Los pueblos originarios y su derecho a la educación[1]

Rossana Mendoza Zapata
Universidad Antonio Ruiz de Montoya

Agradezco a los organizadores del evento por invitarme a compartir algunas reflexiones en torno al derecho a la educación de los pueblos originarios en el Perú, un país rico y diverso en lenguas y culturas, pero también un país que comparte con Colombia una historia de colonización que nos ha dejado una huella profunda y que explica muchas de nuestras limitaciones para superar la discriminación, el estigma y la postergación que yace sobre nuestros pueblos originarios.

La ponencia la he organizado en cuatro puntos, uno primero en relación a la interculturalidad desde mi autobiografía; luego haré un análisis de la relación de la educación y el proyecto de país; en tercer lugar, les compartiré los avances en torno a la EIB en el Perú y en particular la experiencia de la Universidad Antonio Ruíz de Montoya en la implementación del Programa Educación Intercultural Bilingüe para jóvenes del pueblo quechua. Finalmente, les ofreceré algunas reflexiones para dar paso al diálogo.

La interculturalidad desde mi autobiografía

Voy a hablar desde mi historia personal, para presentar una realidad que nos precede y nos alcanza. Se trata de colocarnos hoy como parte de un entramado de culturas y lenguas que son presentes y que nos configuran hoy como seres humanos.

Mi nombre es Rossana Mendoza Zapata, en realidad mi segundo apellido no es Zapata sino Sin Chao (lo digo literal como lo escucho

1 El texto corresponde a la ponencia presentada el 24 de noviembre de 2017 en la Ciudad de Medellín - Colombia, en el Simposio de Investigación: "Sentipensando juntos el vivir bien: diálogo intercultural de saberes en torno a la educación", organizado por la Maestría en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales y la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE).

de mi abuelo), un apellido chino que perdimos hace muchos años. Mi bisabuelo materno era un "chino macaco", uno de los 100 000 que ingresaron al Perú en la segunda mitad del siglo XIX como "cooli", palabra atribuida al trabajador errante y "macaco", en clara alusión a un primate oriundo del Asia. El bisabuelo llegó bajo un contrato de semiesclavitud que lo obligaba a trabajar a cambio de comida y techo por 5 años para un terrateniente de Piura, región del norte del Perú. Cuando terminó su contrato decidió quedarse para lo cual la condición era adoptar un nombre "cristiano", así que fue rebautizado como Antonio Zapata, el mismo apellido que adoptarían los demás chinos de su barraca, el mismo apellido del capataz.

Culminado el contrato se casó con una mujer de Yauyos, una provincia andina en la sierra de Lima, y entonces nació mi abuelo, que por supuesto no accedió a ninguna educación como tampoco sus padres. Al unirse con mi abuela, una mujer afroperuana de Moquegua, vinieron al mundo mi madre y sus hermanos, la mitad muertos en medio de pobreza y enfermedades. Mi madre pudo culminar su primaria y alcanzar estudios técnicos de secretariado.

Mi padre también nació pobre en Ica (una región al sur del Perú), un zambo colorado de pelo apretado como dirían algunos. Sus padres murieron de enfermedades de la época, como miles morían en el Perú en la década del 30. Quedó huérfano a los ocho años y fue recogido por una familia más o menos acomodada que lo crió como ayudante de la casa. Me cuenta que iba descalzo al colegio con su único par de zapatos en la mano por caminos de herradura para llegar a la escuela del pueblo. Pudo estudiar hasta el tercer grado de primaria y luego ya no pudo continuar por el trabajo de la casa. Años después, estudiaría mecánica automotriz por sus propios medios.

Mis padres nacieron en la primera mitad del siglo XX, en ese Perú oligarca con poco más de 5 millones de habitantes. 75% del país era rural y 25% urbano, una Lima de apenas 230 000 personas. Para entonces el 67% de la población adulta era analfabeta, siendo mujeres la mayoría en un 78% (Torres, 2013).

En esta historia, que es mi propia historia, similar a la de millones de peruanos y latinoamericanos, quiero resaltar tres ideas centrales:

1. La educación para las mayorías llegó tarde e incompleta o simplemente no llegó. Las poblaciones indígenas, esclavizadas y en pobreza no se beneficiaron.
2. Ser pobre limitará el acceso a la educación y con ello a diversos medios y agencias que permitan a las personas enfrentar la adversidad y salir adelante bajo la normativa y hegemonía de la sociedad actual.
3. Cuando se junta la variable pobreza + procedencia/etnia, las posibilidades de salir adelante disminuyen considerablemente. Pero si se agrega la variable género femenino, la ecuación puede ser fatal.

La educación y el proyecto de país

La educación tiene bandera, no es neutra ni ajena a los grandes proyectos ideológicos y políticos que rigen nuestros países. Después de la colonia, se edificó una república asentada en una clase criolla y sus intereses; quienes quedaron postergados fueron los pueblos originarios y los afrodescendientes, aún en condición de esclavitud.

No obstante, para los nuevos gobernantes civiles y militares, la posibilidad de construir la nación peruana, tipo europea, moderna y culta, estaba en la educación de los más pobres y excluidos. Se trataba de redimir a los indígenas, degradados física y moralmente por la colonia, los terratenientes y la iglesia, y para ello era necesario darles educación. Según el historiador Carlos Contreras, era necesario alfabetizar a la población indígena de los Andes (ni se pensó en las poblaciones amazónicas que se ubicaban en lugares lejanos de los centros de poder), y brindar formación técnica a los jóvenes, para así explotar mejor los recursos naturales y abrir paso a las nuevas ciudades.

El proyecto civilista se gesta bajo una concepción modernizante del progreso, y en clara emulación al despegue de los países de Europa y Norteamérica con la Revolución Industrial. Se trataba entonces de asegurar una mano de obra educada en el castellano y con capacidades técnicas que sea capaz de mover el Perú hacia el futuro. Mirar las realidades y las culturas que resistieron a la colonia, era mirar hacia un pasado incompatible con la idea de modernidad. El proyecto civilista se tradujo en algunas políticas, en las zonas rurales, que obligaban a

los hacendados que detentaban grandes extensiones del territorio, a construir escuelas para los niños y niñas de las familias indígenas que estaban bajo sus servicios. En los ámbitos urbanos se crearon escuelas primarias gratuitas en las nuevas ciudades, así como institutos de formación para los jóvenes que supieran leer y escribir.

En adelante, los sucesivos oligarcas y militares que se turnaron en el poder siguieron la misma orientación y ya en el siglo XX, se implementaron modelos pedagógicos norteamericanos y europeos y se edificaron grandes instituciones educativas e institutos de formación pedagógica y tecnológica. A la par, se creaban los centros de formación castrense para las nuevas generaciones de militares.

A inicios del siglo XX, educadores, artistas, sindicalistas y políticos influenciados por el marxismo e inspirados en el socialismo europeo abren paso a lo que fue el movimiento indigenista, que cuestiona el proyecto desarrollista oficial y plantea retomar las raíces de los pueblos que antecedieron a la colonia. Sus proclamas calaron en sectores importantes de la sociedad peruana y tuvieron eco en las primeras organizaciones sociales campesinas y obreras que empujaron iniciativas educativas alternativas a las que impulsaba el Estado. Desde regiones como Puno, Cusco, Junín y Ayacucho, y en la misma ciudad capital, se dio el debate ideológico sobre el rumbo del país, el cuestionamiento a la tenencia de la tierra en manos de unos pocos, la educación de élite y las condiciones de vida de los indígenas. La apuesta era por la emancipación de los indígenas y la disputa del poder oligarca.

Sin embargo, el proyecto indigenista no cuestionó la visión de un Estado salvador de los indígenas degradados. En ese sentido, había que educarlos en castellano (porque en castellano se hace la política y la proclama), y por otro lado retomar la cultura andina y sus valores. El impacto de estos movimientos hizo posible la conquista de derechos laborales, el protagonismo de líderes y lideresas indígenas, y un nuevo discurso en torno a la república que se plasmó en la producción académica y popular, sin contar con el surgimiento de grandes organizaciones nacionales de obreros y campesinos y nuevos partidos políticos de corte socialdemócrata y socialista con otras apuestas para la nación peruana.

Desde el oficialismo, una de las primeras experiencias de educación para los pueblos indígenas considerando su condición, fue la creación del Programa de Educación Bilingüe (PEBI) nacido en el seno de la reforma educativa del llamado gobierno revolucionario del General Juan Velasco Alvarado de la mano del filósofo Augusto Salazar Bondy en el año 1972. La iniciativa fue novedosa en su tiempo, y se centró en la enseñanza del quechua y castellano en la zona andina, a la par que se oficializaba el quechua, la segunda lengua más hablada en el Perú y el reconocimiento de valores del incanato como parte de la propaganda proselitista de la época. Una mirada romántica y nostálgica que intentó imprimir un sello nacionalista en contraste con los proyectos políticos de sus predecesores y en consonancia con algunos movimientos revolucionarios de Latinoamérica de las décadas de los 60 y 70. La derrota de Velasco puso fin a la educación para los pueblos indígenas, quienes recibían la educación oficial en las instituciones educativas que se crearon en todo el país, bajo la enseñanza de improvisados profesores con bajo nivel de formación. Lo que sí resultó un hecho simbólico de la reforma educativa fue la implantación del uniforme único, que intentó ser un signo exterior de igualdad entre todos los niños y niñas que acudían a la escuela, sin importar si era pública o privada.

En cuanto a los pueblos amazónicos, son dos las situaciones que los dan a conocer en el siglo XX. La primera, a raíz de la llamada "era del caucho", materia prima para insumos que hicieron posible la expansión de la gran industrialización europea sobre la base de la esclavitud de miles de indígenas amazónicos. Las consecuencias fueron la destrucción de pueblos enteros y el despoblamiento de territorios donde estuvieron comunidades asentadas por siglos. Algunos historiadores dan cuenta que entre, 1870 y 1930, fueron asesinados más de 40 000 indígenas pertenecientes a los pueblos Huitoto, Bora, Ocaina, Resígaro y Andoque, entre otros.

La segunda situación que pone en la palestra a los pueblos amazónicos fue la conformación de la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDESEP) en 1980, congregando representantes de 53 Federaciones y 1 251 comunidades de los pueblos indígenas de la Amazonía Peruana.[2] Desde esta organización, han sido los pueblos

2 http://www.formabiap.org/sitio/index.php/quienes-somos

amazónicos los que han impulsado interesantes iniciativas que han contribuido al derecho a la educación de los pueblos indígenas, siendo una de las más significativas, la creación del Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP), que inicia actividades en 1988, constituyendo un referente y un antecedente de la educación intercultural bilingüe, incluso para las organizaciones que perseguían el mismo propósito desde los Andes peruanos.

Desde la década de los 80, la historia del Perú y también de la educación para los pueblos indígenas, en particular de los Andes peruanos, se tiene que contar vinculada al Conflicto Armado Interno que tuvo como escenario principal las regiones del llamado Trapecio Andino (Ayacucho, Huancavelica, Apurímac). La presencia de Sendero Luminoso (SL), un partido de afiliación comunista, modificó estructuralmente la vida de las comunidades y sus pobladores.

SL usó las paredes como pizarras, para criticar el sistema, las condiciones de vida y la educación y consideró que el hombre nuevo resultado de la revolución debía formarse en las escuelas de pioneros. Usó varias estrategias para captar docentes y jóvenes, en las universidades e institutos de formación pedagógica: a través de las estructuras de dirección del sistema educativo; infiltrando a sus correligionarios en el gremio magisterial; a través de las academias y centros preuniversitarios; y de escolares de secundaria captados a través de sus docentes en las aulas.

Esta situación trajo, entre otras consecuencias, el descrédito y la persecución de los docentes y sus gremios, acusados de pertenecer a Sendero Luminoso y de la captación y muerte de muchos niños y jóvenes en sus filas por parte de la policía y el ejército; pero luego, el posterior abandono de las escuelas de estos territorios, que también fueron despoblados por el conflicto. Las universidades donde tuvieron influencia fueron intervenidas y ocupadas por el ejército, socavando las organizaciones estudiantiles y persiguiendo a sus representantes. El Presidente Alberto Fujimori, quien llegó al poder a través de elecciones democráticas y luego de instalado permaneció diez años en el cargo, llevó adelante una política genocida y atentatoria de los derechos humanos en su lucha contra los partidos en armas, incurriendo en actos tan terroristas como los que cometían los senderistas, hechos que le

han valido una condena por genocidio y otra por corrupción. El conflicto armado interno se extendió entre 1980 y 2000, con un saldo de más de 70 000 víctimas, siendo el 75% población indígena, según el informe de la Comisión de la Verdad.

El modelo neoliberal implementado por el gobierno del presidente Fujimori y avalado con una nueva y cuestionada Constitución del Perú del año 1993, convirtió la educación peruana en una mercancía cuando se aseguraron las condiciones para la ampliación indiscriminada de la oferta privada para los niveles de la educación básica y superior. Las "escuelas y universidades garaje" fueron una muestra de ello, en nombre de ampliar la oferta educativa para el beneficio de la población sin garantizar la calidad y la mejora del servicio educativo. En cuanto a la educación superior, se dio una terrible paradoja. Mientras que las universidades públicas permanecían intervenidas militarmente, las privadas se creaban en todas partes ofreciendo abundantes programas de formación en pregrado y posgrado, amparadas en la nueva constitución.

Avances en EIB y la experiencia de la UARM

La población con lengua originaria como lengua materna en el Perú al 2007 asciende a 4 045 713 personas (83% quechuas, 11% aimaras, 6% de otros pueblos indígenas) y a partir de esta cifra se estima que la población escolar con lengua materna distinta al castellano es de 1 084 472 niños, niñas y adolescentes en edad escolar (INEI, Censo 2007). De ellos, el 79.3% son quechuas, el 7.3% aimaras y el 13.4% pertenecen a diferentes pueblos indígenas amazónicos. Según el Ministerio de Cultura, existen 52 pueblos originarios que hablan 47 lenguas pertenecientes a 19 familias lingüísticas. Es decir, estamos ante una realidad que no se puede ocultar y que nos define como un país diverso culturalmente y con pueblos que exigen su reconocimiento y una educación de acuerdo con sus culturas y lenguas.

Esta realidad negada y tendenciosamente invisibilizada por la Historia, las políticas y el sistema educativo mereció una respuesta por parte del gobierno. Desde el año 2011, la historia de la educación de los pueblos indígenas ha sido tomada con mayor seriedad, impulsando

un conjunto de acciones que merecen ser reconocidas y apreciadas: se registraron 20,419 Instituciones Educativas del nivel inicial y primaria, ubicadas geográficamente en comunidades y distritos donde la población tenía una lengua materna distinta al castellano o la usaban alternadamente. Lo cual permitió precisar que 17 315 de ellas tendrían la lengua originaria como primera lengua y las otras 3 104, tendrían al castellano como primera lengua y de segunda lengua, una originaria. Se estimó que en estas escuelas estudian casi un millón de niños y niñas que requieren educación intercultural bilingüe. Asimismo, se elaboró un padrón de docentes con dominio de lengua originaria, con 38 458 docentes inscritos. Esta información permitió identificar la brecha de docentes Educación Integral Bilingüe (EIB). Otro avance importante fue el diseño de una propuesta pedagógica para el desarrollo de la EIB en las escuelas.

En cuanto a las políticas, se cuenta con la Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe aprobada por un Decreto Supremo del sector educación (D.S. n.° 006-2016-MINEDU). Esta política establece la educación intercultural para todos los estudiantes de las Instituciones Educativas del país, públicas y privadas, urbanas y rurales sin excepción. Su objetivo es fortalecer la identidad plural y el reconocimiento y valoración de la diversidad sociocultural y lingüística del país. Mientras que la educación intercultural bilingüe pretende garantizar el derecho a una educación pertinente que asegura la identidad individual y colectiva de los estudiantes de los pueblos originarios.

La otra política, que más bien es un instrumento para la gestión, es el Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe elaborado participativamente bajo consulta previa a los pueblos originarios, como lo establece el Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales de la Organización Internacional del Trabajo suscrito por el Estado peruano.[3]

Una tercera política, orientada a cerrar brechas de docentes EIB, es la creación de una modalidad especial de beca dentro del programa social Beca 18 en el año 2014, orientada a asegurar educación superior a jóvenes en situación de pobreza o vulnerabilidad. La beca especial

3 Se aprobó por resolución ministerial R.M. n.º 629-2016 – MINEDU.

EIB se definió exclusivamente para jóvenes procedentes de pueblos originarios que quieran convertirse en docentes EIB. La finalidad de la beca EIB, según información de su página web es: "Promover una educación intercultural bilingüe pertinente y de calidad, formando una nueva generación de docentes críticos y reflexivos capaces de contribuir al desarrollo de sus comunidades y del país, de acuerdo con las características socioeducativas de los pueblos andinos y amazónicos".

Es aquí donde la Universidad Antonio Ruíz de Montoya (UARM) asume un compromiso para contribuir a la Educación Intercultural Bilingüe en el país. Desde su creación en el 2003, la UARM ha sido una universidad sui generis: justamente el sello de la Compañía de Jesús se expresa en la centralidad en la persona, por lo cual su énfasis humanista genera una oferta de servicio que no solo busca la excelencia académico profesional, sino que el estudiante establezca un compromiso de por vida con su entorno. Desde el año 2014, se produjo un cambio en el perfil de los estudiantes de la Ruíz, caracterizado hasta entonces por jóvenes de clases medias, jóvenes con vocación religiosa de diversas órdenes y becarios de colegios Fe y Alegría. Con la presencia de cerca de 350 estudiantes del Programa Beca 18 procedentes de todo el país, el perfil del estudiantado de la UARM cambió sustancialmente. Voy a referirme únicamente a los jóvenes de EIB, que son los que atendí desde la Coordinación de la Carrera hasta agosto del 2017.

Se trata de 113 jóvenes de pueblos quechuas de Apurímac, Cusco, Ayacucho, Huancavelica y Puno, que estudian la carrera de EIB. Los jóvenes llegaron a través de un proceso de migración, que no deja de ser forzada, porque si encontraran las oportunidades en sus propias regiones no migrarían a una ciudad grande y en cierta forma hostil, como lo es Lima. No obstante, son otras condiciones de migración, no como el miembro de la familia que busca oportunidades lejos del campo y de la pobreza, o desterrado por el Conflicto Armado Interno; estamos frente al joven andino del siglo XXI que toma del Estado la oportunidad que le ofrece para hacer un cambio radical en su propia vida, en la historia familiar y comunal. Probablemente, será el primer profesional de toda la familia y eso generará un cambio profundo en sus visiones y perspectivas.

En esa nueva posición, los jóvenes fueron, ante todo, conformándose en grupos y colectivos que les permitan apoyarse mutuamente, defender su identidad y en cierta forma, resistir con sus propios recursos culturales y sociales. Por eso los veíamos reuniéndose en los jardines para compartir alimentos en una manta, cantando o contando historias de sus pueblos, discutiendo temas que les afectaban directamente o simplemente conversando en quechua. Más fortalecidos y cohesionados comenzaron a abrir espacios muy importantes en la universidad que nos convocaban a todos, se instaló el "*Tinkunakuy*" (gran encuentro), como espacio libre para que los estudiantes de la carrera puedan compartir sus costumbres, pero con los años, el espacio se abrió a todos los interesados que quisieran vivir una experiencia andina a través de la música, el juego, las danzas y el intercambio cultural. También se instaló cada mes de abril, las noches de homenaje al poeta César Vallejo en expresiones poéticas y narrativas bilingües quechua-castellano; y en junio, la celebración de la celebración al Sol (Inti Raymi) y la fiesta de San Juan, dos festividades que, en el mundo andino y amazónico respectivamente, responden al inicio del nuevo año determinado por el solsticio de invierno.

Algunas reflexiones

Desde la experiencia de la UARM, queda en evidencia que las instituciones cambian y tienen que cambiar si la población a la que atienden es diversa, y eso implica en primer lugar reconocer estas presencias diversas, apreciarlas, valorarlas. La adecuación de la institución no es fácil, pero implica sobre todo decisión política. Ayudan en gran medida los principios y valores institucionales, el convencimiento de que somos coresponsables de que los derechos de las personas se cumplan, entre ellos el derecho a la educación. También ayuda el contar con enfoques que iluminen el camino hacia el cambio.

Considero que no es posible seguir conservando la estructura occidental y rígida, heredera de la universidad europea (al estilo Salamanca en el siglo XIII), donde la universalidad es entendida eurocéntricamente, con jerarquías y disciplinas del saber funcionales a las demandas del mundo moderno, con un solo tipo de ciencia y de lengua castellana. La

UARM tendrá que pensarse y virar progresivamente hacia una verdadera universidad intercultural, donde podamos ver el mundo en clave de otras culturas, donde la filosofía se recree, donde la ética pueda ser reescrita, y el mundo sea visto desde otros rincones del país. Parafraseando a Aníbal Quijano, la universidad deberá descolonizarse también.

Finalmente, la interculturalidad es una vivencia al interior y exterior de cada uno, de sus familias y entornos, y todos en el Perú estamos tocados por la presencia de las culturas nacionales y extranjeras que conviven en el territorio. La presencia de los jóvenes quechuas en la carrera de EIB en la UARM ha supuesto dos desplazamientos simbólicos interesantes: el primero, salir de la periferia, de la comunidad distante y ajena, para ocupar un lugar en una universidad privada de la capital, Lima. El segundo es el desplazamiento cultural de la comunidad universitaria, al dejarnos penetrar por la cultura y la lengua quechua, en las aulas, comedores, jardines, eventos, etc. Y que sin duda nos interpela como sujetos peruanos y nacionales, y como miembros de una institución tradicional como lo es la universidad.

Bibliografía

Comisión de la Verdad y Reconciliación. (2003*). Informe Final*. Lima: Autor.

Contreras, C. (1996). *Maestros, mistis y campesinos en el Perú rural del siglo XX*. (Documento de trabajo 80. Serie Historia, 16). Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

FORMABIAP (s/f) *Quiénes somos*. Recuperado de <http://www.formabiap.org/sitio/index.php/quienes-somos>

INEI (2008). *Censos* Nacionales XI de Población y VI de Vivienda, Perú: Resultados Definitivos, T. I. Lima: Autor.

MINEDU (2013). *Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad. Propuesta Pedagógica*. Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/01-general/2-propuesta_pedaggogica_eib_2013.pdf>

MINEDU (2016). *Política sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe D.S. No. 006-2016-MINEDU*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/pdf/ds-006-2016-minedu-09-jul-2016.pdf>

MINEDU (2016). *Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe. R.M. No. 629 -2016 – MINEDU*. Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/campanias/pdf/eib-planes/rm-629-2016-minedu-plan-nacional-eib.pdf>

PRONABEC (2014). *Beca 18 Educación Intercultural Bilingüe. Expediente Técnico 2014*. Recuperado de <http://www.pronabec.gob.pe/inicio/publicaciones/documentos/eib_expediente2014.pdf>

Torres, A. (2013). *Opinión Pública 1921-2021*. Lima: Editorial Aguilar.