

“Quiero ser un profesional indígena”: narrativas de universitarios indígenas en Iquitos

“I Want to Be an Indigenous Professional”:
Narratives of Indigenous University Students in Iquitos

Luisa Elvira Belaunde

Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM), Lima, Perú
<https://orcid.org/0000-0001-5498-5907>
lbelaundeo@unmsm.edu.pe

Cynthia Cárdenas Palacios

Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus, Brasil
<https://orcid.org/0000-0001-6621-2020>
cintiaccardenas@gmail.com

Roldán Dunú Tumi Dësi¹

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, Brasil
<https://orcid.org/0009-0004-6611-6257>
roldantumi@gmail.com

Edgar Peas García²

Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus, Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-7693-6855>
peasgarcia@hotmail.com

Resumen: El artículo analiza las narrativas de ocho estudiantes indígenas de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana (UNAP), miembros de la Organización de Estudiantes de Pueblos Indígenas de la Amazonía Peruana (OEPIAP). Se enfoca en cuatro mujeres y cuatro varones provenientes de diferentes pueblos indígenas y matriculados en diversas carreras universitarias en Iquitos. Examina sus experiencias de desplazamiento a la ciudad, el trabajo colectivo de las organizaciones indígenas para garantizar su acceso, permanencia y egreso universitario, así como las limitaciones y formas de discriminación que enfrentan durante sus estudios. Además, explora sus dilemas, aspiraciones, y lo que significa, para ellos ser un profesional indígena. El estudio muestra que la noción de profesional indígena propuesta por estos estudiantes plantea un camino para repensar el perfil del profesional a futuro.

Palabras clave: Estudiantes indígenas amazónicos; interculturalidad; acciones afirmativas para indígenas; ciudades amazónicas; profesionales indígenas.

1 Bolsista CAPES.

2 Bolsista CNPQ.

Recibido: 06 de marzo de 2025; aceptado: 25 de septiembre de 2025



INDIANA 43.1 (2026): 73-96
ISSN 0341-8642, DOI 10.18441/ind.v43i1.73-96
© Ibero-Amerikanisches Institut, Stiftung Preußischer Kulturbesitz

Abstract: This paper analyzes the narratives of eight Indigenous Amazonian students from the Universidad Nacional de la Amazonía Peruana (UNAP), who are members of the Organization of Students of Indigenous Peoples of the Peruvian Amazon (OEPIAP). It focuses on four women and four men from different Indigenous communities enrolled in various university programs in Iquitos. It examines their experiences of displacement to the city, the collective work of Indigenous organizations to guarantee their access, retention, and graduation, as well as the limitations and forms of discrimination they face during their studies. It also explores their dilemmas, aspirations, and what it means for them to be an Indigenous professional. The study shows that the notion of the Indigenous professional proposed by these students offers a path to rethinking the profile of future professionals.

Keywords: Amazonian Indigenous students; interculturality; affirmative action for Indigenous peoples; Amazonian cities; Indigenous professionals.

Introducción

¿Qué significa ser un profesional indígena y cómo lograrlo? son las preguntas que orientan este artículo basado en las narrativas de ocho estudiantes indígenas amazónicos de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana (UNAP), en la ciudad de Iquitos. El texto examina los testimonios de cuatro estudiantes mujeres y cuatro varones de distintos pueblos indígenas, entre 18 y 32 años, que estudian diferentes carreras en la UNAP y pertenecen a la Organización de Estudiantes de Pueblos Indígenas de la Amazonía Peruana (OEPIAP), una asociación sin fines de lucro que congrega a los estudiantes indígenas amazónicos que cursan estudios superiores en Iquitos. Analiza sus relatos sobre el desplazamiento a la ciudad en busca de estudios superiores, así como sobre las estrategias colectivas impulsadas por las organizaciones indígenas para garantizar su acceso, permanencia y egreso en la educación superior. También aborda las limitaciones y formas de discriminación que enfrentan, y sus concepciones sobre lo que significa ser un profesional indígena desde sus propias aspiraciones y vivencias.

La investigación³ fue conducida entre 2017 y 2022 siguiendo una metodología cualitativa antropológica que incorpora investigación colaborativa, puesto que dos de los autores del artículo pertenecen a los pueblos amazónicos. Ambos se encontraban haciendo sus estudios en la UNAP cuando se realizó el estudio, con inmersión etnográfica y entrevistas en profundidad, en el que participaron como miembros de la OEPIAP. Optamos por trabajar con estudiantes de esta organización porque lidera las acciones colectivas de los estudiantes

3 En 2017 y 2018 la investigación fue financiada por el Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (CONCYTEC) a través del Proyecto E049 2017-01 “Estudios sobre Mujeres Peruanas en la Ciencia,” Contrato 100-201. Entre 2020-2022 la investigación fue financiada por el Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo, Ottawa, Canadá [Grant 109321-Proyecto “Supporting Indigenous Women in Science, Technology, Engineering and Mathematics in Peru”]. Para Luisa Elvira Belaunde la investigación fue financiada por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos – RR n.º 005557-2022 R/UNMSM con código de proyecto E22150121.

indígenas en instituciones de educación superior y reúne a universitarios de ambos géneros, de diferentes pueblos amazónicos del Perú. En 2022, la OEPIAP tenía 140 miembros activos, pertenecientes a diecisiete pueblos indígenas de Loreto, Amazonas y Ucayali.

Los⁴ ocho universitarios de la OEPIAP cuyos testimonios analizamos en este artículo, pertenecen a los siguientes pueblos: achuar, awajún, secoya, kukama-kukamiria, Kichwa, matsés y shawi; y estudiaban las siguientes carreras: educación inicial, educación secundaria, antropología, ingeniería informática, ingeniería en ecología de bosques tropicales y derecho. Para proteger su privacidad utilizamos seudónimos. La investigación fue conducida en castellano, puesto que es la lengua común a todos los miembros de la OEPIAP. En el artículo, citamos sus palabras manteniendo sus estilos de expresión en castellano. El trabajo de campo se realizó en diversos periodos entre 2017 y 2022 en Iquitos lo que permitió acompañar a los estudiantes por un lapso de cinco años para conocer su entorno cotidiano, crear lazos de confianza, etnografiar sus actividades y recoger sus relatos en un ambiente de familiaridad y respeto.

A continuación, presentamos las conexiones teóricas y la literatura especializada con las que dialogamos en el texto, seguido de secciones dedicadas a temas claves que emergieron de las narrativas. Cada sección lleva por título expresiones de los propios estudiantes, que a nuestro parecer condensan los aspectos más significativos de sus reflexiones. Concluimos enfocándonos en la noción de profesional indígena expuesta en sus relatos.

Conexiones teóricas

Un primer conjunto de conexiones abarca el estudio de la narrativa entre los pueblos amazónicos, con la finalidad de retratar a nuestros interlocutores como sujetos reflexivos con agencia propia y establecer vínculos respetuosos durante la investigación etnográfica. Como afirman Nieto Moreno y Langdon (2018, 145) las narrativas “emergen en la interacción dialógica, en el encuentro etnográfico” y las secuencias revelan situaciones de crisis y su posible resolución, constituyéndose en eventos expresivos de biografías. En el contexto de la migración a Iquitos y las transformaciones generadas por la experiencia universitaria, las subjetividades y pluralidad cultural de los estudiantes se entrelazan en una ‘etnicidad’; un término acuñado por Neves (2020) para caracterizar las urbes amazónicas brasileñas, indígenas y diversas, pero también históricamente moldeadas por dispositivos socioeconómicos y epistémicos de raíz colonial. Nos parece esclarecedor pensar en Iquitos como una urbe pluriétnica, una ‘etnicidad’, donde el castellano es la lengua común pero no suprime la pluralidad cultural de los estudiantes de la OEPIAP.

Un segundo nodo de análisis comprende la literatura sobre educación superior indígena, interculturalidad y acciones afirmativas, desarrollada por la antropología y

4 Cuando aparece en el texto ‘los’, ‘algunos’, ‘varios’ nos referimos a los estudiantes de ambos géneros, a menos que se precise que se trata de estudiantes varones.

otras ciencias sociales en el Perú Amazónico y en otros contextos latinoamericanos. Como argumentan Segato (2007) y Walsh (2011), las acciones afirmativas en la educación buscan visibilizar las formas de racismo y discriminación negativa, con el fin de compensar y revertir la exclusión que experimentan sectores vulnerables de la población. En el caso de la Amazonía peruana, diversos autores –como Tejada (2005); Tubino (2002; 2007); Sanborn y Arrieta (2012); Cuenca y Ramírez (2015); Espinosa (2017); Pesantes y Cárdenas Palacios (2019); Tuesta y Cárdenas Palacios (2022); Ames (2020, 2024) y Ames *et al.* (2025)– han analizado los avances y limitaciones de las políticas públicas sobre interculturalidad y acciones afirmativas para indígenas, referentes a becas e ingreso a la universidad. Por un lado, las investigaciones señalan ambivalencias y contradicciones entre el discurso y la práctica de la interculturalidad. Por el otro, destacan el impacto positivo del trabajo de incidencia política de las organizaciones indígenas amazónicas ante el Estado peruano y las instituciones de educación superior, siendo la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDESEP) la organización indígena nacional con mayor influencia en el ámbito de la educación indígena amazónica (Cárdenas Palacios *et al.* 2024).

En el caso de la UNAP, el mecanismo de ingreso especial para indígenas fue un logro del activismo de AIDESEP. En 2002, la UNAP firmó un primer convenio con AIDESEP para la inclusión de estudiantes indígenas, y al año siguiente, en 2003, nació la OEPIAP para garantizar su aplicación. En 2012 la UNAP firmó un nuevo convenio con las dos organizaciones indígenas, AIDESEP y OEPIAP, incluyendo al Gobierno Regional de Loreto para ampliar los mecanismos de inclusión y apoyo ofrecidos a estudiantes indígenas, como morada y alimentación (Buu-Sao 2012; Cárdenas Palacios *et al.* 2023). Desde entonces, para acceder a la UNAP mediante la modalidad especial de ingreso para pueblos indígenas de Loreto, los postulantes deben presentar su constancia de notas de finalización de la educación secundaria y una constancia que acredite la pertenencia a un pueblo indígena firmada por el jefe de la Comunidad Nativa o presidente de la federación a la que pertenecen. También debían pasar un examen de lengua materna indígena. Esta prueba, en el año 2020, fue reemplazada por un examen de conocimientos generales, lo que desde la perspectiva de los estudiantes indígenas es inadecuado, puesto que abre la posibilidad de que personas no indígenas aprueben el examen e ingresen, robándole el lugar a un estudiante indígena.

Vale destacar, sin embargo, que la UNAP no ha incorporado la variable étnica en su sistema de información y, por tanto, no dispone de datos estadísticos oficiales sobre el número de estudiantes indígenas que han ingresado desde 2002. La población estudiantil indígena ha permanecido estadísticamente invisibilizada en los informes anuales oficiales. La única fuente de información es el registro de estudiantes indígenas de la OEPIAP. De acuerdo con la base de datos de la OEPIAP, en 2024 estudiaban en la UNAP 140 jóvenes indígenas, entre varones y mujeres, de diecinueve pueblos amazónicos

diferentes: achuar, awajún, bora, candoshi, kukama kukamiria, haitoto, kichwa, shapra, shawi, tikuna, wampis, matsés, secoya, shiwilo, murui muinano, shapra, y yagua. Los datos de la OEPIAP también arrojan que el número de estudiantes mujeres en la UNAP ha aumentado, puesto que, en el 2018, había tres mujeres, y en 2022 había 34 (Cárdenas Palacios *et al.* 2023). Dado que la UNAP no cuenta con registros sobre la cantidad de estudiantes que ingresan cada año, su género, edad, lugar de procedencia, pertenencia étnica, entre otros datos relevantes, no es posible tener un diagnóstico que cruce esta información con variables como las carreras que estudian, sus trayectorias académicas, la situación de los egresos, los casos de interrupción de estudios, el tiempo que les toma completar los cursos de bachillerato y la tesis de licenciatura para obtener el título profesional. Si no fuera por el registro de la OEPIAP, resultaría imposible tener una idea de la situación de los estudiantes indígenas desde la implementación del mecanismo de ingreso especial en 2002.

Un tercer eje de articulación trata del racismo epistémico y el monoculturalismo en las universidades latinoamericanas. Como argumentan diversos autores, la interculturalidad debe ir más allá del discurso y traducirse en transformaciones institucionales estructurales profundas, ya que “implica no solo el gesto de ‘reconocer’ y ‘valorar’ el pensamiento indígena, sino también adoptarlo como propio, experimentarlo y recrearlo” (Echeverri 2004, 267). Pero, las universidades están atravesadas por contradicciones coloniales que impiden que los pocos mecanismos de acción afirmativa implementados logren transformar la institucionalidad universitaria hacia una interculturalidad que logre desarraigar el monoculturalismo eurocéntrico (Tubino 2002; 2007; Segato 2007; Dietz 2008; López 2009; 2023; Grosfoguel 2013; Mato 2018; Castillo y Ocoró 2023; Belaunde y Cárdenas Timoteo 2025). Al mismo tiempo, la folklorización de los saberes de los pueblos originarios sujeta a los estudiantes indígenas a los estereotipos de la sociedad mestiza (Torres Lezama 2023).

Finalmente, un cuarto ámbito de conexiones aborda nociones indígenas sobre cuerpo y aprendizaje. Como muestran textos clásicos de la etnología amazónica, los cuerpos y las personas –de ambos géneros– son hechos por otros a través de actos cotidianos y rituales que involucran alimentación, consejos y cuidados, y generan el parentesco en tanto memoria y afecto. Los cambios de comida, de residencia y relaciones sociales, afectan los cuerpos, cambiando sus disposiciones. Entre varios pueblos indígenas, estos cambios son expresados en términos de ‘acostumbramiento’, es decir, de hacer cuerpos con nuevas costumbres (Gow 2008; Lagrou 2007; Surrallés 2002; Echeverri 2004; McCallum 2013).

Como señalan Cárdenas Palacios *et al.* (2024), el ‘acostumbramiento’ es un concepto indígena expresado en castellano que aparece con fuerza en los relatos de los universitarios indígenas. También es utilizado por educadores indígenas, como Never Tuesta, del pueblo awajún, reconocido director del Programa de Formación Bilingüe de la Amazonía

Peruana (FORMABIAP) (Tuesta y Cárdenas Palacios 2022). El acostumbramiento es especialmente importante en la experiencia de llegada a la ciudad e inicio de los estudios, como en el proceso de retorno a la comunidad, después de los estudios. Por ejemplo, el antropólogo matsés Roldán Dësi (2024, 118) señala que, desde la perspectiva de su pueblo, cursar estudios superiores en la ciudad cambia sus cuerpos, porque los profesionales “trabajan sentados”. Estas nociones indígenas son fundamentales para comprender cómo los universitarios perciben el impacto de la ciudad y los estudios en sus vidas.

“Dejando mi comunidad para ser profesional”

Desde chiquita quise estudiar, no quería quedarme ahí. Mi profesor nos habló para estudiar, y veía también a chicos que se iban a mi pueblo a hacer prácticas y pensaba que ¡lindo que estudien! Como era el último año, mi mamá me había preguntado “¿vas a estudiar?”. Yo quería trabajar un año para juntar dinero y, luego estudiar. Por eso me vine a Iquitos. Esperé la lancha en mi comunidad, mi mamá me hizo comida para llevar, ha llorado y viaje 22 horas por el río, y llegué a la casa de mi tía. Ahí me llamó el jefe de mi comunidad y me habló de la OEPIAP. Nos presentamos once de mi pueblo, y quedamos cuatro, dos varones y dos mujeres. Empecé a prepararme. Los compañeros de la OEPIAP me decían a dónde ir, qué hacer y yo entré a la UNAP, a educación inicial [Lucy].

Lucy, del pueblo kukama kukamiria, comenzó a estudiar educación inicial en 2017, pero interrumpió sus estudios para trabajar y reunir dinero. Sus palabras reflejan las trayectorias compartidas por varios de sus compañeros y compañeras de la OEPIAP. La mayoría coincide en que, desde pequeños, sueñan con ir a la ciudad para estudiar. Sus padres, madres, parientes e incluso autoridades comunales y profesores suelen aconsejar y alentar a los jóvenes a profesionalizarse. Aunque cursar estudios superiores implica ir a la ciudad y asumir costos elevados –que sus familias no siempre pueden cubrir– esto no desanima a quienes han tomado la decisión de estudiar.

Para cumplir el deseo de convertirse en profesionales, desde la comunidad los jóvenes buscan información sobre universidades, becas y apoyos para estudiantes indígenas en Iquitos. Algunos trabajan para reunir dinero y emprender el viaje, que puede ser largo y complicado, como el que describe Lucy, especialmente para quienes viajan solos o provienen de zonas fronterizas u otros departamentos amazónicos fuera de Loreto, como Ucayali y Amazonas. La travesía se vuelve más desafiante para quienes nunca han estado en una gran ciudad y no cuentan con familiares en Iquitos que los reciban. El viaje de las muchachas indígenas requiere aún más cuidados.

En los últimos cinco años hay un incremento en el número de mujeres indígenas en la UNAP. La pertinencia de su formación profesional es algo que sus familias apoyan cada vez más, sin embargo, los varones tienen más posibilidades de acceder a esta universidad y, en general, a la educación superior. Las mujeres indígenas amazónicas aún tienen dificultades para profesionalizarse, en gran parte, debido a que enfrentan limitaciones para terminar su educación secundaria. Solo el 41 % de las muchachas en edad escolar

finaliza el colegio. En las comunidades, cuando las adolescentes se casan o embarazan, suelen interrumpir sus estudios para dedicarse al cuidado de sus hijos y familia. Esta baja tasa de egreso de la educación secundaria refleja también el hecho que solo el 24 % de comunidades nativas cuenta con un colegio secundario (Defensoría del Pueblo 2019).

Padres y madres expresan temor de permitir que sus hijas vayan a la ciudad a continuar sus estudios. No obstante, también manifiestan confianza en ellas o, las ponen a prueba. Según las estudiantes, sus padres tienen particular preocupación por las relaciones amorosas y la posibilidad de un embarazo. Por ejemplo, los padres de María, una joven awajún egresada de educación inicial en la UNAP, se negaban a inscribirla en un colegio secundario fuera de su comunidad por temor a que le ocurriera lo mismo que a su hermana mayor, quien quedó embarazada siendo adolescente e interrumpió sus estudios. Sin embargo, gracias a su firme motivación por estudiar María logró convencerlos. Al terminar la secundaria, y siendo menor de edad, se fue con un primo a trabajar a Moyobamba. Una vez que reunió el dinero necesario para el viaje, se fue a estudiar a Iquitos.

Mis hermanas estudiaron la secundaria y sacaron problemas, por eso, mis papás decían que nosotras no íbamos a terminar el colegio. Para ver las diferencias, mi papá dejó a mi hermana mayor estudiando en mi comunidad, y a mí me mandaron a Nieva. Mi hermana se embarazó y yo continué con mi estudio, pero mi mamá no me dio la confianza, decía que yo estaba lejos y que iba a embarazarme. Cuando terminé mi quinto año mi papá me abrazó y lloró y me dijo: "yo no puedo desconfiar de ti". Luego llamó a mi hermano que estaba en Iquitos para organizar mi viaje y cuando vine acá a Iquitos mi papá me dio ese ánimo: "¡tú puedes hijita, tienes que terminar tu carrera!". Mi hermana menor también vino. Vivimos juntas en la OEPIAP, pero a los meses se regresó, no le gustó estudiar y se fue a Nieva a trabajar [María].

La mayoría de los relatos destaca que el éxito en los estudios depende, en gran medida, de la determinación de cada persona. La hermana de María, por ejemplo, a pesar de haber contado con el apoyo de sus padres para ir a Iquitos, decidió regresar a Nieva para trabajar. Quienes deciden continuar con sus estudios superiores lo hacen motivados por su propio empeño, aunque también en función de las posibilidades económicas y el involucramiento afectivo de sus familias. En sus palabras, el 'apoyo' de los parientes y allegados es clave. Esta palabra –'apoyo'– aparece en sus narrativas no solo para referirse al sustento económico, sino al acompañamiento, los consejos y las palabras de aliento para emprender y culminar su formación profesional. En el caso de María, su hermano mayor que estaba estudiando derecho en la UNAP, la recibió y le dio la información para entrar la OEPIAP y postular a la universidad.

Con frecuencia los estudiantes mencionan a algún familiar –una hermana, un hermano mayor o un primo– que los introduce a la OEPIAP y la UNAP y es una figura referencial durante los primeros tiempos en Iquitos. Sin embargo, algunos no tienen a nadie para mediar su llegada y tienen que enfrentarse solos a la burocracia de la UNAP. Tal fue el caso de Raúl, un joven shawí, ex presidente de la OEPIAP y hoy licenciado en Educación Secundaria con especialidad en Ciencias Sociales.

Yo vengo del Parapapura, cerca de Balsapuerto, en Alto Amazonas. Llegué tarde, el examen se había pasado, me quedé esperando y postulé a la UNAP por mi cuenta. Cuando uno llega del pueblo a la ciudad es bien difícil acostumbrarse, y tú solito postular a una universidad es bien complicado. A mí no me dejaron postular como indígena. Entonces, postulé en modalidad general, y entré en educación en ciencias sociales. Estando acá busqué apoyo y llegué a la OEPIAP. Me aceptaron [Raúl].

Mientras realizan los trámites para postular, buscan información sobre las carreras disponibles para la modalidad de ingreso especial y se preparan para el examen de admisión, las muchachas y muchachos deben sortear el choque que la llegada a Iquitos implica. Como se ha mencionado arriba, el ‘acostumbrarse’, o el ‘acostumbramiento’, es un concepto indígena que expresa en castellano nociones sobre cambios que afectan el cuerpo y los afectos (Lagrou 2007; Surrallés 2002; Echeverri 2004). Son palabras que los estudiantes de ambos géneros utilizan para expresar la impresión de novedad, desorientación y dificultad que les causa la gran ciudad. Extrañan a sus familiares y muchos se enferman porque no les gusta la comida ni la forma de vida urbana. En cuanto pasan los días, según sus palabras, van acostumbrándose; sus cuerpos y personas se hacen a vivir en este nuevo lugar, lejos de sus parientes. Esta noción aparece en los relatos para describir el proceso de transformación personal, corporal, afectiva y relacional que ocurre durante el aprendizaje de las dinámicas de la ciudad, como la comida, el ruido, el tráfico, la falta de árboles o los olores, así como el encuentro con personas de otros pueblos indígenas, la experiencia de la soledad y las nuevas formas de relacionarse con amigos y enamorados (Cárdenas Palacios *et al.* 2024).

El recuerdo de los consejos recibidos de sus madres, padres y demás familiares, y el uso de plantas asociadas a guías espirituales, contribuyen a fortalecer su decisión de permanecer en la ciudad (Pesantes y Cárdenas Palacios 2019; Cárdenas Palacios *et al.* 2023). El recuerdo de los consejos también es importante para modular el proceso de acostumbramiento a la ciudad, puesto que este no puede ser a costa del olvido de la comunidad. Poco a poco, con el paso del tiempo, el choque inicial se va temperando y la ciudad comienza a ser atractiva. Pero, modular el acostumbramiento es fundamental para sortear el riesgo de enajenamiento de lo propio y evitar someterse a la presión de la sociedad mestiza dominante en Iquitos. Como argumentan Cárdenas Palacios *et al.* (2024, 25), “[e]l dilema que enfrentan los jóvenes indígenas que van a estudiar a la ciudad es que requieren acostumbrarse a ella para lograr permanecer y culminar sus estudios, pero, al mismo tiempo, el acostumbramiento a la ciudad no puede ser tan fuerte que afecte sus cuerpos y memorias y los vuelva incapaces de regresar a sus comunidades”.

“Si hay indígenas en la UNAP es por causa de la OEPIAP”

Mi papá había hablado con el presidente de la OEPIAP y le han orientado cómo hacer. Él me ha traído desde el Estrecho, junto con otros compañeros. Se sorprendieron, no habían visto antes Secoyas, y me quedé a vivir. Somos de diferentes pueblos. Varias veces postulé, no ingresé. Me ganaban en puntaje, me iba a mi casa y volvía, ahí ya me quedé varios meses. La OEPIAP nos dice para no competir entre nosotros. A la cuarta entré a Educación, Biología a la UNAP [Rosa].

Rosa, estudiante de Educación Secundaria con especialidad en Ciencias Naturales, ingresó a la UNAP en 2021. Junto a su hermana y su primo son los primeros jóvenes del pueblo seikopai en acceder a la UNAP. Su padre, presidente de la Organización Indígena Secoya del Perú (OISPE), se enteró de que había estudiantes indígenas en la UNAP y contactó a la junta directiva de la OEPIAP para informarse sobre los requisitos de ingreso. Así logró traer a Iquitos a varios jóvenes, aunque solo dos lograron ingresar. A pesar de ello, Rosa se muestra optimista pues afirma que ahora “es posible ser profesionales”.

Su relato evidencia el rol de la OEPIAP, a pesar de sus altibajos, para asegurar la entrada y permanencia de estudiantes indígenas en la UNAP, puesto que la organización difunde las fechas de postulación, los requisitos y los beneficios ofrecidos. También aloja en Iquitos a los jóvenes de las comunidades de ambos géneros, los asesora y acompaña en la postulación, así como en la matrícula e inicio de sus estudios. Al principio, los estudiantes indígenas solo contaban con un mecanismo de ingreso diferenciado. Pero, con el convenio de 2012 y su constante trabajo activista, han ido logrando otros beneficios que son financiados por diferentes instituciones. El Gobierno Regional de Loreto (GOREL) cubre la alimentación y la vivienda de la mayoría de los miembros de la OEPIAP. El convenio con la GOREL se renueva cada tres años. La UNAP, por su parte, asigna entre una y dos vacantes en todas las carreras para la modalidad de ingreso indígena. También reduce en un 50 % los costos de postulación, matrícula y egreso, y ofrece un seguro de salud para los ingresantes. AIDESEP, en coordinación con las autoridades universitarias, tenía la responsabilidad de crear una instancia técnica para la tutoría, facilitar investigaciones orientadas a interculturalizar los currículos y asumir parte de los costos de implementación un programa propedéutico, ya que no existía ninguno. Sin embargo, no pudo cumplir con estas funciones. Desde 2024, AIDESEP, a través de su organización regional ORPIO, ofrece alojamiento gratuito y apoyo ocasional con alimentación a una treintena de jóvenes que viven en su local.

Gran parte de las acciones de la OEPIAP están orientadas a asegurar que las cuotas de ingreso asignadas a cada carrera en la UNAP no se pierdan, mantener y ampliar los beneficios, construir un albergue estudiantil y proporcionar soporte económico y académico a estudiantes indígenas de ambos géneros. Pero la OEPIAP también ha establecido acuerdos con instituciones no gubernamentales, como el Programa Sui Sui, que brinda reforzamiento académico y materiales para los estudiantes, y con la ONG Centro de

Culturas Indígenas del Perú (Chirapaq), que otorga becas para finalizar los estudios. Estos acuerdos requieren una constante vigilancia por parte de los miembros de la OEPIAP, especialmente, con respecto a la UNAP y la GOREL pues más de una vez la universidad los ha sorprendido con cambios de política repentinos y obstáculos para aplicar los acuerdos y renovar los convenios en las fechas establecidas.

Por ejemplo, en 2018, la OEPIAP cuestionó la calidad del servicio de alimentación y hospedaje proporcionado por el GOREL. Después de varias manifestaciones en las calles y negociaciones, en el 2019, el GOREL les atribuyó una nueva residencia más amplia y adecuada, cerca al aeropuerto de Iquitos, donde viven hasta ahora. Asimismo, en octubre del 2024, las autoridades de la UNAP pretendieron realizar una nueva modificatoria a los requisitos de la modalidad de ingreso para indígenas, limitando la postulación a quienes egresaron del colegio secundario en los dos años anteriores del proceso. Esto provocó la toma de la rectoría de la UNAP por parte de la OEPIAP y, en consecuencia, se anuló la modificatoria. Como expresa el testimonio Jintia, joven achuar, egresado de la carrera de Ingeniería en Ecología de Bosques Tropicales y ex presidente de la OEPIAP, es necesario mantenerse permanentemente atentos a la renegociación de los acuerdos, para no perder los beneficios alcanzados y, si es posible, ampliarlos.

Ese convenio que ves ahora y lo que tenemos es el resultado de la lucha de los compañeros que estuvieron antes que nosotros. La lucha de la OEPIAP ha sido muy fuerte. Aunque nos han criticado en la radio, diciendo si tienen el dinero del petróleo que más quieren, nosotros hemos seguido, hemos salido a las calles, tanto las juntas anteriores como la actual, y es por nuestra lucha que sigue el ingreso de los indígenas, sino hace tiempo nos hubieran quitado esas vacantes. Por eso, los dirigentes estudiantiles tenemos que estar detrás de la UNAP, del GOREL, viendo que no se cambie el convenio, que no venza. Queremos que haya más vacantes en cada carrera, que mejore el rancho que da el GOREL. Mientras, tenemos apoyo de Sui Sui y algunos tienen becas de Chirapaq [Jintia].

Debemos destacar que Jintia, Rosa, y los demás miembros de la OEPIAP, reconocen en los logros institucionales los resultados de la agencia de sus predecesores y de su propia agencia, pues es a punta del trabajo perseverante de su organización a lo largo de los años, es decir, de ellos mismos, que se mantienen en pie los pocos mecanismos de inclusión para indígenas en la UNAP (Cárdenas Palacios *et al.* 2023).

“Las cuotas para indígenas son una permanente negociación y tensión”

La junta directiva está viendo lo de las vacantes. La UNAP no quiere abrir vacantes en medicina ni en economía, y hay varios compañeros que vienen aquí a estudiar eso. No nos explican porque cierran esas carreras, y protestamos, pero no hacen caso. En mi caso, yo quería ser enfermera, pero en mi tiempo que llegue no daban vacante para esa carrera. Me desanime, llore y de ahí en la OEPIAP, y mi hermano, me orientaron para no competir entre compañeros y me decidí por educación inicial. Al inicio no me gustaba. Ahora estoy contenta con mi carrera [María].

Como cuenta María, muchos jóvenes piensan que la modalidad especial de ingreso para pueblos indígenas les permite acceder a cualquiera de las 33 carreras de la UNAP, pero al momento de la postulación perciben que solo hay vacantes para algunas de ellas. Entonces, suelen revisar el catálogo de carreras disponibles y buscar el consejo de sus parientes y miembros de la OEPIAP. Con base en esta información, reevalúan las carreras que desean estudiar y, a veces, optan por profesiones nuevas que antes les eran desconocidas. De acuerdo con el convenio, la UNAP está obligada a garantizar, en todos los exámenes de admisión, una o dos vacantes en cada carrera; sin embargo, no siempre cumple con este compromiso. Como destaca María, cada año, durante el proceso de admisión, la OEPIAP coordina con las autoridades universitarias para que se asignen cuotas en todas las carreras. Sin embargo, no queda claro cuáles son los criterios que utilizan las autoridades para decidir qué carreras abren vacantes para estudiantes indígenas.

En las entrevistas que realizamos a autoridades de la UNAP, observamos que la oferta de carreras y el número de vacantes disponibles para la modalidad de ingreso indígena se determinan con base en criterios poco transparentes. Entre ellos, se mencionan la supuesta utilidad de ciertas profesiones para las comunidades nativas y la presunta aptitud de los estudiantes indígenas para determinadas disciplinas. Estas decisiones suelen estar influidas por estereotipos sobre sus capacidades intelectuales y las limitaciones de la formación escolar recibida en sus comunidades. Pero ¿qué se entiende por una carrera ‘útil’ para los indígenas? El uso de esta expresión por parte de las autoridades universitarias responde a criterios ajenos a las prioridades y aspiraciones de los propios estudiantes indígenas. Frecuentemente, las carreras del área de la salud no ofrecen vacantes, y en algunas ocasiones tampoco se asignan plazas en áreas como ciencias económicas y negocios. Además, el número de vacantes varía cada año, pudiendo aumentar o disminuir según decisiones internas de la universidad (Cárdenas Palacios *et al.* 2023).

Sería bueno que estudien medicina, pero es muy fuerte. Sales jalado tres veces y te separan. Pierdes tus estudios. Yo he tenido alumnos indígenas, ¡y no daban cuenta de las exigencias académicas! ¡Mejor que estudien carreras menos complicadas! [Autoridad de la UNAP].

Según los estudiantes indígenas, tanto mujeres como hombres son plenamente capaces de estudiar con éxito cualquier carrera profesional. Restringir el acceso a las denominadas carreras ‘fuertes’ constituye, desde su perspectiva, un acto de discriminación. Si bien reconocen que enfrentan dificultades académicas —principalmente porque el castellano no es su lengua materna y debido a la baja calidad de la educación ofrecida por el Estado en las comunidades nativas—, consideran que su lengua y sus conocimientos propios no son una limitación, sino una fortaleza. Demandan que la universidad asuma la responsabilidad de compensar las carencias generadas por el propio Estado en los niveles de educación primaria y secundaria en las comunidades nativas. Sostienen que las deficiencias que enfrentan no se deben a su etnicidad ni a su crianza, sino al sistema

educativo nacional que históricamente ha favorecido a las ciudades en detrimento de las comunidades indígenas. Como analiza Jintia:

Las autoridades dicen que no podemos estudiar medicina, enfermería. Si ha habido compañeros que entraron y dejaron, no porque no fueran inteligentes. Inteligencia tenemos los indígenas, es porque en comparación con un chico que ha estudiado en la ciudad, nosotros no hemos visto en la comunidad lo que han visto ellos, porque esa es la educación que nos da el Estado. La UNAP debería apoyarnos con reforzamiento en matemáticas, en lenguaje, en lectura [Jintia].

Jintia enfatiza que la creación de un mecanismo de acción afirmativa en la UNAP ha facilitado el acceso de estudiantes indígenas, pero no ha logrado generar cambios significativos en las políticas, normativas y propuestas pedagógicas universitarias, ni cuestionar la calidad de la educación pública. Según las autoridades de la UNAP, quienes ingresan mediante la modalidad indígena reciben la misma educación y gozan de los mismos derechos y beneficios que los demás estudiantes. Sin embargo, en la UNAP ocurre lo mismo que en otras instituciones universitarias latinoamericanas: no están preparadas para afrontar los desafíos que implica la formación de la población indígena (Cuenca y Ramírez 2015). Las autoridades de la UNAP reconocen las dificultades académicas y económicas que enfrentan los estudiantes indígenas, pero consideran que no es responsabilidad de su institución resolverlas. No las atribuyen al sistema educativo nacional, sino a carencias de los pueblos indígenas. Aunque contar con un programa de acompañamiento y tutoría adecuado podría contribuir a disminuir las tasas de desaprobación y deserción de estudiantes indígenas, esta medida aún no ha sido implementada. Es más, según las autoridades, adoptar medidas de acompañamiento y tutoría a favor de la población estudiantil indígena podría generar la percepción de favoritismo hacia los indígenas y discriminación hacia los estudiantes no indígenas. Así, en nombre de una extraña concepción de equidad, terminan discriminando una vez más a una población históricamente marginada y vulnerable.

Walsh (2011) sostiene que las acciones afirmativas deberían centrarse en promover cambios estructurales, pero en los últimos veinte años la UNAP ha aplicado una propuesta de acción afirmativa únicamente “funcional”, como diría Tubino (2007, 93), orientada a reducir las inequidades en el acceso, pero sin generar transformaciones profundas a largo plazo. Los estudiantes indígenas siguen siendo vistos por las autoridades como un problema, y no como una oportunidad para renovar el alcance y la misión educativa de la universidad en el Perú. No se contempla la posibilidad de diseñar perfiles profesionales pertinentes a la realidad indígena amazónica, porque no se reconoce el potencial pluriétnico transformador que estos estudiantes aportan al ámbito universitario. Como argumenta Dietz (2008) para el caso de universidades mexicanas, se continúa imponiendo una formación profesional desconectada de las necesidades de las comunidades, manteniéndose dentro de un enfoque eurocéntrico, monocultural, hegemónico y universalista.

Frente a ello, la OEPIAP sostiene que su trabajo de incidencia política no debe limitarse al acceso, sino apuntar a una transformación más amplia: replantear la concepción misma de las carreras universitarias para los contextos amazónicos y abrir espacios de diálogo con las organizaciones indígenas para impulsar los cambios estructurales necesarios.

“Soy indígena, yo hablo mi lengua y vengo de la comunidad”

Manquid pertenece al pueblo matsés y estudió antropología. Con el dinero que reunió trabajando y gracias a la beca de Chirapaq, logró terminar sus cursos y obtener su título profesional de licenciado. Siempre cuestionaba la imagen que los mestizos tenían de los pueblos indígenas en Iquitos, y la manera cómo ponían en duda la identidad de los integrantes de la OEPIAP, especialmente durante protestas y movilizaciones. Recuerda que, en esos momentos de tensión, algunos programas radiales de la ciudad afirmaban que los miembros de la OEPIAP no eran indígenas porque hablaban castellano, usaban ropa, zapatillas y cortes de cabello a la moda, y hablaban por celular. Según los medios, los estudiantes o bien nunca habían sido indígenas y fingían serlo para obtener beneficios, o bien habían perdido su identidad indígena y se habían vuelto mestizos, al igual que el resto de los habitantes de Iquitos. El sesgo integracionista era dominante: si vives en Iquitos es porque eres un mestizo más. Para Manquid, nada podía ser más ajeno a su trayectoria de vida. Vestirse con ropa urbana, comunicarse por celular o expresarse en castellano no le quitan nada a su etnicidad. Es su derecho vestirse como el desee según el momento y el lugar en que esté. Él creció en la comunidad, su madre, hermanos e hijas aún viven allí, y mantiene un vínculo estrecho con sus paisanos. Por eso, en sus palabras, “vaya donde vaya, siempre me sentiré y seré matsés”

A nuestro parecer, estas expresiones deben ser comprendidas desde las nociones indígenas de cuerpo. Siguiendo el argumento de Gow (2008) sobre la ropa entre el pueblo yine de la Amazonía peruana, la ropa es un mediador que permite la adquisición de calidades características de la alteridad, es decir, de asumir la apariencia del otro, sus afectos y habilidades. Usar la ropa del otro es una forma de conocerlo usando temporalmente su cuerpo y adoptando su perspectiva, sin que ello implique necesariamente abandonar los cuerpos, afectos y saberes de la crianza en la comunidad. Sin embargo, usar ropa de la ciudad también puede ser un medio de camuflarse y evitar ser blanco de la discriminación contra los pueblos indígenas. Por ejemplo, en sus primeras interacciones con docentes y estudiantes no indígenas, algunos jóvenes recién llegados a Iquitos prefieren no mencionar que pertenecen a un pueblo indígena, debido a experiencias previas de discriminación. Sin embargo, cuando participan en movilizaciones para exigir sus derechos o en eventos de la OEPIAP, no sienten temor ni vergüenza de reconocerse como indígenas. Una situación similar ocurre cuando establecen lazos de confianza y deciden revelar su proveniencia. Al descubrir que son indígenas, profesores y compañeros suelen sorprenderse. Incluso les piden que hablen y les enseñen algunas palabras en su lengua.

Sin embargo, siempre hay quienes hacen comentarios racistas y cuestionan las capacidades de aprendizaje de los estudiantes indígenas. Los relatos mencionan experiencias personales o de compañeros que fueron amonestados por bajo rendimiento académico, desconocimiento de los temas del curso o dificultades para expresarse fluidamente en castellano. Además, en clase se reproducen estereotipos sobre los pueblos indígenas como ‘flojos’, ‘poco inteligentes’, ‘opositores al desarrollo regional’ e incluso como ‘aprovechadores’ de los beneficios que el estado les otorga. Tampoco faltan los profesores y alumnos que los acusan de buscar beneficiarse del petróleo y otros recursos naturales en sus tierras solamente para sí mismos, obstaculizando el crecimiento económico de todos por igual en el país. Ante estos despropósitos, algunos estudiantes indígenas prefieren guardar silencio, mientras que otros, como Jana, estudiante kichwa de Ingeniería Informática, deciden alzar la voz.

Estábamos en clase un día. Mi profesor decía que por culpa de los indígenas que han protestado y se han quejado ahora ya las compañías se han ido y no hay canon, que deberían dejar que saquen el petróleo para tener dinero. Le pedí permiso para hablar y le dije que eso no es así. Nosotros nos oponemos porque ellos han contaminado el río. Mire el río es nuestra fuente de vida, alimento y nadie puede ensuciarlo. El río está sucio y esa suciedad es porque la empresa ha tirado sus desperdicios, eso ha traído enfermedad, por eso reclamamos [Jana].

Cuando Jana comenzó a estudiar su carrera, no le dijo a nadie que era indígena. Sentía temor, pues había escuchado que a los estudiantes indígenas no los trataban bien. Después de un tiempo, cuando reveló que era kichwa, en efecto experimentó comentarios discriminatorios de un compañero que se burlaba de ella por “ser fea y tener cara de mona”. Jana cuenta que “hablé fuerte con él”, enfrentándolo sola y logrando detener sus burlas. Casi todos los estudiantes indígenas narran haber vivido situaciones similares y sentir el peso de comentarios ofensivos no solo contra sus personas sino sus pueblos. Cuando Jana cursaba el último año de su carrera, comenzó a cuestionar la utilidad de su formación universitaria para su comunidad. Tenía la expectativa de regresar a trabajar cerca de la casa de sus padres e involucrarse en proyectos dirigidos a las poblaciones indígenas de su zona. Con el apoyo de un profesor que la invitó a participar en un proyecto de investigación, desarrollaba un aplicativo de celular para enseñar las variedades de plantas en lengua kichwa. Sin embargo, no sabía cómo podría usarlo al retornar a casa. Jana reflexionaba sobre lo poco que, a lo largo de su formación universitaria, se había abordado las condiciones de existencia de los pueblos indígenas, y mucho menos sus conocimientos y prácticas relacionadas con el manejo del territorio.

Para Manquid esta ausencia se debe a que en la UNAP no se reconoce ni valora el aporte que los saberes, lenguas y pedagogías indígenas podrían ofrecer a la formación profesional. Por el contrario, estos son percibidos como inferiores y calificados como no científicos, y por tanto excluidos de los currículos universitarios (Ames *et al.* 2025). Como argumentan Castillo y Ocoró (2023) en el caso de las universidades mejicanas, existe un racismo cotidiano, entendido como un “conjunto de prácticas que operan

como mecanismos de socialización sostenidos en ideas estereotipadas sobre las personas, los territorios y las culturas étnicas” (Castillo y Ocoró 2023, 32). En la UNAP, los episodios de racismo suelen ser enfrentados por los estudiantes sin respaldo institucional, ya que desconocen si existe alguna instancia en la universidad a la que puedan acudir para denunciarlos. Por tanto, los estudiantes indígenas están sujetos a contradicciones inherentes a la universidad. Por un lado, identificarse como indígenas les permite acceder a ciertos beneficios en la UNAP, pero por el otro lado, los expone a discriminación.

Las autoridades universitarias con quienes conversamos durante nuestra investigación no reconocen que en su institución se produzcan prácticas racistas. Por el contrario, consideran que tener mecanismos de ingreso diferenciado para indígenas es una muestra suficiente de buenas prácticas de inclusión e interculturalidad. Como destaca Mato (2018, 49) en relación con otros contextos universitarios latinoamericanos, el racismo suele ser minimizado, ya que los estereotipos sobre los pueblos indígenas están profundamente naturalizados dentro de la estructura institucional. Además del racismo explícito existe un racismo implícito que opera de manera silenciosa y que produce efectos igualmente dañinos pues descarga la posibilidad de que los pueblos indígenas también produzcan categorías académicas (Segato 2007; López 2023; Mato 2023; Torres Lezama 2023). El racismo implícito sustenta el racismo epistémico, que consiste en la negación de las epistemes, historias, lenguas, pedagogías y territorios indígenas. En este entramado racista, las universidades latinoamericanas permiten el ingreso de estudiantes indígenas, pero les dan una formación monocultural, forzándolos a integrarse al estudiantado mestizo sin proporcionarles las herramientas adecuadas para lograrlo. La disponibilidad de las instituciones educativas para combatir el racismo explícito, implícito y epistémico solo existe en el nivel discursivo; pues hay muy pocos casos de implementación de mecanismos adecuados para conseguir desarraigar el racismo del sistema educativo.

“Una interculturalidad sin lugar para los conocimientos indígenas”

Cuando estudié en la UNAP, me di cuenta que no es muy valorado los conocimientos tradicionales indígenas. Deben de enseñar aunque sea una lengua indígena y, que en los cursos, no se vean las prácticas de nosotros solo como malas sino se mencione por qué las hacemos. Todo tiene una explicación, como los rituales del cuerpo. Creo que es muy importante que cualquier profesional formado en la UNAP sepa aspectos del contexto donde va trabajar. No somos profesionales que vamos a trabajar en Lima o en la Sierra. Yo me preguntó ¿si nos enseñan inglés por qué no podrían enseñarnos Kukama, que se habla en muchas comunidades en Loreto? ¿Qué nos digan por qué para los indígenas es importante que tomemos masato? Pero lamentablemente, es muy difícil que esto que estoy diciendo los profesores lo comprendan y lo integren en su curso, por más que hablan de interculturalidad [Manquid].

Manquid inicia su reflexión haciendo referencia al conocimiento indígena ‘tradicional’, aunque el significado que él le atribuye trasciende la rigidez con la que esta palabra suele ser entendida. Destaca la capacidad de los pueblos indígenas no solo para conservar los

saberes heredados de sus abuelos y abuelas, sino también para producir y generar nuevos conocimientos. Desde su perspectiva, el pensamiento, la reflexividad, los conocimientos, prácticas y tecnologías indígenas deberían formar parte de la formación profesional. Su inclusión en la malla curricular permitiría perfiles profesionales más pertinentes para el contexto pluricultural de la región amazónica de Loreto, donde la mayoría de egresados y egresadas de la UNAP ejercerá su profesión. La exclusión de los saberes indígenas en la formación académica indigna y frustra a los estudiantes, pues perciben que esta omisión curricular genera el riesgo de que la enseñanza universitaria no guarde relación con los contextos vividos en las comunidades nativas. ¿Para qué pasar tantos años en la ciudad enfrentando dificultades, si al final los conocimientos adquiridos no servirán a sus parientes? (Belaunde 2010; Tuesta y Cárdenas Palacios 2022).

Según Manquid, cuando en la UNAP se habla de interculturalidad, esta suele reducirse a la idea de “aprender a vivir juntos y sin discriminación”. Como se ha mencionado anteriormente, para las autoridades universitarias, no discriminar se traduce simplemente en conceder un número limitado de vacantes para el ingreso de estudiantes indígenas en algunas carreras. Pero para los estudiantes indígenas, mientras no se integren efectivamente los conocimientos, las lenguas, los territorios y las historias indígenas en los currículos y la vida universitaria, difícilmente se podrá hablar de una convivencia intercultural. Al respecto, Tito, estudiante awajún de derecho, destaca que en la UNAP la carrera de derecho no incluye ningún curso sobre los derechos colectivos de los pueblos indígenas.

Hay muchas personas de la ciudad que aún no comprende nuestra demanda. Recuerdo, en una entrevista me preguntaron sobre la enseñanza en la UNAP, yo le había respondido que en la UNAP no existe interculturalidad. Esto había publicado en la página de un medio de comunicación de Iquitos. Ahí lo vi todo tipo de comentarios, donde decían: “sino hay interculturalidad, por qué no vuelvas a tu comunidad a estudiar conocimiento tradicional”. Intercultural no me refiero a que se enseñen solo los conocimientos tradicionales, si creemos así, no sería intercultural, sino, educación indígena. La interculturalidad es aprender los conocimientos occidentales, pero que también haya nuestros saberes, y eso sirve a indígenas y no indígenas. Mi abuelo, es ejemplo, conoce leyes de indígenas que nunca me han enseñado [Tito].

Según Tito, gran parte de los universitarios mestizos y la población no indígena de Iquitos consideran que la interculturalidad está dirigida a solucionar un problema de los pueblos indígenas, en la medida en que estos tienen dificultades de integrarse a la ciudadanía urbana, concebida como mestiza. El sostiene, más bien, que la interculturalidad debería estar principalmente orientada hacia los mestizos para hacerles comprender que ellos también son parte del problema puesto que pretenden que en Iquitos todo el mundo es, o debería ser, mestizo, cuando la ciudad tiene un dinamismo pluriétnico sorprendente. Asimismo, cuestiona la orientación de la formación universitaria centrada exclusivamente en servir a la ciudad. Como sustenta el pensador awajun Never Tuesta, es necesario formar profesionales que mantengan relaciones con sus comunidades originarias, fortalezcan su cosmovisión, conocimientos, lenguas y, al mismo tiempo, dominen

el conocimiento científico. Tuesta observa que los indígenas están dispuestos a escuchar y aprender, pero las instituciones nacionales no lo están. “¿Por qué muchos no entienden lo que los awajún, lo que los indígenas estamos proponiendo? [...] A nosotros los indígenas nos falta decir al otro con más fuerza: ‘yo pienso así, yo actúo así, yo aprendo así’ y posicionar esto como válido” (Tuesta y Cárdenas Palacios 2022, 22).

“Yo quiero ser un profesional indígena”

Hace mucha falta profesionales indígenas en nuestras comunidades. Un profesional indígena guía, orienta, asesora a su comunidad, y difícilmente va a engañarla [...], y está disponible 24 horas. Por ejemplo, en mi comunidad hay un indígena que es abogado, y cuando necesitan que los acompañe en las reuniones está ahí [...] o por las facilidades del internet le llaman y le consultan a cualquier hora. Y ese hermano, como es el único, ayuda a varias comunidades [...], y lo mejor es que no cobra, a veces la comunidad colabora para darle algo simbólico; dinero o cosas; lo que un mestizo difícilmente haría. Los mestizos profesionales muchas veces se aprovechan de la inocencia y desconocimiento de los comuneros. Son muy careros, y a veces piden adelantado, agarran la plata y se desaparecen sin hacer su trabajo [...]. Mi comunidad ya tiene experiencias muy desagradables de ese tipo. En la OEPIAP hablamos sobre esto para que no seamos profesionales de ese tipo y tengamos conciencia de no hacer eso [Tito].

Tito expresa claramente el deseo compartido por muchos jóvenes indígenas: quieren ser profesionales no solo para obtener empleo y poder adquisitivo, sino también con la intención de regresar a sus comunidades, ejercer su formación para contribuir al bienestar de su pueblo, apoyar en la defensa de sus derechos y enfrentar las amenazas y vulneraciones que actualmente padecen. Desde su perspectiva, a diferencia de un profesional mestizo, un profesional indígena es alguien en quien “se puede confiar”. Ofrece sus servicios y asesoría cuando la comunidad lo necesita, sin necesariamente esperar una retribución económica a cambio. Además, tiene la capacidad de comunicarse en su lengua materna indígena, conoce y comparte los pensamientos y prácticas culturales de su pueblo, y al mismo tiempo, sabe leer y escribir en castellano, maneja herramientas tecnológicas y posee conocimientos legales que le permiten denunciar los abusos y engaños. La idea que tienen los estudiantes del profesional indígena responde a expectativas, demandas y necesidades que enfrentan los pueblos indígenas, pero que, según los estudiantes, la universidad aún no contempla.

La UNAP no da a los alumnos indígenas ninguna orientación específica para desarrollarse como profesionales indígenas en sus comunidades y regiones, ni para prepararlos a encarar los desafíos que los esperan en el futuro cuando trabajen para compañías privadas o instituciones del Estado que podrían estar reproduciendo la discriminación contra los pueblos indígenas. Para suplir a esta carencia, la OEPIAP busca fortalecer la pluralidad de identidades indígenas entre sus miembros, promoviendo la valoración de sus conocimientos y artes por medio de festividades, el desarrollo de un pensamiento crítico frente a situaciones históricas y contemporáneas, y una posición política clara para la defensa

de los derechos de los pueblos originarios. Al mismo tiempo, los estudiantes indígenas están conscientes que no es fácil mantener una actitud firme ante la presión ejercida por el entorno mestizo dominante. A pesar de su origen indígena, pueden acabar convirtiéndose en personas en quienes, según sus propios parientes, “no se puede confiar”. Solo algunos profesionales logran responder a las demandas de sus comunidades. Otros egresados de la UNAP, aunque provienen de pueblos indígenas, no actúan de manera coherente, ni desarrollan un compromiso real con sus pueblos. Como reflexiona Jintia:

También hay profesionales indígenas sin conciencia, que se aprovechan de la comunidad, engañan, no tienen respeto por su gente. Todo lo malo que aprenden en la ciudad, lo mismo hacen. Ese tipo de profesionales no necesitamos en las comunidades. Por ejemplo, te cuento un caso de un compañero que terminó *ishangueado* (frotado con ortigas). Este compañero trabajaba para una empresa Petrolera, como relacionista. Yo creo que la empresa estratégicamente le contrató porque tenía interés de entrar a la zona [...] a explorar petróleo y este compañero hacía como intermediario para que la empresa pudiera convencer a la comunidad [...]. El día del diálogo entre la empresa y las comunidades las madres se indignaron y le *ishanguearon*,⁵ mientras le decían: “siendo nuestro hijo nos haces esto, como vas a traer a la empresa, tú quieres que contaminen nuestro río, tu deberías defendernos, defender nuestro territorio, donde tú vas a vivir” [Jintia].

Por ello, según los estudiantes, es fundamental que la universidad promueva una educación que prepare a los profesionales indígenas no solo para insertarse en el mercado laboral, sino también para ser ciudadanos responsables y comprometidos con sus comunidades. Esto es precisamente lo que la OEPIAP busca fomentar en ambos géneros: enfrentar los desafíos que el racismo explícito, implícito y epistémico genera. Desde la perspectiva de los estudiantes indígenas, el desarrollo no se limita al crecimiento económico y la acumulación de bienes materiales, sino que abarca también dimensiones espirituales, sociales y la protección del territorio para las futuras generaciones. Este es el perfil profesional indígena que debería orientar las propuestas formativas universitarias con una visión intercultural genuina; de lo contrario, como señala López (2009), las posibilidades de formar profesionales comprometidos con sus pueblos serán mínimas, y se favorecerá la migración y fuga del talento indígena hacia la ciudad.

Reflexiones finales: un paradigma propio

El término profesional indígena, usado en castellano por los estudiantes de diferentes pueblos amazónicos de la UNAP, es una noción propia de las nuevas oralidades de Iquitos entendida como una ‘etnicidad’ (Neves 2020), un espacio de encuentro de la pluralidad indígena. La noción de profesional indígena, mujer o varón, emerge del movimiento entre la comunidad y la ciudad. Los estudiantes indígenas se desplazan

5 La *ishanga* es una especie de ortiga. *Ishanguear* consiste en frotar a una persona con ortigas mientras se le da consejos para corregir una actitud considerada negativa.

hacia la ciudad impulsados por el deseo de aprender, pero también exigen que la ciudad aprenda de la comunidad. La búsqueda de la educación superior y la profesionalización se presentan como una apuesta por este movimiento, entendido como un modo de existencia plenamente contemporáneo y, a la vez, plenamente indígena.

En las narrativas de los estudiantes, la noción de profesional indígena no pretende tanto describir una realidad que ya existe sino expresar un nuevo paradigma que está siendo gestado a partir de la experiencia de los estudiantes. Es un concepto que ellos colocan ante sí mismos como una guía a futuro para su actividad profesional. Esta noción se constituye en contraposición a la imagen negativa que experiencias pasadas con profesionales mestizos han dejado entre las poblaciones indígenas. Sin embargo, eso no significa que todos los profesionales mestizos estén asociados a experiencias negativas, ni que todos los profesionales provenientes de pueblos indígenas sean efectivamente considerados personas en quien ‘se puede confiar’. A nuestro parecer es necesario adoptar una perspectiva histórica. Como muestran algunos estudios (Belaunde 2010; Dësi 2024), el profesional es una figura ya antigua y compleja dentro del imaginario cultural indígena amazónico, que ha ido transformándose a medida que los pueblos indígenas han accedido a la profesionalización. Hasta hace pocas décadas, los profesionales que llegaban a las comunidades, profesores, ingenieros, doctores, salvo raras excepciones, eran mestizos o personas extranjeras. En las comunidades había una enorme curiosidad por entender cómo se hacen los profesionales pues existía el deseo de que los indígenas fuesen profesionales. “Necesitamos tener hijos profesionales para que salgan a defender a la comunidad, para que puedan escribir los documentos y hacer las gestiones ante las autoridades regionales” (Belaunde 2010, 125). Pero los profesionales eran ‘otros’. No tenían cuerpos de parientes capaces de producir comida en la chacra, cazar y pescar; aunque el dinero que ostentaban y los documentos escritos que manejaban eran el sustento de su autoridad y los hacían deseables

Roldán Dësi, antropólogo matsés, plasma una idea semejante. Para los matsés, los profesionales son personas que ‘trabajan sentadas’ y esta noción actualmente se aplica también a los matsés profesionales que regresan a sus comunidades después de concluir sus estudios universitarios. El autor relata que sus propios parientes se asombraron de verlo trabajar en la chacra después que había obtenido su licenciatura. “Ahora que eres profesional solo deberías trabajar sentado en la computadora”, le dijeron (Dësi 2024, 31). Sin embargo, existe la expectativa compartida por los matsés que el trabajar sentado de los profesionales pertenecientes a pueblos indígenas sea beneficioso para su comunidad. La mayoría de los estudiantes indígenas de la UNAP señala, por cierto, que su objetivo principal es estudiar una carrera profesional para regresar a sus comunidades. No obstante, comparten una incertidumbre respecto a cómo podrán aplicar en sus territorios las competencias adquiridas en la UNAP porque no tejen vínculos con las comunidades indígenas. El racismo epistémico no solo afecta su formación profesional, sino genera un

distanciamiento con respecto a sus propios cuerpos y personas, presionándolos explícita o implícitamente a sujetarse a las actitudes discriminatorias del monoculturalismo.

Actualmente, los profesionales ya no son personas de fuera, pero los estudiantes universitarios indígenas enfrentan el riesgo de volverse ellos mismos ‘otros’ en el proceso de profesionalizarse. Para ellos, la vida universitaria es inseparable de la experiencia de desplazamiento de sus comunidades a la ciudad y el acostumbrarse a los modos de comer, vivir y relacionarse en la Iquitos (Cárdenas Palacios *et al.* 2024). Sus cuerpos cambian, y muchos sienten dificultades de volver a comer y vivir igual que sus padres, como lo hicieron de niños. Regresar a la comunidad, aunque sea para ‘trabajar sentados’, requiere un nuevo proceso de acostumbamiento de vuelta a los alimentos, los afectos y todo el tejido de la vida en la comunidad. Ante estas disyuntivas surge la noción de profesional indígena como un paradigma que permite pensar un futuro donde ser profesional y ser indígena no sean vivencias antagónicas. El trabajo de incidencia de la OEPIAP sobre las políticas e instituciones educativas es indispensable para que este paradigma propio se convierta en una guía efectiva en la vida de los estudiantes.

La noción de profesional indígena nos plantea un derrotero para repensar la universidad, no solamente en lo que se refiere a las dificultades encaradas por los estudiantes indígenas, sino para repensar el impacto más amplio de la universidad en el país, y en Latinoamérica. Es imprescindible implementar mecanismos que garanticen el acceso, la permanencia, el egreso e inserción profesional de estudiantes indígenas. Sin embargo, resulta aún más crucial fomentar una transformación profunda del sistema educativo, que incluya la revisión de los currículos y las bases administrativas, pedagógicas y epistémicas que sustentan todas las formas de racismo que continúan vigentes en las instituciones educativas. Un paso concreto en ese camino sería que la UNAP, así como las demás universidades públicas y privadas del Perú, adopten las iniciativas promovidas por la OEPIAP. Tener estadísticas precisas y hacer un diagnóstico nacional sobre la población estudiantil indígena, convocando a profesionales, académicos y sabios de procedencias pluriétnicas para replantear el perfil del profesional que la universidad está formando para el futuro.

Referencias bibliográficas

- 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 políticas de inclusão nas ultimas décadas*, editado por André Pires, Helena Sampaio y Luis Sime Poma, 149-168. Campinas: Unicamp.
<https://www.bibliotecadigital.unicamp.br/bd/index.php/detalhes-material/?code=110355> (21.05.2026)
- 2024 “Is there room for interculturality? Indigenous youth in Peruvian private universities and the scholarship program Beca 18”. *Ethnography and Education* 19, n.º 3: 202-204.
<https://doi.org/10.1080/17457823.2024.2367496>
- Ames, Patricia, Camilla Morelli, Almendra Aguilar Aguirre y Roldán Dunu Tumi Dësi
2025 “Educational trajectories among young indigenous women in Amazonia: a quest for gender equity and interculturality”. *Anthropology and Education* 56, n.º 3, e70019.
<https://doi.org/10.1111/aeq.70019>
- Belaunde, Luisa Elvira
2010 “Deseos encontrados: escuelas, profesionales y plantas en la Amazonía”. *Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade* 19, n.º 33: 119-134.
<https://doi.org/10.21879/faceba2358-0194.v19.n33>
- Belaunde, Luisa Elvira y Clara Cárdenas Timoteo
2025 “Migración indígena en la periferia andina de Lima. Educación, kené y reterritorialización shipibo-konibo”. *Sociologia e Antropologia* 15, n.º 3: e240045.
<https://doi.org/10.1590/2238-38752025v1536>
- Buu-Sao, Doris
2012 “Etnography of an indigenous student organization in Peruvian Amazonia: The ambivalence of protest”. *Critique international* 4, n.º 57: 37-52. <https://doi.org/10.3917/crui.057.0037>
- Cárdenas Palacios, Cynthia, Luisa Elvira Belaunde, Leonardo Cortez y María Amalia Pesantes
2024 “La beca 18 Comunidades Nativas Amazónicas (CNA): políticas afirmativas para estudiantes indígenas en universidades peruanas”. *Mundo Amazónico* 15: e113451.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9742115> (21.05.2026)
- Cárdenas Palacios, Cynthia, María Amalia Pesantes, Luisa Elvira Belaunde y Leonardo Cortéz
2023 “Supporting Indigenous women in science, technology, engineering and mathematics in Peru”. Reporte de investigación. Crónicas. Lima: Universidad Peruana Cayetano Heredia. Documento inédito.
- Castillo Guzmán, Elizabeth y Anny Ocoró Loango
2023 “De la interculturalidad al racismo en la educación superior”. En *Racismos y educación superior en Indo-Afro-Latinoamérica*, editado por Gabriela Czarny, 21-36. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Cuenca, Ricardo y Alejandra Ramírez
2015 “¿Interculturalizar la universidad o universalizar la interculturalidad? Sistema universitario y población indígena”. En *La educación universitaria en el Perú: democracia, expansión y desigualdades*, editado por Ricardo Cuenca, 59-104. Lima: Instituto de Estudios Peruanos (IEP).
<https://repositorio.iep.org.pe/server/api/core/bitstreams/a716949b-8bcc-4a01-8d20-7b7ec1b41f24/content> (21.05.2026)

Defensoría del Pueblo

- 2019 *Diagnóstico sobre los derechos de las mujeres indígenas en el Perú*. Lima: Defensoría del Pueblo <https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2019/12/Informe-de-adjuntia-002-2019-PPI-Digital.pdf> (22.05.2026)

Dësi, Roldán Dunu Tumi

- 2024 “Piucquid nibëdec: el dinero entre los Matsés de Buenas Lomas Antigua, Amazonía peruana”. Tesis de maestría, Universidad Federal do Pará. <https://repositorio.ufpa.br/items/7a406094-86f3-4e72-97cd-b2f6160ef7d5/full> (22.05.2026)

Dietz, Gunther

- 2008 “La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural”. En *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: experiencias en América Latina*, editado por Daniel Matos, 359-370. Xalapa: Editorial de la Universidad Veracruzana/Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183804> (22.05.2026)

Echeverri, Juan Alvaro

- 2004 “Territorio como cuerpo y territorio como naturaleza: ¿diálogo intercultural?”. En *Tierra adentro. Territorio indígena y percepción del entorno*, editado por Pedro García Hierro y Alexandre Surrallés, 259-276. Lima: International Work Group for Indigenous Affairs (IWGIA). https://www.iwgia.org/images/publications/0331_tierra_adentro.pdf (22.05.2026)

Espinosa, Oscar

- 2017 “La Educación Superior Intercultural en la Amazonía peruana: balance y desafíos”. *Anthropologica* 35, n.º 39: 99-122. <https://doi.org/10.18800/anthropologica.201702.005>

Gow, Peter

- 2008 “La ropa como aculturación en la Amazonía peruana”. *Amazonía Peruana* 15, n.º 3: 283-304. <https://doi.org/10.52980/revistaamazonaperuana.vi30.73>

Grosfoguel, Ramón

- 2013 “Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo xvi”. *Tábula Rasa* 19: 31-58. <https://doi.org/10.25058/20112742.153>

Lagrou, Els

- 2007 “Identidad y alteridad desde la perspectiva cashinahua”. *Amazonía Peruana* 30: 211-238. <https://doi.org/10.52980/revistaamazonaperuana.vi30.70>

López, Luis Enrique

- 2009 “La educación superior en contextos multiétnicos, pluriculturales, multilingües de América Latina”. En *Perspectiva intercultural de género en la educación superior. Intercambio de experiencias y construcción de propuestas*, editado por Inge Sichra, 1-13. Cochabamba: Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad (FUNPROEIB). <https://www.funproeibandes.org/?p=476> (22.05.2026)
- 2023 “Hacia la interculturalización y desracialización de la educación superior guatemalteca”. En *Racismos y educación superior en Indo-Afro-Latinoamérica*, editado por Gabriela Czarny, 37-80. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). <https://www.clacso.org/racismos-y-educacion-superior-en-indo-afro-latinoamerica/> (22.05.2026)

McCallum, Cecilia

- 2013 “Intimidade com estranhos: uma perspectiva Kaxinawá sobre confiança e a construção de pessoas na Amazônia”. *Mana* 19, n.º 1: 123-155.
<https://www.scielo.br/j/mana/a/zjtQrb9vWX5XWN44PgbpHZB/abstract/?lang=pt> (22.05.2026)

Mato, Daniel

- 2018 “Indigenous peoples and higher education”. En *The International encyclopedia of anthropology*, edited by Hillary Callan, 1-12. New Jersey: John Wiley.
<https://doi.org/10.1002/9781118924396.wbiea2147>
- 2023 “Contextualizar y desagregar la idea de ‘racismo estructural’ para erradicar el racismo en la educación superior”. En *Racismos y educación superior en Indo-Afro-Latinoamérica*, editado por Gabriela Czarny, 337-369. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). <https://www.clacso.org/racismos-y-educacion-superior-en-indo-afro-latinoamerica/> (22.05.2026).

Neves, Ivânia dos Santos

- 2020 “Etnicidades e dispositivo colonial: patrimônio cultural em Belém do Pará”. En *Discursos, espaços e subjetividades*, editado por Conceição de Belford Carvalho, Ilza Galvão Cutrim y Monica Da Silva Cruz, 125-156. São Luiz: Editora da Universidade Federal do Maranhão (EDUFMA).

Nieto Moreno, Juana Valentina y Esther Jean Langdon

- 2018 “Narrativas de violência e transformação de mulheres indígenas uitoto em Bogotá”. *Revista sobre acesso à justiça e direitos nas Américas* 2 n.º 2: 140-177.

Pesantes, María Amalia y Cynthia Cárdenas Palacios

- 2019 “‘Nosotras también podemos’. Mujeres indígenas en la Universidad de la Amazonía Peruana y la Universidad Científica del Perú. Informe final, estudio sobre mujeres peruanas en la ciencia”. Lima: Consorcio de Investigación Económica y Social (CIES)/Salud Sin Límites Perú. <https://EconPapers.repec.org/RePEc:bbj:invcie:640> (22.05.2026)

Sanborn, Cinthya y Alonso Arrieta

- 2012 “Universidad y acción afirmativa: balance y agenda pendiente”. En *La discriminación en el Perú: balance y desafíos*, editado por Cinthya Sanborn, 227-266. Lima: Universidad del Pacífico.
<https://repositorio.up.edu.pe/item/535d36bb-1457-4575-8a8f-b86c395794e7> (22.05.2022)

Segato, Rita

- 2007 “Racismo, discriminación y acciones afirmativas: herramientas conceptuales”. En *Educación intercultural. Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas*, editado por Santiago Alfaro *et al.*, 63-90. Lima: Fondo Editorial, Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/192271> (22.05.2026)

Surrallés, Alexandre

- 2002 *Au coeur du sens: perception, affectivité, action chez les Candombi*. Paris: Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS).

Tejada, Luis

- 2005 *En su nombre hemos estudiado. Los estudiantes indígenas amazónicos de la UNMSM*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM).

Torres Lezama, Vicente

- 2023 “Estos indios nunca aprenden”. *Universidad, racismo e interculturalidad en el Perú. Revista Educación Superior y Sociedad* 35, n.º 1: 321-363. <https://doi.org/10.54674/ess.v35i1.767>

Tubino, Fidel

- 2002 “Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: más allá de la discriminación positiva”. En *Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades*, editado por Norma Fuller, 57-76. Lima: Instituto de Estudios Peruanos (IEP).
- 2007 “Las ambivalencias de las acciones afirmativas”. En *Educación en ciudadanía intercultural. Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas*, editado por Juan Ansión y Fidel Tubino, 91-110. Lima: Fondo Editorial, Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). [https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/906/539](https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/906/539_Educacion_en_ciudadania_intercultural.Experiencias_y_retos_en_la_formacion_de_estudiantes_universitarios_indigenas.pdf). *Educación en ciudadanía intercultural. Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas.pdf* (22.05.2026)

Tuesta, Never y Cynthia Cárdenas Palacios

- 2022 *Kaja Atiamu. Desatando la visión. Poder y conocimiento awajún*. Lima: Fondo Editorial, Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM)/Jurado Nacional de Elecciones (JNE).

Walsh, Catherine

- 2011 “Acción afirmativa en perspectiva afroreparativa”. <https://catherine-walsh.blogspot.com/2012/02/accion-afirmativa-en-perspectiva.htm> (22.05.2026)