

Un futuro amenazado:

Perspectivas de la EIB en el Perú¹

Alberto Chirif

Introducción.-

La historia de los derechos de los pueblos indígenas en el Perú ha pasado por procesos diferentes según se trate de población andina y costeña, o amazónica. Mientras que los dos primeros contaron con cierta protección legal desde la Colonia (las leyes de Indias), los segundos no tuvieron ningún amparo durante esa etapa en la que los administradores coloniales los caracterizaron a partir de supuestas carencias: de religión, moral, inteligencia, discernimiento, capacidad artística y de comunicación, por citar las más frecuentes. Sin admitirlo, porque habría supuesto ir en contra del reconocimiento de la humanidad de los indios hecho el Papa Paulo III, mediante bula de 1531, en la práctica siguieron siendo tratados como sub-humanos, como humanos en potencia y sólo a condición de que admitieran ser evangelizados e instruidos.

En la República, este proceso de reconocimiento de derechos siguió por igual camino. Desde 1920 las comunidades indígenas en el Perú, concepto que abarcaba a las andinas y costeñas, tuvieron reconocimiento constitucional, pero no las amazónicas, cuyos miembros eran considerados *salvajes*, con toda la connotación del término en cuanto a carencia de atributos positivos (los ya mencionados) y, a su vez, presencia de propiedades negativas: ferocidad, maldad, traición y otras muchas. En ese tiempo, la evangelización había cedido a nuevas formas de barbarie: la civilización a sangre y fuego practicada por los caucheros que capturaban a los indígenas para someterlos a trabajos forzados como extractores de gomas en los bosques amazónicos.

No obstante, y al revés de lo que se podría pensar, las energías que han levantado el movimiento indígena en el Perú durante los últimos 40 años han provenido de los pueblos indígenas amazónicos, no de los andinos y costeños. En 1974 se promulgó la primera ley republicana que reconocía, con cierta consistencia, algunos derechos de los asentamientos locales de los pueblos indígenas amazónicos, bautizados en ese momento con el nombre de “comunidades nativas”, que además los incluyó como beneficiarios de los preceptos generales de la Constitución de 1920, que garantizaban el carácter inalienable, imprescriptible e inembargable de sus tierras. En esa misma época, a raíz de la proscripción del término indígena del lenguaje oficial, considerado insultante y racista por el gobierno de entonces, y su sustitución por el de “campesinos”, los indígenas andinos y costeños respiraron aliviados de que se les hubiera quitado esta carga de encima y se mantuvieron al margen del movimiento indígena nacional e internacional, a contracorriente de lo que sucedía, por ejemplo, en los Andes de Ecuador y Bolivia.

Ha sido recién en los últimos 10 años o menos, a raíz de la agresión de empresas mineras que operan o negocian contratos para explotar recursos en tierras de comunidades “campesinas” de los Andes y de la Costa peruanas, que estas últimas crearon la Confederación de Comunidades Campesinas Afectadas por la Minería

¹ Artículo publicado en el libro “La Lengua como Derecho Cultural y su Aplicación al Programa Educativo”, editado por la Organización de Estados Iberoamericanos, el Convenio Andrés Bello y Cultura Patrimonio Desarrollo Consultores. Lima 2009, pp. 37-59. Dicho libro recoge los trabajos presentados en el foro el mismo nombre, realizado en Quito, en septiembre de 2008.

(CONACCAMI) y que, más tarde, asumieron la identidad indígena que por origen les corresponde, para valerse además de instrumentos legales de suma importancia, como el Convenio 169 de la OIT, y de los apoyos vinculados a éste, a fin de reclamar derechos fundamentales a sus territorios y a la consulta previa, que ahora están también contemplados y desarrollados en la Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas, aprobada en el marco de la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas, a fines de 2007.

Pueblos y lenguas indígenas en el Perú

Los Andes

Trapnell y Neyra (2006) ofrecen un amplio panorama sobre la situación de las lenguas indígenas en el Perú, a partir de datos del Censo de 1993. En general, los datos de éste y de otros censos sobre el tema deben ser tomados con cierta cautela, principalmente por dos razones. La primera es la dificultad que siempre existe, en un país como Perú, de geografía tan difícil, de cubrir áreas apartadas. La segunda es de carácter subjetivo: es previsible que por el racismo existente en el país, mucha gente haya negado que habla una lengua vernácula como una estrategia para ocultar su identidad indígena. No obstante, los usamos por ser los únicos disponibles.

El censo nacional de 2007, recientemente publicado, señala que las personas mayores de cinco años que tiene el quechua como lengua materna ascienden a 3'262.137 personas y las del aimara, a 434.372, cifras que representan, respectivamente, el 13,2% y el 1,8% de la población total del país de esas edades. Las personas de esas características correspondientes a "otra lengua nativa"², categoría que se refiere a lenguas habladas en la región amazónica, ascienden a 223.941 individuos, que corresponden al 0,9% de esa población nacional. En los dos primeros casos, hay un decrecimiento de dicho porcentaje respecto al Censo de 1993: -3,3% y -0,5%, respectivamente. No obstante, en el caso de "otra lengua nativa" existe un pequeño incremento de 0.2% (INEI 2008: 111).

Se impone en este punto una reflexión respecto a este asunto. El Censo de 2007 incluyó dos preguntas sobre lenguas: ¿cuál es su lengua materna y qué lenguas habla? Esta última no ha sido procesada por el Instituto Nacional de Estadísticas e Informática (INEI) en los resultados que ha publicado, lo que es un error porque existen más personas que hablan una lengua que aquéllas que la tienen como lengua materna. Es el caso, por ejemplo, de colonos y, en general, de personas que viven y trabajan en una zona con fuerte presencia indígena. Al respecto, hay que decir que hoy en día existe una gran cantidad de centros de enseñanza del quechua. Haber obviado la respuesta sobre la lengua que habla deja de lado también a aquellas personas de procedencia indígena que adquirieron el castellano como primera lengua y luego aprendieron la lengua de sus padres. Por último, el Censo tampoco contempla el caso de personas que tienen dos lenguas maternas, que pueden ser las dos indígenas o una indígena y la otra castellano, que fueron adquiridas simultáneamente dada la situación de contacto interlingüístico o de matrimonios mixtos de sus padres.

² El Censo utiliza en una parte la categoría genérica de "otra lengua nativa" para referirse a todas las demás pero, en otra, extrae de ella al ashaninka. Consideramos inexplicable la decisión del INEI de poner en un mismo costal a más de 40 lenguas indígenas amazónicas, debido a que el dato específico hubiera proporcionado mejores bases para el diseño de políticas educativas y lingüísticas.

Un dato importante es que el quechua está presente en las 25 regiones de Perú, de las cuales Apurímac (con 71,5%) y Ayacucho (63,9%) tienen los mayores porcentajes de personas mayores de cinco años que tienen el quechua como lengua materna; seguidos por Huancavelica (64.5%), Cusco (52.0%) y Puno (38.5%). En las cinco regiones se registra un decrecimiento del porcentaje respecto al Censo de 1993, que va desde 11% (Cusco) hasta 1.9% (Huancavelica). En el otro extremo, las regiones con menor cantidad de personas mayores de cinco años con el quechua como lengua materna son Amazonas, La Libertad, Piura y Tumbes (entre 0,1% y 0,2%), que registran porcentajes ligeramente menores respecto al Censo de 1993 (Ibíd.: 113).

El aimara, en cambio, está presente en 17 de las 25 regiones del Perú, datos que comparados con los que ofrecen Trapnell y Neira basándose en el Censo de 1993, indican que ahora hay siete regiones más con personas mayores de cinco años que tienen el aimara como lengua materna (Trapnell y Neira 2006: 260; INEI 2008: 113). El centro de irradiación del aimara es el altiplano peruano-boliviano, que en el Perú toma las mesetas alto andinas ubicadas en Puno, Tacna y Moquegua, que son las regiones donde existen los mayores porcentajes: 27,5%, 17,1% y 11,1%, respectivamente. Arequipa, también en el sur andino, registra un 1,8% y Madre de Dios, en la Amazonía sur, el 1,0% (INEI 2008: 113), lo que es consecuencia de la emigración de puneños realizadas en los últimos 40 años a esas regiones por motivos laborales y, específicamente en Madre de Dios, para trabajar en los lavaderos de oro de la cuenca. También en estas regiones se detecta una disminución de las personas incluidas en esta categoría, aunque menor que en el caso del quechua, que oscila entre 0,2% y 5,1%. Curiosamente, el mayor porcentaje de decrecimiento corresponde a Puno, región que se encuentra en el centro de expansión de esta lengua.

La Amazonía

Un dato importante sobre la dinámica de la población amazónica que tiene lengua materna indígena en el Perú, es que el Censo de 2007 indica que la categoría “otra lengua nativa” (incluyendo el asháninka que el Censo analiza por separado) está presente en 20 de las 25 regiones del Perú, entre ellas, dos de los Andes que están fuera del ámbito amazónico (Ancash y Arequipa) y siete de la costa (Callao, La Libertad, Lambayeque, Lima, Moquegua, Piura y Tacna). La situación de las lenguas indígenas en la Amazonía es mucho más diversificada, ya que existen 44 lenguas, pertenecientes a 16 troncos lingüísticos³, algunas por muy pocas personas y otras por muchas. No obstante, no existe una correlación entre tamaño del pueblo indígena y cantidad de hablantes de la lengua original de ese pueblo⁴. Los casos que mejor ilustran esta afirmación son los de los pueblos Kukama y Kukamiria, ambas del mismo tronco Tupí-Guaraní, con una población estimada de 50.000 y de 8.000 personas, respectivamente. A pesar que muchas más personas de las que a primera vista uno puede imaginarse conocen sus lenguas vernáculas, lo cierto es que en ninguno de esos pueblos ellas son usadas como medios para la comunicación cotidiana. Por ser pueblos ribereños de los

³ Sobre el tema hay ciertas discrepancias. Por ejemplo Solís (2002:140) da la cifra de 41 lenguas y 19 familias lingüísticas.

⁴ Los datos sobre población indígena amazónica que ahora presento se basan en cálculos no publicados realizados por mí en febrero de 2006, que parten de diversas fuentes: Censo Nacional de 1993 (INEI 1994) y estimados propios anteriores (San Román 1994: 275). En ambos casos, dichas cifras y estimados han sido proyectadas de acuerdo a las tasas de crecimientos poblacional establecidas por el INEI para el periodo intercensal 1993-2005. Adicionalmente, también se basan en información publicada o inédita de colegas y misioneros.

grandes ríos de la región (Huallaga, Marañón, Ucayali y Amazonas), fueron los más tempranamente afectados por la colonización europea. Durante la República, los auges extractivos y, a la caída de éstos, el establecimiento de fundos agrícolas en sus zonas de asentamiento, los ataron a patrones locales que los empleaba para actividades extractivas (madera, pesca, caza) y establecimiento y limpieza de pastos y cuidado de ganado. Las escuelas misionales y estatales se instalaron muy tempranamente en la zona y contribuyeron a la castellanización de la gente, proceso al que contribuyó fuertemente el desprestigio de sus lenguas impulsado por la ideología racista.

Un pueblo en una situación similar de pérdida de la lengua como medio de comunicación cotidiana, pero que, contrariamente al anterior, es muy pequeño, ya que apenas alcanza unas 450 personas, es el de los Iquito, cuyo nombre da origen al de la principal ciudad de la Amazonía del Perú. No obstante, en ninguno de los dos casos la lengua ha desaparecido, porque sí hay personas que la conocen. Lo mismo sucede con los Chamicuro, asentados en el bajo Huallaga

Entre las lenguas más habladas están el ashaninka (pueblo con alrededor de 100.000 personas), awajun (unas 70.000), shipibo (40.000) y quechua (60.000). El ashaninka presenta diversas variaciones dialectales que llevaron a algunos a considerarlas (el ILV, por ejemplo; ver Ribeiro y Wise 1978) como lenguas distintas. Algunos autores, como Weiss (2005: 6-7) y Hvalkof y Veber (2005: 99-100) sugieren el uso de la palabra 'campa' para identificar la lengua y la identidad como un todo, ya que 'ashaninka' es sólo el nombre de una de ellas, que además puede confundirse con el de asheninka, que corresponde al de otra identidad y variante dialectal. No obstante estas razones muy fundadas, preferimos no usar el término 'campa' por sus connotaciones peyorativas. En el gran territorio de expansión de este pueblo se encuentran situaciones muy diversas respecto a su integración al mercado y a su uso de la lengua. En algunas zonas, por efecto de la colonización y los matrimonios con mestizos, existe una tendencia hacia la castellanización, que también se percibe en algunas zonas de presencia de identidades quechuas, en especial, el Putumayo, por la convivencia con pueblos diferentes y con población mestiza, tanto peruana como colombiana. Por su parte, indígenas awajun y shipibo se socializan mayoritariamente en sus lenguas.

Otra situación que produce la castellanización de la población es el encuentro en una misma área de indígenas amazónicos de distintas lenguas, con pueblos que, a su vez, tienen escasa población. Este es el caso de boras, huitotos y ocainas, con alrededor de 2.500, 2300 y 700 personas, respectivamente. Los matrimonios interétnicos dan como resultado por lo general que los hijos sean socializados en castellano, aunque a veces también sucede que ellos adquieren habilidades en las dos lenguas.

Existen también varios pueblos pequeños en población, de entre unos pocos cientos a no más de 900 personas (Airo pai o Secoya, Maijuna, Yaminahua, Amahuaca y otros), que por su relativo aislamiento del circuito de mercado mantienen su lengua como vehículo principal de comunicación.

El caso del quechua en la Amazonía es especial y su caracterización presenta algunas dificultades. Por un lado, existen regiones en el Perú que, siendo principalmente andinas, tienen parte de su territorio en la Amazonía. Son los casos de Junín, Pasco, Cusco, Ayacucho y Puno. En estos casos, el quechua existente en la región amazónica es producto de inmigración de colonos provenientes de las partes altas de dichas

regiones o de otras similares, proceso que, en los casos más antiguos, tiene alrededor de un siglo y, en los otros, es producto de expansiones más recientes. Por otro lado, están las regiones amazónicas (Loreto, San Martín, Amazonas, Ucayali y Madre de Dios) en las cuales el quechua es tanto consecuencia de inmigraciones andinas recientes (los últimos 50 años), pero también de procesos de mucho mayor profundidad histórica.

En el caso de la región de San Martín, la población de habla quechua, el pueblo Lamista, se concentra en la provincia de Lamas, aunque también está en algunas otras, como Tabalosos. El origen de esta lengua en esas zonas es anterior a la Colonia y parece estar relacionada con la presencia de los Incas que conquistaron la vecina Chachapoyas durante la segunda mitad del siglo XV. La influencia de los Incas en la zona del Huallaga es puesta de manifiesto por la extensión de la red de caminos antiguos, que más tarde, en el siglo XVI, fueron usados por la expedición de Ursúa y Lope de Aguirre en búsqueda de El Dorado⁵. Los estudios lingüísticos indican que las características del quechua de San Martín son semejantes al de Chachapoyas. No obstante, el porcentaje actual de población de 5 y más años que tienen el quechua como lengua materna en San Martín es muy pequeño (1,3%) y es, junto con el awajun, que es producto de inmigraciones de personas de esta identidad provenientes de Amazonas, la única lengua indígena que subsiste en la región.

En el caso de la región de Loreto, la antigüedad de la presencia del quechua no es fácil de determinar. De hecho, “los quechuas” no aparecen como una identidad cultural en el trabajo de Grohs (1974) que da cuenta de la población indígena en la antigua provincia de Maynas, entre los siglos XVI y XVIII. Hoy en día, en cambio, se habla de pueblos quechuas con la apostilla del río donde se ubican (Napo, Tigre, Pastaza). Sin duda, se trata de población indígena que originalmente pertenecía a diversas identidades culturales, que fue homogenizada lingüísticamente por el quechua, a consecuencia del flujo de población que circulaba por esos corredores fluviales⁶. En este sentido, su presencia en la forma como hoy los conocemos sería recién a partir del siglo XIX, aunque es probable que el proceso haya comenzado mucho antes. Mirando el mapa de las zonas donde el quechua ha arraigado, se comprende claramente que su expansión se origina en Ecuador desde áreas ocupadas por población que tiene esa lengua como principal vehículo de comunicación. De noreste a suroeste encontramos que los ríos peruanos donde existen quechua hablantes son: Putumayo, Napo, Tigre y Pastaza. Este proceso debe haber sido apuntalado por los jesuitas durante la Colonia, quienes hicieron esfuerzos por tratar de difundir su uso como lengua franca en Maynas, a fin de facilitar su tarea evangelizadora. La época del auge de explotación de gomas, que se inició en la segunda mitad del siglo XIX, parece haber culminado este proceso. Sin embargo, al igual que la región de San Martín, la población quechua hablante de Loreto es pequeña: 0.7%. Aunque el dato puede ser discutible por deficiencias censales, es probable que una encuesta más detallada no aumentara este porcentaje más allá del 3%.

Los mayores porcentajes de personas mayores de cinco años que tiene el quechua como lengua materna en la Amazonía peruana están en las regiones donde su presencia es resultado de procesos de inmigración más recientes; concretamente: Ucayali, con 1,6% y, sobre todo, en Madre de Dios, con 17.11% (INEI 2008: 113). Este último caso es

⁵ Agradezco a mi colega. Françoise Barbira Freedman, que ha realizado importantes investigaciones entre el pueblo Lamista, las precisiones sobre la antigüedad del quechua en San Martín.

⁶ Un proceso de homogenización lingüística por el quechua más reciente es el que se ha producido con dos pueblos del tronco záparo, como son Andoa y Arabela, y Taushiro, de filiación desconocida.

atribuible nuevamente a la inmigración de pobladores de Cusco y Puno para trabajar en los lavaderos de oro. En las dos regiones mencionadas, dicho porcentaje ha decrecido, respecto al Censo de 1993, en 1,12% y 6.81%, lo que indicaría que una parte de los hijos de los inmigrantes no estarían aprendiendo la lengua de sus padres.

Con el quechua en la Amazonía sucede algo que es importante destacar. A pesar del escaso número de personas mayores de cinco años que lo tienen como lengua materna en regiones como Loreto, Ucayali, San Martín y Amazonas, es la segunda lengua en importancia, después del castellano, en la composición del habla amazónica peruana, lo que se expresa de diferentes maneras, que rápidamente describo. Una es incorporando al habla regional palabras quechuas: *ayahuasca*, *chiri*, *yacu*, *capi*, *ucchu*, *pucacuro*, *Chullachaqui*, *cususapa* y muchas más. Otra es combinando palabras quechuas con castellano: *buchisapa* (“panzón”); *avispa uma* (pelo ensortijado); *ushpa gallo* (gallo cenizo); *platasapa*, (alguien adinerado), y muchas más. Una tercera es derivando palabras quechuas con la lógica del castellano: *marcana* (cargar) da origen a *amarcar*; *chimpan* a *chimbar* (cruzar el río); *chanka* (pierna) a *changados* (pareja con las piernas entrecruzadas); *chapuy* (mezclar) a *chapear* y *chapo* (bebida), y así muchas otras. Y, por último, imprimiendo fonética quechua a palabras que no pertenecen a esta lengua: voces como *huacapú* (tipo de árbol de madera dura) y *huasaí* (una palmera), que al oír las dan la falsa sensación de tener origen quechua, provienen en realidad del tupí: *açapú* y *açaí*, ya que de quechua sólo tienen el sonido.

El tema de los castellanos regionales no está contemplado en ninguna ley ni política educativa vigente que aborde el tema del uso de las lenguas regionales en la educación, a pesar de la importancia que tiene para la comunicación de la gente y para su integración en un colectivo social. Existe una propuesta de política de lenguas y culturas en educación, no ha sido aceptada por el Ministerio de Educación, que considera este asunto, aunque exclusivamente en términos de investigación.

El marco nacional

El uso de las lenguas indígenas en la educación en el Perú comenzó a inicios de la década de 1950, a raíz de una ampliación del convenio suscrito por el Estado con el Instituto Lingüístico de Verano (ILV), en 1948, con fines que, *grosso modo*, podemos calificar sin temor a equivocarnos de civilizar a los indígenas. Su ámbito de acción abarcaba gran parte de los pueblos indígenas amazónicos y comunidades de habla quechua de Ayacucho. La ampliación al campo educativo del acuerdo entre las partes aparentemente surgió de una propuesta del Estado.

El ILV era una institución evangélica que tenía por finalidad la traducción de la Biblia. Al encargarle el Estado a esta institución la conducción del proceso de formación docente, era evidente que ella iba a aprovechar el espacio para sus propios fines. Los maestros eran formados durante los meses de verano (que en el Perú son de enero a marzo), y el proceso se realizaba en las instalaciones del ILV en Yarinacocha (región Ucayali). Así, luego de tres meses de formación, los participantes indígenas salían como maestros para trabajar en sus comunidades y regresaban al año siguiente para continuar sus estudios. En realidad, no eran estudios de formación docente, sino de educación primaria, porque en aquél tiempo, salvo algunas excepciones, no existían escuelas en las comunidades indígenas amazónicas. Parte de los asistentes eran además preparados

como pastores y se los aprovechaba como informantes para elaborar cartillas educativas y estudios sobre la lengua, y para traducir la Biblia.

La democratización de la educación en el Perú, en el sentido de la ampliación del sistema de escuelas hacia áreas rurales del país, si bien sirvió para que más peruanos recibiesen educación formal, tuvo resultados negativos en la calidad de la instrucción, debidos a las condiciones en que se realizó el proceso. Al hecho de profesores deficientemente formados, se sumó la escasa importancia otorgada por el Estado a la educación que, entre otras cosas, se refleja en el porcentaje de fondos que se le asigna, que es cada vez menor dentro del presupuesto nacional. En este momento, por ejemplo, no llega al 3%. La caída de la calidad educativa en el Perú ha sido un proceso acumulativo que ha explotado recientemente, con consecuencias muy negativas para la población en general y para los indígenas en particular, que han puesto en duda la continuidad de la educación intercultural bilingüe, como veremos más adelante.

El uso de la lengua en la educación durante la vigencia de la estrategia del ILV (hasta la década de 1970) fue sólo un medio para la castellanización. En este sentido, las lenguas eran usadas únicamente en los tres primeros años de primaria, ya que a partir del cuarto la educación se impartía en castellano. No se les daba a las lenguas indígenas la posibilidad que han tenido otras lenguas en el mundo de desarrollarse y modernizarse. Luego de esa época se planteó el modelo de mantenimiento, que implica utilizar las dos lenguas a lo largo de toda la primaria.

Hacia fines del gobierno del general Juan Velasco Alvarado, que a contracorriente de la tradición militar impulsó algunos de los cambios de mayor impacto favorables a los sectores populares (como las leyes de Reforma Agraria, de comunidades indígenas amazónicas o de educación), el Estado declaró la oficialización del quechua. Como tantos, éste fue un espacio desaprovechado por pruritos académicos: ¿cuál variante del quechua, exclamaron los especialistas? ¿Cusco, Huancayo, Ancash, Ayacucho?

La teoría y la práctica

Desde aquel entonces, las cosas han cambiado mucho, al menos en la teoría, aunque la práctica oficial sigue siendo reflejo de una profunda incomprensión de la naturaleza compleja, pluricultural y plurilingüe del país, y, sobre todo, de un terco rechazo al reconocimiento de los derechos del otro, que de hacerse debería llevar a la construcción de una propuesta de carácter intercultural.

Por el lado de las leyes, es decir, de la teoría, la Constitución del Perú declara, como uno de los derechos fundamentales de la persona: “...*su identidad étnica y cultural. El Estado reconoce y protege la pluralidad étnica y cultural de la Nación. Todo peruano tiene derecho a usar su propio idioma ante cualquier autoridad mediante un intérprete*” (Art. 2º, 19)

Sobre el tema de la identidad, la educación y las lenguas, la Constitución añade:

- *“El educando tiene derecho a una educación que respete su identidad, así como el buen trato psicológico y físico”* (Art. 15º).
- *“El estado garantiza la erradicación del analfabetismo. Asimismo fomenta la educación bilingüe e intercultural, según las características de cada zona. Preserva*

las diversas manifestaciones culturales y lingüísticas del país. Promueve la integración nacional” (Art. 17°).

- *“Son idiomas oficiales el castellano y, en las zonas donde predominen, también lo son el quechua, el aimara y las demás lenguas aborígenes, según la ley”.*

El primer indicador de que la práctica funciona con otra lógica es que la mayoría de experiencias de educación bilingües se desarrollan en el nivel de primaria y son promovidas y financiadas por instituciones privadas, incluyendo organizaciones indígenas. Estos son los casos del programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP), el más antiguo de los que funciona actualmente, desarrollado por AIDSESEP con fondos de agencias internacionales y, en una pequeña parte, públicos, y en convenio con el Instituto Superior Pedagógico Público (ISP-P) Loreto. También del proyecto Educación Bilingüe Multicultural en los Andes (EDUBIMA), financiado por CARE en Azángaro (Puno) y otro similar en Ancash; del Centro Promoción del Saber Andino (CEPROSI) que trabaja en seis distritos de Cusco; del Proyecto de Educación Rural Fe y Alegría, de la Compañía de Jesús, en Quispichanshis; del proyecto de TAREA, en Maranganí (Cusco); del proyecto de Pukllasunchis (Cusco); del Programa de Educación Bilingüe Intercultural del Alto Napo (PEBIAN); del proyecto de educación inicial de la Asociación Regional de Pueblos Indígenas de la Selva Central (ARPI-SC), en convenio con la Fundación del Valle; y así de otros, algunos de los cuales ya terminaron su actuación, como el proyecto de educación bilingüe del CAAAP en el río Tambo (Junín), el Programa Educación Rural Andina en Cuzco y Puno de Radda Barnenn y el Proyecto Experimental de Educación Bilingüe-Puno de la GTZ. En otras palabras, *motu proprio* el Estado no ha impulsado ninguna propuesta de EIB y sólo se ha limitado a financiar cursos de capacitación docente.

Otra fuerza desde la sociedad civil que promueve la EIB son las asociaciones de maestros bilingües, que funcionan en diferentes zonas y tienen también una representación nacional que, hasta la fecha, ha desarrollado ocho congresos nacionales de EIB.

Por otro lado, como señala Zavala (2007: 193), *“...la EIB y la educación intercultural en general han estado bastante desatendidas, ya que la labor de la Dirección encargada de esta modalidad educativa no ha generado ningún impacto en el resto del sistema educativo en los últimos años”*. Las vicisitudes por las que ha pasado la dependencia encargada de la EIB es muestra clara de la poca importancia que le otorga el Estado al tema. En efecto, en la primera parte de la década de 1980 fue una Unidad EBI dentro de la Dirección General de Educación Primaria, mientras que, a finales de ella, fue elevada a Dirección Nacional de Educación Bilingüe (DINEBI). A inicio de la década de 1990, volvió a ser una unidad dependiente de la Dirección Nacional de Educación Primaria y Secundaria. Protestas de organizaciones indígenas y de especialistas vinculados al tema llevaron al reestablecimiento de la DINEBI que, durante este gobierno, se ha reformulado nuevamente pero como Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe y Rural (DINEIBIR). Claramente hay una opción del Estado por “ruralizar” la EIB y, más aun, de circunscribirla al ámbito de los indígenas. Esto significa nuevamente una contradicción entre la teoría y la práctica, ya que la Ley General de Educación (Ley N° 28044, del 28 de julio de 2003) declara enfáticamente que: *“La Educación Bilingüe Intercultural se ofrece en todo el sistema educativo”*. De ser así, la demanda potencial de la EIB serían los ocho millones y medio de estudiantes

matriculados en distintos niveles de educación escolarizada y no escolarizada (Trapnell y Neyra 2006: 263).

Una práctica aun más lejana

Más allá de las incongruencias antes citadas, en los años recientes las cosas han tomado un rumbo que indican que la brecha que separa la teoría de la práctica no es producto de simples desórdenes administrativos y de incongruencias menores, sino, al parecer, de la voluntad de poner fin al desarrollo de la EIB en el Perú. Esta hipótesis, además, se sustenta en sucesos recientes que demuestran una profunda agresión contra los derechos conseguidos por el movimiento indígena en el Perú, que si bien es algo que se remonta a tres décadas atrás, ha adquirido grandes dimensiones durante el último año.

En efecto, esta tendencia que comenzó durante los primeros años del gobierno del presidente Alberto Fujimori se ha desbocado con inusual furia durante el último año. El presidente Alan García ha resumido su política respecto al tema de los recursos naturales del país, el desarrollo y los derechos de los pueblos indígenas en tres artículos publicados en diarios de circulación nacional, bajo títulos que son variaciones del refrán español del *perro del hortelano* que, según reza, *no come ni deja comer*.

Según él, las tierras y bosque en poder de comunidades indígenas y campesinas del país, y también las parcelas de los colonos andinos que han ocupado extensas zonas al este de los Andes, están mal usadas o desaprovechadas por falta de tecnología, de afán de superación y de visión empresarial. Son recursos que ellos no aprovechan, pero que tampoco dejan que otros lo hagan. La solución, según el gobierno, es despejar esas áreas y reconcentrar las tierras en manos de empresarios con capital y tecnología para que las hagan producir y generen empleo y riqueza, de la cual podrán gozar sus antiguos propietarios, los indígenas y campesinos, cuando se conviertan en la mano de obra en sus antiguos dominios. Además, la venta de sus tierras les proporcionaría supuestamente el capital con el que podrían convertirse en pequeños empresarios. Así de simple.

Si bien la agresión contra los indígenas es una práctica de siempre, no recordábamos un asalto tan furioso contra ellos, y también contra los campesinos y colonos, realizado además de manera tan artera. Así, leyes que hace poco habían sido rechazadas por gobiernos regionales, organizaciones de base y, algunas, por las propias comisiones legislativas del Parlamento, han sido aprobadas por el Ejecutivo, que ha distribuido su contenido en innumerables decretos, valiéndose de facultades especiales que recibió del Congreso para promulgar normas que faciliten la puesta en marcha del Tratado de Libre Comercio entre Perú y los Estados Unidos. Bajo este paraguas, el gobierno ha aprobado de todo: decretos que anulan el proceso de consulta en caso de comunidades donde el Estado ha firmado contratos de explotación minera, una nueva ley forestal que permite la privatización de los bosques, una norma que rebaja los requisitos para la parcelación de comunidades indígenas y la venta de sus tierras a terceros e incluso una que declara inimputables a los integrantes de las Fuerzas Armadas y de la Policía Nacional que causen lesiones o muerte “*en el cumplimiento de su deber y en uso de sus armas en forma reglamentaria*” (ver Ardito 2008), entre otras muchas, que suman más de 100.

En este contexto, durante este mismo tiempo, el Estado peruano, a raíz de una constatación de un problema cierto en el campo educativo, ha dado pasos erráticos que no apuntan a solucionarlo sino que penalizan a la víctima y no al victimario.

La constatación cierta es que la educación escolar en el Perú está mal. En la encuesta internacional de PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes) sobre

la situación educativa de los países del mundo, el Perú ocupa uno de los últimos lugares. Siendo deficiente la educación que se imparte en las escuelas, es claro que eso repercute en el nivel de formación superior. Para el caso de las escuelas comunales indígenas de la Amazonía, quiero referirme al diagnóstico realizado por FORMABIAP, en 1986, antes de iniciar su funcionamiento. Los resultados pusieron en evidencia que el nivel de conocimiento de los alumnos del último año de primaria correspondía en general al de los dos primeros años de ese nivel, a pesar de haber pasado en éste un promedio de 10 años, por el problema de la repetición. En el caso de los maestros, los resultados fueron igualmente negativos ya que ellos no pudieron resolver pruebas que evaluaban sus conocimientos de primaria, a pesar de haber tenido varios días para hacerlo y de poder utilizar materiales de consulta. Un resultado preocupante fue que, por lo general, los maestros que sólo tenían educación secundaria alcanzaron mejores calificativos que aquéllos que tenían además estudios superiores, quienes en varios casos ni siquiera lograron notas aprobatorias (Chirif 1991: 60-61).

No obstante, las soluciones del Estado han apuntado en una dirección desconcertante, o ilógica, en la medida que, en vez de plantear la respuesta a partir del análisis del problema y sus causas, lo ignoran y se ubican en el nivel de lo que podría ser si las cosas funcionaran bien, lo que no es evidentemente el caso. Así, el Estado planteó, en primer lugar, que no serían contratados como docentes quienes no hubiesen ocupado, durante su etapa de estudios, calificaciones correspondientes al tercio superior. Se trataba, en primer lugar, de una medida discriminatoria, en el sentido que sólo era válida para contratar docentes pero no, por ejemplo, ingenieros, abogados y otros profesionales, ni para la admisión de oficiales a las Fuerzas Armadas y Policiales o para aprobar las candidaturas de los congresistas, por citar algunos casos. En segundo lugar, afectaba principalmente a los postulantes indígenas y campesinos a la docencia, en la medida que ellos proceden de las escuelas más abandonadas por el Estado, donde, por su propia incapacidad, las clases comienzan hasta tres meses después que en el resto del país y con frecuencia terminan uno antes; las que además son escuelas multigrado y unidocentes, privadas de materiales educativos y hasta de mobiliario. Un aspecto importante que no se consideró fue que los programas de EIB necesitan de todos los maestros formados en ella y no sólo de los del tercio superior, debido a que son maestros de una especialidad en la que la demanda es mucho mayor que la oferta. Pero, por último, se trataba de una medida condenatoria, una especie de pecado original sin posibilidad de redención que tachaba de por vida a nuevos docentes y también a antiguos, sin importar su evolución como profesional desde su egreso, ni la experiencia y conocimientos que pudieran haber adquirido durante ese tiempo.

Presiones de todos lados lograron hacer que el Estado diera marcha atrás en su medida, que sin duda iba a afectar de manera drástica a los maestros indígenas. No obstante, ha quedado otra aun peor, que amenaza a todo el sistema de formación docente del Estado (a excepción de las universidades, que tienen autonomía) y, en particular, al de la EIB. Mediante un decreto supremo (N° 006-2007-ED), el Estado ha modificado el procedimiento de admisión a los institutos de formación docente, estableciendo que la nota mínima para el ingreso será en adelante 14, en vez de lo que sucede en el resto del sistema de formación profesional, sea público o privado, donde es 11⁷. Se trata nuevamente de un caso de discriminación, que por supuesto afecta de peor manera a los postulantes que proceden de escuelas rurales, los indígenas entre ellos, por las razones

⁷ El sistema de calificación en el Perú es sobre una nota máxima de 20.

antes expuestas. La norma es también ilógica, porque si los alumnos no podían superar la valla más baja, o lo hacían a duras penas, menos aun podrán hacerlo con una más alta, puesta arbitrariamente sin que el Estado haya desarrollado ninguna estrategia para elevar el nivel de los escolares. También es absurda porque el Estado ha convertido a las víctimas de un sistema que es de su responsabilidad, en los culpables de la situación educativa del Perú.

El tema de la nota 14 entró en vigencia en 2007. Presento aquí algunas de sus consecuencias. De los 14.865 postulantes que se presentaron ese año a los institutos de formación docente públicos y privados, ingresaron 424, es decir, sólo el 2,85% que logró superar la valla de la nota 14. No obstante, al estar ellos distribuidos en los 396 institutos existentes en el país⁸, en ninguno se logró el número suficiente de alumnos para iniciar un año lectivo. En consecuencia, los institutos no funcionaron y los postulantes que habían ingresado se quedaron afuera. Este año la situación ha sido similar. En Lima, los alumnos que han logrado ingresar a los institutos pedagógicos existentes, se han concentrado en uno de ellos con la finalidad de completar el número suficiente para iniciar clases, que debido a estas circunstancias ha sido rebajado hasta cinco alumnos por aula.

Los pedagógicos que forman maestros indígenas de EIB no han tenido ingresos en 2007 ni en este año y están trabajando exclusivamente con los alumnos que tenían antes de la aprobación de la norma. Por ejemplo, el ISPP-Loreto tuvo 800 alumnos en 2006, 600 en 2007 y 300 en este año, previendo sólo 150 para el siguiente. El sistema en conjunto languidece y su única alternativa es transformarse en centros de capacitación docente o en institutos tecnológicos. Algunos de los programa de formación de maestros indígenas están buscando asociarse con universidades (que, por ser autónomas, no están afectadas por la norma), lo que no es fácil, por razones de tipo administrativo y también de diferentes concepciones sobre la EIB.

En el caso específico de FORMABIAP, las propuestas que ha formulado ante el Ministerio de Educación han sido desestimadas. Los argumentos del Programa analizan las condiciones concretas en las cuales se da la educación en las escuelas comunales, señalando que la persistencia de la norma dará como resultado que los niños y niñas indígenas sean educados por profesores foráneos, desconocedores de su cultura y de su lengua. En este sentido, han apelado a la Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas de la ONU, que afirma el derecho de éstos a ser consultados en normas que los afecten y a *“establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje”* (Art. 14º). El Programa también argumenta que la norma vulnera derechos reconocidos en el Convenio 169-OIT, que señala que: *“Cuando los programas de formación profesional de aplicación general existentes no respondan a las necesidades especiales de los pueblos interesados, los gobiernos deberán asegurar, con la participación de dichos pueblos, que se pongan a su disposición programas y medios especiales de formación”* (Art. 22º).

La respuesta del Ministerio de Educación, firmada por el director de la DIGEIBIR, trata de cubrir el sol con un dedo cuando afirma que la institución está cumpliendo rigurosamente los convenios internacionales y las normas nacionales sobre la materia;

⁸ De éstos, 147 son públicos y 249 privados, que incluyen tres clases de institutos: pedagógicos, de formación artística y superiores (DESP 2007).

que las políticas educativas atienden la problemática de los pueblos indígenas; que el Estado se preocupa por el profesorado indígena intercultural bilingüe y que por eso busca de que *“ingresen a sus aulas sólo aquellos que demuestren capacidades suficientes para ser docentes”*; y que, en suma, el pedido de reconsideración de normas es improcedente. (Ver carta N° 158 ME/VMGP/DIGEIBIR-2008, 18 de abril de 2008.)

Un nuevo pedido de FORMABIAP, formulado en junio de este año, que en principio salía como propuesta concertada entre este Programa y delegados del Ministerio, ha sido también rechazado. Se trataba de un programa calificado como “piloto”, no obstante tener FORMABIAP 20 años de funcionamiento y experiencia, con el exclusivo fin de acogerse a una figura existente en el Ministerio y de pactar una estrategia que, sin dejar de lado la famosa nota 14, permitiera reducir el nivel de exigencia de las pruebas para facilitar el ingreso de nuevos alumnos. La respuesta final ha sido: *“El Ministerio de Educación –MED no puede autorizar lo solicitado. El ISP Público “Loreto” tiene la libertad de desarrollar uno o dos ciclos cero previo a la formación docente con la finalidad de elevar el nivel de conocimientos de los futuros postulantes del ISP”* (Oficio N° 1249-2008-DIGESUTP/DESP, del 13 de agosto de 2008).

Desde las regiones

Desde el año 2003 en el Perú se han instalado gobiernos regionales cuyos presidentes, elegidos por voto universal, son los que determinan luego la composición de sus equipos de trabajo. El gobierno central ha traspasado algunas competencias y también la administración de los organismos descentralizados de los diferentes ministerios. Es claro que se trata de un traspaso limitado de funciones, aunque importante, porque de todas maneras permite ejercer mayores presiones ante el poder central para conseguir cambios positivos. Esto, claro, en la medida que se generen propuestas desde las regiones.

Es lamentable constatar que ninguno de los gobiernos regionales de los Andes y de la Amazonía que tienen población indígena dentro de sus jurisdicciones haya planteado alguna propuesta para enfrentar los problemas antes descritos. En algunos casos, los presidentes se han defendido alegando que las directivas generales de la política educativa, como aquélla sobre la nota 14, es un asunto que compete al gobierno central. Esto es cierto, pero se esperaría que un gobierno consciente de las características de su región y de los derechos de sus pobladores indígenas debiera defenderlos y exigir que las políticas nacionales dicten medidas favorables a ellos.

Algunos gobiernos regionales han elaborado sus Proyectos Educativos Regionales (PER), los cuales, aunque interesantes como documentos programáticos, corren el riesgo, como ha sucedido con frecuencia, de quedarse en el ámbito de la simple declaración. Al respecto, los lineamientos elaborados por el Gobierno Regional de Loreto (GOREL), en la parte correspondiente a la “visión” regional, la explica de esta manera: *“Con gran desarrollo intercultural que vive en armonía con la naturaleza, recreando esta relación de manera permanente, potenciándola a la dimensión de estrategias en defensa de la vida, de la región, del país y del mundo”* (GOREL 2005: 12). No es del caso hacer un análisis detallado sobre lo alejado de la práctica política del Gobierno Regional, que elaboró estos lineamientos hace tres años, respecto a la visión que propone; dos o tres apuntes serán suficientes para ilustrar el divorcio: los profesores indígenas no han recibido apoyo en las cuestiones más básicas, por ejemplo, ser

contratados a tiempo⁹ y, además, para trabajar en escuelas de su propio pueblo. Más grave aun es el hecho de que el mismo gobierno que había firmado estos lineamientos, se mostró favorable a la represión de los indígenas achueros del río Corrientes que, durante la segunda mitad de 2006, tomaron las instalaciones de una empresa petrolera, en protesta por la contaminación de sus ríos y organismos por parte de compañías extractoras que habían estado vertiendo aguas de formación a sus ríos y quebradas desde hacía 30 años. Respecto a las “acciones prioritarias” que establece ese documento para el “Desarrollo de la educación intercultural” y para el “Desarrollo de la educación bilingüe”, curiosamente divididas en acápite distintos (Ibíd.: 52-57), podemos decir que no se han cumplido ni siquiera con las más elementales, como la ya mencionada de asignar a las escuelas maestros del mismo pueblo que los alumnos.

Lo más interesante producido por las regiones concerniente a las lenguas indígenas son dos ordenanzas aprobadas por los gobiernos de Cusco y Ayacucho, en diciembre de 2007 y marzo de 2008, respectivamente. En el primer caso, la ordenanza resuelve: “*Establézcase el idioma Quechua como curso de enseñanza obligatorio en todos los niveles y modalidades de educación de la Región, e invitar a la educación universitaria que considere en su currículo*” (Art. 2º); y, también: “*En adelante toda Autoridad y servidor público en la Región deberá saber un Quechua Básico, porque va administrar y servir a un pueblo en su mayoría quechuahablante*” (Art. 4º). Los demás artículos se refieren a cuestiones de rutina en los procedimientos normativos, salvo el primero, que toca un aspecto más ideológico que técnico, como es aquél relacionado con una discusión que se da en ciertos ambientes en el Perú sobre si el quechua tiene tres o cinco vocales. El número de vocales de las lenguas es variable y su valor no depende de la cantidad de ellas.

La ordenanza de Ayacucho, fechada el 19 de marzo de 2008, dispone el reconocimiento del carácter pluricultural y multilingüe de la sociedad ayacuchana, y de los idiomas castellano, quechua y ashaninka como lenguas oficiales de la región. Asimismo, plantea la ejecución de un plan progresivo para que los funcionarios que se desempeñen en ese ámbito aprendan las mencionadas lenguas indígenas; y dispone que se implemente “*el Proyecto Educativo Regional PER - Ayacucho, en la educación básica en Instituciones Educativas Públicas y Privadas, incorporando obligatoriamente cursos de Quechua y Ashaninka desde el Primer grado de Educación Primaria hasta el Quinto año de Educación Secundaria*”. Los otros artículos se refieren a aspectos operativos de la ordenanza.

Como se ve, en ambos casos se trata de medidas que pueden tener gran trascendencia, porque las ordenanzas establecen el uso de lenguas indígenas no sólo en primaria sino también en secundaria e, incluso, más allá del espacio exclusivamente educativo, ya que plantean la necesidad de trabajar con estas lenguas en todo el ámbito de la administración pública. Queda por delante el reto de la puesta en marcha de estas iniciativas.

Final

La lengua es un derecho cultural por definición, que en el caso de las lenguas indígenas está además reconocido en diversos documentos nacionales e internacionales. Los

⁹ Las clases en el Perú se inician en el mes de marzo de cada año. En Loreto, los profesores de la zona de frontera recién fueron contratados, y se desplazaron hacia sus lugares de trabajo, en junio.

pueblos indígenas tienen derecho a aprender su lengua y en su lengua, lo que no les niega tampoco su derecho a aprender otras lenguas que les permitan relacionarse con la sociedad mayor. Al mismo tiempo es necesario reconocer que las lenguas indígenas en sí tienen también derecho a desarrollarse, de una manera similar al que han tenido las lenguas de mayor difusión actualmente, sean europeas, americanas u orientales. La situación de estas lenguas es producto de un largo proceso de evolución, el cual ahora se trata de negar a las lenguas indígenas.

En el Perú, el tema de las lenguas indígenas se ha abordado con escasa voluntad política y convicción acerca de la real importancia de fomentar su desarrollo como manera de enriquecer el conocimiento propio de la diversidad cultural. El ámbito destinado a ellas ha estado limitado a la escuela, específicamente a la primaria, sin tomar en cuenta los espacios públicos. Esto es lo que intentan ahora revertir las ordenanzas citadas en esta ponencia, pero hay que saber de antemano que el camino será arduo si es que se quiere superar el ámbito de lo retórico y el estigma que pesa sobre dichas lenguas, y propiciar su desarrollo para reforzar un elemento fundamental de la identidad de las personas.

Pero, efectivamente, una lengua puede perderse, como ha sucedido muchas veces, a consecuencia del avance arrollador de otras lenguas, como parte de procesos sociales, económicos y políticos indetenibles. Así es lamentablemente la marcha de la historia, que no evalúa que junto con la lengua se pierden conocimientos, estructuras de pensamiento, concepciones del mundo y poesía. Lo que es antiético, sin embargo, es promover la desaparición de lenguas como parte de políticas oficiales, a nombre de un progreso imaginado. Además, si este proceso se orquesta, como es usual, como parte de una campaña de desprecio por la vida, costumbres y valores del otro, se incurre en actos deliberados de etnocidio, cuyos resultados serán seres humanos destruidos en su tradición cultural y en su autoestima personal.

Este resultado, perjudicial para la gente y para el Perú, no permitirá contar con seres libres, orgullosos y con energía para construir un país para todos.

Bibliografía

Ardito, Wilfredo

2008 “Perú: La criminalización de la protesta en el gobierno de Alan García”. En *Servindi* (www.servindi.org), 26 Agosto 2008 8:59

Chirif, Alberto

1991 “Contexto y características de la educación oficial en sociedades indígenas”. En *Educación Bilingüe Intercultural*. FOMCIENCIAS. Lima.

DESP

2007 “Impacto de las Medidas sobre Admisión a los ISP”. Exposición De La Lic. Irene Blanco Pacheco. Equipo de Normas de La Dirección de Educación Superior Pedagógica (DESP), del Ministerio De Educación. Documento de trabajo.

GOREL

2005 *Proyecto Educativo Regional*. Lineamientos para su construcción. Gobierno regional de Loreto. Iquitos.

Grohs, Waltraud

- 1974 Los Indios del Alto Amazonas del Siglo XVI al siglo XVIII. Poblaciones y migraciones de la antigua provincia de Maynas. Estudios Americanistas de Bonn. Bonn.

Hvalkof, Soren y Hanne Veber

- 2005 “Los Ashéninka del Gran Pajonal”. En Santos, Fernando y Frederica Barclay, op. cit.

INEI

- 2007 *Perfil socio demográfico del Perú*. Censos Nacionales 2007: XI de población y VI de vivienda. Instituto Nacional de Estadísticas e Informática – Fondo de Población de las Naciones Unidas. Lima.

INIDEN

- 2008 Informe de Educación. Instituto de Investigación para el Desarrollo y la Defensa Nacional. Lima, marzo. www.educared.edu.pe

Ribeiro, Darcy y Mary Ruth Weiss

- 1978 *Los Grupos Étnicos de la Amazonía Peruana*. Ministerio de Educación - Instituto Lingüístico de Verano. Lima.

San Román, Jesús,

- 1994 *Perfiles Históricos de la Amazonía Peruana*, CETA-CAAAP-IIAP, Iquitos.

Santos, Fernando y Frederica Barclay

- 2005 *Guía Etnográfica de la Alta Amazonía*. Smithsonian Tropical Research Institute - Instituto Francés de Estudios Andinos. Lima.

Solís, Gustavo

- 2002 *Lenguas en la Amazonía Peruana*. Programa Forte/Pe - Ministerio de Educación. Lima.

Trapnell, Lucy y Eloy Neira

- 2006 “La EIB en el Perú”, en Luis Enrique López y Carlos Rojas (eds.) *La EIB en América Latina bajo examen*, pp. 253-366. Banco Mundial – GTZ – Plural editores. La Paz.

Weiss, Gerarld

- 2005 “Campa Ribereños”. En Santos, Fernando y Frederica Barclay (ed), op. cit.