

Diversidad y el reto de la interculturalización de las universidades en Áncash

Félix Julca Guerrero

Laura Nivin Vargas

RESUMEN

Históricamente, Áncash se ha caracterizado por su diversidad cultural, étnica, lingüística. Esta diversidad se presenta como riqueza, recurso y valor, y como tal requiere de un tratamiento desde la perspectiva intercultural. En este marco, sobre la base de nuestras investigaciones y diferentes experiencias educativas con enfoque intercultural, en el presente trabajo se desarrollan las bases históricas, lingüísticas, culturales y pedagógicas para interculturalizar la universidad en Áncash. Se analiza la diversidad y formación profesional donde se identifica cambios iniciales de inclusión de la diversidad en el currículo de estudios y el ingreso de estudiantes de extracción indígena-campesina en una universidad. Luego se presenta los desafíos que afrontan las universidades en Áncash para responder con eficiencia y eficacia a la realidad plural regional; es decir, universidades creativas, críticas, reflexivas e interculturales.

Palabras clave: diversidad; formación profesional; interculturalizar la universidad.

ABSTRACT

Historically, Ancash has been characterized by its cultural, ethnic, and linguistic diversity. This diversity is presented as wealth, resource, and value, and as such requires treatment from an intercultural perspective. In this framework, based on our research and different educational experiences with an intercultural approach, in this paper, the historical, linguistic, cultural, and pedagogical bases are developed to interculturalize the university in

Ancash. Diversity and professional training are analyzed where initial changes of inclusion of diversity in the study curriculum and the entry of students of indigenous-peasant extraction into a university are identified. Then, the challenges faced by universities in Ancash to respond efficiently and effectively to the regional plural reality are presented; that is, creative, critical, reflective, and intercultural universities.

Keywords: diversity; professional training; interculturalize the university.

INTRODUCCIÓN

La región Áncash siempre fue diverso en lo cultural, étnico y lingüístico; sin embargo, el sistema educativo aún no ha respondido adecuadamente a dicha realidad. Si bien en la educación básica regular, algunas instituciones educativas de las zonas rurales vienen implementando el programa de educación intercultural bilingüe desde finales de la década de los '90 para responder con pertinencia cultural y lingüística; este contrasta fuertemente con la realidad de las instituciones de nivel superior universitario en la región. Definitivamente, no existe una universidad intercultural, tampoco una universidad que brinde formación profesional con perspectiva intercultural en todas las carreras profesionales. Esto implica que las universidades en Áncash no están formando profesionales *en, con y para* la diversidad.

Con miras a seguir contribuyendo en el análisis, discusión y aplicabilidad del enfoque intercultural en la formación universitaria para responder con pertinencia cultural, étnica y lingüística en la región ancashina, el ensayo ofrece un análisis de la diversidad y la necesidad de incluir la interculturalidad como contenido transversal en la formación universitaria. Pero no solo en programas relacionados con la educación intercultural bilingüe, sino en la formación profesional en general según las particularidades que cada programa, carrera profesional o especialidad requiere. Con ello se trata de hacer entender la necesidad de implementar una mejor educación universitaria en Áncash basada en el diálogo de saberes mediante voces polifónicas que respete la identidad, la cultura y la lengua quechua andina. Es decir, una educación intercultural para la transformación social y para el reconocimiento y tratamiento democrático de las expresiones de la diversidad.

Teniendo en cuenta que la diversidad se configura como riqueza, recurso y valor para construir una sociedad incluyente, intercultural y más justa, el rol de la universidad es imprescindible e impostergable en tiempos actuales. En dicha perspectiva, para mayor comprensión el trabajo está dividido en tres secciones. En la primera se da cuenta sobre la contextualización histórica, lingüística, sociocultural y educativa de la región Áncash. En la segunda sección se desarrolla la diversidad y la formación profesional en las universidades ancashinas. En la tercera sección, se analiza los retos y desafíos de la interculturalidad en las universidades ancashinas para responder con eficiencia y eficacia a la realidad plural regional; es decir, universidades creativas, críticas, reflexivas e interculturales. Finalmente se anotan algunas ideas fuerza a manera de conclusión.

1. CONTEXTUALIZACIÓN HISTÓRICA, LINGÜÍSTICA, SOCIOCULTURAL Y EDUCATIVA

En primer lugar, históricamente, Áncash se ha caracterizado por su diversidad cultural, étnica y lingüística. De la época preinca aún se cuenta con los restos arqueológicos de Guitarrero, Chavín, Sechin, Yayno, Wilcahuaín, entre otros, los cuales evidencian la presencia de culturas diferentes en el territorio ancashino. Oliveros (2013) refiere que el actual territorio ancashino fue ocupado secuencialmente por diferentes grupos socioculturales: Chavín, Huarás, Recuay, Willkawayín y Huaylas. Así, a la llegada de los incas a Áncash, la zona del Callejón de Huaylas estaba ocupada por los Waylas. Espinoza (1981) señala que el territorio Huaylas (hoy Áncash) después de la conquista Inca con Huayna Capac se encontraba dividido en Hurin Huaylas (al sur bajo el mando de Añascollque) y Hanan Huaylas (al norte bajo el mando de Contorhuacho).

En los albores de la conquista, la etnia, reino o señorío Huaylas fue dado a conocer en la crónica de Miguel de Astete cuando acompañaba a Hernando Pizarro en su trayecto a Pachacamac (del Busto, 1966; Alba, 1996). En el virreinato de fines del siglo XVIII, Huaylas aparece como uno de los corregimientos del bajo y alto Perú. Más tarde, en 1784 el Perú fue dividido en Intendencias las que se subdividieron en partidos en el que Huaylas se convirtió en partido teniendo como capital a Huaraz. En el proceso de la gesta de la Independencia se publicó el Reglamento Provisorio el 12 de febrero de 1821, documento con el cual fue creado el departamento de Huaylas (Tauro, 2001).

En 1839 el nombre de Huaylas fue cambiado a Áncash por Agustín Gamarra para perennizar la victoria que alcanzó en la batalla de Pan de Azúcar en la quebrada Áncash, derrotando a la confederación Perú-boliviana. Vega (1987) señala que Áncash cubre una región que se llamó Huaylas desde hace tiempos inmemoriales. Asimismo, Oliveros (2013) refiere que la etnia Huaylas estuvo conformada por varios curacazgos que compartían elementos culturales comunes, como posiblemente el estilo de cerámica y el idioma. Por ello, los colectivos, intelectuales, dirigentes sociales, autoridades regionales y locales vienen promoviendo el proyecto “Recuperación del nombre del departamento de Huaylas”.

En segundo lugar, desde la perspectiva lingüística, Áncash también fue y sigue siendo diversa. Torero (1986, 1989, 2011), Solís (2003, 2009), Adelaar y Muysken (2004), Julca (2009b,c, 2010a, 2021a,b), entre otros, sostienen que a la llegada de los españoles en el territorio ancashino convivían cuatro grupos etnolingüísticos: mochica y quingnam en la costa, así como quechua y culli en la sierra. Desafortunadamente, en la zona costa, la lengua quingnam fue la primera que desapareció en los primeros años de la colonia, mientras que el mochica aún se hablaba hasta inicios del siglo XX. En la zona andina, la lengua culli aún se hablaba hasta la década de 1930 y la lengua quechua es la única lengua originaria que ha llegado hasta nuestros días y registra una vitalidad y variación considerable y en diferentes grados a nivel regional.

El quechua tuvo presencia en Áncash desde épocas muy tempranas, casi desde la aparición misma del proto-idioma. Como es natural, el quechua a través del tiempo y como toda lengua ha sufrido cambios motivados por factores internos, así como por factores externos (contacto con otras lenguas originarias –culli, aymara y otras– y también, con el castellano y, últimamente con el inglés y otras lenguas extranjeras). Así, actualmente el quechua ancashino presenta una compleja distribución dialectal. Tradicionalmente ha sido clasificado en dos variedades mayores: quechua Huaylas y quechua Conchucos (Torero, 1964, 2005; Parker, 1963; Cerrón-Palomino, 2003). Posteriormente, Chávez (1994) identifica tres variedades del quechua ancashino: quechua Conchucos, quechua Huaylas quechua Vertientes. Por su parte, Chirinos (2001) clasifica las hablas quechuas de Áncash en cuatro subvariedades: Huaylas, Conchucos, Sihuas-Corongo y Alto Pativilca. En rigor, en la actualidad, el quechua hablado a lo largo de la región Áncash y zonas de frontera departamental, presenta diferentes grados de fragmentación dialectal. Sobre la

base de los estudios previos y el examen de las isoglosas fonológicas y morfológicas, así como la comparación léxica de los datos actuales, Julca (2009c, 2010b, 2021a) esboza una nueva clasificación del quechua ancashino en dos variedades mayores: Huaylas y Conchucos y cada una de ellas con dos subvariedades: Huaylas Norte y Huaylas Sur y Conchucos Norte y Conchucos Sur;¹ una variedad intermedia Sihuas-Corongo y una variedad muy particular Bolognesi-Vertientes.

Desde la perspectiva sociolingüística, el quechua ancashino es la lengua que cuenta con mayor número de hablantes entre la subfamilia de lenguas del quechua central. La población quechuahablante alcanza el 30,04% y se ubica en el sexto lugar como el departamento con mayor población quechuahablante en el Perú (INEI, 2018). Asimismo, a nivel distrital, provincial y departamental, Áncash se encuentra entre los diez primeros en la densidad de quechuahablantes a nivel nacional (Andrade, 2019). En la zona de los Conchucos, más del 85% de la población es quechuahablante y con un considerable índice de monolingüismo (Julca, 2009c). Así, en el censo de 2017, las provincias de Mariscal Luzuriaga (92,02%) y Pomabamba (85,62%) se sitúan como las provincias ancashinas con mayor cantidad de quechuahablantes (INEI, 2018; Andrade, 2019). Finalmente, la tercera parte de la población regional (34,01%) se identifica etnolingüísticamente como quechua.

En tercer lugar, a través del tiempo, Áncash se ha configurado como una región costandina con gran diversidad cultural. Si prestamos atención a las tradiciones y costumbres, estas varían de pueblo en pueblo en las tres subregiones de Áncash (vertiente costandina del Pacífico, Callejón de Huaylas y Conchucos). Si bien existe una matriz sociocultural andina común a todos los pueblos de Áncash donde aún se practican los principios básicos de la cultura andina como la reciprocidad, complementariedad, dualidad; sin embargo, existen particularidades según subregiones y pueblos. En algunos casos, aún se sigue practicando las formas tradicionales de convivencia y trabajo colectivo (*ayni*, *minka*), pero en otras se practican de modo variado, ya adecuadas a la vida urbana actual. Asimismo, las fiestas tradicionales y patronales tienen su propia particularidad donde

1 Según los propios hablantes, tanto el quechua hablado en el Callejón de Huaylas como el de la zona de los Conchucos tendrían dos variedades: (1) variedad *quechua* hablada en la zona norte y baja en ambos casos, y (2) la variedad *Hirka* o *Hallqa* hablada en la zona sur y alta en ambos casos (Julca, 2010b).

traslucen la forma de organización de las mayordomías, los potajes típicos, la música, la danza, entre otros.

Asimismo, en Áncash, las formas de vida, además de la biodiversidad, también están condicionadas en cierta manera por la naturaleza multiclímática de la región (Camones, 2022). Áncash abarca la zona costa, la cordillera de los Andes y frontera con la ceja de selva, y en cada una estas subregiones existen microclimas muy variadas que posibilitan conductas sociales y formas de vida también variadas. Por ello, a la gente de la zona baja de clima cálido (Callejón de Huaylas norte) se le conoce como quechuas o *qichwakuna* (no necesariamente porque hablan quechua, sino porque proceden de la zona cálida) y a los de la zona alta de clima frío (Callejón de Huaylas sur) se les conoce como gente de las alturas o *hallqakuna* (Julca, 2010b). Asimismo, la producción agrícola y pecuaria varía según los microclimas que van desde cálido-templado donde se producen frutales y hortalizas hasta fríos donde mayormente se produce papa y cereales.

En este contexto, el territorio o Pachamama ‘Madre Tierra’ ha tenido una importancia singular para el hombre andino de Áncash. Este solo posibilita su supervivencia en tanto ofrece la tierra en la que cultiva sus productos y cría sus animales. Es también la base de su organización social y el lugar en el que actúa y construye redes sociales, el espacio físico y psicosocial donde nacieron y crecieron sus ancestros y donde se encuentran sus dioses tutelares (Julca, 2010b). Al respecto, López (2004) señala que, el territorio vincula a los hombres del Ande con el pasado y también con el futuro; les otorga sentido de continuidad y supervivencia como también de arraigo y pertenencia. Entonces, dice Julca (2010a): “El mundo andino es un ser vivo y la Pachamama está presente, allí están vivas las plantas, los animales, las rocas, los cerros, los ríos y el hombre mantiene con estos seres de la naturaleza un diálogo permanente y una actitud de respeto y cariño mutuo” (p. 117).

En cuarto lugar, la educación en la zona andina de Áncash comprende los procesos socioculturales de crianza y socialización (primaria y secundaria) particulares que tienen los hombres y mujeres para producir, sistematizar y poner en circulación sus conocimientos y saberes mediante la oralidad (Julca, 2009a). Esto implica que la educación en contextos quechua-rurales tiene una dimensión integral de la vida y registra sus propias particularidades. La educación es un proceso que no se separa de la vida misma, no hay un tiempo ni un espacio exclusivo para aprender lo que se necesita saber: se observa, se pregunta,

se practica, se escucha en cualquier parte y en todo momento; se disfruta de la satisfacción cuando uno se siente capaz de resolver los problemas de la vida diaria y atender las necesidades básicas de la familia y de la comunidad (Rengifo, 2001).

En las zonas rurales, los niños y niñas participan en todos los quehaceres diarios, ya sea en la casa o en el campo, los cuales muchas veces se ven reflejados y potenciados en sus juegos. Así, los niños participan en las actividades agrícolas y ganaderas desde muy pequeños acompañando a los padres, a los hermanos mayores, a los abuelos o a otros miembros de la familia. En este acompañamiento, los niños aprenden mirando, ayudando, escuchando, practicando, jugando a los roles de adultos o imitándolos. Entonces, donde los niños tienen acceso a los espacios de los adultos es común que ellos mismos elaboren sus mecanismos de aprendizaje natural y situado aprovechando las numerosas situaciones de observación y experimentación que les brinda la vida en comunidad (Julca, 2009a). Por consiguiente, en las zonas rural-andinas se han desarrollado propias formas de enseñar y aprender, una forma de educación basada, principalmente, en la observación, la experimentación y la práctica permanente que parte de las raíces, de la sabiduría de los mayores y la cosmovisión andina (Julca, 2010a). En este proceso, los *yachaq* (sabios indígenas) cumplen un rol fundamental de maestros, ellos son los depositarios de la sabiduría tradicional de sus pueblos y culturas; son los expertos formados luego de un largo proceso de aprendizaje en diferentes contextos y en la convivencia social diaria; son los hombres y mujeres que mejor conocen y guardan el saber de sus culturas y pueblos; son las personalidades de mayor experiencia para curar enfermedades, para dar consejos, para resolver conflictos y problemas diversos. Sus conocimientos se sistematizan a través del tiempo y sobre la base de la experimentación permanente en su propia lógica y concepción del mundo.

2. DIVERSIDAD Y FORMACIÓN PROFESIONAL

Desde el pasado hasta hoy, Áncash se ha caracterizado por ser una región multilingüe y pluricultural. Como se ha visto en la sección anterior, esta realidad plural es el resultado de un largo proceso histórico. Empero, a pesar de nuestra explícita diversidad por mucho tiempo se intentó, primero, ignorar dicha pluralidad y, posteriormente, erradicarla por medio del sistema educativo. Pues desde el surgimiento de la educación escolar, esta fue ideada para conformar una sociedad única y uniforme (López, 2004). Por

ello, la educación escolar oficial peruana desde la inicial hasta la universitaria nunca dio cuenta ni quiso atender de una manera diferenciada la compleja realidad sociocultural y lingüística de las diferentes regiones del país, sino por el contrario, se concebía a la diversidad como problema para la construcción de un país monocultural de corte hispano-occidental (Julca, 2015). Como consecuencia de ello, por lo general, hasta la actualidad, la formación profesional en Áncash aún no responde ni cultural ni lingüísticamente a las particularidades de los más variados pueblos de la región, tendiendo puentes entre lo tradicional y lo moderno, entre lo rural y lo urbano, entre el quechua y el castellano bajo los principios de la democracia intercultural.

En este marco, las universidades en Áncash se encuentran aún ante una deuda histórica respecto a la pluralidad de realidades de la región. Definitivamente, las decisiones de visión y estrategia de formación profesional en las diferentes carreras profesionales aún se siguen tomando a espaldas de nuestra heterogénea configuración cultural y lingüística. En rigor, en la planificación curricular y desarrollo de las sesiones de enseñanza y aprendizaje, la diversidad cultural y lingüística, los saberes y conocimientos locales aún no son tomados en cuenta; por el contrario, han sido ignorados y condenados a su asimilación a la lengua y cultura hegemónica considerada como portadora de la modernidad y el desarrollo tecnológico y científico (véase Julca, 2015; Nivin, 2012, 2017, Nivin y Julca, 2013; Nivin, Julca y Menacho, 2021). Al respecto, Julca (2015, p. 10) refiere que, en muchas universidades aún se ratifica la idea de que todo cuanto existe en la comunidad no sirve, lo que saben los campesinos no tiene valor, lo que piensan no tiene sentido y; por tanto, debe sustituirse por otro pensar, saber y conocimiento de índole 'científico'. Por consiguiente, la universidad lejos de buscar la complementariedad y diálogo de saberes y conocimientos, ha conducido a estudiantes, principalmente de origen indígena-campesino a un permanente desaprender y desandar colectivo que ha devenido en variadas formas de etnocidio de pérdida y sustitución de conocimientos, saberes y valores milenarios.

La primera universidad que se creó en Áncash fue la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo (UNASAM) en 1977 con sede en Huaraz; luego en 1984 se crean la Universidad Nacional del Santa (UNS) y la Universidad Los Ángeles de Chimbote (ULADECH) con sede en Chimbote y; en 1987, la Universidad San Pedro (USP), también con sede en Chimbote. Las dos últimas universidades fueron de gestión privada que actualmente se encuentran en proceso de cierre por no haber logrado su licencia-

miento. Como se puede observar, Chimbote agrupa la mayoría de las universidades, pues esta ciudad concentra casi la mitad de la población regional (INEI, 2018). Además, la población estudiantil de las universidades públicas suma el 32%, mientras que en las universidades privadas (sede central y filiales en Áncash) alcanza el 68%. Todas estas universidades como en el resto del Perú fueron creadas con una perspectiva occidental para formar profesionales para una sola realidad monolítica, monocultural y monolingüe de corte hispano-occidental. En concordancia con Mato (2016) y Rosado-May y Cuevas-Albarrán (2019) se considera que las universidades ancashinas aún desarrollan el modelo convencional, centrado en el método científico. Esto implica que, por lo general, no incluye los saberes y conocimientos, cultura, cosmovisión, formas de aprendizaje de los pueblos indígena-campesinos; solo complementariamente, incluyen la enseñanza del quechua como cursos o en sus centros de idiomas.

Por otro lado, es importante reconocer que van surgiendo cambios iniciales referente a la incorporación de la diversidad e interculturalidad en su modelo educativo y la estructura curricular e ingreso de estudiantes indígenas a la universidad. Así, la UNASAM tiene como eje transversal el reconocimiento, el respeto y la promoción de la diversidad cultural y lingüística. Por su parte, la UNS incorpora en su modelo educativo como uno de los ejes transversales el ‘aprender a vivir juntos’. Asimismo, establece garantizar la relación de igualdad, trabajar con objetivos y proyectos comunes y desarrollar la educación intercultural. Entonces, ahora el tema de la diversidad como eje transversal está presente en los modelos educativos de las dos universidades públicas. Empero, hay diferencias significativas en su aplicación práctica. Por consiguiente, aún existe un gran trecho entre lo normativo y el discurso con la praxis. La inclusión social y cultural requiere ser materializada en la gestión académica, investigativa y administrativa en las universidades en Áncash. Las nociones de democratización e interculturalización de las universidades requieren plasmarse en los hechos.

Con relación a la incorporación de la diversidad cultural y lingüística e interculturalidad en el currículo de estudios, la UNASAM es la única universidad que registra avances parciales. En el currículo de estudios de Primaria y Educación Bilingüe Intercultural y de la maestría en Educación Intercultural Bilingüe, la lengua quechua ha sido incorporada para los procesos de aprendizaje, enseñanza y estudio sistemático. Del mismo modo, se han incorporado algunos contenidos referentes a la literatura oral, tradiciones y costum-

bres culturales andinas en las asignaturas de cultura regional, educación intercultural, andinidad y otras. A pesar de estos cambios iniciales y logros importantes, una mirada crítica hace entrever la necesidad de seguir mejorando e interculturalizando el currículo de estudios. Esto implica que la interculturalización del currículo de estudios requiere ser mejorada y ampliada a otras carreras profesionales de educación (lingüística, literatura, matemática e informática) y otros programas de estudios (enfermería, obstetricia, médicas, derecho, arqueología, ingenierías y otras). Pues, la población estudiantil universitaria está constituida considerablemente por jóvenes provenientes de las zonas urbano-populares y comunidades campesinas y, cuando egresan, ellos ejercen su profesión en contextos linguoculturales diversos de las zonas rurales y urbanas de la región y del país.

Otro cambio inicial importante es el acceso de estudiantes de comunidades campesinas a la universidad. En Áncash existe una limitada oferta universitaria para los estudiantes de origen indígena-campesino. Asimismo, los que logran acceder a la universidad enfrentan una serie de desafíos académicos, económicos, socioculturales y lingüísticos. En este marco, la UNASAM firmó convenios de cooperación interinstitucional con 160 comunidades campesinas de la región. Como consecuencia de ello, a partir de 2016 los mejores estudiantes de las comunidades campesinas ingresan a la universidad cubriendo el 10% de las vacantes en cada proceso de admisión. A la fecha han ingresado 301 estudiantes de las comunidades campesinas, de los cuales 155 son mujeres y 146 varones. Las carreras más preferidas son de Educación, Ciencias, Administración y Turismo. A los estudiantes de las comunidades campesinas se les brinda un ciclo de preparación preuniversitaria gratuito. Luego, ellos son sometidos a un proceso especial de admisión exclusivo. Una vez ingresado a la universidad se les brinda los servicios de comedor universitario, asistencia psicológica y de salud en forma gratuita. De esta manera, las limitaciones de acceso a la universidad de los estudiantes indígena-campesinos por su bajo nivel de preparación en la escuela rural andina, deficiencias sociocognitivas y lingüísticas y sus restricciones económicas para su adaptación al sistema universitario (Julca, 2009a, 2015), han empezado a ser atendidas por la UNASAM.

4. RETOS DE LA INTERCULTURALIDAD EN LAS UNIVERSIDADES ANCASHINAS

A pesar de los pasos iniciales importantes que se viene desarrollando en la UNASAM a nivel curricular y acceso de los estudiantes indígenas a la universidad, aún sigue siendo un gran reto en Áncash la vinculación universidad-comunidad desde una perspectiva intercultural. Las universidades aún siguen siendo espacios construidos y alejados de los pueblos con diversidad cultural, lingüística y étnica. Se requiere democratizar e interculturalizar el currículo de estudio, la formación profesional y todo el sistema universitario en general (Cuenca, 2015; Zúñiga, 2017; García, 2019). La universidad necesita aprender a escuchar las voces de los pueblos indígena-campesinos hasta ahora silenciadas, negadas e invisibilizadas. Por lo tanto, las universidades en Áncash necesitan mejorar y reinventarse para que realmente contribuyan en el fortalecimiento identitario y ofrezca una formación profesional de calidad *en y para* la diversidad.

En Áncash se necesita una universidad creativa, crítica, reflexiva e intercultural. Existe la necesidad de introducir en el currículo una formación humanística además de técnica y científica, que sea necesariamente intercultural para posibilitar la vida democrática entre culturas. En el contexto regional andino, existen diferentes formas de educación (no escolar) basada en la observación, la experiencia y la práctica permanente. Asimismo, la práctica de la medicina tradicional es muy rica en variedad y opera junto a la medicina oficial en el tratamiento de la salud, con resultados muchas veces más viables y efectivos (Julca, Nivin, Mendoza, Allauca, Robles, Robles, Medina y Flores, 2022). Por lo tanto, en lugar de establecer una dicotomía entre la medicina tradicional y la moderna (oficial), lo que se debe hacer es complementar dichos saberes porque cada una de ellos tiene su propia historia y éxito particular en cada contexto sociocultural. Del mismo modo, en muchas comunidades campesinas aún se siguen practicando formas propias de administración de justicia, por lo que la práctica jurídica no solo en Áncash sino en el país entero para ser pertinente tiene que reconocer la diversidad de concepciones jurídicas existentes en nuestro medio; es decir, la materialización del pluralismo jurídico (Julca y Nivin, 2020).

La propuesta de interculturalizar la universidad no supone, de manera alguna, volver al pasado o quedarse anclado solo en lo tradicional andino local (intraculturalidad), sino

continuar con el castellano y otros idiomas conjuntamente con los elementos culturales que estos idiomas reflejan. Partiendo de lo local es necesario establecer los puentes comunicantes a otros horizontes culturales incluyendo lo universal (internacionalización de la universidad, pero con identidad y rostro propio). Interculturalizar la universidad conlleva a un cambio en el currículo de estudio, capacitación de los recursos humanos; así como un cambio en la gobernanza universitaria. El proceso de interculturalización de la universidad es de trascendental importancia y urgente debido a que muchos estudiantes no solo son descendientes de la población indígena-campesina, sino que cuando egresan ejercen su profesión en contextos marcados por la diversidad étnica, cultural y lingüística. Por ello, Julca (2015) refiere que, la formación de recursos humanos a nivel universitario *en y para* la diversidad debe suponer un doble camino: hacia adentro y hacia fuera.

Para estar a tono con los movimientos de la afirmación cultural, la formación académica profesional *en y para* la diversidad y desarrollo de ciencia y tecnología desde una perspectiva plural según la cosmovisión y filosofía de los pueblos andinos, la nueva universidad necesita integrar a su agenda de trabajo para el futuro los retos de nuestra diversidad concibiéndola como riqueza, recurso y valor para posibilitar un desarrollo cada vez más democrático, es decir, intercultural. En adición, para asegurar una formación intercultural de recursos humanos de calidad es necesario desplegar acciones en campos como la investigación, la planificación, el desarrollo curricular, la evaluación y, naturalmente, también el desempeño profesional. Se considera que la formación de recursos humanos con enfoque intercultural y basada en competencias exige un compromiso y sentimiento compartido de responsabilidad, una idea clara de dirección y diversas habilidades especiales.

En suma, en concordancia con Moya (2012), Ávila, Granda y Villagómez (2018) y Méndez (2020), los desafíos de las universidades ancashinas son la interculturalización del currículo, la inclusión de conocimientos locales y la lengua quechua, el diálogo de saberes con perspectiva intercultural, revisar y reinventar las prácticas y experiencias educativas, didácticas, metodológicas y de evaluación. Así como la mayor participación de las estudiantes mujeres, pero principalmente de las comunidades campesinas. Del mismo modo, incorporar la participación de los pueblos quechuas en la planificación, desarrollo y ejecución de programas de formación. Asimismo, un desafío importante es la investigación (disciplinaria y/o multidisciplinaria) y visibilización de sus resultados.

CONCLUSIONES

En la mayoría de las universidades ancashinas las decisiones de visión y estrategia de formación profesional se han realizado sin tener en cuenta la heterogeneidad cultural y lingüística de la región. Por ello, las universidades, han mostrado poco compromiso y coherencia con la diversidad sociocultural de la región y del país. Consecuentemente, las universidades en Áncash requieren promover el diálogo de saberes con voces polifónicas desde una perspectiva intercultural para de esta manera construir en la formación universitaria y luego en el ejercicio profesional, el aprender a convivir reivindicativo del valor de la diferencia.

La UNASAM es la única universidad que ha iniciado con dos acciones concretas de inclusión social y cultural. La primera, corresponde a la implementación de programas de formación docente con enfoque intercultural y bilingüe (Primaria EBI y maestría en EIB) con un currículo que incorpora la lengua quechua y algunos elementos de la cultura andina. La segunda, atañe a la política de inclusión de estudiantes de comunidades campesinas mediante un tratamiento especial en el ingreso y seguimiento. No obstante, se requiere seguir mejorando la propuesta y ampliando la cobertura donde se incluya la diversidad en contextos de globalización y un mundo cada vez más intercomunicado.

Finalmente, se necesita de universidades de calidad que respondan con eficiencia y eficacia a la realidad plural regional; es decir, universidades creativas, críticas, reflexivas e interculturales. Las universidades necesitan modificar e interculturalizar su gobernanza para abordar la diversidad desde una perspectiva intercultural posibilitando el diálogo de saberes en el proceso de acceso, permanencia y culminación de los estudios universitarios. Por lo tanto, el reto y desafío de la gobernanza universitaria en contexto de diversidad cultural y lingüística como Áncash es la inclusión social y la formación de profesionales competentes *en y para* la diversidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

- Alba, C. (1996). *Huaraz. Historia de un pueblo en transformación*. Ediciones “El Inca”.
- Andrade, L. (2019). Diez noticias sobre el quechua en el último censo peruano. *Letras*, 90 (132), 41-70. <https://doi.org/10.30920/letras.90.132.2>
- Ávila, D., Granda, S. y Villagómez, M. (2018). Pueblos indígenas y educación superior en América Latina: estado de arte. *Revista de Ciencias de la Educación, Americana*. Año XX (41), 37-58.
- Camones, M. (2022). *Desafíos de la EIB en Áncash*. <http://ancashdecorazonquechua.blogspot.com/2022/06/desafios-de-la-eib-en-ancash.html?m=1>
- Cerrón-Palomino, R. (2003). *Lingüística quechua*. 2da. ed. Centro de Estudios Regionales Andinos “Bartolomé de Las Casas”.
- Chávez, A. (1994). *Normalización del quechua*. Facultad de Derecho, UNASAM (Mimeo).
- Chirinos, A. (2011). *Atlas lingüístico del Perú*. Ministerio de Educación y Centro de Estudios Regionales Andinos “Bartolomé de Las Casas”.
- Cuenca, R. (2015). *La educación universitaria en el Perú. Democracia, expansión y desigualdades*. IEP.
- Del Busto, J. (1966). *Francisco Pizarro. El marqués gobernador*. RIALP S.A.
- Espinoza, W. (1981). *Los modos de producción en el imperio de los incas*. Amaru Editores.
- García, I. (2019). Interculturalización de la educación superior en Nicaragua: del pensamiento teórico a la realidad. *Revista Universitaria del Caribe*, 23(2), 44-59. DOI: <https://doi.org/10.5377/ruc.v23i2.8930>

- INEI. (2018). *Resultados definitivos de los censos Nacionales 2017, Áncash*. Lima: Instituto Nacional de Estadística e Informática. https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1552/
- Julca, F. (2009a). Concepción andina de la vida y el mundo en su relación con la educación. *Sembrando Huellas, Revista Académico-científica de Educación, Cultura y Sociedad en los Andes*, 1(1), 17-36.
- Julca, F. (2009b). *Lengua y sociedad andina*. Urpichallay y Líder Ediciones.
- Julca, F. (2009c). *Quechua Ancashino, una mirada actual*. Fondo Editorial del Pedagógico San Marcos y Care Perú.
- Julca, F. (2010a). Diversidad cultural y la educación superior en Áncash. *Inclusión social y equidad en la educación superior, ISEES*, N° 7, 115-130.
- Julca, F. (2010b). *Quechua dialectology in the Huaylas Valley from speakers' and linguistic perspectives*. (Doctoral Dissertation). The University of Texas at Austin.
- Julca, F. (2015). Diversidad e interculturalidad: el reto de la universidad peruana. *Aporte Santiaguino*, 8(1), 9-12.
- Julca, F. (2021a). Panorama general del quechua ancashino. En Barrón, D. y Zubieta, F. (eds.). *Áncash ante el Bicentenario*. (pp. 122-143). Asociación de escritores Ancashinos.
- Julca, F. (2021b). Lengua y sociedad en Áncash. En Julca, F., Zubieta, F., Barrón, D. y Castro, S. (eds.). *Áncash, una mirada desde el Bicentenario*. Tomo II. (pp. 275-302). Fondo Editorial de la UNASAM.
- Julca, F. y Nivin, L. (2020). El reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas en el Perú: Avances y desafíos. En Julca, F. Aniceto, U. (eds.). *El derecho en el Perú: dilemas y prácticas jurídicas*. (pp. 197-227). Colegio de Abogados de Áncash y Killa editorial.

- Julca, F., Nivin, L., Robles, W., Robles, E., Quispe, M., Mendoza, G., Allauca, E., Medina, A. y Flores, V. (2022). *Vigencia de la medicina tradicional andina: el caso de los hueseros en Huaraz, Perú*. Informe de investigación. UNASAM.
- López, L. E. (2004). Interculturalidad y educación superior: el caso de la formación docente. En Vílchez, E., Rosales, M. y Valdivia, S. (eds.). *Interculturalidad y bilingüismo en la formación de recursos humanos: educación, medicina, derecho y etnodesarrollo*. (pp. 17-34). CILA, UNMSM.
- Mato, D. (2016). Indigenous peoples in Latin America: Movements and universities. Achievements, challenges, and intercultural conflicts. *Journal of Intercultural Studies*, 37 (3), 2111-233. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/07256868.2016.1163536>
- Méndez, G. (2020). Comunidad y vinculación en la educación superior. *Revista Latinoamericana de Educación y Estudios Interculturales*, 4 (1), 35-41.
- Moya, R. (2012). Universidades indígenas en América Latina: instrucciones para desarrollar. Instrucciones para caminar. En *Fondo para el desarrollo de los pueblos indígenas de América Latina y el Caribe. El desafío de interculturalizar la educación superior*. (pp.55-127). Fondo Indígena.
- Nivin, L. (2012). *Impacto de los programas de formación docente en educación intercultural bilingüe de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo en la calidad educativa en el ámbito rural del Callejón de Huaylas, Áncash 2005-2010*. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo.
- Nivin, L. (2017). *Incidencia de la educación intercultural bilingüe en logros de aprendizaje en las zonas rurales de Huaraz, 2016*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional Federico Villarreal. <http://repositorio.unfv.edu.pe/handle/UNFV/1674?locale-attribute=de>

- Nivin, L. y Julca, F. (2013). Impacto de la formación docente en educación intercultural bilingüe en la calidad educativa en el Callejón de Huaylas. *Aporte Santiaguino*, 6(2), 102-112.
- Nivin, L., Julca, F. y Menacho, L. (2021). La educación en Áncash: balance y perspectivas. En Julca, F., Zubieta, F, Barrón, D. y Castro, S. (eds.). *Áncash, una mirada desde el Bicentenario*. (pp. 159-186). Fondo Editorial de la UNASAM.
- Oliveros, A. (2013). Apuntes para un estudio de los Huaylas. En *¿Huaylas o Ancash?* (pp. 61-68). Ediciones El Inca.
- Parker, G. (1963). La clasificación genética de los dialectos quechuas. *Revista del Museo Nacional*, Tomo XXXII, 241-252.
- Parker, G. (1976). *Gramática quechua: Áncash-Huailas*. Ministerio de Educación e Instituto de Estudios Peruanos.
- Rengifo, G. (2001). *Los caminos del saber andino-amazónico y la crianza de la escuela*. Pratec (Mimeo).
- Rosado-May, F. y Cuevas-Albarrán, V. (2019). Modelos educativos en la educación universitaria para indígenas en el contexto latinoamericano. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 29, 31-57. DOI: <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i29.2632>
- Solís, G. (2003). Lenguas y contacto en Áncash: bases y prospecto para su estudio. *Lengua y Sociedad*, N° 5, 25-38.
- Solís, G. (2009). Sobre las lenguas en la provincia de Bolognesi. *Paqariina, Revista de Investigaciones Lingüísticas y Culturales*, N° 2, 13-25.
- Tauro, A. (2001). *Enciclopedia Ilustrada del Perú*, T. 8. El Comercio.

- Torero, A. (1964). Los dialectos quechuas. *Anales Científicos de la Universidad Agraria*, 2(4), 446-478.
- Torero, A. (1986). Deslindes lingüísticos en la costa norte peruana. *Revista Andina*, 4(2), 523-548.
- Torero, A. (1989). Áreas toponímicas e idiomas de la sierra norte peruana (Un trabajo de recuperación lingüística). *Revista Andina*, Año 7, N° 1, 217-249.
- Torero, A. (2005). *Idiomas de los Andes. Lingüística e historia*. 2da. ed. Editorial Horizonte.
- Torero, A. (2011). *Cuestiones de lingüística e historia andinas*. Tomo I. Zubieta, F. (ed.). Gráfica "Imagen".
- Vega, J. (1987). Ancash o Huaylas. En: VII Congreso del Hombre y la Cultura Andinas. Universidad Nacional de Áncash Santiago Antúnez de Mayolo.
- Zúñiga, X. (2017). Interculturalizar la educación superior: reflexiones, aprendizajes y desafíos. *Revistas UNED*, 93-126. <https://www.uned.ac.cr/sites/default/files/inline-files/Interculturalizar%20la%20educaci%C3%B3n%20superior.%20Z%C3%BA%C3%B1iga%20%282017%29.pdf>