through the territory. The conceptual framework uses life course theory and engages with the 'community cultural wealth' approach (Yosso 2005), which calls for recognizing a set of 'capitals' different from the dominant ones, in order to avoid falling into a deficit-centered perspective. To this model, we add the concept of 'territorial capital', developed from the experiences of mobility and migration. The methodology used is based on biographical interviews conducted remotely due to the health context. We identify high mobility of children and youth between villages, towns, and cities at various stages of their lives, enabling them to develop territorial capital. Likewise, we identify various forms of capital – family, social, aspirational, navigational, and resistance – that contribute to their access to and persistence in higher education.

Keywords: higher education; trajectories; Indigenous Peoples; mobility; Peru; Amazonia.

Recibido: 29 de mayo de 2025; aceptado: 4 de agosto de 2025



INDIANA 43.1 (2026): 43-71

ISSN 0341-8642, DOI 10.18441/ind.v43i1.43-71

© Ibero-Amerikanisches Institut, Stiftung Preußischer Kulturbesitz

Introducción

Las desigualdades históricas en el acceso a la educación de los pueblos indígenas en América Latina son bien conocidas y a pesar de los avances para revertir esta situación, subsisten brechas importantes. En el ámbito de la educación superior, la matrícula de jóvenes indígenas es 32 puntos menos que la de jóvenes no indígenas en América Latina (Unesco 2022). Las brechas están presentes tanto en el acceso como en la graduación de los estudiantes, y en ambos aspectos los jóvenes indígenas están en desventaja (Valenzuela y Yañez 2022). Los esfuerzos desplegados por diversos actores, como las propias organizaciones y comunidades indígenas, los organismos de cooperación internacional, los gobiernos y las universidades, en las últimas décadas, han facilitado el acceso de jóvenes indígenas a la educación superior, aunque subsisten desafíos para garantizar su permanencia y la culminación de sus estudios, así como la interculturalidad en los contenidos y pedagogías en este nivel (Avila Camargo, Granda Merchán y Villagómez Rodríguez 2018; Mato 2018).

En ese contexto, el artículo indaga por los patrones de movilidad en el territorio que exhiben las trayectorias educativas de jóvenes indígenas universitarios de la Amazonía peruana y analiza qué recursos movilizaron para poder acceder a y permanecer en la educación superior.

En el Perú, al igual que en América Latina, los jóvenes indígenas se encuentran menos representados en la educación superior. Para dimensionar la exclusión de los pueblos indígenas, recurrimos a los datos de la Superintendencia Nacional de Educación Universitaria (Sunedu). El criterio de lengua materna se usa en las estadísticas peruanas como indicador de pertenencia étnica. Si bien no es el único ni el mejor, nos da una idea de la situación actual. Así, de acuerdo a los datos de la Encuesta Nacional de Hogares 2018 de los que dispone Sunedu, la proporción de jóvenes de 16-20 años cuya lengua materna es el castellano que ingresó a la universidad era de 34.4%, Entre los jóvenes con lengua materna originaria del mismo grupo etario ingresó a la universidad el 14.1 %, es decir 20 puntos menos, mostrando una brecha considerable. Ese mismo año los jóvenes entre 22-24 años que culminaron la educación superior universitaria, y tenían al castellano como lengua materna alcanzaban el 21.7%, mientras que, de aquellos de la misma edad con lengua materna originaria, sólo lo hizo el 13.7% (SUNEDU 2020). Estas cifras incluyen a los hablantes de lenguas andinas (Quechua, Aymara y Jaqaru), cuya población es más numerosa, de modo que la situación de los jóvenes indígenas de la Amazonía podría ser mucho más preocupante.

Así parece indicarlo el último Censo Nacional de Población, realizado en 2017, que empleó por primera vez el indicador de autoadscripción étnica, otro criterio para determinar cuál es la población indígena. La población que se reconoce indígena asciende al 25.2% de la población peruana, es decir 5 986 068 de personas, de las cuales 212 823 personas se identifican como pertenecientes a un pueblo indígena de la Amazonía

(INEI 2018). Solo un 6.3% de aquellos que se auto identifican como miembros de los pueblos indígenas de la Amazonía en el censo reportaron algún grado de educación superior universitaria, mientras que este porcentaje es de 22.1 % de la población blanca/mestiza (INEI 2018). La participación de jóvenes indígenas amazónicos en la educación superior es pues claramente menor a la de los jóvenes no indígenas.

Diversos estudios en la región indican que los estudiantes indígenas enfrentan desafíos económicos, sociales, culturales, educativos y personales para acceder a y permanecer en la educación superior en un contexto de desigualdad social y económica. La falta de recursos para financiar sus estudios o su manutención en las ciudades se menciona con frecuencia, en una región donde las poblaciones indígenas tienen mayor probabilidad de vivir en condiciones de pobreza. También se señalan desigualdades educativas que afectan especialmente a las poblaciones rurales e indígenas en tanto sus escuelas muestran mayor pobreza educativa y ofrecen una preparación escolar deficiente para las demandas académicas de la universidad, las cuales tampoco reconocen ni incorporan los conocimientos que provienen de estos grupos. La discriminación dentro y fuera de las aulas es asimismo una experiencia presente en la región y compartida por muchos estudiantes indígenas. La soledad y alejamiento de sus familias y comunidades impacta a un nivel personal (Pérez-Castro 2024; Fregoso 2021; Oviedo 2014). Sin embargo, también se identifican diversas estrategias para navegar estas trayectorias educativas desafiantes con el apoyo de familiares, pares u organizaciones (Rodríguez y Ossola 2022; Villa Lever 2022; Webb 2019).

En el Perú, los estudios de trayectorias educativas con frecuencia han resaltado las desventajas que acumulan los jóvenes rurales en su tránsito por las instituciones escolares (Grompone, Reátegui y Rentería 2018; Rojas y Carrasco 2024), pero estos estudios se enfocan en las poblaciones andinas. Entre los estudios sobre jóvenes indígenas amazónicos, Steele (2018) aborda las trayectorias educativas de jóvenes machiguengas, las que son impulsadas por las misiones dominicas de la zona, así como por la organización indígena (COMARU), que proveen de apoyos como alojamiento y becas, y gestionan convenios con la universidad para un ingreso preferencial. Los estudiantes tienen el compromiso de volver a sus comunidades, contribuyendo así a su resiliencia y acceso a servicios. Steele recalca la dimensión colectiva de esta apuesta, pero señala también sus dificultades, tanto en garantizar la culminación de los estudios como en la tensión que puede implicar el deseo de ‘progresar’ como profesionales y a la vez de volver a sus comunidades. Coliaux (2020) también realiza una indagación con estudiantes machiguenga de la región de Madre de Dios que son enviados a estudiar por sus comunidades con el compromiso de retorno y señala diversos mecanismos de control de las propias comunidades sobre los jóvenes estudiantes. Hace énfasis asimismo en la responsabilidad colectiva que recae en estos estudiantes y examina las dificultades que estos afrontan debido a la distancia de sus familias y comunidades.

Otro tipo de apoyo a la educación superior son los programas de becas gubernamentales dirigidos a jóvenes indígenas, los cuales son relativamente recientes. Beca 18 se inicia en el año 2012 y está dirigida a jóvenes en situación de pobreza con alto rendimiento académico para estudiar tanto en universidades como institutos, públicos y privados. Cubre los costos de matrícula y pensiones, así como los de manutención (alimentación, movilidad y alojamiento, por un monto aproximado de US\$280 dólares mensuales) y apoyos complementarios, como una computadora portátil (*laptop*).¹ En 2014, se crean dos modalidades especiales: Beca 18 Educación Bilingüe Intercultural (EIB) dirigida a jóvenes hablantes de lenguas andinas y amazónicas; y Beca 18 Comunidades Nativas de la Amazonía (CNA), dirigida a jóvenes de pueblos indígenas u originarios de la Amazonía.² Beca Permanencia se crea en 2016 y está dirigida exclusivamente a estudiantes de universidades públicas. Su objetivo es garantizar la permanencia de alumnos con buen rendimiento (medio superior) y escasos recursos económicos, a partir del tercer semestre de estudios. Consiste en una ayuda económica mensual de aproximadamente US\$250 dólares para cubrir gastos de manutención y evitar la deserción por motivos económicos.

Algunos estudios sobre Beca 18 muestran diversos mecanismos de exclusión y discriminación en las aulas universitarias de instituciones privadas a pesar del objetivo de inclusión educativa que tienen estas becas (Bukard 2017; Ames 2020; 2024), así como una mayor deserción en las modalidades dirigidas a estudiantes indígenas (Callapiña, Tovar y Acosta 2021). Sin embargo, los programas de becas también han sido un soporte importante en épocas de crisis como la pandemia por COVID-19, permitiendo a algunos estudiantes dar continuidad a sus estudios (Cavagnoud y Ames 2024). No obstante, las dificultades de conectividad que caracterizan a las comunidades nativas representaron un serio obstáculo en un contexto de educación remota de emergencia. Olivera, Saldarriaga y Pesantes (2021) señalan así que la falta de visibilidad de los estudiantes indígenas en la educación superior llevó a que las políticas públicas destinadas a enfrentar la pandemia del COVID-19 no hayan tenido el efecto previsto en las trayectorias educativas de estos estudiantes.

Otros trabajos antropológicos han señalado la existencia de desigualdades de género en el acceso a la educación en la Amazonía, las cuales empiezan en la educación básica (Belaúnde 2010). Sin embargo, se vuelven especialmente visibles en el acceso a la educación superior, donde encontramos menos estudiantes mujeres que hombres, ya que las mujeres indígenas jóvenes enfrentan mayores barreras para continuar sus trayectorias educativas en este nivel (Ames *et al.* 2025; Cárdenas *et al.* 2023; Pesantes y Cárdenas 2019; Cuenca y Reátegui 2018).

1 Los principales requisitos de obtención de la Beca 18 son: acreditar una situación de pobreza a través del Sistema de Focalización de Hogares (SISFOH), mostrar un buen promedio de notas al egreso de la secundaria y lograr el ingreso a una universidad o instituto y carrera elegible para el programa.

2 Recientemente (2021) esta beca se amplió para incluir también a los jóvenes afroperuanos, de manera que hoy se denomina CNA-PA.

Este artículo aborda el estudio de las trayectorias educativas de un grupo de jóvenes indígenas amazónicos varones y mujeres que se hicieron acreedores a una de las diversas becas otorgadas por el gobierno peruano. Aunque la beca ofrece un estipendio económico a jóvenes de escasos recursos, se ha sostenido con frecuencia que los jóvenes de colectivos marginalizados carecen de capital social y cultural que les permita sostenerse en un entorno educativo que no ha sido pensado para ellos. En este artículo empleamos el modelo de ‘riqueza cultural comunitaria’ de Yosso (2005) para explorar qué otros capitales se ponen en juego para permitir que estos jóvenes accedan a la beca y permanezcan en la universidad, en la búsqueda de avanzar más allá de un modelo deficitario y reconocer los activos culturales que los pueblos indígenas construyen y mantienen a lo largo de sus trayectorias educativas.

La siguiente sección desarrolla el abordaje conceptual que empleamos para analizar las trayectorias de los jóvenes y posteriormente presentamos la metodología del estudio. Los resultados se presentan caracterizando primero los tipos de trayectorias identificadas y señalando luego los capitales que se movilizan en cada una de ellas. Finalmente, se presenta una discusión sobre estos resultados y las conclusiones.

Trayectorias educativas, curso de vida y riqueza cultural

Abordamos este estudio desde la perspectiva del curso de vida (Elder, Johnson y Crosnoe 2003), el cual consideramos un continuo donde cada etapa impacta en la siguiente y donde los factores sociales, económicos y ambientales configuran las vidas individuales (Blanco 2011). Un curso de vida se define como un conjunto de trayectorias (o líneas de vida), en los ámbitos familiar, escolar, profesional, residencial y emocional, cuya configuración global implica tanto una construcción individual como social, en la medida en que lleva la marca de los entornos culturales y sociales de los que forma parte (Cavagnoud, Baillet y Zavala 2019, 30). Nos enfocamos en las trayectorias educativas, pero sin perder de vista cómo estas son influenciadas por los eventos en otras dimensiones de la existencia.

Para el despliegue de estas trayectorias, con frecuencia se requiere de un conjunto de recursos no sólo de orden material. La conceptualización que ofrece Bourdieu (2001) sobre las distintas formas del capital (económico, social y cultural) ha sido muy influyente en los estudios sobre aspiraciones y trayectorias educativas en la región (Villa Lever 2022; Webb 2019; Grompone, Reátegui y Rentería 2018; Rojas y Carrasco 2024). Bourdieu propone que además del capital económico, entendido como bienes materiales dinero o riqueza, que permiten el acceso a diversos servicios como la educación, se puede identificar un capital social, que hace alusión a “recursos actuales o potenciales asociados a la posesión duradera de una red de *relaciones* más o menos institucionalizadas de conocimiento y reconocimiento mutuos” (Bourdieu 2001, 148). Asimismo, y especialmente para transitar las instituciones educativas, Bourdieu identifica la existencia de un capital cultural entendido tanto como disposiciones interiorizadas, como por bienes

culturales objetivados, como libros, cuadros, etc. y como recursos institucionalizados en la forma de títulos o credenciales educativas (ibid., 136). En trabajos tempranos sobre el sistema de educación superior y la desigual distribución de los jóvenes de diversas clases sociales, Bourdieu y Passeron (2009) mostraban cómo, más allá de los recursos económicos, la falta de un capital cultural dominante valorado por las instituciones educativas, colocaba a los jóvenes de origen obrero y campesino en desventaja frente a los jóvenes de clase alta, e incluso media, que sí exhibían dicho capital, y ello conducía a la eliminación de los primeros a lo largo de toda la trayectoria educativa.

A pesar de la evidente utilidad que estos conceptos trajeron al análisis de las trayectorias educativas de estudiantes marginalizados, y su complejidad, Yosso (2005) considera que un foco excesivo en el capital cultural o social dominante puede conducir a una perspectiva del déficit centrada en aquello que los estudiantes marginalizados carecen. En efecto, una definición tradicional de capital cultural es limitada en tanto se basa en los valores y conocimientos de las clases medias blancas. Desde la Teoría Racial Crítica, Yosso propone que un análisis histórico crítico de las experiencias de las personas de grupos racializados o étnicos marginalizados (la autora los denomina ‘grupos de color’), revela la acumulación de activos y recursos en las historias y vidas de estas comunidades. Es a partir de ello que propone un enfoque de “riqueza cultural comunitaria” que valore lo que los estudiantes traen a las instituciones educativas. La “riqueza cultural comunitaria” es “un conjunto de conocimientos, habilidades, y contactos utilizadas por las comunidades de color que poseen y usan para sobrevivir y resistir formas micro y macro de opresión” (2005, 77). Yosso, a partir del trabajo de diversos investigadores, identifica seis tipos de capital que conforman la riqueza cultural comunitaria, como se visualiza en la Figura 1.

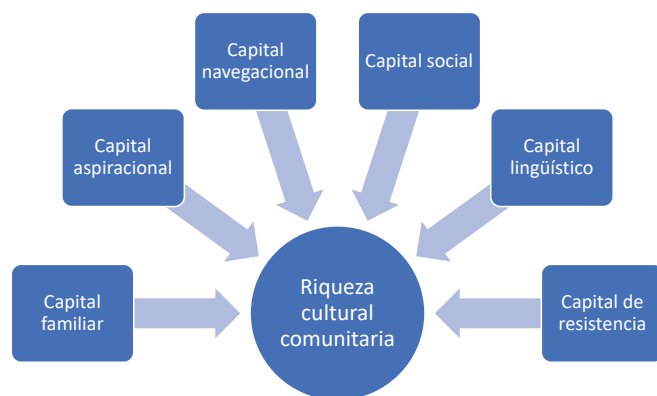


Figura 1. Modelo de ‘riqueza cultural comunitaria’ (elaboración: Patricia Ames y Robin Cavagnoud sobre la base de Yosso (2005)).

Ofrece asimismo una definición de cada uno de ellos que presentamos de manera resumida:

Capital aspiracional: la habilidad de mantener esperanzas y sueños para el futuro, aún frente a barreras reales y percibidas.

Capital lingüístico: las habilidades intelectuales y sociales logradas a través de experiencias comunicativas en más de un idioma o estilo.

Capital familiar: los conocimientos culturales que se nutren en las familias, las cuales son entendidas de manera extensa, con una concepción amplia del parentesco. Incluye un compromiso con el bienestar comunitario.

Capital social: redes de personas y recursos comunitarios que pueden proporcionar apoyo instrumental y emocional para navegar a través de las instituciones de la sociedad.

Capital navegacional: las habilidades de maniobrar a través de las instituciones sociales, especialmente aquellas no creadas con las comunidades de color en mente (como las universidades).

Capital de resistencia: conocimientos y habilidades promovidos por comportamientos de oposición que desafían la desigualdad, basados en el legado de resistencia a la subordinación exhibido por las comunidades racializadas.

A ellos queremos agregar el concepto de capital territorial propuesto por Trivelli y Urrutia (2018) en sus estudios sobre jóvenes rurales peruanos, e identificado como un recurso que influye en sus aspiraciones. Este capital se puede definir de la siguiente manera:

Capital territorial: La experiencia que se adquiere con los desplazamientos migratorios para trabajar y/o estudiar que realizan los jóvenes rurales en el territorio.

Este andamiaje conceptual nos permitirá analizar las trayectorias educativas y de movilidad territorial de los jóvenes estudiantes indígenas a lo largo de su curso de vida para identificar qué capitales se despliegan en estas trayectorias y cómo contribuyen a su inserción y permanencia en la educación superior.

Metodología

Este artículo se basa en 12 casos de jóvenes indígenas amazónicos de la región Loreto que estudiaban en la universidad gracias a una beca otorgada por el gobierno peruano, como las descritas en la introducción. Estos casos son parte de una investigación mayor que incluía a jóvenes becarios indígenas y no indígenas de universidades públicas y privadas de tres regiones del Perú: La Libertad, Loreto y Puno, realizada en 2021 (ver Ames y

Cavagnoud 2023).³ Es parte asimismo de una preocupación de más largo aliento sobre las condiciones de acceso y permanencia de los jóvenes indígenas en las universidades convencionales (Ames 2020; 2024; 2025; Ames *et al.* 2025).

Iniciamos los primeros contactos para la realización del estudio en 2019 con dos universidades en Iquitos (una pública y otra privada), pudimos visitarlas y reunirnos con sus autoridades, quienes se mostraron dispuestas a participar. Asimismo, nos presentamos a la oficina central y local del Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo (PRONABEC), la agencia del gobierno encargada de gestionar las becas, para solicitar su participación en el estudio. Sin embargo, con la pandemia del COVID-19, el estudio inicialmente planteado para el año 2020 tuvo que postergarse al 2021. La colaboración de las instituciones inicialmente contactadas fue esencial para poder invitar a diversos estudiantes, a través de medios como el correo electrónico y el WhatsApp, a participar del estudio.

Aunque nuestra intención inicial fue conducir un estudio etnográfico, la pandemia del COVID-19 nos impidió realizarlo. El levantamiento de la información se realizó el año 2021, cuando la educación universitaria en el Perú se desarrollaba bajo la modalidad remota y los protocolos COVID impedían los viajes y contacto directo con la población. Por esta razón decidimos realizar entrevistas remotas a través de Zoom, WhatsApp o teléfono. Debido a la educación remota, los jóvenes con los que trabajamos estaban bastante familiarizados con comunicarse a través de tecnologías digitales. Las entrevistas tuvieron una duración promedio de dos horas. Acorde con el modelo teórico-metodológico del curso de vida, las entrevistas fueron de carácter biográfico y recogieron información relativa a su trayectoria escolar, su ingreso a la universidad y su experiencia en ella, así como aspectos familiares, laborales y contextuales que se dieron en paralelo. Para la sistematización de los datos biográficos recogidos, usamos la matriz Ageven, una herramienta que permite registrar el conjunto de los eventos y otras situaciones que caracterizan el curso de vida de cada joven en distintos ámbitos, identificando las secuencias que puntúan la trayectoria educativa de los jóvenes entrevistados (Cavagnoud, Baillet y Zavala 2019).

Participantes

Aunque nuestra intención era incluir el mismo número de jóvenes varones y mujeres, la composición final de la muestra fue de ocho hombres y cuatro mujeres, lo cual refleja la menor presencia de mujeres indígenas en la universidad (Ames *et al.* 2025; Pesantes y Cárdenas 2019).

Los jóvenes se encontraban en diferentes años de estudio, entre el primero y el cuarto año (la carrera universitaria en el Perú tiene una duración de 5 años) y en diferentes

3 La investigación, titulada “Permanencia y abandono en jóvenes beneficiarios de la Beca 18 en universidades públicas y privadas”, contó con el financiamiento de la Pontificia Universidad Católica del Perú, subvención 2019-3-0013.

carreras (enfermería, educación, educación bilingüe intercultural, ciencias biológicas, ciencias sociales y diversas ingenierías – química, ambiental, civil, de sistemas). Seis participantes estudiaban en una universidad pública y seis en una privada.⁴ El rango de edad fluctuaba entre los 20 y 24 años, excepto uno (32 años). Los padres y madres de estos jóvenes no accedieron a la educación superior, con una sola excepción: un padre que se desempeñaba como maestro. Los padres se dedicaban principalmente a la producción agrícola en pequeña escala, así como a actividades complementarias como la artesanía, el comercio minorista o el hospedaje.

Todos los participantes tenían (o habían tenido) una beca del gobierno peruano para apoyar sus estudios: Beca 18 Comunidades Nativas de la Amazonía (8), Beca 18 Educación Intercultural Bilingüe (1), Beca Permanencia (2) y Beca 18 regular (1). Al momento de realizar el estudio, siete jóvenes continuaban estudiando, mientras que cinco habían perdido la beca e interrumpido sus estudios. Todos los participantes de la investigación optaron voluntariamente por participar. Sus nombres han sido reemplazados por seudónimos.

Los jóvenes pertenecían a seis pueblos originarios: awajun, yagua, shawi, kukama, murui-muinani, y maijuna, pueblos cuya población difiere en número y ubicación, así como en la vitalidad de sus lenguas.

Así, por ejemplo, el pueblo awajun es el segundo grupo en población entre los pueblos indígenas de la Amazonía (Ministerio de Cultura s.f.) El último censo nacional (2017) registra 56 584 hablantes de awajun, y la lengua es hablada por los niños y jóvenes. Otro grupo numeroso es el pueblo shawi, con 17 241 personas que hablan la lengua shawi. En el otro extremo, el pueblo maijuna es el más pequeño del grupo, pero con gran vitalidad lingüística: 197 personas se declararon maijuna por autoidentificación y 121 hablan la lengua. En contraste, en los otros pueblos de los que provienen los jóvenes participantes las lenguas no necesariamente son habladas por las jóvenes generaciones; es el caso del pueblo kukama kukamiria, donde 10 762 personas se han autoidentificado como parte del mismo pero solo 1185 personas hablan la lengua kukama; 1843 personas se autoidentificaron como yagua, pero solo 712 hablan Yagua y 905 personas se autoidentificaron como murui-murunai (también conocidos como huitoto), aunque solo 416 hablan la lengua. Los jóvenes participantes nacieron y crecieron en comunidades nativas o pequeños pueblos rurales, ubicados en el bosque amazónico, en la región Loreto y, en un caso, en la vecina región de Amazonas. Solo en un caso el joven nace en una ciudad capital de provincia (Yurimaguas). En el cuadro 1 se presenta la lista de participantes y datos sobre edad, tipo de beca, origen étnico y el nivel educativo que alcanzaron sus padres.

4 A esta universidad se le negó el licenciamiento requerido por ley en 2020, con lo cual no pudo admitir nuevos ingresantes. Actualmente ha cerrado sus operaciones.

Estudiante	Sexo	Edad (2021)	Pueblo Originario	Nivel educativo padres		Modalidad
				madre	padre	
Julia	F	21	yagua	secundaria incompleta	secundaria incompleta	Beca18 - CNA
Nicanor	M	22	awajun	primaria incompleta	secundaria incompleta	Beca 18 - CNA
Jonás	M	23	kukama	nd	nd	Beca 18 - CNA
Aaron	M	23	shawi	sin estudios	primaria incompleta	Beca18 - CNA
Marcos	M	23	shawi	sin estudios	primaria incompleta	Beca Permanencia
Orieta	F	23	awajun	primaria incompleta	primaria completa	Beca Permanencia
Claudia	F	23	kukama	primaria completa	secundaria incompleta	Beca18 - CNA
Abel	M	20	kukama	nd	nd	Beca 18 - CNA
Magali	F	20	murui	primaria completa	superior docente	Beca 18 - CNA
Hernan	M	32	maijuna	primaria incompleta	primaria completa	Beca 18 - EIB
Percy	M	22	yagua	primaria completa	nd	Beca 18 - ordinario
Mirko	M	24	shawi	secundaria completa	primaria completa	Beca 18 - CNA

Tabla 1. Datos de los participantes y nivel educativo de sus padres.

Ámbito de estudio

La región Loreto es la de mayor territorio y diversidad étnico lingüística del país. Sus 368 852 km² representan el 28 % del territorio peruano y en el habitan 27 grupos étnicos.

Cuenta con más de un millón de habitantes. La capital de la región, Iquitos, concentra casi medio millón de habitantes, siendo así la ciudad más grande de la Amazonía peruana. De acuerdo a la Encuesta Nacional de Hogares 2023 el 71.5 % de los habitantes de la región Loreto vivían en áreas urbanas. El 28.5 % restante habita en comunidades nativas y poblados rurales de reducido tamaño. Según el INEI, la pobreza monetaria incide en el 43 % de la población de Loreto, cuando en el país esta cifra es del 27.6 % (INEI 2025). A nivel nacional la condición de pobreza está más presente en hogares cuyo jefe tiene lengua materna amazónica (53.9 %) (INEI 2025).

En el año 2024 la región contaba con 5424 Instituciones Educativas de educación básica, de las cuales 2002 ofrecen la modalidad EIB (Educación Intercultural Bilingüe). Niños, niñas y jóvenes indígenas estudian tanto en escuelas EIB como en escuelas convencionales. El 39.6 % de las instituciones educativas son del nivel inicial, 46.5 % del nivel primario y 13.8 % del nivel secundario (Ministerio de Educación 2025). Con un menor número de instituciones educativas de nivel secundario, en contraste con las de inicial y primaria, niños y jóvenes se ven en la necesidad de migrar para continuar sus estudios.

Anteriormente la región de Loreto contaba con cinco universidades, dos públicas y tres privadas. Las tres privadas no lograron su licenciamiento y cerraron paulatinamente sus operaciones. Actualmente sólo funcionan las universidades públicas, las cuales están ubicadas una en Iquitos y otra en Yurimaguas. Esta última solo ofrece cinco carreras profesionales, mientras que en Iquitos la oferta formativa es más amplia. Adicionalmente, existen actualmente 27 institutos de educación superior no universitaria en la región: cinco pedagógicos y dos artísticos, todos públicos y 20 tecnológicos, de los cuales 14 son públicos y seis privados.

Las escuelas de la región Loreto presentan el promedio más bajo en el país en cuanto a logros de aprendizaje. La última Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje – ENLA 2023, para 4º de primaria, indicaba un promedio de 391 puntos en lectura, casi 90 puntos por debajo del promedio nacional (479). La evaluación en escuelas EIB arroja también bajos resultados, pues solo 3.1 % de sus estudiantes de 4º de primaria logran un nivel satisfactorio en lectura en castellano como segunda lengua, frente a un 21.7 % a nivel nacional. Los bajos niveles de aprendizajes que muestran las evaluaciones nacionales alertan sobre las deficiencias en la educación escolar que reciben los jóvenes, especialmente en las zonas rurales, y que pueden ser un factor limitante para acceder y permanecer en la educación superior.

A continuación, presentamos nuestros resultados, examinando primero las trayectorias de los jóvenes participantes en el territorio, para posteriormente analizar qué recursos se ponen en juego para afrontar las dificultades que experimentan los jóvenes indígenas en su recorrido hacia y en la educación superior.

Trayectorias educativas y migratorias en el territorio

Como hemos señalado anteriormente, la región Loreto es la más vasta del territorio peruano. Las comunidades y pueblos de donde proceden los jóvenes indígenas participantes se encuentran todas alejadas de la ciudad capital, Iquitos. El Mapa 1 muestra las zonas de donde provienen los jóvenes en rojo, mientras que el punto amarillo indica la ubicación de Iquitos. El punto más cercano (Pebas) se encuentra de cuatro a ocho horas de Iquitos mientras que los puntos más alejados pueden tomar entre uno y cuatro días de camino.



Mapa 1. Capitales de los distritos del Perú de donde provienen los jóvenes (mapa: Patricia Ames y Robin Cavagnoud, en base a <https://karte.openstreetmap.de>).

Las entrevistas realizadas nos mostraron una variedad de trayectorias educativas entre los jóvenes indígenas participantes, caracterizadas en su mayoría por su movilidad en el territorio. En trabajos previos con otro grupo de jóvenes indígenas (Ames 2025) identificamos tres trayectorias predominantes, que aplican también para este conjunto de jóvenes:

1) *Escolaridad básica en comunidad o pueblo*

Una primera trayectoria implica desarrollar los estudios de inicial, primaria y secundaria, es decir la escolaridad básica, en su propia comunidad o pueblo y migrar posteriormente a la ciudad para continuar sus estudios superiores. Este fue el caso de Julia, Aaron, Nicanor y Jonás. Todos ellos estudiaron en sus pueblos o comunidades de origen tanto la primaria como la secundaria, de manera que residían con sus familias. La presencia de una institución educativa secundaria les facilita la continuidad en sus estudios y vemos que en efecto los cuatro jóvenes inician y culminan tanto la primaria como la secundaria sin interrupciones ni retrasos. Estudiar en su lugar de residencia les da estabilidad y apoyo familiar, y puede ser especialmente importante para las mujeres, dada la reticencia de muchas familias a enviarlas a vivir solas a otro pueblo o ciudad a una edad temprana por los riesgos que implica (Ames *et al.* 2025). Sin embargo, puede significar también que el choque con la ciudad sea más intenso debido a su falta de experiencia. Julia, por ejemplo, extrañaba a su familia en sus primeras experiencias migratorias:

[...] extrañaba mucho a mis padres porque era la primera vez que estaba saliendo fuera [...] tenía a una tía y a mi hermana (en Iquitos), pero no me iba yo, todo llorando en las noches, tenía pena [...] a dos, tres meses, ya no (lloraba en las noches), me fui acostumbrando.

El término que usa Julia, ‘acostumbrando’, se ha señalado en la literatura sobre migración urbana de jóvenes indígenas (Cárdenas *et al.* 2024) como un término recurrente que hace alusión a un proceso de familiarización con el espacio urbano y la cultura mestiza. También Aaron señalaba sus dificultades para adaptarse al nuevo contexto, justamente por su falta de experiencia previa en el mismo, pero el convivir con otros jóvenes de su distrito fue algo positivo para ‘acostumbrarse’:

[...] se me hacía difícil acoplarme, no soy de tanto ... reunirme con otras personas, se me hacía difícil, siempre era solitario [...] los seis (que vinimos del distrito) vivíamos en una casa y es por eso que ahí nos poníamos a hablar. [...] Ahí nos conocíamos, nos preguntábamos de qué pueblo eres [...] Acá hicimos una amistad en Iquitos. Ellos también se sentían solos, nos animábamos. [...] Entre nosotros nos apoyábamos.

De los cuatro jóvenes que presentaron esta trayectoria, sólo Jonás perdió la beca por un promedio desaprobatorio e interrumpió sus estudios. Al tratarse de una universidad privada, Jonás decide trabajar para ahorrar y pagar la matrícula, migrando a Lima para ello. El inicio del COVID-19 impide que pueda trabajar y retrasa un retorno a la universidad.⁵

2) *Escolaridad básica en diferentes localidades en el territorio*

Una segunda trayectoria, más frecuente en el grupo estudiado (4 hombres, 3 mujeres), es realizar los estudios de escolaridad básica en diferentes localidades. Lo más común es estudiar inicial y primaria en su comunidad o pueblo para migrar a estudiar la secundaria en un pueblo o ciudad intermedia, como una capital distrital o provincial, que posea el servicio de educación secundaria. El último censo de comunidades nativas indica que si bien el inicial y la primaria está presente en la mayoría de las comunidades nativas de la Amazonia, solo el 23 % cuenta con colegios secundarios (INEI 2018).

Adicionalmente, la migración para estudiar secundaria puede deberse no solo a la falta de oferta, sino también al interés por acceder a una mejor educación, como nos relata Orieta:

Yo quise estudiar en mi pueblo mismo, pero mi papá, viendo mis calificaciones, (dijo) “yo no te voy a dejar que estudies acá, porque la educación que dan en las comunidades es bien bajo. [...] a mis hijas que tienen buena nota, las voy a mandar a que estudien (fuera) para que puedas aprender nuevas cosas”. Por esa razón me mandan a Nieva.

Quizás por ello también encontramos casos en los que se migra antes (en los últimos años de la primaria) o después (en los últimos años de la secundaria), aunque esto se vincula

5 El impacto del COVID-19 en las trayectorias de estos estudiantes se examina con mayor detalle en otro artículo (Ames y Cavagnoud 2025).

también a la búsqueda de trabajo de los padres. La migración del niño, niña o adolescente puede hacerse de modo individual (como en el caso de Orieta, Abraham, Magali y Marcos) o acompañado por su familia, que por diversos motivos migra también (caso de Claudia, Hernán y Pedro). La migración puede darse a una habitación independiente, como en el caso de Orieta, o a casa de algún pariente, como en el caso de Abraham, que reside en casa de un hermano mayor, o Magali, que reside con una tía. En el caso de Marcos, se aloja en casa de una persona conocida de la familia.

La migración a una edad más temprana puede ser más demandante para el adolescente, especialmente en los casos en que migran solos. La separación familiar puede ser difícil de afrontar, como le sucede a Orieta, que migra a los 12 años:

Muy lejos de mi familia era complicado vivir sola, porque nunca me había separado de mi familia, me complicaba. Ya con el tiempo me fui adaptando.

Orieta recibe posteriormente a sus hermanos menores, quienes también migran a estudiar, y se acompañan. Al mismo tiempo, la migración les permite a estos jóvenes desarrollar una experiencia migratoria que luego les será de utilidad al desplazarse en el territorio para estudiar en la universidad.

A veces, sin embargo, el exceso de movilidad puede ser perjudicial. Es el caso de Percy, cuya movilidad en el territorio es muy amplia y obedece más a la búsqueda de sustento por parte de su madre que a un proyecto educativo familiar. Percy inicia su escolaridad en Lima, a donde migra con su madre y hermanas, repite un año de la primaria, es enviado de vuelta a su pueblo con los abuelos un año y luego retorna a Lima, pero tras dos años de secundaria en dicha ciudad, regresa a su pueblo de origen. Esta movilidad produce inestabilidad y está acompañada de dificultades familiares. Su paso por distintos colegios tendrá consecuencias negativas a otro nivel, por un mal registro de certificados de estudios, y en su primera postulación a Beca 18, a pesar de lograr buen puntaje, no se le concede la beca por este motivo. En su segunda postulación a la beca descubrirá y subsanará este problema y conseguirá la beca.

La falta de recursos afecta también, aunque de forma diferente, la trayectoria de Hernán, quien, al culminar la primaria interrumpe por varios años sus estudios para ayudar a su familia en las actividades agrícolas. No es hasta cerca de los 18 años que retoma la secundaria en un centro de educación básica alternativa, y tras culminarla, postula inmediatamente a la universidad.

De los 7 casos en este grupo, Clara, Percy y Hernán habían interrumpido sus estudios el año que los entrevistamos. Percy enfermó gravemente de dengue (una epidemia fuerte en Iquitos en el primer trimestre del 2020) y posteriormente de COVID-19, y regresa a su pueblo, perdiendo todos sus cursos, con lo que automáticamente perdió su beca. Los padres de Clara también se enfermaron gravemente de COVID y Clara volvió a su comunidad a cuidar de ellos y sus hermanas menores. Sin conectividad en su

comunidad, Clara no pudo seguir las clases virtuales y perdió su beca. Hernán, quien se había convertido recientemente en padre, no tenía *laptop* ni celular en los cuales seguir las clases virtuales durante la pandemia, ni suficiente dinero para comprarlas, de modo que interrumpió sus estudios y perdió la beca.

3) *Escolaridad básica en la ciudad*

Una tercera trayectoria, menos frecuente, es la migración de toda la familia a una ciudad (intermedia o capital) de modo que los hijos estudian tanto primaria y secundaria en ella, aunque migran para la educación superior. Sólo encontramos un caso (1 hombre) en esta situación entre los participantes, pero lo resaltamos porque nos parece una tendencia creciente en un contexto de urbanización de la Amazonía (Alexiades y Peluso 2015). Los padres de Mirko proceden de una comunidad nativa, pero Mirko nace en Yurimaguas, una ciudad capital de provincia, donde reside con su familia y estudia tanto la primaria como la secundaria.

A pesar de contar con todos los niveles educativos en esta ciudad, Mirko experimenta interrupciones en su trayectoria educativa, repite el último año de secundaria y se dedica a trabajar un par de años, pero luego retoma sus estudios en un centro de educación alternativa y termina su secundaria, para un año después presentarse a la universidad.

Para sus estudios universitarios migra a la ciudad de Iquitos, que es diez veces más grande que Yurimaguas, de modo que su adaptación también presenta dificultades, ante la falta de experiencia migratoria previa:

Mi adaptación fue de golpe, tenía que adaptarme rápido a las cosas, porque la vida en Iquitos no es fácil, para mí era la primera vez viviendo solo y tenía que adaptarme a lo que es allá, a la vida, a los amigos, a las personas.

A inicios del 2020, Mirko fue notificado que había perdido su beca debido a un promedio desaprobatorio. Por ser una universidad privada, Mirko no tenía los recursos para matricularse y regresa a Yurimaguas a casa de sus padres a trabajar. Sus padres tampoco pueden apoyarlo económicamente pues tienen hijos menores también estudiando y el inicio del COVID poco después complica las posibilidades de retomar los estudios.

A continuación, analizaremos qué capitales se despliegan en cada una de estas trayectorias en el territorio y cómo contribuyen a sostener la continuidad educativa de estos jóvenes hacia la educación superior.

La ‘riqueza cultural comunitaria’ como sostén de las trayectorias educativas

Los jóvenes de la región Loreto enfrentan diversas barreras para educarse, que son tanto geográficas, como económicas, educativas, lingüísticas y culturales (Ames 2025). La movilidad en un territorio vasto como es el de la región Loreto, conectada principalmente por vías fluviales, así como la manutención en ciudades intermedias y capitales,

exige recursos económicos que las familias indígenas, dedicadas a la producción agrícola en su mayoría, no siempre poseen.

Las becas otorgadas por el gobierno buscan eliminar los obstáculos económicos para que los jóvenes con escasos recursos y buen rendimiento académico puedan acceder a la educación superior. En ese sentido proveen un capital económico para los jóvenes estudiantes que les ayuda a hacer frente a los costos de manutención y matrícula.

Pero esta subvención sólo se hace efectiva cuando los jóvenes inician sus estudios (y a veces uno o dos meses después, de acuerdo a los testimonios recogidos). Así, estos programas no cubren los costos para postular e inscribirse en Beca 18, los cuales deben ser cubiertos por los propios estudiantes o sus familias. Estos costos no son pocos si se vive en una comunidad nativa alejada de capitales distritales o provinciales. Por ejemplo, en el caso de Jonás, uno de los participantes en este estudio, él tuvo que desplazarse de su comunidad a la capital distrital en Parinari para dar su examen, posteriormente tuvo que desplazarse a Nauta, capital provincial, para recoger los resultados que lo acreditaban como seleccionado y luego a Iquitos, capital regional, para inscribirse y empezar sus estudios en la universidad. Únicamente al iniciar dichos estudios recibe la beca, de manera que todos los gastos previos son asumidos por la familia,

De igual modo, en el caso de Beca Permanencia, es el estudiante o su familia quien debe afrontar los gastos de preparación y postulación a la universidad pública, así como el primer o segundo año de estudios, ya que esta beca solo se concede a partir del tercer trimestre y de acuerdo al rendimiento académico.

Asimismo, los documentos que se requieren para postular deben ser tramitados por los estudiantes y/o sus familias en instancias específicas y subidos a una plataforma digital, lo cual debe hacerse desde un centro poblado con conectividad, no siempre disponible en muchas comunidades nativas. Todo ello requiere un conjunto de movilizaciones, conocimientos y habilidades y el despliegue de diversos recursos por parte del o la joven y su familia. Nos interesa por tanto indagar qué otros recursos se movilizan para que los jóvenes indígenas accedan a la universidad y prosperen en ella.

En el cuadro 1 se ofrecía información sobre el nivel educativo que alcanzaron los padres de los jóvenes participantes, donde puede notarse que prácticamente todos ellos han superado el nivel educativo de sus padres, que en pocos casos llega a completar la educación básica. Desde una concepción ortodoxa del capital cultural, la falta de estudios de los padres implicaría un bajo capital cultural. Sin embargo, como veremos, hay otros capitales que los jóvenes logran desplegar.

Trayectoria 1: migrar a la ciudad desde la comunidad o el pueblo

El análisis de las diversas trayectorias nos muestra la importancia del capital familiar en las tres trayectorias identificadas. Es especialmente importante en el primer tipo de trayectoria, donde vemos que las familias apoyan económica y moralmente a sus hijos

con los trámites y pasajes e incluso van con ellos a la ciudad la primera vez. Por familias no consideramos solo a los padres sino también al grupo de hermanos y tíos.

En el caso de Julia, por ejemplo, al terminar la secundaria, su tío, quien tenía un cargo como autoridad comunal, fue quien le brindó información sobre la existencia de la beca y los pasos a seguir. Julia, de 17 años, viajó en compañía de su madre y su tío, tanto para la inscripción como para instalarse en la ciudad, una vez ganada la beca. Cuando tuvo dificultades económicas, contó con el apoyo de su familia para resolverlo. Jonás también contó con el apoyo de sus padres para comprar los pasajes, viajó en compañía de su madre a Iquitos para realizar los trámites de Beca 18, y se alojaron en casa de un tío.

Como hemos explicado, postular a una beca, especialmente en el caso de Beca 18, requiere de trámites y desplazamientos que como vemos son solventados por padres y apoyados por otros parientes.

En el caso de Aaron, uno de sus hermanos jugó un papel fundamental: le ofreció apoyo económico para sus estudios, le informó sobre la beca y lo animó a postular, y le prestó el dinero para una nueva laptop cuando lo necesitó. Sus padres no contaban con recursos económicos, pero le brindaban apoyo moral, animándolo a estudiar, así como su hermano. Los padres de Nicanor, asimismo, son de muy escasos recursos. Nicanor ya se encontraba trabajando en otro distrito cuando postuló a Beca 18 pero sus padres le ayudaron gestionando los documentos que necesitaba y lo animaron a hacerlo.

También encontramos en esta trayectoria apoyos de otra naturaleza que podemos considerar capital social según la definición de Yosso (2005): se trata de instituciones u organizaciones que apoyan puntualmente a estos jóvenes con aportes económicos u organizativos. Así, en el caso de Nicanor, el municipio de Urarinas, un distrito bastante alejado, asume un rol clave apoyando con el transporte y los viáticos para dar el examen de Beca 18 CNA, gastos que difícilmente hubiesen sido cubiertos por los padres de Nicanor y otros postulantes, al tratarse de desplazamientos largos y costosos.

En el caso de Jonás, él recibe apoyo de una organización indígena (AIDECOS: Asociación Indígena de Desarrollo y Conservación del Samiria) para los trámites iniciales:

AIDECOS me apoyo en gestionar mis documentos, no nos cobró nada, nos dio así nomás gratis, como representantes de la organización (indígena), ellos también estaban ahí apoyándonos

Julia y Aaron no reciben este tipo de apoyo institucional, pero destacan el apoyo de sus pares y amigos tanto para obtener información sobre la beca (Aaron) como para estudiar y hacer frente a las exigencias académicas de la universidad (Julia). Asimismo, Julia y Aaron muestran escaso capital territorial, ya que su experiencia migratoria previa a la universidad es escasa, mientras que Jonás y Nicanor han tenido experiencias migratorias previas por otros motivos: Jonás usa sus vacaciones escolares durante la secundaria para ir a trabajar como ayudante al negocio de su tío en Iquitos, familiarizándose así con la

ciudad y el viaje. Nicanor pasa los dos años siguientes al egreso de la secundaria trabajando en zonas diferentes donde tiene tíos que lo reciben (San Ignacio, Jaén, Urarinas).

Julia y Aaron también tienen en común lo que Yosso denomina un capital navegacional: Julia logra un buen rendimiento a pesar de las dificultades de conectividad que experimenta durante la pandemia y Aaron manifiesta que logra realizar sus trámites de postulación con facilidad, en contraste con Jonás que reporta más dificultades, que lo hacían ir de un lado a otro para gestionar diversos documentos y conseguir los visados de los mismos. Como mencionamos anteriormente, los requisitos de la beca pueden parecer sencillos, pero no lo son si no se tiene experiencia previa con la burocracia local y nacional muy poco presente en las comunidades rurales.

Aaron es el único que expresa vocalmente lo que Yosso denomina capital aspiracional, al decirnos “siempre escuchaba que la UNAP era una de las mejores universidades del Perú, y me decía que algún día iba a estudiar ahí y se cumplió mi sueño”. La trayectoria de todos estos jóvenes y sus referencias a las palabras de aliento de sus padres para que continúen estudiando nos indica la existencia de estas aspiraciones a pesar de los limitados recursos de sus familias.

Asimismo, las palabras de Aaron pueden interpretarse como un capital de resistencia, en la medida en que impugnan las desigualdades existentes que limitan el ingreso de jóvenes indígenas a la educación superior. Aaron más bien con sus aspiraciones resiste esa exclusión del espacio universitario y se propone estudiar en una institución que considera prestigiosa. Del mismo modo Jonás, al perder la beca por desaprobación en su promedio semestral, se propone trabajar para ahorrar y culminar sus estudios, mostrando así un capital de resistencia frente a lo sucedido, aunque la pandemia interrumpe sus planes.

Trayectoria 2: múltiples migraciones

Para aquellos que experimentan múltiples migraciones en sus trayectorias por la educación básica y luego la superior, el capital familiar es igualmente muy importante. En el caso de Magali sus padres averiguan sobre la beca, costean sus pasajes y le mandan dinero una vez al semestre. Magali resalta que le dan palabras de ánimo y se comunican regularmente con ella. Clara igualmente se refiere al apoyo moral de sus padres dándole palabras de ánimo y aconsejándola:

[...] ahí mi mamá aconsejó que debo estudiar, que no debo estar ahí con mis amiguitos, como los de mi pueblo. Y mi papá me ha dicho “cuídate mucho, la ciudad es diferente, ahora sí vas a salirte de acá de nuestra casa, ya no vas a regresar pronto”.

Hernán asimismo indica las palabras de ánimo de su madre para que estudie, aunque no reporta apoyos económicos, debido a los escasos recursos de sus padres. Por otro lado, los hermanos de Abel lo alojan en diferentes momentos de su trayectoria educativa, le proporcionan información y le ayudan con los gastos que requiere hacer para los trámites de Beca 18.

Percy en contraste muestra un bajo capital familiar, ya que solo cuenta con su madre, quien tiene frecuentes dificultades económicas y no puede apoyarlo económicamente, aunque tampoco parece alentarlos moralmente como en los casos anteriores.

En el caso de Beca Permanencia el apoyo familiar es incluso más necesario: para Marcos, el apoyo del grupo de hermanas mayores resulta fundamental: lo apoyan económicamente para cubrir sus gastos de viaje a Iquitos, para costear su matrícula en la CEPRE-UNAP y algunos gastos hasta que obtiene la Beca Permanencia y prescinde de sus apoyos, para que estos se dirijan a sus otros hermanos que se encuentran también estudiando. Marcos también menciona la exigencia de sus padres por estudiar como un apoyo importante para él. Es a través de sus hermanas también que toma contacto con una organización de estudiantes indígenas, que como veremos será un pilar para su tránsito por la educación superior. De igual manera, Orieta llega a dicha organización gracias a su hermano, quien la recibe en la ciudad y le enseña a moverse en ella. Aunque sus padres no pueden ayudarla económicamente, su apoyo moral es fundamental:

[...] mi mamá siempre me decía “tienes que estudiar, ser algo en la vida, estudia, no dejas que tus compañeras te ganen o dejen atrás, no jales cursos”. Todo eso me daba las ideas positivas [...] Lo que me motivaron (a sacar buenas notas) fueron los consejos de mi mamá y de mis compañeras [...] desde ahí empecé a dar lo mejor, esforzarme más y ya al siguiente año veo mi promedio subiendo.

Gracias a esa mejora en su rendimiento Orieta puede optar posteriormente por postular a Beca Permanencia. Las palabras de aliento y ánimo que reportan los participantes parecen ser de una gran importancia para ellos, y su ausencia (como en el caso de Percy) tiene efectos negativos. ‘Aconsejar’ es un verbo que usan con frecuencia los jóvenes para referirse a estas palabras de aliento. Considerando la importancia de la tradición oral amazónica y el uso de relatos orales para modelar las orientaciones y comportamientos de los niños y jóvenes (Aikman 2003), las acciones de aconsejar de padres, hermanos, tíos y tías se configuran como un apoyo tangible para muchos de estos jóvenes y parte de su capital familiar.

Pero junto con el capital familiar en este grupo, emerge con fuerza el capital social. Ya hemos mencionado en la trayectoria anterior la presencia de apoyos más institucionales. Claudia por ejemplo cuenta que la Municipalidad de su distrito ofreció recursos para que los jóvenes den su examen para Beca 18 (transporte, alimentación y alojamiento) y luego para hacer sus trámites en Pronabec.

En el caso de Abel, quien hace la secundaria en un internado ubicado en la capital distrital, es a través de esta institución que obtiene la información sobre Beca 18, así como orientación sobre universidades y carreras, y apoyo con los documentos que requiere la postulación a la beca (certificado de estudios, constancia del SISFOH).

Hernán al iniciar sus estudios en Iquitos es recibido por una organización indígena maijuna (FECONAMAY) que conduce al grupo de jóvenes de la comunidad a un

alojamiento comunitario. Marcos y Orieta también logran el apoyo de una organización indígena: la Organización de Estudiantes de Pueblos Indígenas de la Amazonía Peruana (OEPIAP). Esta organización, creada en 2003 por un grupo de estudiantes awajun, actualmente integra a jóvenes de distintos pueblos originarios y ha logrado conseguir diversos apoyos para ellos: con el financiamiento del Gobierno Regional, la OEPIAP ofrece alojamiento y alimentación gratuitos para estudiantes indígenas. Asimismo, con apoyo de una organización indígena más amplia, AIDSEP (Asociación Interétnica de la Selva Peruana), lograron un ingreso especial para miembros de pueblos originarios a la universidad pública (UNAP), y tienen media beca en la academia de la UNAP. Asimismo, buscan y gestionan el apoyo de diversas organizaciones, como por ejemplo un programa de acompañamiento académico de la ONG Chaikuni.

Gracias al apoyo inicial de OEPIAP, Marcos y Orieta, así como decenas de jóvenes indígenas, lograron iniciar sus estudios universitarios. Posteriormente logran acceder a la Beca Permanencia y dejan la residencia para que otros estudiantes puedan hacer uso de ella. Es también gracias a esta organización que tienen contacto con la ONG Chirapaq que ofrece becas para culminar la tesis, que ambos también obtienen para culminar sus estudios.

La OEPIAP constituye así un importante capital social para los jóvenes indígenas en tanto les facilita acceso a recursos que les permiten estudiar (académicos y extra-académicos) cuando carecen de una beca del gobierno. Además, la OEPIAP constituye un capital de resistencia en tanto organización que, nutriéndose de la tradición organizativa de sus pueblos, busca activamente remover los obstáculos y las desigualdades que impiden a los jóvenes indígenas desarrollar sus estudios superiores. Más aún, en tanto organización indígena, contribuye a que los estudiantes indígenas se reencuentren con las identificaciones étnicas desde un espacio de reivindicación colectiva y refuercen sus vínculos y compromisos identitarios.

En este grupo podemos apreciar un importante capital aspiracional, ya que a pesar de las dificultades económicas de sus familias se proponen alcanzar estudios universitarios. Marcos comparte que quería estudiar derecho inicialmente porque no hay abogados en su pueblo, y menciona “quería romper con ese cuento de que nosotros no podemos”. Percy, a pesar de las muchas dificultades económicas de su familia y sus constantes mudanzas, se interesa junto a otros compañeros en Beca 18 como una posibilidad para realizar sus estudios, y lo intenta dos veces ante la primera negativa. Abel sabe que su hermana tiene Beca 18 y eso lo inspira para sacar buenas notas en secundaria y conseguir la beca.

Hay asimismo evidencia de capital navegacional: Marcos y Orieta, que ingresan sin beca a la universidad, se esfuerzan y logran buenas notas y resultados académicos, lo que luego les permite acceder a beca Permanencia. Magali señala que navega con facilidad los trámites requeridos para acceder a Beca 18, que como ya vimos en un caso anterior no son siempre sencillos.

Estas diferentes trayectorias implican diversos grados de movilidad en el territorio, pero todas requieren de cierta movilidad, debido a la estructura de la oferta educativa de la región. Sostenemos aquí que, a través de su movilidad, los jóvenes van desarrollando un 'capital territorial' que facilita su adaptación a los nuevos espacios en los que deben desenvolverse, aunque ello no elimina las dificultades que pueden experimentar. En este grupo encontramos un mayor capital territorial, ya que todos migran en su niñez o adolescencia y van acumulando experiencia migratoria en su movilidad por el territorio: Marcos por ejemplo debe migrar a Yurimaguas para estudiar su secundaria y pasa un par de meses en Lima trabajando antes de dirigirse a Iquitos para estudiar, donde se adapta relativamente rápido gracias a sus experiencias previas; Orieta, quien migra a una capital distrital también para la secundaria, al terminar el colegio migra a otra localidad para trabajar en la región San Martín a fin de ahorrar y continuar estudios superiores, mudándose tras un año a Iquitos. Su decisión de continuar la educación superior y su capacidad para adaptarse a distintos lugares facilitan estos movimientos.

Abel estudia en una capital provincial la primaria y luego hace la secundaria en una capital distrital en un internado, para migrar nuevamente y trabajar al finalizar la secundaria, antes de dirigirse a Iquitos a estudiar. Todas estas experiencias migratorias contribuyen de distintas maneras en su trayectoria, ampliando su capital social con el internado, y permitiéndole adaptarse con facilidad a estos distintos contextos. Magali también migra a la capital de distrito para estudiar la secundaria y posteriormente viaja a Iquitos, donde se adapta con relativa facilidad gracias a su experiencia migratoria previa. Percy finalmente, como ya señalamos, migra entre Loreto y Lima en reiteradas oportunidades, y si bien eso le permite tener variadas experiencias sociales y educativas, lo hace también en un contexto de inestabilidad familiar. Hernán se muda con su familia a mitad de la primaria y la termina en un nuevo asentamiento, donde también hace la secundaria. Claudia tiene un menor capital migratorio ya que estudia los últimos años de primaria y secundaria en una capital de distrito antes de ir a vivir a Iquitos.

Trayectoria 3: de ciudad a ciudad

En esta trayectoria vemos fundamentalmente presencia de capital familiar: Mirko se entera por su madre de Beca 18 y ella lo anima a postular. Como su tío es autoridad de la comunidad de origen de sus padres lo apoya con el certificado. Se aloja con otro tío en sus primeros días en Iquitos, hasta que puede recibir la subvención de la beca y alquilar un cuarto.

En este caso sin embargo no vemos el despliegue de más capitales, lo cual podría estar significando un empobrecimiento de los vínculos y conocimientos compartidos con las comunidades de origen al crecer en la ciudad, sin las ventajas que supuestamente esta traería, como el acceso a una mejor educación. Mirko pierde su beca por desaprobado un semestre y al tratarse de una universidad privada no cuenta con los recursos para seguir pagándola.

Discusión y conclusiones

Las trayectorias educativas de jóvenes indígenas enfrentan una serie de obstáculos en la región que han sido identificadas por varios estudios. Se ha puesto sin embargo menos interés en señalar los recursos que dichos jóvenes son capaces de movilizar y cómo estos pueden contribuir a dichas trayectorias, con pocas excepciones (Webb y Sepúlveda 2020; Rojas y Carrasco 2024). Por ello, en este estudio hemos puesto el foco en los diversos capitales que los jóvenes indígenas logran emplear a su favor para dar continuidad a sus trayectorias educativas y resistir las desigualdades que enmarcan sus experiencias educativas.

Un enfoque más apegado a la noción tradicional de capital cultural consideraría que el bajo nivel educativo de los padres, las diferencias de culturas, lenguas y conocimientos entre su grupo de origen y el sistema educativo, un consumo cultural alejado del que caracteriza a las clases medias y altas y una experiencia escolar con deficiencias son todos factores que auguran un probable fracaso en la continuidad educativa hacia el sistema universitario. Ello hace énfasis en las deficiencias que presentan y en las desventajas acumuladas que cargan consigo (Grompone, Reátegui y Rentería 2018).

Sin embargo, los jóvenes indígenas que participaron de esta investigación lograron todos acceder a una beca del gobierno y pudieron realizar estudios universitarios. Un énfasis excesivo en las desventajas que los aquejan puede oscurecer el hecho de que disponen de otros recursos basados en su experiencia familiar y comunitaria y emplean su agencia para hacer frente a los obstáculos derivados del contexto de desigualdad en el que se desenvuelven. Al usar el marco de la 'riqueza cultural comunitaria' (Yosso 2005) encontramos efectivamente un conjunto de recursos que los jóvenes indígenas sí poseen y que usan con mayor o menor éxito. Esta forma alternativa de recursos culturales hace eco con el trabajo de Lahire (1997) sobre las trayectorias educativas "improbables". En su análisis del éxito escolar en los medios populares, Lahire cuestiona las interpretaciones deterministas de Bourdieu mostrando la manera como las configuraciones familiares y prácticas socializadoras específicas pueden generar disposiciones favorables al éxito escolar, incluso en ausencia del capital cultural dominante. En nuestro estudio, las trayectorias 'improbables' de los jóvenes indígenas amazónicos ilustran esta situación en la cual los padres con baja escolaridad dan consejos a sus hijos y las familias movilizan recursos comunitarios que compensan las carencias del capital cultural dominante.

Así, los jóvenes indígenas despliegan de manera importante un capital familiar que implica el apoyo económico o emocional no sólo de los padres, sino también del grupo de hermanos, así como de tíos y primos. Los padres, no obstante su baja escolaridad, son un apoyo importante que los 'aconseja' constantemente, dando forma y sosteniendo sus aspiraciones educativas y de esa manera acompañando también su recorrido educativo, a pesar de la distancia física que los separa. Este capital familiar está presente en todas las trayectorias identificadas, mostrando la importancia y amplitud de estos vínculos entre los estudiantes indígenas y revalorando el rol que juegan las familias aun si sus miembros

no poseen el capital cultural dominante, como también se verifica en otros estudios con jóvenes indígenas mexicanos (Perez Castro 2024; Villa Lever 2022).

En segundo lugar, encontramos la presencia de un capital social comunitario en forma de vínculos y redes con instituciones locales y organizaciones indígenas que permite hacer frente a los múltiples costos de movilizarse en el territorio para dar los exámenes y hacer frente a los gastos que acarrea el ingreso o la manutención en la universidad cuando no es cubierta por la beca. Los vínculos con pares que se desarrollan en espacios educativos antes o durante su paso por la universidad son también fuente de soporte, información y aprendizaje. Aunque este tipo de capital se encuentra tanto en la primera como en la segunda trayectorias identificadas, se presenta en mayor medida en la segunda trayectoria, donde resulta quizás más necesaria a lo largo de los diversos desplazamientos que realizan los jóvenes en el territorio.

En tercer lugar, queremos resaltar el rol del capital territorial (que hemos adicionado al modelo de Yosso) que resulta particularmente importante en el contexto estudiado, donde la estructura de la oferta de servicios educativos implica la migración y movilidad en el territorio a lo largo de la trayectoria educativa. En ese sentido es similar al contexto de otros países de la región como México (Perez Castro 2024), y por ello se señala que

[...] para el caso de los estudiantes indígenas, la experiencia de moverse de un lugar a otro [...] trae consigo una serie de aprendizajes y experiencias adversas que marcan no solo al que migra sino a las futuras generaciones. De ahí que para estos estudiantes su estar en la universidad no se explica sin la movilidad de sí mismos o de su generación antecesora. Esta movilidad representa algo que fue necesario para que ellos pudieran llegar a la educación superior (Fregoso 2021, 157).

Fregoso nos recuerda así que las experiencias de movilidad están muy ligadas a las trayectorias educativas, pero también a las historias y proyectos familiares que dan forma a estos movimientos. Los aprendizajes que se adquieren en esta movilidad, que puede ser temporal o permanente, para estudiar algunos meses o trabajar en las vacaciones, posibilitan un “acostumbramiento” (Cárdenas *et al.* 2024, 20-24) de los jóvenes indígenas al espacio urbano y la cultura mestiza que como hemos señalado facilita su adaptabilidad a dicho contexto y a las interacciones con otros. En otros contextos de mayor urbanización de la población indígena, como en el caso chileno (Webb 2019) la utilidad del capital territorial puede ser menos importante, pero en contextos como el estudiado, donde casi todos los jóvenes proceden de comunidades o pueblos rurales, resulta crucial para asegurar la adaptación al nuevo entorno. No en vano encontramos un mayor despliegue de dicho capital en la segunda trayectoria identificada, que implica mayor movilidad.

El capital aspiracional, muy estrechamente ligado al capital familiar y a las palabras de aliento que surgen en este entorno, ha sido resaltado como un importante movilizador para los proyectos educativos de jóvenes de escasos recursos tanto urbanos como rurales en el Perú (Rojas y Carrasco 2024) y como parte de la agencia que despliegan

los jóvenes indígenas mexicanos frente a las desigualdades estructurales de su sociedad (Villa Lever 2022). No es extraño pues encontrar en el grupo estudiado evidencia de un capital aspiracional vinculado también a la afirmación de sus capacidades e identidades, en una sociedad que justamente discrimina a la población indígena por su menor nivel educativo (a la vez que obstruye la adquisición del mismo). Tanto en la primera trayectoria como en la segunda se aprecia su presencia.

En este sentido, encontramos también interesante cómo se articula dicho capital aspiracional con un capital de resistencia, en tanto estas aspiraciones de lograr estudios superiores quieren dar respuesta a los prejuicios y la discriminación contra los pueblos originarios y al hacerlo afirman al mismo tiempo el valor de sus identidades y comunidades, especialmente en el grupo de la segunda trayectoria. Contribuyen en esta dirección las organizaciones indígenas que ofrecen apoyo estudiantil, desde transporte, alojamiento, becas parciales o totales, gestiones para facilitar el ingreso o navegar la burocracia universitaria, todo ello para contribuir a las trayectorias educativas de jóvenes indígenas y resistir las desigualdades que los afectan. En ese proceso, además, especialmente cuando se trata de organizaciones estudiantiles como la OEPIAP, se recrean identidades, se fortalecen compromisos y se desarrollan nuevas capacidades y habilidades, al asumir posiciones de liderazgo y representación que les servirán también en el futuro. Otros estudios van en esta dirección, resaltando la importancia de las organizaciones estudiantiles indígenas como espacios de afirmación étnica en la educación superior tras una escolaridad que más bien ha ido contra dicha identidad (Rodríguez y Ossola 2022; Webb y Sepúlveda 2020).

Aunque el capital navegacional ha sido menos mencionado entre nuestros entrevistados, no ha estado ausente y el hecho mismo de que estos jóvenes hayan conseguido una beca, con todas las demandas burocráticas que implica, movilizaciones, cambios y esperas, evidencia su capacidad para navegar por estas exigencias muchas veces nuevas para ellos. Considerando también que parte de su formación universitaria se hizo en el contexto de una educación remota de emergencia en un contexto de mala conectividad, su habilidad para adaptarse a estas circunstancias sin duda resultó crucial, aunque no todos pudieron desplegarla.

Finalmente es necesario señalar que no se recogió evidencia de un capital lingüístico, en la medida en que el manejo de una lengua indígena, para quienes todavía la hablaban, no se vería como un potencial recurso en el espacio universitario. Quizás no debería resultar sorprendente en tanto la educación superior es enteramente en castellano y las lenguas indígenas son marginadas de este espacio. Únicamente en el becario de EIB y los que accedieron a la universidad por el ingreso especial indígena la lengua supuso un recurso que contribuyó a su ingreso, pero no se hizo mención de ella o de las capacidades comunicativas de un hablante bilingüe como un recurso para su formación universitaria. Esto no necesariamente supone que no pueda constituirse en uno más adelante o en el futuro profesional de estos estudiantes.

Los recursos que hemos identificado, por sí solos, no pueden revertir las desigualdades estructurales que afectan a los jóvenes indígenas en el Perú y en la región, y por ello las iniciativas que buscan compensar estas desigualdades (como las becas o los programas de tutoría) continúan siendo necesarias (si bien insuficientes). No todos los jóvenes entrevistados continuaban estudiando al momento de la entrevista: De los cinco becarios que interrumpieron sus estudios, dos reprobaron cursos y con ello perdieron la beca (Jonás y Mirko). Esta situación puede obedecer a problemas de su formación escolar previa, o a dificultades para adaptarse a las exigencias académicas universitarias, pero quizás podría haberse evitado con un mayor soporte académico.

Aunque los capitales que hemos identificado aquí no puedan contrarrestar las desigualdades sociales que ponen en desventaja a los jóvenes indígenas en la educación superior, resaltarlos nos recuerda que no se trata de víctimas pasivas de determinaciones estructurales ni de sujetos carentes o deficitarios. Por el contrario, sus trayectorias y los recursos que despliegan para lograrlas nos muestran su capacidad de agencia y la forma en que su pertenencia a pueblos y comunidades indígenas los prepara también para hacer frente a la movilidad y la migración, para acostumbrarse y aprender, para dejarse aconsejar y ampliar sus aspiraciones y oportunidades. Corresponde a las instituciones educativas aprender de ello y ofrecer los apoyos y los cambios institucionales necesarios, en un proceso de acostumbramiento también a un estudiantado diverso y plural que tiene el potencial de enriquecer aún más el espacio universitario, si se reconoce la riqueza cultural con la que llegan al mismo.

Agradecimientos

Este estudio fue financiado por el Vicerrectorado de Investigación (VRI) de la Pontificia Universidad Católica del Perú, a través de la subvención 2019-3-0013. Este texto fue posible gracias al apoyo de la beca KAAD-PUCP para estancias posdoctorales que permitió a la primera autora una estancia en el Lateinamerika-Institut - Freie Universität Berlin y el Ibero-Amerikanisches Institut (IAI), Stiftung Preussischer Kulturbesitz en 2024. Agradecemos también a Roxana Gastelu por la asistencia de investigación en Iquitos y a todos los jóvenes participantes en esta investigación por compartir con nosotros sus experiencias.

Referencias bibliográficas

Aikman, Sheila

- 2003 *La educación indígena en Sudamérica. Interculturalidad y bilingüismo*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos (IEP).

Alexiades, Miguel N. y Daniela M. Peluso

- 2015 "Introduction: Indigenous urbanization in lowland South America". *Journal of Latin American and Caribbean Anthropology* 20: 1-12. <https://doi.org/10.1111/jlca.12133>

Ames, Patricia

- 2020 "Políticas de inclusión en la educación superior: la experiencia de los estudiantes indígenas del Programa Beca 18 en universidades peruanas privadas". En *Ensino superior no Brasil e no Peru e as politicas de inclusao nas ultimas decadas*, 149-168. Campinas: FE-Unicamp. <https://editora.fe.unicamp.br/index.php/fe/catalog/book/8> (20.05.2026)
- 2024 "Is there room for interculturality? Indigenous youth in Peruvian private universities and the scholarship programme Beca 18". *Ethnography and Education* 19, n.º 3: 1-23. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17457823.2024.2367496>
- 2025 "Educación superior y pueblos indígenas de la Amazonia peruana: trayectorias, aspiraciones y futuros imaginados". En *La sociedad desde la educación*, editado por Ricardo Cuenca. Lima: Instituto de Estudios Peruanos (IEP).

Ames, Patricia y Robin Cavagnoud

- 2023 "¿Desigualdades persistentes en la educación superior? Trayectorias educativas, permanencia e interrupción de estudiantes peruanos becarios". En *Nuevos desafíos para la educación superior regional*, coordinado por Martín Unzué y Daniela Perrotta, 99-115. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/249051/1/Nuevos-desafios-educacion.pdf> (15.05.2026)
- 2025 "Jóvenes indígenas y educación superior en el Perú: haciendo frente a la pandemia". En *Interculturalidad y educación en contextos de desigualdad en América Latina*, coordinado por Patricia Ames, Gabriela Czarny, Noelia Enriz, Ana Carolina Hecht y Mariana García Palacios, 211-240. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/253257/1/Interculturalidades-GT.pdf> (20.05.2026)

Ames, Patricia, Camilla Morelli, Almendra Aguilar y Roldán Tumi

- 2025 "Educational trajectories among young Indigenous women in Amazonia: A quest for gender equity and interculturality". *Anthropology and Education Quarterly* s.n.: s.p. <https://doi.org/10.1111/aeq.70019>

Avila Camargo, Diana, Sebastián Granda Merchán y María Sol Villagómez Rodríguez

- 2018 "Pueblos indígenas y educación superior en América Latina: estado del arte". *Revista de Ciencias y Educación Americana* 20, n.º 41: 37-58.

Belaúnde, Luisa Elvira

- 2010 "Deseos encontrados: Escuelas, profesionales y plantas en la Amazonia Peruana". *Educacao e Contemporaneidades* 19, n.º 33: 119-133. <http://www.ppgeduc.com/revistadafaeaba/anteriores/numero33.pdf> (20.05.2026)

Blanco, Mercedes

- 2011 "El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo". *Revista Latinoamericana de Población* 5, n.º 8: 5-31. <https://doi.org/10.31406/relap2011.v5.i1.n8.1>

- Bourdieu, Pierre
2001 “Las formas del capital”. En *Poder, Derecho y clases sociales*, 131-164. Sevilla: Desclée De Brouwer. <https://archive.org/details/poder-derecho-y-clases-sociales/> (15.05.2026)
- Bourdieu, Pierre y Jean Claude Passeron
2009 *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bukard, Marion
2017 “¿Viviendo interculturalidad?: Encuentros y desencuentros entre estudiantes indígenas y docentes del Programa Beca 18”. En *La diversidad en la escuela: Aproximaciones antropológicas a las experiencias educativas de niños, niñas y jóvenes peruanos*, editado por Patricia Ames, 225-251. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP)/Instituto de Investigación para el Desarrollo (IRD). <https://repositorio.pucp.edu.pe/bitstreams/684786c4-1373-4675-94a3-5468ba7eedd5/download> (15.05.2026)
- Callapaña, Gustavo, Gianfranco Huamán, Alicia Tovar y Wilber Acosta
2021 “La dramática deserción universitaria de los jóvenes indígenas de Beca 18”. *Ojo Público*, 31 de agosto. <https://ojo-publico.com/2992/desercion-universitaria-los-jovenes-indigenas-beca-18> (15.05.2026).
- Cárdenas Palacios, Cynthia, Maria Amalia Pesantes, Luisa Elvira Belaunde y Leonardo Cortez
2023 “Supporting Indigenous women in science, technology, engineering and mathematics in Peru. Research report”. Crónicas, Centro de Excelencia en Enfermedades Crónicas, Universidad Peruana Cayetano Heredia. <https://www.cronicas-upch.pe/en/mujeres-indigenas-en-carreras-de-stem-en-dos-universidades-amazonicas-del-peru/> (15.05.2026)
- Cárdenas Palacios, Cynthia, Luisa Elvira Belaunde, Leonardo Cortez y Maria Amalia Pesantes
2024 “La beca 18 Comunidades Nativas Amazónicas (CNA): políticas afirmativas para estudiantes indígenas en universidades peruanas”. *Mundo amazónico* 15, n.º 2: 8-34. <https://doi.org/10.15446/ma.v15n2.113451>
- Cavagnoud, Robin y Patricia Ames
2024 “Persistence, retention, and interruption in higher education among Peruvian scholarship students in a context of emergency remote learning”. *Education Policy Analysis Archives* 48, n.º 32: 1-23. <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/8476>
- Cavagnoud, Robin, Julie Baillet y Matría Eugenia Zavala
2019 “Vers un usage renouvelé de la fiche Ageven dans l’analyse qualitative des biographies”. *Cahiers Québécois de Démographie* 48: 27-51. <https://doi.org/10.7202/1073339ar>
- Colliaux, Raphael
2020 “Les élus. Les enjeux de la poursuite des études supérieures chez les Matsigenka (Amazonie péruvienne)”. *Sociologie du travail* 62, n.º 3: s.p. <https://doi.org/10.4000/sdt.33327>
- Cuenca, Ricardo y Luciana Reátegui
2018 “Trayectorias desiguales. La educación de las mujeres indígenas en el Perú”. En *Vidas desiguales. Mujeres y relaciones de género y educación en el Perú*, editado por Sandra Carrillo y Ricardo Cuenca, 199-223. Lima: Instituto de Estudios Peruanos (IEP).
- Elder, Glen H., Monica K. Johnson y Ribert Crosnoe
2003 “The emergence and development of life course theory”. En *Handbook of the life course*, editado por Jeylan T. Mortimer y Michael J. Shanahan, 3-19. New York: Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-306-48247-2_1

Fregoso, Gisela Carlos

- 2021 *Racismo anti-indígena y “privilegio” en una universidad convencional*. Tlaquepaque: Universidad de Guadalajara.

Grompone, Alvaro, Luciana Reátegui y Mauricio Rentería

- 2018 “Acumulación de desventajas: el tránsito de los jóvenes rurales a la educación superior”. En *SEPIA XVII. Perú: el problema agrario en debate*, editado por Ricardo Fort Meyer, Mariana Varese Zimic y Carlos de los Ríos Farfán, 431-435. Lima: Seminario Permanente de Investigación Agraria (SEPIA). <https://sepia.org.pe/publicaciones/peru-el-problema-agrario-en-debate-sepia-xvii-cajamarca-2017/> (15.05.2026)

Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI)

- 2018 *Censos Nacionales 2017: XII de Población, VII de Vivienda y III de Comunidades Indígenas*. Lima: Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). <https://censo2017.inei.gob.pe/> (20.05.2026)
- 2025 *Evolución de la pobreza monetaria en el Perú 2015-2024*. Lima: Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). <https://www.gob.pe/institucion/inei/informes-publicaciones/6763186-peru-evolucion-de-la-pobreza-monetaria-2015-2024> (15.05.2026)

Lahire, Bernard

- 1997 *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática.

Mato, Daniel

- 2018 “Indigenous peoples and higher education”. En *The international encyclopedia of anthropology*, vol 6, editado por Hilary Callan. Digital edition, 1-12. Hoboken: John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118924396.wbiea2147>

Ministerio de Cultura, Estado Peruano

- s.f. “Base de Datos Oficial de Pueblos Indígenas u Originarios”. <https://bdpi.cultura.gob.pe/pueblos-indigenas> (20.05.2026)

Ministerio de Educación, Estado Peruano

- 2025 “Estadística de la calidad Educativa. Magnitudes”. <https://escale.minedu.gob.pe/magnitudes> (20.05.2026)

Olivera, Inés, Alejandro Saldarriaga y María Amalia Pesantes

- 2021 “La educación superior en el Perú en tiempos de pandemia y sus efectos en las trayectorias de estudiantes universitarios indígenas”. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)* 33, n.º 2: 443-469. <https://doi.org/10.54674/ess.v33i2.464>

Oviedo Mendiola, María Cecilia

- 2014 “De la primaria a la universidad: Trayectorias de formación de jóvenes indígenas en universidades de México”. En *Los programas de educación superior indígena en América Latina y en México: componentes tradicionales y emergentes*, coordinado por Sylvie Didou Aupetit, 171-188. México, D.F.: International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean (UNESCO-IESALC)/Comisión Nacional de los Estados Unidos Mexicanos para la UNESCO (CONALMEX). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231320> (15.05.2026)

Pérez-Castro, Judith

- 2024 “Entre serpientes y escaleras: las trayectorias de un grupo de estudiantes indígenas en la universidad”. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* 32, n.º 19: 1-23. <https://doi.org/10.14507/epaa.32.8210>

- Pesantes, María Amalia y Cynthia Cárdenas
2019 “‘Nosotras también podemos’. Mujeres indígenas en la Universidad de la Amazonía Peruana y la Universidad Científica del Perú”. Informe de investigación.
<https://cies.org.pe/investigacion/nosotras-tambien-podemos-mujeres-indigenas-en-la-universidad-de-la-amazonia-peruana-y-la-universidad-cientifica-del-peru/> (15.05.2026)
- Rodríguez, Nuria Macarena y María Macarena Ossola
2022 “Trayectorias escolares y estrategias de permanencia entre jóvenes indígenas universitarios (Salta, Argentina)”. *Runa* 43, n.º 1: 77-94. <https://doi.org/10.34096/runa.v43i1.9965>
- Rojas Arangoitia, Vanessa y Silvia Carrasco Pons
2024 “Trayectorias educativas de jóvenes rurales y urbanos del Perú”. *Periferia: Revista de Recerca i Formació en Antropologia* 29, n.º 2: 4-27. <https://doi.org/10.5565/rev/periferia.947>
- Steele, Diana
2018 “Higher education and urban migration for community resilience: Indigenous Amazonian youth promoting place-based livelihoods and identities in Peru”. *Anthropology and Education Quarterly* 49, n.º 1: 89-105. <https://doi.org/10.1111/aeq.12233>
- Superintendencia Nacional de Educación Superior (SUNEDU)
2020 *II Informe Bienal sobre la Realidad Universitaria en el Perú*. Lima: Superintendencia Nacional de Educación Superior (SUNEDU). <https://www.gob.pe/institucion/sunedu/informes-publicaciones/1093280-ii-informe-bienal-sobre-la-realidad-universitaria-en-el-peru> (20.05.2026)
- Trivelli, Carolina y Adriana Urrutia
2018 *Geografías de la resiliencia: la configuración de las aspiraciones de los jóvenes peruanos rurales*. Documento de Trabajo 243. Lima: Instituto de Estudios Peruanos (IEP).
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO)
2022 *La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe: informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). <https://hdl.handle.net/11362/48153> (15.05.2026)
- Valenzuela, Juan Pablo y Natalia Yáñez
2022 *Trayectoria y políticas de inclusión en educación superior en América Latina y el Caribe en el contexto de la pandemia: dos décadas de avances y desafíos*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). <https://hdl.handle.net/11362/47877> (15.05.2026)
- Villa Lever, Lorenza
2022 “Sin sueños no hay futuro: aspiraciones de indígenas universitarios”. *Revista Mexicana de Sociología* 84, n.º 4: 941-978. <https://doi.org/10.22201/iis.01882503p.2022.4.60388>
- Webb, Andrew
2019 “Getting there and staying in: First generation Indigenous students’ educational pathways into Chilean higher education”. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 32, n.º 5: 529-546. <https://doi.org/10.1080/09518398.2018.1488009>
- Webb, Andrew y Denisse Sepúlveda
2020 “Re-signifying and negotiating Indigenous identity in university spaces: A qualitative study from Chile”. *Studies in Higher Education* 45, n.º 2: 286-298.
<https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1512568>
- Yosso, Tara
2005 “Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth”. *Race Ethnicity and Education* 8, n.º 1: 69-91. <https://doi.org/10.1080/1361332052000341006>

