

Barreras estructurales y culturales en la transición educativa de estudiantes indígenas amazónicos

Structural and cultural barriers in the educational transition of indigenous amazonian students

 **Dan Enoc Sáenz Gaspar** ✉
dsaenzga@ucvvirtual.edu.pe
Universidad César Vallejo. Lima, Perú

Resumen

Contexto: Las desigualdades en la continuidad educativa de estudiantes indígenas hacia la educación superior constituyen un problema persistente en la Amazonía peruana. Las barreras estructurales y culturales se entrelazan con factores subjetivos y comunitarios que limitan el acceso, la permanencia y el egreso de estos jóvenes en instituciones universitarias. **Objetivo:** Se analizó la experiencia de transición desde la educación secundaria a la superior de jóvenes indígenas de comunidades nativas de la provincia de Lamas, identificando las barreras estructurales y culturales, así como los facilitadores relacionales que condicionaron dicho proceso en su dimensión comunitaria. **Metodología:** Se empleó un diseño de estudio de caso instrumental con enfoque cualitativo interpretativo-constructorista. Participaron dieciocho personas seleccionadas por muestreo intencional. Los datos se recolectaron mediante entrevistas semiestructuradas y se procesaron con análisis temático reflexivo de Braun y Clarke. **Resultados:** Surgieron tres categorías: barreras estructurales (económicas, geográficas, lingüísticas, familiares e institucionales), facilitadores relacionales (apoyo familiar, docente y becas) y una categoría emergente denominada Proyecto de Vida Comunitario, que expresa la tensión entre aspiraciones individuales y responsabilidades colectivas en la experiencia universitaria indígena amazónica. **Conclusión:** La continuidad educativa trasciende lo individual y se configura como un proceso comunitario que exige políticas interculturales sensibles a la identidad, las aspiraciones colectivas y la equidad.

Palabras clave: Desigualdad educativa; Educación superior; Educación intercultural; Pueblos indígenas; Transición educativa

Abstract

Background: Inequalities in the educational continuity of indigenous students toward higher education represent a persistent challenge in the Peruvian Amazon. Structural and cultural barriers intertwine with subjective and community factors, limiting access, retention, and graduation within university institutions. **Objective:** This study analyzed the transition from secondary to higher education among indigenous youth from native communities in Lamas Province, identifying structural and cultural barriers, as well as relational facilitators that conditioned this process within its community dimension. **Methods:** An instrumental case study design with a qualitative interpretive-constructivist approach was employed. Eighteen participants were selected through purposive sampling. Data were collected via semi-structured interviews and processed using Braun and Clarke's reflexive thematic analysis. **Results:** Three categories emerged: structural barriers (economic, geographic, linguistic, familial, and institutional); relational facilitators (familial support, teacher support, and scholarships); and an emergent category termed "Community Life Project," which expresses the tension between individual aspirations and collective responsibilities in the Amazonian indigenous university experience. **Conclusion:** Educational continuity transcends the individual, manifesting as a community process that demands intercultural policies sensitive to identity, collective aspirations, and equity.

Keywords: Educational inequality; Higher education; Intercultural education; Indigenous peoples; Educational transition

Introducción

La educación superior constituye un derecho humano reconocido en tratados internacionales y un factor decisivo para el desarrollo social y económico de las naciones. La expansión global de la matrícula universitaria ha profundizado las desigualdades entre grupos poblacionales, pues apenas el 1% de los jóvenes provenientes de los hogares más pobres accede a más de cuatro años de educación superior, frente al 20% de los estratos más acomodados. Esta brecha se agrava en pueblos indígenas, donde la exclusión educativa reproduce ciclos de marginalidad. La Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas reconoce el derecho a todos los niveles educativos sin discriminación, pero su implementación efectiva sigue siendo limitada en los países latinoamericanos.

En este contexto, América Latina exhibe brechas particularmente pronunciadas en el acceso a la educación superior para poblaciones indígenas. Las instituciones privadas concentran cerca del 50% de la matrícula regional, transfiriendo costos crecientes a los hogares (Fontana, 2019). Nemogá-Soto (2018) sostiene que la educación intercultural en la región ha oscilado entre la asimilación y la transformación de las relaciones coloniales sin lograr una integración equitativa. Estudios en Brasil evidencian dilemas similares, donde las escuelas Ticuna enfrentan tensiones entre saberes ancestrales y demandas curriculares oficiales (Guilherme y Hüttner, 2015). En México, menos del 1% de la población indígena accede a estudios universitarios, patrón que se replica en toda la región latinoamericana y reproduce exclusiones históricas.

De manera específica, el Perú enfrenta desafíos estructurales que afectan desproporcionadamente a las poblaciones rurales e indígenas. Valdiviezo et al. (2021) analizan la evolución del sistema educativo peruano entre 1948 y 2021, mostrando el tránsito desde la hispanización hacia el neoliberalismo sin resolver las desigualdades históricas. Saavedra y Gutiérrez (2020) documentan reformas orientadas a la equidad, pero reconocen la persistencia de exclusiones. Wells et al. (2018) evidencian que la movilidad geográfica de estudiantes universitarios peruanos está condicionada por desigualdades sociales que limitan las trayectorias de jóvenes provenientes de zonas rurales. Estos antecedentes confirman que el acceso a la educación superior sigue siendo un privilegio socialmente estratificado en el país andino.

Adicionalmente, el programa Beca 18 constituye la principal política pública peruana dirigida a poblaciones vulnerables y refleja la evolución de la intervención estatal en educación superior. Kirby et al. (2020) documentan los desafíos de retención que enfrentan los becarios indígenas, incluyendo el choque cultural, la soledad y la presión académica. Cavagnoud y Ames (2024) analizan la persistencia, retención e interrupción de becarios peruanos, evidenciando que el acceso económico no garantiza la permanencia. La modalidad de Comunidades Nativas Amazónicas ha otorgado becas a estudiantes indígenas, pero las tasas de deserción revelan que el acompañamiento cultural resulta insuficiente frente a las exigencias institucionales y urbanas que enfrentan los jóvenes en sus trayectorias universitarias formales.

Por otro lado, las barreras geográficas y lingüísticas configuran un sistema de exclusión particularmente severo en la Amazonía peruana. Las distancias entre comunidades nativas y centros urbanos con instituciones universitarias implican costos de transporte, vivienda y separación familiar que pocas familias pueden sostener (Forero, 2023). A esto se suma la jerarquización lingüística documentada en universidades peruanas, donde el castellano se asocia a la identidad civilizada mientras las lenguas indígenas se estigmatizan (Aikman, 1999; Kvietok, 2019). Guevara-Goñas et al. (2025) evidencian brechas digitales que se suman a las desventajas educativas en comunidades indígenas de Amazonas. Estas barreras materiales y simbólicas operan de forma interdependiente, reforzándose mutuamente.

En particular, la provincia de Lamas, en la región San Martín, alberga poblaciones kichwa y awajún que enfrentan condiciones específicas de exclusión educativa. La migración juvenil hacia centros urbanos en busca de oportunidades educativas tensiona los lazos comunitarios y genera procesos de desarraigo cultural. [Bressan et al. \(2022\)](#) documentan desafíos similares en investigaciones con comunidades amazónicas, donde la distancia entre los diseños institucionales y las cosmovisiones locales limita la pertinencia de las intervenciones. [Giambruno et al. \(2024\)](#) advierten que la educación amazónica requiere enfoques contextualmente sensibles que reconozcan las particularidades étnicas, lingüísticas y territoriales. La literatura disponible sobre Lamas es escasa y fragmentada en términos académicos.

Desde una perspectiva teórica, el modelo ecológico de [Bronfenbrenner \(1979\)](#) ofrece un marco pertinente para comprender la transición educativa como resultado de la interacción entre múltiples sistemas: microsistema familiar, mesosistema escolar, exosistema comunitario y macrosistema cultural. [Johnson y Levitan \(2022\)](#) aplican este marco al análisis de trayectorias de estudiantes indígenas peruanos en instituciones urbanas, identificando tensiones entre colonialidad, comunidad, barreras y oportunidades. Posteriormente, [Johnson y Levitan \(2026\)](#) profundizan en las rutas a través de institutos técnicos, mostrando cómo las decisiones educativas se configuran en la intersección de aspiraciones individuales y condicionamientos estructurales. Esta perspectiva permite transcender explicaciones unicasales del fenómeno transitorio y atiende la complejidad inherente a los procesos educativos situados.

Asimismo, la noción de capital cultural de [Bourdieu \(1986\)](#) permite analizar las dinámicas de inclusión y exclusión en el ámbito universitario. [Levitan \(2018\)](#) advierte sobre el peligro de aplicar teorías únicas a contextos indígenas y propone escuchar las voces estudiantiles para construir marcos contextualmente pertinentes. [Moodie \(2016\)](#) sostiene que el capital social en contextos indígenas opera mediante un ethos colectivo que difiere de la conceptualización bourdesiana clásica, lo cual obliga a matizar categorías teóricas hegemónicas cuando se aplican a poblaciones cuyas racionalidades no se ajustan al individualismo metodológico dominante. Esta crítica teórica fundamenta la pertinencia de abordajes situados epistémicamente que reconozcan la agencia indígena.

Sin embargo, la persistencia de la discriminación lingüística y cultural en universidades peruanas ha sido documentada por diversos estudios. [Ames \(2024\)](#) realizó una etnografía en universidades privadas que reveló cómo el aislamiento y la integración forzada limitan los enfoques interculturales y contribuyen a la deserción estudiantil. [García \(2004\)](#) analiza las políticas de educación bilingüe en Perú desde una óptica intercultural crítica, evidenciando tensiones entre retórica oficial y prácticas excluyentes. [Regalsky y Laurie \(2007\)](#) documentan estructuras profundas del currículo oculto en educación indígena que reproducen jerarquías coloniales. [Aikman \(1999\)](#) muestra cómo la sostenibilidad lingüística en el sureste peruano enfrenta presiones asimilacionistas sostenidas institucionalmente en el tiempo.

En esta misma línea, la educación intercultural bilingüe en Perú ha sido objeto de análisis críticos que evidencian la distancia entre políticas y prácticas. [Trapnell \(2003\)](#) identifica problemas clave en la formación docente para programas interculturales bilingües, destacando la falta de pertinencia cultural de los currículos formativos. [Valdiviezo \(2009\)](#) realiza una etnografía sobre las interpretaciones docentes de la política educativa en escuelas indígenas, mostrando cómo las mediaciones profesionales reconfiguran las directivas oficiales. [López \(2014\)](#) documenta brechas crecientes entre las políticas declarativas y las prácticas concretas en educación indígena latinoamericana. [Abanto et al. \(2023\)](#) examinan los desafíos pendientes en la construcción de una sociedad intercultural peruana.

Por consiguiente, los enfoques basados en la comunidad emergen como alternativas pertinentes para construir educación culturalmente situada. [Levitan et al. \(2026\)](#) emplean la investigación participativa basada en comunidad para diseñar educación culturalmente fundamentada a escala, demostrando el potencial de los saberes indígenas como base epistémica. [Aikman \(2012\)](#) interroga los discursos de educación intercultural desde las comunidades amazónicas hacia la arena política global, evidenciando tensiones entre universalismo y particularismo. [Aikman \(1995\)](#) ya había documentado la importancia del territorio y la educación para el mantenimiento cultural arakmbut. Estos antecedentes respaldan la pertinencia de metodologías colaborativas con comunidades indígenas amazónicas que reconozcan su agencia epistémica y sus racionalidades colectivas.

No obstante, la literatura disponible sobre transiciones educativas de estudiantes indígenas amazónicos en Perú presenta vacíos significativos. Predominan los enfoques cuantitativos centrados en matrícula y deserción, mientras que la experiencia subjetiva de la transición desde la secundaria a la superior en Lamas permanece inexplorada. [Cavagnoud y Ames \(2025\)](#) analizan reconfiguraciones de la transición a la adultez entre estudiantes de primera generación en contextos de crisis, pero su foco no se circunscribe a poblaciones indígenas específicas. [Crivello \(2011\)](#) estudia trayectorias juveniles a través de educación y migración en Perú sin distinguir las particularidades de los pueblos amazónicos. Esta carencia justifica la realización de estudios contextualmente situados, culturalmente pertinentes y metodológicamente rigurosos.

En consecuencia, el objetivo del estudio consistió en comprender las barreras estructurales y culturales, así como los facilitadores relacionales, que condicionan la continuidad educativa de jóvenes indígenas de comunidades nativas de la provincia de Lamas durante su transición desde la educación secundaria a la educación superior. Específicamente, se buscó identificar y caracterizar las dimensiones de exclusión que operan en este proceso, así como los recursos personales, familiares y comunitarios movilizados por los estudiantes. El propósito último consistió en generar evidencia empírica que oriente el diseño de políticas educativas interculturales culturalmente pertinentes y territorialmente situadas en la región amazónica peruana.

Metodología

La investigación adoptó un enfoque cualitativo de carácter interpretativo-constructorista, fundamentado en las premisas de [Lincoln y Guba \(1985\)](#) según las cuales las realidades sociales son construcciones subjetivas múltiples que requieren aproximaciones hermenéuticas para su comprensión. Este paradigma resultó pertinente porque la transición educativa de jóvenes indígenas involucra significados, percepciones y experiencias que escapan a la cuantificación. La opción cualitativa permitió capturar la complejidad de los trayectos individuales y comunitarios sin reducirlos a variables operacionalizables. [Flick \(2014\)](#) y [Merriam y Tisdell \(2016\)](#) sustentan que los diseños cualitativos resultan apropiados cuando se busca comprender procesos sociales en sus contextos naturales desde la perspectiva de los actores.

En este marco, se seleccionó un diseño de estudio de caso instrumental ([Stake, 1995](#)) que permitió examinar el fenómeno de la transición educativa en su contexto específico, focalizando la provincia de Lamas. Este diseño se justifica por cuatro razones: posibilita la descripción contextual de barreras culturales, geográficas y sociales; permite la triangulación de fuentes de información; ofrece flexibilidad ante categorías emergentes; y goza de amplio reconocimiento en investigación educativa. [Yin \(2014\)](#) sostiene que los estudios de caso resultan idóneos para investigaciones que buscan comprender fenómenos contemporáneos dentro de su contexto real, especialmente cuando las fronteras entre fenómeno y contexto no resultan evidentemente delimitadas metodológicamente.

Bajo esta perspectiva, la población estuvo conformada por jóvenes indígenas egresados de secundaria, docentes y familiares de comunidades nativas de Lamas. La muestra final, seleccionada mediante muestreo intencional combinado con bola de nieve y máxima variación (Patton, 2002; Flick, 2014), incluyó dieciocho participantes: diez estudiantes con variación en género, comunidad de origen, tipo de institución y estado de continuidad educativa; cuatro docentes de instituciones secundarias; y cuatro familiares. La saturación teórica se alcanzó cuando los datos comenzaron a presentar redundancia, criterio fundamentado en Glaser y Strauss (1967). Este tamaño muestral resulta congruente con los estándares de estudios cualitativos contemporáneos en ciencias sociales y educación.

Criterios de inclusión y exclusión

Para garantizar la pertinencia de la muestra, los criterios de inclusión fueron: haber culminado la educación secundaria en una comunidad nativa de Lamas durante los últimos tres años; haber iniciado o no estudios superiores; ser mayor de dieciocho años; residir en la comunidad o en la ciudad de estudios; y otorgar consentimiento informado por escrito. Se excluyeron estudiantes no originarios de Lamas, quienes no hubieran culminado la secundaria y quienes manifestaran su deseo de no participar. Estos criterios buscaron capturar diversidad de trayectorias, incluyendo quienes continuaron y quienes interrumpieron sus estudios superiores, enriqueciendo la comprensión del fenómeno desde distintas posiciones subjetivas y experienciales. La diversidad muestral permite contrastar trayectorias divergentes y comprender los factores que inciden en la persistencia o interrupción educativa.

Para la recolección de datos se emplearon tres instrumentos complementarios: una guía de entrevista semiestructurada, un cuaderno de investigador y una ficha sociodemográfica. La guía de entrevista, basada en Kvale y Brinkmann (2009), se organizó en cinco secciones: datos sociodemográficos, proyecto de vida y aspiraciones, barreras para la transición, facilitadores para la transición, y reflexión final. Cada sección incluyó preguntas abiertas que permitieron la emergencia de categorías no anticipadas. La guía fue validada mediante juicio de expertos con tres investigadores en educación intercultural y una prueba piloto con tres estudiantes. Se elaboraron versiones adaptadas para docentes y familiares según su rol.

Análisis de datos

Para el procesamiento de la información se empleó el análisis temático reflexivo (Braun y Clarke, 2006, 2022), método que ofrece flexibilidad y sistematicidad para identificar, analizar y reportar patrones dentro de datos cualitativos. El procedimiento siguió seis fases: familiarización con los datos mediante lectura iterativa; generación de códigos iniciales; búsqueda de temas; revisión de temas; definición y denominación; y producción del informe. Se generaron 187 códigos iniciales que progresivamente se agruparon en categorías temáticas. El análisis se realizó manualmente con apoyo de matrices en hojas de cálculo, garantizando trazabilidad. Este método acomoda categorías preestablecidas y emergentes, pertinente para el estudio cualitativo propuesto, y permite capturar tanto los patrones recurrentes como las particularidades de cada trayectoria individual.

Consideraciones éticas

Finalmente, las consideraciones éticas siguieron la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas y los lineamientos del Committee on Publication Ethics (COPE, 2019). Se obtuvo consentimiento informado adaptado al contexto cultural, garantizando anonimato

mediante seudónimos y omisión de datos identificativos. El protocolo fue aprobado por el comité de ética institucional. Se respetaron las cosmovisiones de los participantes, evitando imponer categorías externas, y se devolvieron los resultados a la comunidad mediante talleres participativos e informes accesibles. El rigor científico se aseguró mediante triangulación de fuentes, member checking, descripción densa y auditoría externa de decisiones metodológicas del estudio.

Resultados

La muestra final incluyó dieciocho participantes: diez estudiantes egresados de secundaria, cuatro docentes y cuatro familiares de comunidades nativas de Lamas. Los estudiantes tenían edades entre 19 y 23 años, con predominio del género femenino, pertenecientes a los pueblos kichwa y awajún. Cinco continuaban estudios superiores y cinco habían interrumpido sus trayectorias. La Tabla 1 presenta las características sociodemográficas de los estudiantes. El análisis temático reflexivo identificó tres categorías principales que organizan la experiencia de transición: barreras estructurales, facilitadores relacionales y una categoría emergente denominada Proyecto de Vida Comunitario que articula aspiraciones individuales y responsabilidades colectivas en su experiencia universitaria.

Tabla 1. Características sociodemográficas de los estudiantes participantes

Código	Edad	Género	Pueblo	Estado de continuidad
E1 (Juan)	21	Masculino	Kichwa	Continúa
E2 (María)	20	Femenino	Kichwa	Continúa
E3 (Carlos)	23	Masculino	Awajún	Interrumpió
E4 (Luz)	19	Femenino	Kichwa	Continúa
E5 (Pedro)	22	Masculino	Awajún	Interrumpió
E6 (Rosa)	21	Femenino	Kichwa	Continúa
E7 (Luis)	20	Masculino	Kichwa	Interrumpió
E8 (Elena)	19	Femenino	Awajún	Continúa
E9 (Ana)	20	Femenino	Kichwa	Continúa
E10 (Miguel)	22	Masculino	Kichwa	Interrumpió

Nota. Elaboración propia a partir de la ficha sociodemográfica aplicada a los estudiantes participantes (N = 10).

En primer lugar, la categoría de barreras estructurales agrupó los obstáculos económicos, geográficos, culturales, lingüísticos, familiares e institucionales que operan de manera interdependiente. La carencia de recursos económicos emergió como la barrera más mencionada. Los gastos en transporte, materiales, alimentación y vivienda urbana resultan insostenibles para familias con economías de subsistencia. Los participantes describieron trayectos de hasta dos horas a pie hasta la carretera principal, seguidos de viajes en transporte público hacia la ciudad. La dependencia económica familiar obliga a algunos a postergar estudios para asumir responsabilidades laborales tempranas, especialmente cuando emergen enfermedades o eventos críticos en el hogar. La Tabla 2 sintetiza estas barreras.

Tabla 2. *Categorías y subcategorías de barreras estructurales identificadas*

Categoría	Subcategoría	Manifestaciones principales
Barreras económicas	Insuficiencia de recursos	Transporte, vivienda, materiales, alimentación urbana
Barreras geográficas	Distancia y aislamiento	Traslados prolongados, separación familiar, desarraigo
Barreras culturales	Choque intercultural	Discriminación, estigmatización, prácticas desconocidas
Barreras lingüísticas	Jerarquía del castellano	Burlas, correcciones, falta de reconocimiento del kichwa
Barreras familiares	Expectativas de género y rol	Desconocimiento del valor educativo, exigencias laborales
Barreras institucionales	Falta de orientación vocacional	Ausencia de información sobre becas y procesos de admisión

Nota. *Elaboración propia a partir del análisis temático reflexivo de las entrevistas (N = 18).*

En segunda instancia, las barreras geográficas configuran un sistema de exclusión espacial. La distancia entre las comunidades y los centros urbanos con instituciones universitarias implica costos de transporte, alojamiento y separación familiar sostenidos en el tiempo. Los estudiantes describieron procesos de adaptación a entornos urbanos desconocidos, marcados por la soledad, la extrañeza cultural y la nostalgia. Las barreras culturales y lingüísticas se entrelazan con las geográficas, pues aquellos cuya lengua materna es el kichwa enfrentan dificultades para expresarse en castellano académico. Varios participantes relataron episodios de burla y corrección por parte de docentes universitarios, reproduciendo jerarquías lingüísticas que estigmatizan las lenguas indígenas como dialectos o formas inferiores de comunicación académica.

De manera complementaria, las barreras familiares emergieron cuando las expectativas parentales entraron en conflicto con las aspiraciones educativas, particularmente entre las mujeres jóvenes, en sintonía con lo documentado por Ames (2013) sobre el rol del género y la educación en las aspiraciones de vida de las niñas rurales en Perú. Las expectativas de género y la necesidad de contribuir económicamente al hogar fueron mencionadas reiteradamente. Algunas estudiantes reportaron que sus padres desalentaron la formación universitaria por considerarla innecesaria o socialmente inapropiada para mujeres. Las barreras institucionales se manifestaron en la falta de orientación vocacional y preparación para la transición en instituciones secundarias, limitando la capacidad de navegar el sistema superior.

En contraste con las barreras identificadas, los participantes reconocieron facilitadores relacionales que sostuvieron sus trayectorias. El apoyo familiar emergió como el facilitador más significativo. Los estudiantes cuyos padres valoraban la educación y los alentaban a continuar reportaron mayores posibilidades de persistencia. El apoyo docente también fue mencionado como factor clave, particularmente cuando profesores de secundaria motivaron a los jóvenes y orientaron sus aspiraciones educativas. El programa Beca 18 fue identificado como facilitador crítico para el acceso, aunque los participantes señalaron que no resuelve los desafíos de adaptación cultural y académica. La motivación intrínseca y la resiliencia personales completaron el conjunto de facilitadores identificados. La Tabla 3 resume estos facilitadores.

Tabla 3. *Facilitadores relacionales identificados en la transición educativa*

Facilitador	Tipo	Manifestaciones principales
Apoyo familiar	Relacional	Aliento parental, valoración educativa, soporte emocional
Apoyo docente	Relacional	Orientación vocacional, motivación, referentes identificatorios
Beca 18	Institucional	Cobertura de costos, acceso material, acompañamiento limitado
Motivación intrínseca	Personal	Aspiraciones de movilidad, deseo de retribución comunitaria
Resiliencia	Personal	Persistencia ante adversidad, agencia frente a obstáculos

Nota. *Elaboración propia a partir del análisis temático reflexivo de las entrevistas (N = 18).*

De modo singular, el análisis permitió identificar una categoría emergente denominada Proyecto de Vida Comunitario, que articula la tensión entre aspiraciones individuales de movilidad social y responsabilidades colectivas con la comunidad de origen. Esta categoría se expresa en tres dimensiones interrelacionadas. La primera dimensión, aspiraciones colectivas versus individuales, refleja cómo los estudiantes conciben sus metas como proyectos comunitarios más que individuales. La segunda dimensión, la familia como soporte y presión, muestra cómo los vínculos familiares operan simultáneamente como motivación y exigencia. La tercera dimensión, la identidad cultural como motivación y conflicto, evidencia cómo la pertenencia indígena funciona como recurso simbólico y fuente de tensión. La tabla 4 sintetiza estas relaciones.

Tabla 4. *Modelo conceptual de la transición educativa de estudiantes indígenas amazónicos*

BARRERAS ESTRUCTURALES	PROYECTO DE VIDA COMUNITARIO	FACILITADORES RELACIONALES
<i>Económicas</i>	Aspiraciones	<i>Apoyo familiar</i>
<i>Geográficas</i>	colectivas vs.	<i>Apoyo docente</i>
<i>Culturales</i>	individuales	<i>Beca 18</i>
<i>Lingüísticas</i>		<i>Motivación intrínseca</i>
<i>Familiares</i>	Familia como	<i>Resiliencia</i>
<i>Institucionales</i>	soporte y presión	
	Identidad como	
	motivación y conflicto	
CONTINUIDAD EDUCATIVA NEGOCIADA		

Nota. *Elaboración propia. El modelo sintetiza las relaciones entre las tres categorías identificadas en el análisis temático reflexivo.*

En conjunto, los hallazgos evidencian que la continuidad educativa no depende únicamente de factores individuales, sino de la capacidad de los estudiantes para negociar entre aspiraciones personales y expectativas comunitarias mientras sortean barreras estructurales y movilizan apoyos relacionales. El modelo conceptual resultante muestra cómo las categorías operan en un sistema de interdependencias. La identidad cultural emerge como un elemento de doble naturaleza: motiva a los estudiantes a estudiar para representar a su comunidad y, simultáneamente, genera sentimientos de no pertenencia cuando se enfrentan a entornos universitarios que desconocen sus conocimientos y lenguas. Esta tensión constituye el núcleo del Proyecto de Vida Comunitario, categoría emergente que articula las restantes y otorga coherencia a la experiencia transitoria analizada.

Discusión

Los hallazgos de este estudio muestran que la transición educativa de jóvenes indígenas de comunidades nativas de Lamas hacia la educación superior constituye un proceso complejo configurado por tres dimensiones interrelacionadas: barreras estructurales que operan como sistema de exclusión interdependiente; facilitadores relacionales que sostienen las trayectorias; y una categoría emergente, el Proyecto de Vida Comunitario, que expresa la tensión entre aspiraciones individuales y responsabilidades colectivas. Estos resultados dialogan con investigaciones previas que identifican barreras económicas, geográficas y culturales en poblaciones indígenas amazónicas, pero aportan la novedad de articular dichas barreras con los proyectos de vida comunitarios y con la dualidad de la identidad cultural como recurso motivacional y fuente de tensión permanente.

En sintonía con investigaciones previas, los hallazgos coinciden con [Johnson y Levitan \(2022\)](#) quienes identificaron barreras económicas, lingüísticas y culturales en estudiantes indígenas peruanos en instituciones urbanas. [Ames \(2024\)](#) también documentó cómo las universidades privadas peruanas limitan los enfoques interculturales mediante el aislamiento y la integración forzada, contribuyendo a la deserción. [Ruiz et al. \(2026\)](#) reportaron perspectivas estudiantiles sobre gestión de calidad y educación intercultural en universidades públicas con resultados convergentes. [Kirby et al. \(2020\)](#) identificaron desafíos de retención en becarios indígenas de Beca 18, confirmando que el acceso económico no garantiza la permanencia. Esta convergencia evidencia patrones estructurales de exclusión que trascienden contextos institucionales específicos en el país.

Por su parte, la categoría emergente Proyecto de Vida Comunitario dialoga con la literatura sobre identidades indígenas en educación superior. [Fontana \(2019\)](#) analizó las políticas de identidad educativa en Perú y Colombia, mostrando tensiones entre inclusión y exclusión que se reflejan en los testimonios de los participantes. [Dean \(2015\)](#) documentó la importancia de la identidad en la educación indígena amazónica, señalando cómo las aspiraciones educativas están estrechamente vinculadas con los compromisos comunitarios. [Espinosa \(2015\)](#) describió el rol de las organizaciones juveniles shipibo en la construcción de proyectos colectivos. Estos antecedentes confirman que la dimensión comunitaria del proyecto de vida constituye un rasgo distintivo de las trayectorias educativas indígenas amazónicas en particular.

Desde una lectura teórica, el estudio aporta una comprensión renovada del capital cultural bourdesiano en contextos interculturales. Se introduce la noción de capital cultural negociado, que describe la capacidad de los jóvenes indígenas para transitar entre el capital cultural de su comunidad y el exigido por la universidad. Esta conceptualización amplía el marco de [Bourdieu \(1986\)](#) hacia un continuo más dinámico y flexible, atendiendo las críticas de [Moodie \(2016\)](#) sobre el ethos colectivo en pueblos indígenas. [Levitan \(2018\)](#) ya había advertido sobre el peligro de aplicar teorías únicas a contextos indígenas, proponiendo marcos situados que reconozcan las particularidades epistémicas de los pueblos originarios y sus racionalidades colectivas situadas históricamente.

En relación con el marco ecológico, los resultados confirman la pertinencia del modelo de [Bronfenbrenner \(1979\)](#) para comprender la transición educativa como resultado de múltiples sistemas interconectados. [Johnson y Levitan \(2026\)](#) aplicaron este marco a las trayectorias de estudiantes indígenas peruanos en institutos técnicos, identificando cómo las decisiones se configuran en la intersección de aspiraciones individuales y condicionamientos estructurales. [Cavagnoud y Ames \(2025\)](#) analizaron reconfiguraciones de la transición a la adultez entre estudiantes de primera generación, mostrando la influencia de factores macrosistémicos como

las crisis económicas y sanitarias. [Crivello \(2011\)](#) documentó trayectorias juveniles a través de educación y migración, confirmando la complejidad ecológica de los procesos transitorios en contextos andinos.

Asimismo, la discriminación lingüística reportada por los participantes resuena con la literatura sobre jerarquías lingüísticas en contextos universitarios peruanos. [Aikman \(1999\)](#) documentó las presiones asimilacionistas sobre las lenguas indígenas en el sureste peruano, advirtiendo sobre la sostenibilidad lingüística en contextos educativos. [García \(2004\)](#) analizó las tensiones entre política intercultural y derechos indígenas en la educación bilingüe peruana. [Kvietok \(2019\)](#) estudió el bilingüismo juvenil y la planificación del quechua en los Andes urbanos peruanos. [Regalsky y Laurie \(2007\)](#) evidenciaron las estructuras profundas del currículo oculto en educación indígena que reproducen jerarquías coloniales. Estos antecedentes confirman que la discriminación lingüística constituye un mecanismo estructural de exclusión universitaria persistente.

En otro orden, los hallazgos subrayan las limitaciones de las políticas interculturales peruanas. [Valdiviezo \(2009\)](#) documentó cómo las mediaciones docentes reconfiguran las directivas oficiales de educación intercultural bilingüe. [Trapnell \(2003\)](#) identificó problemas en la formación docente para programas interculturales. [López \(2014\)](#) advirtió sobre brechas crecientes entre políticas y prácticas en educación indígena latinoamericana. [Saavedra y Gutiérrez \(2020\)](#) describieron reformas educativas peruanas orientadas a la equidad, pero reconocieron la persistencia de exclusiones estructurales. [Aikman \(2012\)](#) interrogó los discursos interculturales desde las comunidades amazónicas hacia la arena global. Estos antecedentes confirman que la brecha entre retórica intercultural y práctica institucional constituye un desafío sistémico que las universidades peruanas aún no han resuelto adecuadamente.

Por añadidura, la comparación con estudios en contextos amazónicos de países vecinos enriquece la comprensión del fenómeno. [Guilherme y Hüttner \(2015\)](#) exploraron los desafíos de la educación indígena ticuna en Brasil, identificando tensiones similares entre saberes ancestrales y demandas curriculares oficiales. [Nemogá-Soto \(2018\)](#) analizó la educación indígena e intercultural en América Latina desde una óptica descolonial. [Perreault \(2003\)](#) estudió la organización comunitaria en la Amazonía ecuatoriana, mostrando cómo la política de escala condiciona las trayectorias educativas. [Giambruno et al. \(2024\)](#) examinaron la educación amazónica desde una perspectiva regional. Estas convergencias confirman que las barreras identificadas en Lamas no constituyen excepciones locales, sino expresiones de patrones estructurales regionales que demandan respuestas coordinadas.

Finalmente, el estudio sugiere implicaciones para el diseño de políticas educativas interculturales. [Levitan et al. \(2026\)](#) demostraron el potencial de la investigación participativa basada en comunidad para crear educación culturalmente fundamentada. [Wells et al. \(2018\)](#) evidenciaron cómo la movilidad geográfica reproduce desigualdades sociales. [Cavagnoud y Ames \(2024\)](#) analizaron la persistencia y retención de becarios, recomendando acompañamientos integrales. [Cueto et al. \(2010\)](#) habían documentado la importancia del sentido de pertenencia en las transiciones educativas peruanas. [Bressan et al. \(2022\)](#) enfatizaron la pertinencia cultural en investigaciones con comunidades amazónicas. Las políticas deben trascender el modelo asistencialista y asumir enfoques culturalmente situados que reconozcan los proyectos de vida comunitarios y fortalezcan la inclusión institucional efectiva.

Conclusiones

El estudio analizó los factores que condicionan la continuidad educativa de jóvenes indígenas de comunidades nativas de Lamas en su tránsito desde la educación secundaria a la superior. Los resultados evidencian que la transición constituye un proceso complejo y no lineal, configurado por tres dimensiones interrelacionadas: la multidimensionalidad de las barreras estructurales que operan como sistema de exclusión interdependiente; los facilitadores relacionales que sostienen, pero no garantizan las trayectorias; y un proyecto de vida construido colectivamente, en el que las aspiraciones individuales se negocian permanentemente con las expectativas familiares y comunitarias. La identidad cultural emerge como elemento de doble naturaleza, operando simultáneamente como motivación y conflicto en la experiencia universitaria indígena amazónica.

En consecuencia, la continuidad educativa en contextos indígenas amazónicos no puede comprenderse como un proceso exclusivamente individual ni reducirse a la provisión de servicios o becas. La decisión de estudiar o no estudiar se configura en una red de relaciones sociales, posicionamientos y significados culturalmente situados. La persistencia requiere facilitadores relacionales como el apoyo familiar, docente y los programas de becas, pero estos resultan insuficientes sin acompañamientos de adaptación cultural y apoyo psicosocial. La construcción de los proyectos de vida constituye una preocupación profundamente comunitaria que desafía los marcos individualistas dominantes en la educación superior y exige repensar las condiciones institucionales de inclusión efectiva, atendiendo la dimensión colectiva del proyecto educativo indígena.

Por tanto, los hallazgos orientan el diseño de políticas educativas interculturales que reconozcan y valoren los proyectos de vida comunitarios, superando el modelo basado exclusivamente en la provisión. Se requiere praxis de educación intercultural más que discurso, con prácticas institucionales que asuman las racionalidades colectivas indígenas como horizonte epistémico. Las universidades deben construir trayectorias flexibles, acompañamientos culturalmente pertinentes y currículos que dialoguen con los saberes amazónicos. Las implicaciones trascienden el contexto de Lamas y pueden orientar políticas en otras comunidades indígenas de América Latina confrontadas con dinámicas similares de exclusión estructural y cultural en sus transiciones hacia la educación superior.

Acerca de

Contribución de los autores: El autor único contribuyó a la conceptualización del estudio, desarrollo metodológico, trabajo de campo, análisis e interpretación de los datos, redacción del manuscrito y revisión crítica de su contenido intelectual. Aprobó la versión final para su publicación.

Financiamiento: El autor declara que no recibió financiamiento externo para esta investigación.

Conflicto de interés: El autor declara no tener conflicto de intereses.

Certificación ética: El protocolo del presente estudio fue sometido a revisión y aprobado por el Comité de Ética en Investigación de la Universidad, en cumplimiento de los principios éticos y normativas institucionales aplicables.

Historia del artículo: Artículo recibido 01 de junio 2026 | Aceptado 30 de junio 2026 | Publicado 12 de agosto 2026

Cómo citar:

Sáenz Gaspar, D. E. (2026). Barreras estructurales y culturales en la transición educativa de estudiantes indígenas amazónicos. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 10(43). <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v10i43.1288>

Referencias

- Abanto**, F. E. C., Aguilar Pichón, F. M., Flores Pérez, Y. B., Navarrete Flores, R. H., & Cruzado Saucedo, L. H. (2023). Interculturality in Peru and the process of forming an intercultural society. *Journal of Namibian Studies*, 34, 1-22. <https://doi.org/10.59670/jns.v33i.1437>
- Aikman**, S. (1995). Territory, indigenous education and cultural maintenance: The case of the Arakmbut of South-Eastern Peru. *Prospects*, 25(4), 593-608. <https://doi.org/10.1007/BF02334138>
- Aikman**, S. (1999). Sustaining Indigenous languages in southeastern Peru. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 2(3), 198-213. <https://doi.org/10.1080/13670059908667689>
- Aikman**, S. (2012). Interrogating discourses of intercultural education: From indigenous Amazon community to global policy arena. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 42(2), 235-257. <https://doi.org/10.1080/03057925.2012.647465>
- Ames**, P. (2013). Constructing new identities? The role of gender and education in rural girls' life aspirations in Peru. *Gender and Education*, 25(3), 267-283. <https://doi.org/10.1080/09540253.2012.740448>
- Ames**, P. (2024). Is there room for interculturality? Indigenous youth in Peruvian private universities and the scholarship programme Beca 18. *Ethnography and Education*, 19(3), 202-224. <https://doi.org/10.1080/17457823.2024.2367496>
- Bourdieu**, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). *Greenwood Press*. <https://www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/fr/bourdieu-forms-capital.htm>
- Braun**, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun**, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. *SAGE Publications*. <https://books.google.com/books?id=ujFjEAAAQBAJ>
- Bressan**, T., Valdivia-Gago, A., Silvera-Ccallo, R. M., Llanos-Cuentas, A., Condor, D. F., Padilla-Huamantínco, P. G., Vilcarromero, S., Miranda, J. J., & Zavaleta-Cortijo, C. (2022). Challenges of design, implementation, acceptability, and potential for biomedical technologies in the Peruvian Amazon. *International Journal for Equity in Health*, 21(1), 183. <https://doi.org/10.1186/s12939-022-01773-7>
- Bronfenbrenner**, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press. https://khoerulanwarbk.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/08/urie_bronfenbrenner_the_ecology_of_human_developbokos-z1.pdf
- Cavagnoud**, R., & Ames, P. (2024). Persistence, retention, and interruption in higher education among Peruvian scholarship students in a context of emergency remote learning. *Education Policy Analysis Archives*, 32(48), 1-32. <https://doi.org/10.14507/epaa.32.8476>
- Cavagnoud**, R., & Ames, P. (2025). Reconfigurations of the transition to adulthood amongst first-generation students in contexts of crisis: The Peruvian experience. *Journal of Youth Studies*, 28(3), 1-19. <https://doi.org/10.1080/13676261.2025.2575969>
- COPE**. (2019). Core practices. Committee on Publication Ethics. <https://publicationethics.org/core-practices>

- Crivello, G.** (2011). 'Becoming somebody': Youth transitions through education and migration in Peru. *Journal of Youth Studies*, 14(4), 395-411. <https://doi.org/10.1080/13676261.2010.538043>
- Cueto, S., Guerrero, G., Sugimaru, C., & Zevallos, A. M.** (2010). Sense of belonging and transition to high schools in Peru. *International Journal of Educational Development*, 30(3), 277-287. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2009.02.002>
- Dean, B.** (2015). Identity and Indigenous education in Peruvian Amazonia. In *Indigenous education* (pp. 429-446). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9355-1_21
- Espinosa, O.** (2015). Indigenous youth and higher education: The role of Shipibo youth organizations in the Peruvian Amazon. In *Youth and inequality in education: Global actions in youth work* (pp. 227-240). Routledge. <https://cris.pucp.edu.pe/es/publications/indigenous-youth-and-higher-education-the-role-of-shipibo-youth-o>
- Flick, U.** (2014). An introduction to qualitative research (5th ed.). *SAGE Publications*. <https://es.scribd.com/document/1014128589/An-Introduction-to-Qualitative-Research-5th-Edition-Uwe-Flick-ebook-testbank-solutions-newly-updated-content>
- Fontana, L. B.** (2019). Identity policies of education: Struggles for inclusion and exclusion in Peru and Colombia. *Journal of Education Policy*, 34(3), 351-373. <https://doi.org/10.1080/02680939.2018.1535092>
- Forero, M. B.** (2023). Rural education in Peru: A study of its performance, physical and digital infrastructure, gender, linguistic background, and rurality [Master's thesis, Rollins College]. <https://scholarship.rollins.edu/mls/106/>
- García, M. E.** (2004). Rethinking bilingual education in Peru: Intercultural politics, state policy and indigenous rights. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7(5), 348-367. <https://doi.org/10.1080/13670050408667819>
- Giambruno, C., Cardozo, J. C. H., Cossi, J., Gonsalves, M. B., & Alfaro, M. P.** (2024). Education in the Amazon region. *Inter-American Development Bank*. <https://publications.iadb.org/en/education-amazon-region>
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L.** (1967). The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research. Aldine.
- Guevara-Goñas, R. E., Tongo-Alarcon, D., Ayay-Arista, G., & Cujá-Quiac, S.** (2025). Impact of tablets on learning and perceptions of the Indigenous educational community of Amazonas. *Journal of Education and e-Learning Research*, 12(3), 365-373. <https://doi.org/10.20448/jeelr.v12i3.6909>
- Guilherme, A., & Hüttner, É.** (2015). Exploring the new challenges for indigenous education in Brazil: Some lessons from Ticuna schools. *International Review of Education*, 61(4), 481-501. <https://doi.org/10.1007/s11159-015-9503-z>
- Johnson, K. M., & Levitan, J.** (2022). Rural indigenous students in Peruvian urban higher education: Interweaving ecological systems of coloniality, community, barriers, and opportunities. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 16(1), 21-42. <https://doi.org/10.1080/15595692.2021.1974383>
- Johnson, K. M., & Levitan, J.** (2026). Rural indigenous students' pathways to and through Peruvian institutos: An ecological systems analysis. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/03057925.2025.2510939>

Kirby, E., Tolstikov-Mast, Y., & Walker, J. L. (2020). Retention challenges for indigenous Peruvian college students on Beca 18 scholarship and strategies to improve their experiences and academic success. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 14(3), 162-176.

<https://doi.org/10.1080/15595692.2020.1740980>

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2nd ed.). SAGE Publications. <https://books.google.com/books?id=n7DaAAAAAAAJ>

Kvietok, F. J. D. (2019). Youth bilingualism, identity and Quechua language planning and policy in the urban Peruvian Andes [Doctoral dissertation, University of Pennsylvania].

<https://repository.upenn.edu/handle/20.500.14332/30301>

Levitan, J. (2018). The danger of a single theory: Understanding students' voices and social justice in the Peruvian Andes. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 120(2), 1-36. <https://doi.org/10.1177/016146811812000208>

Levitan, J., Johnson, K., Velasquez, A., Perez, J., & Bello, S. (2026). Using community-based participatory action research to create culturally grounded education at scale: a study of systems change in Peru. *Educational Action Research*, 34(1), 181-200.

<https://doi.org/10.1080/09650792.2025.2471838>

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.

<https://doi.org/10.1002/9781405165518.wbeosn006>

López, L. E. (2014). Indigenous intercultural bilingual education in Latin America: Widening gaps between policy and practice. In R. Cortina (Ed.), *The education of indigenous citizens in Latin America* (pp. 19-49). Routledge. https://www.researchgate.net/publication/303837318_Indigenous_intercultural_bilingual_education_in_Latin_America_widening_gaps_between_policy_and_practice

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass. <https://repository.act.ac.rw/server/api/core/bitstreams/323490a5-4e3f-4cd1-ab1a-8ec2ec2e1a21/content>

Moodie, N. (2016). Social capital and Indigenous Higher Education. *Journal of Sociology*, 52(2), 333-348. <https://www.aare.net.au/publications/aare-conference-papers/show/10828/social-capital-and-indigenous-higher-education>

Nemogá-Soto, G. R. (2018). Indigenous and intercultural education in Latin America: Assimilation or transformation of colonial relations. *Journal of Intercultural Studies*, 39(1), 1-19. <https://doi.org/10.1080/07256868.2017.1410115>

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). SAGE Publications. <https://books.google.com/books?id=blpWQwAACAAJ>

Perreault, T. (2003). Making space: Community organization, agrarian change, and the politics of scale in the Ecuadorian Amazon. *Latin American Perspectives*, 30(1), 96-121. <https://doi.org/10.1177/0094582X02239146>

Regalsky, P., & Laurie, N. (2007). 'The school, whose place is this'? The deep structures of the hidden curriculum in indigenous education in Bolivia. *Comparative Education*, 43(2), 231-251. <https://doi.org/10.1080/03050060701362482>

Ruiz, Y. V., Sánchez Pantaleón, A. J., Cruz Caro, O., Meza-Mori, G., Chávez Santos, R., & Bazán Valque, R. Y. (2026). Student perspectives on quality management and intercultural education:

A case study in a public university in the Amazon of Peru. *International Journal of Inclusive Education*, 30(3), 536-560. <https://doi.org/10.1080/13603116.2025.2467642>

Saavedra, J., & Gutierrez, M. (2020). Peru: A wholesale reform fueled by an obsession with learning and equity. In F. M. Reimers (Ed.), *Audacious education purposes* (pp. 153-180). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-41882-3_6

Stake, R. E. (1995). The art of case study research. *SAGE Publications*.

Trapnell, L. A. (2003). Some key issues in intercultural bilingual education teacher training programmes—as seen from a teacher training programme in the Peruvian Amazon Basin. *Comparative Education*, 39(2), 165-183. <https://doi.org/10.1080/03050060302554>

Valdiviezo, L. (2009). Bilingual intercultural education in indigenous schools: An ethnography of teacher interpretations of government policy. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12(1), 61-79. <https://doi.org/10.1080/13670050802149515>

Valdiviezo, M. J. A., Alvarado, M., & Salas, M. (2021). The education system of Peru 1948–2021: From Hispanicization to neoliberalism. In *The education systems of the Americas* (pp. 1-33). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-93443-3_29-1

Wells, R., Cuenca, R., Blanco Ramirez, G., & Aragón, J. (2018). Geographic mobility and social inequality among Peruvian university students. *Higher Education*, 75(3), 449-469. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0149-6>

Yin, R. K. (2014). Case study research: Design and methods (5th ed.). *SAGE Publications*. <https://www.scilit.com/publications/3df227eaa4948b6e3f52dc89cb47f5d7>