



Jose Luis Espinoza Ala

Estrategias de resistencia ante la violencia cultural: Análisis de las experiencias de estudiantes rurales en la Carrera de Técnico Universitario Superior en Educación Infantil Parvulario de la UMSS

**KIPUS
CIENTÍFICOS**
Entrelazando Ciencia



Estrategias de resistencia ante la violencia cultural: Análisis de las experiencias de estudiantes rurales en la Carrera de Técnico Universitario Superior en Educación Infantil Parvulario de la UMSS

Jose Luis Espinoza Ala¹

Recibido: 18 de agosto de 2025. Aprobado: 24 de noviembre de 2025.

Resumen

Este artículo analiza cómo los estudiantes provenientes del ámbito rural experimentan violencia cultural dentro la carrera de Técnico Universitario Superior en Educación Infantil Parvulario de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS). A través de entrevistas semiestructuradas a cinco estudiantes rurales, se identificaron diversas formas de discriminación simbólica, especialmente relacionadas con el idioma quechua, la forma de vestir y los saberes comunitarios. Estas expresiones de violencia no siempre son directas, pero afectan la autoestima, participación y permanencia de los estudiantes en el entorno universitario. Los resultados muestran que los estudiantes frente a estas situaciones, no se quedan en silencio, implementan estrategias de resistencia cotidianas que les permiten continuar sus estudios sin renunciar a su identidad cultural. Estas estrategias incluyen el uso del idioma quechua entre compañeros, la creación de redes de apoyo, la participación en talleres de revitalización lingüística, el estudio autónomo y el apoyo familiar como motor de motivación. Este estudio invita a reflexionar sobre la necesidad de transformar las universidades en espacios más justos, donde las culturas rurales no sean vistas como un obstáculo, sino como un aporte valioso para el conocimiento. Se propone avanzar hacia una interculturalidad crítica que reconozca y valore realmente los saberes diversos, contribuyendo a una educación superior más inclusiva y descolonizadora.

Palabras clave: identidad cultural, resistencia simbólica, exclusión cultural, estrategias, violencia cultural, interculturalidad crítica

1 Estudiante de 9no. semestre de la carrera de Ciencias de la Educación de la UMSS.
Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-2476-3174>
Correo: 2021803145@est.umss.edu

Introducción

Muchos estudiantes que provienen del ámbito rural enfrentan diversas dificultades al ingresar a la universidad. Estas dificultades no se limitan al aprendizaje académico, sino que también están relacionadas con la manera en que sus costumbres, formas de hablar, vestir y pensar son percibidas por los demás. En muchos casos, estas expresiones culturales no son reconocidas ni valoradas e incluso pueden ser rechazadas. De esta forma, el espacio universitario se convierte en un lugar donde los estudiantes rurales no solo deben estudiar, sino también defender su identidad frente a comentarios, actitudes y prácticas que minimizan o niegan su cultura.

Estas experiencias pueden entenderse como manifestaciones de violencia cultural. Aunque no siempre se presentan de manera directa o evidente, se expresan a través de pequeños gestos, palabras o decisiones que excluyen o desvalorizan a quienes vienen del campo o de comunidades originarias. En la carrera de Técnico Universitario Superior en Educación Parvulario, UMSS, también se registran este tipo de situaciones. Sin embargo, muchos estudiantes que proceden de sectores rurales encuentran formas de seguir adelante sin abandonar sus raíces. Estas acciones cotidianas pueden interpretarse como estrategias de resistencia cultural.

Por lo tanto, este artículo tiene como objetivo analizar las estrategias de resistencia que emplean los estudiantes del ámbito rural frente a la violencia cultural que experimentan en la carrera de Técnico Infantil Parvulario de la UMSS. Estas estrategias no solo permiten comprender cómo enfrentan las dificultades sin perder su identidad, sino que también revelan el valor de sus aportes culturales dentro de la vida universitaria.

Este tema resulta especialmente relevante porque permite visibilizar los esfuerzos que realizan los estudiantes que proceden de sectores rurales para continuar su formación académica, al tiempo que invita a reflexionar sobre cómo transformar la universidad en un espacio más justo e inclusivo, donde todas las culturas sean reconocidas, respetadas y valoradas.

Procedimientos metodológicos y marco conceptual

Procedimientos metodológicos

Esta investigación se enmarca dentro de un enfoque cualitativo, ya que busca comprender e interpretar las experiencias vividas por estudiantes provenientes del

ámbito rural en relación con la violencia cultural en el contexto universitario. El tipo de investigación es fenomenológico, porque se orienta a detallar con profundidad las manifestaciones de la violencia cultural y las estrategias de resistencia que emergen en respuesta a ella, desde la perspectiva de los participantes.

Para la recolección de datos se realizaron entrevistas semiestructuradas a cinco estudiantes que se seleccionaron bajo un muestreo no probabilístico por conveniencia, los criterios específicos de inclusión fueron: haber vivido experiencias de discriminación o exclusión cultural en el contexto universitario, tener como lengua materna el idioma quechua, provenir de comunidades rurales del departamento de Cochabamba y poseer trayectorias académicas marcadas por situaciones de violencia simbólica o cultural. Estos criterios garantizaron la pertinencia de los participantes con respecto al objeto de estudio. Las entrevistas se realizaron los días 2 y 3 de junio de 2025, y se obtuvo el consentimiento para el uso de los nombres de los entrevistados.

Para el análisis de datos se utilizó la técnica del análisis de contenido, que permitió identificar y organizar las categorías emergentes a partir de los discursos de los participantes, estableciendo patrones comunes en sus relatos.

Marco conceptual

Interculturalidad crítica

La interculturalidad crítica, según Walsh (2009) “no debe quedarse solo en reconocer la diversidad cultural de forma superficial, este enfoque busca cuestionar las estructuras coloniales que siguen presentes en el sistema educativo y propone un cambio profundo que incluya de forma real los saberes de los pueblos indígenas y rurales”. Por su parte Tubino (2005) “plantea que esta forma de interculturalidad busca la justicia cognitiva, es decir, que todas las formas de conocimiento incluidas las ancestrales o comunitarias sean valoradas por igual”. De igual manera Walsh (2009) resalta que la interculturalidad crítica es una herramienta política para transformar la educación en favor de los pueblos históricamente excluidos. Mignolo (2003) complementa esta visión al señalar que la descolonización del saber pasa por reconocer otras epistemologías que han sido silenciadas.

Identidad cultural

Hall (2003) “afirma que la identidad cultural no es fija, sino que se construye con el tiempo a partir de la historia, la memoria y el lugar de origen. Para los estudiantes rurales, su identidad está ligada a su comunidad, idioma, cosmovisión y formas de relacionarse con los demás”. Canclini (1995) añade que estas identidades rurales, al entrar en contacto con una cultura urbana dominante, muchas veces sufren presiones para adaptarse o incluso ocultarse, en la misma línea Bhabha (1994) sugiere que los sujetos que habitan fronteras culturales, como los estudiantes rurales en la universidad, viven procesos de negociación permanente entre sus raíces y el nuevo entorno. Esta tensión puede llevar a una pérdida de identidad, pero también puede convertirse en un espacio de resistencia cultural.

Violencia cultural

Galtung (1990) define la violencia cultural como cualquier aspecto de la cultura (símbolos, normas, valores, discursos) que sirve para legitimar la violencia directa o estructural, “en el ámbito educativo, esta violencia aparece cuando los saberes, idiomas o formas de ser de los estudiantes rurales son desvalorizados o ignorados” (Violencia cultural, 1990, págs. 291–305).

Walsh (2009) afirma que la violencia cultural en las universidades se manifiesta cuando se impone un conocimiento hegemónico y se excluyen otras formas de saber. Spivak (2005) también habla de una “epistemicidio”, es decir, la negación sistemática de los conocimientos no occidentales. En este contexto, “la violencia cultural no siempre es visible, pero tiene efectos profundos en la autoestima y el desempeño académico de los estudiantes que provienen de comunidades originarias” (Una educación estética en la era de la globalización, 2007, pág. 56).

Discriminación simbólica o cultural

Pierre Bourdieu (1999) explica que “la violencia simbólica ocurre cuando ciertos modos de hablar, comportarse o pensar se imponen como legítimos, mientras que otros son desvalorizados. Esta forma de discriminación no es física, pero se siente en el día a día, especialmente en los espacios educativos”. Fraser (2006) señala que “esta violencia genera injusticias de reconocimiento, donde las personas no se sienten valoradas por lo que son, lo que puede afectar su autoestima y participación” (pág. 14). A su vez, Bolívar (2005) plantea que el aula puede ser un lugar de

exclusión si no se revisan críticamente las prácticas pedagógicas que refuerzan estas desigualdades simbólicas. Esta forma de discriminación afecta particularmente a estudiantes rurales, que muchas veces sienten que deben esconder su acento, su ropa o su forma de expresarse para ser aceptados.

Estrategias de resistencia

James (1990) distingue entre formas visibles de resistencia como protestas y formas invisibles o cotidianas, como el uso del idioma originario, la recuperación de costumbres o el silencio como estrategia. Hooks (1994) propone que resistir desde los márgenes es una forma de generar conocimiento diferente, que nace de la experiencia y del dolor, pero también de la fuerza colectiva. Del mismo modo, Freire (1970) habla de la pedagogía de la liberación, donde los oprimidos toman conciencia crítica de su situación y desarrollan prácticas de transformación. Estas estrategias, muchas veces silenciosas, son fundamentales para los estudiantes rurales, que enfrentan el sistema educativo sin abandonar su identidad, afirma “actos como hablar quechua entre compañeros, compartir ejemplos de sus comunidades o mantenerse firmes en sus costumbres pueden ser leídos como formas de resistencia cultural que merecen ser visibilizadas” (pág. 87).

Resultados

Estos resultados presentados en la presente investigación se construyeron a partir de entrevistas realizadas a estudiantes de la carrera de Técnico Infantil Parvulario de la UMSS, ellos provenientes del ámbito rural. Las voces recogidas corresponden a jóvenes de diferentes provincias y comunidades del departamento de Cochabamba: Arlet es originaria de Tarata; Gaby, de la comunidad de Cliza; Rubén y María, de la provincia de Arque; y Wilder, de la comunidad de Rumi Corral. A través de sus relatos, fue posible identificar no solo las manifestaciones de violencia cultural que enfrentan en el contexto universitario, sino también las estrategias personales y colectivas que emplean para resistir y reafirmar su identidad cultural.

Las manifestaciones de violencia cultural

Las entrevistas evidencian que la violencia cultural se manifiesta principalmente a través de actitudes discriminatorias relacionadas con la vestimenta, el idioma y el origen rural de los estudiantes. Esta violencia, aunque muchas veces sutil, deja huellas profundas en la identidad y autoestima de quienes la padecen.

Arlet, estudiante proveniente de Tarata, relata que ha sido cuestionada por usar pollera y que sus compañeros incluso llegaron a decir “no seamos su amiga” por cómo se viste. Estas observaciones la hicieron sentirse discriminada y excluida dentro del entorno universitario:

He visto que varias personas de la universidad, bueno, las que son prácticamente de acá de la ciudad han estado viéndome como me visto a veces me suelen preguntar por qué te pones pollera, no has pensado, digamos, ponerte pantalón o cosas así. Preguntas incómodas para mí. Y en algún momento dijeron no seamos su amiga de Arlet y ahí me sentí discriminada (2025).

De la misma manera, Gaby una estudiante proveniente de la provincia de Cliza afirma que cuando habla quechua la miran raro y comienzan a hablar de ella como si fuera ignorante, asociando su idioma originario con una supuesta falta de capacidades:

Cuando hablo el idioma quechua me miran raro, empiezan a hablarse entre ellos y chismean, esa persona viene del campo, debe ser ignorante o también en el hecho de que tú sepas el quechua ellos piensan que no sabes el castellano y que piensas mal oh tienes malos fundamentos y como mencionaba, se hablan entre ellos indicando esa tal persona es tal cosa y despectivamente (2025).

Es así que Wilder estudiante proveniente de la comunidad Rumi Corral, comparte que ha sido discriminado directamente por su idioma y forma de pensar: le dicen que es incorrecto lo que estás pensando y señala que lo han llamado “indio” por su forma de hablar y vestirse. Esto es lo que indica:

Simplemente te discriminan por el tipo de idioma que tienes o por la forma de mi pensamiento también, te puedo decir que si te discriminan de cómo piensas, dicen que es incorrecto lo que estás pensando, o sea, ¡estás mal! así te dicen, yo vengo del campo, me han tratado mal por forma de vestir. Al decir que no sabe vestirse bien, su outfit no es con el adecuado o por lo que habla que se le entiende nada, es un indio así me decían y pensaban de mí. Sí, he sentido discriminación por mi forma de vestir, por ejemplo, cuando he venido la universidad un poco ancha, pero yo no sabía que estaba mal, solo estaba viniendo abrigado, por eso me han dicho, no te sabes vestir bien (2025).

Esta violencia también se expresa a través de los estereotipos estéticos; por ejemplo, Wilder fue criticado por vestir ropa ancha o ropa del campo para abrigarse, lo que fue interpretado como falta de estilo. Por otro lado, Rubén estudiante proveniente de la zona andina provincia Arque, señala que, al usar ropa tradicional, como pantalones de bayeta y abarcas, sus compañeros lo han aislado y tratado con indiferencia:

Particularmente a veces cuando se vestirme con ropa de lana como los originarios de la provincia ahí tus compañeros te hacen a un lado por el hecho que vengas digamos, con abarcas o con el pantalón de bayeta, te ven medio raro, a veces te discriminan por ser de así (2025).

Por tanto, esta forma de discriminación sutil reafirma la noción de que las prácticas culturales rurales no son tan bienvenidas en el espacio universitario. Cabe mencionar a María, estudiante proveniente de la provincia Arque, destaca cómo al llegar a la universidad recibió miradas de desprecio por parte de sus compañeros urbanos, sintiéndose juzgada por cómo camina, habla o se viste. Esto es lo que afirma:

Sí, los compañeros te miran feo al llegar, no es con aprecio, no es con agrado, es con unas miradas bajas, en pocas palabras, eso a veces te llegan a avergonzarte en el propio curso al llegar, al momento cuando llegue a la universidad las miradas de los que viven aquí nos miran diferente, tal vez por la forma como nos vestimos o como caminamos e incluso como hablamos. Mas que todas las chicas, eso a veces nosotros somos más tímidos, ya que crecimos en un lugar cerrado, en cambio aquí es más abierto (2025).

Estas experiencias reflejan una constante invisibilización de las identidades rurales dentro del aula universitaria. En palabras de Gaby, en las aulas un 95% habla español, y por vergüenza o falta de espacios para recrear nuestras culturas, no hablamos quechua. Esto es lo que señala Gaby en una entrevista:

Entonces, en ese sentido sí hay violencia cultural o discriminación al idioma quechua porque aquí en las aulas un 95% se podría decir que sí habla el español y por vergüenza tal vez o por falta de interés o espacios donde se pueda llegar a recrear ese tipo de culturas, no lo habla. No, en las únicas veces que se habla este idioma es en la materia que se nos da que es quechua (2025).

Esto demuestra que, más allá de lo académico, el entorno universitario reproduce una estructura simbólica donde ciertos saberes y lenguas son marginados. La presencia del quechua se limita a una sola materia, y su uso cotidiano es silenciado por la presión social.

Estrategias de resistencia frente a la violencia cultural

Frente a estas manifestaciones de violencia, los estudiantes rurales desarrollan diversas formas de resistencia, muchas de ellas silenciosas o denominadas estrategias de resistencia interna, pero profundamente significativas. Estas estrategias no solo les permiten sobrellevar la discriminación, sino también afirmar su identidad cultural.

Una de las principales estrategias es la creación de redes de apoyo entre estudiantes con orígenes similares. Arlet indica que, ante la indiferencia y el rechazo, optó por rodearse de personas que también provienen del campo, con quienes comparte amistad y tareas académicas. Esto es lo que señala al respecto:

Me trataron mal, pero como ya pasaron sucesos en los cuales me trataron indiferente, pues por esas razones yo prefiero buscar directamente a personas que sí, digamos, sé que son del campo y rodearme con ellas para hacer amistades, me reúno con mis pocas amigas que tengo. Eh, tratamos de hacer un tipo de convivencia, pasamos tiempo juntas. Eh, nos vamos atrás de la universidad donde hay pastito para realizar tareas, incluso cuando tenemos exámenes igual confraternizamos, compartimos nuestras ideas. O sea, nos apoyamos entre nosotras (2025).

En ese sentido Wilder también destaca la importancia de encontrar amigos que hablen quechua, así como el rol de algunos docentes que lo motivaron a no rendirse, que le dijeron que no se deje influenciar por las cosas que le dicen, que tiene que seguir adelante. Además, afirma que una de sus estrategias personales ha sido fortalecer su lenguaje académico leyendo libros científicos y buscando explicaciones por su cuenta para no quedar mal delante de sus compañeros:

Los docentes me dicen, no, no te avergüences de lo que de dónde vienes y de qué hablas quechua, pero hay también amigos donde sí te hablan quechua igual y he conocido a amigos que sí han venido del campo y también puede interactuar con ellos. Y hay amigos donde dicen, no, para

qué hablas quechua y no te quieren hablar, solo por hablar quechua, hay personas así, los docentes que ha sido una motivación grande que me han dicho que estudie no te dejes, uno no nace sabiendo, sino aprende. En el camino, ha sido una gran motivación y a mí también me gustaría seguir aprendiendo. Y otro sería de mis amigos donde me han dicho que no te dejes por las cosas que te dicen. Tienes que seguir adelante, no tienes que bajar tu cabeza. Bueno yo regularmente leo en mi casa, trato de leer libros que sean científicos con palabras académicas para poder entender. Y si no entiendo, pues lo busco en Google o hay otras muchas maneras de para poder retroalimentar. mi formación (2025).

Por otro lado, Rubén participa activamente en talleres de revitalización del idioma quechua dentro de la universidad. Es como su estrategia para seguir adelante sin ser afectado por estas distintas situaciones de violencia. Para él, asistir a estos espacios le brinda seguridad y orgullo cultural: esto es lo que señala al respecto:

Me motiva mi familia, de dónde vengo, la provincia que pertenezco, creo que se motiva a salir siempre adelante, y por otro lado aquí en la universidad cuando hay voy siempre a esos talleres de revitalización del idioma quechua y hay un grupo de club de quechua que hacen cursos de quechua y asisto a eso para que no me sienta discriminado y también como el quechua es una idioma originario me gusta aprender y pienso que los talleres en nuestra idioma original nos da más seguridad y se derivan de realizar más (2025).

El papel de la familia aparece como un pilar clave en el sostenimiento emocional y económico de estos estudiantes. Arlet indica que el apoyo de su madre y amigas del campo es lo que la motiva a seguir estudiando: “bueno, es mi familia, mis amigas que, del campo, siempre me llaman también para brindarme su apoyo. Yo les cuento cada semana cómo me va en la carrera. Eh, son mi motor, que me impulsa a seguir adelante” (2025).

Posteriormente, Gaby y María coinciden en que la motivación viene del deseo de superarse por sus familias, quienes no tuvieron la oportunidad de acceder a la educación superior. Sus papás siempre le dicen que es mejor que estudie y que no sea como ellos:

Creo que la motivación viene más de sobresalir, que nuestros padres nos imponen de que debemos ser profesionales porque, como sabemos, la

mayoría de las personas que vienen del campo o de alguna localidad no tienen el acceso o los recursos suficientes para estar en una universidad, entonces eso de que nuestros padres quieren que nosotros seamos algo más que solo simples personas y tengamos una formación profesional (Gaby, 2025).

[...] mis papás viven en el campo todavía. Entonces, ellos siempre dicen es mejor que estudies, que te superes y que no seas como nosotros. Entonces, esas cositas hacen que siga adelante para que no pueda dejar mis estudios.” (Maria, 2025).

Igualmente, María comparte que, a pesar del rechazo, intenta integrarse:

A veces me he aislado, pero con el tiempo también ser parte de ellos, tratar de incluirme a ellos, aunque a veces te rechazan del de no quererme en su entorno, pero lo que yo hago es continuar leyendo los libros no más, porque yo vine a terminar mis estudios a veces la gente del campo es el que termina su carrera porque valoran todo el esfuerzo que hacen sus papas para seguir adelante y los que tienen todo a veces no terminan, entonces esas cosas hacen que pueda seguir adelante (2025).

Esta afirmación refleja cómo la persistencia académica, el esfuerzo personal y la reafirmación de objetivos son también formas de resistencia simbólica.

Discusión

Los resultados muestran que los estudiantes provenientes del campo enfrentan muchas dificultades dentro de la universidad. Estas dificultades están relacionadas con su forma de ser, de hablar y de pensar, que a menudo no son respetadas ni valoradas. En las aulas, se sienten juzgados, ignorados o excluidos por no encajar en las normas culturales dominantes de la ciudad.

Uno de los hallazgos más claros es la violencia simbólica que sufren los estudiantes rurales. Como señala Bourdieu (1999) “esta violencia no es física, sino que se da a través de la imposición de ciertos modos de hablar, vestirse o comportarse como correctos, mientras que otros son desvalorizados” (.134). Esto se refleja en testimonios como el de Arlet, que fue excluida por usar pollera, o Wilder, que fue ridiculizado por su forma de expresarse. Estas experiencias coinciden con lo que

Fraser (2006) llama “injusticias de reconocimiento”, donde la identidad cultural no es valorada y se generan sentimientos de vergüenza y silenciamiento.

Desde el punto de vista de la identidad cultural, Hall (2003) sostiene que no es algo fijo, sino que se construye en interacción con los demás. Los relatos de los estudiantes muestran un conflicto constante entre su identidad rural y las normas urbanas que predominan en la universidad. (pág. 54) Por ejemplo, Gaby evita hablar quechua por miedo a ser juzgada, lo que refleja una tensión identitaria que, según Bhabha (1994), obliga a los estudiantes a vivir entre dos mundos, negociando entre sus raíces y las exigencias universitarias.

La violencia cultural también se evidencia cuando los saberes y prácticas de los estudiantes rurales son desvalorizados. Galtung (1990) y Walsh (2009) muestran cómo esto ocurre en el ámbito educativo, mientras que Spivak (2005) habla de “epistemicidio”, la negación sistemática de conocimientos que no provienen del canon occidental. Estas situaciones afectan no solo la autoestima, sino también la participación y el aprendizaje de los estudiantes.

Frente a estas dificultades, los estudiantes desarrollan estrategias de resistencia cultural que les permiten reafirmar su identidad y seguir aprendiendo. James (1990) describe estas formas de resistencia como “acciones cotidianas e invisibles, como hablar quechua con amigos, recuperar costumbres o crear redes de apoyo” (p. 45). Esto se observa en Arlet, que busca apoyo entre otros estudiantes rurales, o Rubén, que participa en talleres de revitalización del quechua. Hooks (1994) llama a estas prácticas “resistencias desde los márgenes”, porque permiten que quienes han sido históricamente excluidos generen conocimiento y fortaleza a partir de su propia experiencia.

Por otro lado, el apoyo familiar también se revela como un factor clave para seguir adelante, tanto emocional como económicamente. Las historias de Gaby, María y Arlet muestran que sus motivaciones para continuar estudiando están ligadas a las expectativas de sus familias, lo que conecta con la pedagogía de la liberación de Freire (1970), donde la conciencia crítica y la esperanza impulsan a los oprimidos a transformar su realidad.

Conclusiones

Las experiencias compartidas por los estudiantes entrevistados permiten concluir que la violencia cultural dentro de la universidad es una realidad que se

manifiesta de formas sutiles, pero persistentes. Comentarios sobre su forma de vestir, miradas despectivas o actitudes de indiferencia hacia su idioma y costumbres, son señales de un entorno académico que aún no reconoce ni valora plenamente la diversidad cultural. Esta situación genera sentimientos de vergüenza, aislamiento y, en muchos casos, obliga a los estudiantes a ocultar parte de su identidad para ser aceptados.

A pesar de estas dificultades, los estudiantes de las áreas rurales no se rinden. Al contrario, demuestran una gran capacidad de resiliencia. Desarrollan estrategias de resistencia que les permiten mantenerse firmes en sus estudios sin dejar de lado sus raíces. Estas estrategias, aunque muchas veces silenciosas, tienen un profundo significado: hablar quechua entre compañeros, formar grupos de apoyo entre personas con trayectorias similares, participar en talleres de revitalización cultural o encontrar motivación en el esfuerzo de sus familias. Todo esto muestra que la resistencia no siempre se da con protestas visibles, sino también en lo cotidiano.

Otra conclusión importante es que la universidad sigue funcionando bajo una lógica urbana y centralista, que reproduce estructuras coloniales del saber y limita el reconocimiento de las identidades rurales. Si bien en los últimos años el Estado Plurinacional de Bolivia ha impulsado políticas públicas orientadas a democratizar el acceso a la educación superior como la Ley N.º 070 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” (2010), que promueve una educación inclusiva, intercultural, intercultural y plurilingüe, y los programas de Becas de Estudio del IDH o los Programas de Admisión Especial destinados a estudiantes provenientes del área rural, en la práctica estas políticas aún no se traducen plenamente en condiciones equitativas dentro de las universidades públicas.

Esto dificulta el acceso, la participación y la permanencia de los estudiantes que provienen del campo, quienes deben adaptarse a un sistema que no ha sido pensado para ellos. En este sentido, se requiere una transformación profunda de las políticas y prácticas universitarias, que avance hacia una verdadera inclusión educativa, reconociendo la diversidad lingüística, cultural y territorial como pilares del conocimiento y no como obstáculos. La UMSS, al igual que otras universidades del país, debe fortalecer mecanismos institucionales que garanticen igualdad de oportunidades, permanencia estudiantil y acompañamiento académico para jóvenes de origen rural, en coherencia con el marco de la educación superior intercultural y descolonizadora que establece la normativa nacional.

Finalmente, este estudio muestra que es necesario promover una interculturalidad crítica dentro de la universidad. Esto significa ir más allá de solo hablar de diversidad o reconocerla en el discurso; implica cambiar la manera en que se enseña y se valora el conocimiento. Como explica Walsh (2009), la interculturalidad crítica busca transformar las estructuras que todavía colocan a unos saberes por encima de otros, dando el mismo valor a los conocimientos que vienen de las comunidades y pueblos originarios. En ese sentido, la universidad debe incluir esta diversidad en sus planes de estudio, en la forma de enseñar y en el respeto a las distintas formas de pensar. Solo así podrá convertirse en un espacio verdaderamente inclusivo, donde la diversidad sea una fuerza para el aprendizaje y la justicia social.

Es importante señalar que este estudio es una aproximación a la violencia cultural en la universidad, será necesario seguir investigando sobre este fenómeno para ampliar su alcance y generar una comprensión más profunda de la diversidad de experiencias estudiantiles.

Referencias bibliográficas

- Báhabha, H. (2002). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Bolívar, A. (2005). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid, España: Morata.
- Bourdieu, P. (1999). *La dominación masculina*. México D.F., México: Siglo XXI.
- Canclini, N. G. (1995). *Las identidades como espectáculo multimedia*. México D.F., México: Grijalbo.
- Fraser, N. (2006). *Redistribución o reconocimiento: ¿Qué perspectiva tiene prioridad?* (H. Quagliata, Trad.). Madrid, España: Morata.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México D.F., México: Siglo XXI.
- Galtung, J. (1990). *Violencia cultural*. La Paz, Bolivia: SAGE Publications.
- Hall, S. (2003). *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Hooks, B. (1994). *Educación como práctica de la libertad*. Barcelona, España: Paidós.

- James, C. (1990). *Los dominados y el arte de la resistencia: Cómo los débiles sobreviven* (G. Díaz, Trad.). México D.F., México: Libertad.
- Mignolo, W. (2003). *Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid, España: Akal.
- Spivak, G. C. (2007). *Una educación estética en la era de la globalización*. México: Siglo XXI.
- Tubino, V. (2005). *La interculturalidad en cuestión*. Lima, Perú: Fondo Editorial.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito, Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar / Abya-Yala.