

Incorporación de la diversidad lingüística y cultural en la universidad peruana: San marcos y las poblaciones amazónicas³⁴

Jairo Valqui Culqui
jvalquic@unmsm.edu.pe
Karina Salazar
kari.salazart@gmail.com

RESUMEN

Este artículo trata sobre la incorporación de la diversidad lingüística y cultural en la universidad peruana: el caso de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y su relación con las poblaciones amazónicas. Para este fin, se analiza la propuesta del Programa Descentralizado en Formación de Profesores en Educación Intercultural Bilingüe en la Selva Central. Se resalta de este proyecto la reflexión académica, la coejecución, el acercamiento a la realidad y la contextualización del proceso.

PALABRAS CLAVE: Interculturalidad, lingüística, educación, universidad peruana

ABSTRACT

This article is about the incorporation of linguistic and cultural diversity in the Peruvian university: the case of the San Marcos University and its relationship with the Amazonian people. To achieve this goal, we analyze the Programa Descentralizado en Formación de Profesores en Educación Intercultural Bilingüe en la Selva Central. This project highlights the academic reflection, coexecution, the approach to reality and contextualization process.

KEYWORDS: Interculturality, Linguistic, Education, Peruvian University

INTRODUCCIÓN

La universidad peruana surgió en la colonia como soporte de la cultura oficial y, como sostiene Depaz (2005), para legitimar “la colonialidad del saber dominante entre nosotros” (p. 53).³⁵ La visión y estrategias educativas universitarias se aplicaron sin tomar en cuenta la pluriculturalidad del Perú;

³⁴ Este artículo es un justo reconocimiento a la maestra sanmarquina María Cortez y los dirigentes indígenas de ARPI-SC por su labor en conjunto en pro de la educación superior para y desde las poblaciones amazónicas de la selva central.

³⁵ Con el inicio del colonialismo en América comienza no solo la organización colonial del mundo sino –simultáneamente– la constitución de los saberes, de los lenguajes, de la memoria y del imaginario (Lander, 2000, p. 16).

por lo contrario, se erigió en contra de ella, pues privilegió la construcción de una sociedad homogénea. De acuerdo con López (2004), la universidad estuvo orientada a la construcción de un ideal de país homogéneo, cultural y lingüísticamente uniforme. Las evidencias de ello son notorias en las disciplinas universitarias, como reflexiona Montoya (2009), sobre la sociología, antropología, la economía y la educación.

Ignorar el componente indígena del país es una especie de pecado original en las carreras profesionales y, también, en las ciencias sociales. Como la sociología trata de la sociedad moderna y la antropología se ocupa de las sociedades primitivas e indígenas, esta simple división europea decimonónica del trabajo sigue siendo un punto de partida para entender las exclusiones, los saberes, las especializaciones y las ignorancias. Los economistas confunden la economía con el sistema capitalista llamado moderno y su ignorancia de los sistemas económicos andinos y amazónicos es simplemente extraordinaria. [...] Los educadores solo tienen en mente la parte occidental criolla del país. Todos saben que en el país hay indígenas. Los conocen, los ven por las calles, los ignoran, los temen. Montoya, 2009, pp. 129-130)

Esta génesis puede, en un primer momento, explicar por qué la universidad peruana está de espaldas al denominador común del país: su diversidad. Para Depaz, tal vez, las bases de la colonialidad no hayan dejado de afectar la estructura y propósitos de la universidad hasta nuestros días, explicando así su rol en la reproducción de relaciones sociales desiguales.

El reconocimiento de la génesis de la universidad peruana abre la posibilidad de considerar que tal vez la colonialidad no haya dejado de afectar en lo sucesivo la estructura y propósitos de la universidad entre nosotros. Abordamos con ello distintas cuestiones que van desde cuál haya podido ser el rol de la universidad en la reproducción de las relaciones sociales de exclusión hasta aquello que en última instancia genera, sostiene y legitima semejantes esquemas de exclusión: la colonialidad epistémica. (Depaz, 2005, pp. 54-55).

Sin embargo, la crisis de este modelo universitario se ha ido vislumbrando desde hace más de una década³⁶. Con respecto al problema que nos atañe: la

³⁶ Santos (2006), identifica tres crisis que debe enfrentar la universidad pública del siglo XXI: la crisis de la hegemonía, de la legitimidad y de la institucionalidad.

inclusión de la diversidad en la vida universitaria, Santos propone una reforma que tenga como “objetivo central responder positivamente a las demandas sociales para la democratización radical de la universidad, poniendo fin a una historia de exclusión de grupos sociales y de sus saberes, en lo que ha sido protagonista la universidad durante mucho tiempo, desde antes de la actual fase de globalización capitalista” (Santos, 2006, p. 52). Para este fin, la propuesta reúne a tres instancias participativas: la universidad, el Estado y los ciudadanos individual o colectivamente organizados.

En este artículo, sostenemos que la incorporación de la diversidad en la vida universitaria solo puede ser efectiva en la medida en que los programas o proyectos que se formulen en el espacio académico sean incluidos dentro de las políticas reales de la universidad producto de una reflexión académica y estén coejecutados por ciudadanos colectivamente organizados como pueden ser los movimientos indígenas amazónicos. Esta propuesta toma como punto de referencia la génesis del Programa Descentralizado en Formación de Profesores en Educación Intercultural Bilingüe en la Selva Central y en su desarrollo se destacan los siguientes 3 puntos: (1) San Marcos y su vocación por conocer el Perú, (2) los estudiantes amazónicos y su primera relación con San Marcos (3) algunas pautas para incorporar la diversidad en la universidad peruana, como es el caso del Programa Descentralizado que se desagrega en (3.1) reflexión académica, (3.2) coejecución de la propuesta, (3.3) acercamiento a la realidad y (3.4) contextualización del proceso.

1. SAN MARCOS Y SU VOCACIÓN POR CONOCER EL PERÚ

Burga (2009) plantea tres periodos históricos en San Marcos que se relacionan con sus principales acciones en el Perú. Desde 1551 a 1862, aproximadamente, la misión principal de San Marcos fue incorporar el Occidente cristiano en el nuevo mundo con una “luz, por supuesto, que venía en las palabras de los padres y doctores de la Iglesia católica, en la escolástica de Santo Tomás, en el mejor de los casos”. Por ello, según entiende el autor, los sanmarquinos del siglo XVII ignoraron los nombres de Inca Garcilaso de la Vega y Felipe Guamán Poma de Ayala, quienes “contrariamente traían otra luz probablemente la andina”; contraria a lo que la universidad de ese entonces legitimaba.

Entre 1862 y 1919, la misión de San Marcos gira hacia un proyecto “civilista” como una universidad liberal. Durante este periodo, la universidad intenta ser una institución educativa al servicio del país, el descubrimiento de sus problemas y la búsqueda de soluciones. San Marcos

muestra una vocación por conocer el Perú e incorporar dicho conocimiento a la universidad.

San Marcos, quizá más que nunca, es una auténtica universidad elitista, monopolizada por el ‘Civilismo’ social y sus intelectuales, pero había –por primera vez- una vocación de “conocer” el país y ese conocimiento incorporarlo en la educación superior universitaria, en el conocimiento propio y en la solución de sus problemas formando los profesionales que el país comienza a necesitar. (Burga, 2009, p. 106).

Iniciado el siglo XX, con Carlos Enrique Paz Soldán, aparece la medicina social en San Marcos, que será muy importante para la lucha contra las epidemias y para la proyección de la universidad en vastos sectores sociales que vivían completamente desamparados. Durante este período, San Marcos surge como una universidad científica que contribuye al descubrimiento del Perú, antiguo y moderno. Encontramos, en un primer momento, a Tello (1880-1947) y Encinas (1888-1958) en la tarea universitaria de incorporar al indio en la nación peruana. En otro momento, Burga ubica al *Seminario de Historia Rural Andina* fundado por Pablo Macera en 1966 como la institución que se preocupa por desarrollar el concepto de historia andina y de desarrollar trabajos con culturas indígenas amazónicas como los asháninkas. También en los últimos años de este etapa, se reconoce la labor del Instituto de Investigaciones de Lingüística Aplicada (CILA), orientada a las poblaciones amazónicas, sobre todo en temas de Educación Intercultural Bilingüe, sin olvidar otros proyectos como “en la Comunidad de Quinoa, Ayacucho, que fue cerrado en 1980, luego de una experiencia de más de diez años, donde Alfredo Torero, Madeleine Zúñiga y otros lingüistas tuvieron una participación muy destacada” (Burga, 2007, p. 108).

2. LOS ESTUDIANTES AMAZÓNICOS Y SU PRIMERA RELACIÓN CON SAN MARCOS

A las tres etapas propuestas por Burga en el apartado anterior, le sigue la propuesta, relativamente reciente, del ingreso de estudiantes amazónicos a las distintas facultades de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Esta relación se inicia en 1999 cuando se permite el ingreso directo de estudiantes amazónicos al claustro universitario. Esta relación se formula a través de la Modalidad de Ingreso para Aborígenes de la Amazonía (MIAA).

Para fomentar el desarrollo armónico de la Amazonía, la Universidad Nacional Mayor de San Marcos permitirá el ingreso

directo de postulantes provenientes de las poblaciones aborígenes del país, hasta cubrir un porcentaje no superior del 2% de las vacantes de cada una de las diferentes Escuelas Académico Profesionales. Igual criterio se aplicará en los casos de los héroes del Cenepa y los mutilados por las minas antipersonales de la frontera con el Ecuador y la lucha contra el terrorismo. (Como se citó en Burga, 2009, pp. 105-106).

Esta relación, sin embargo, no se origina en la propia reflexión universitaria, sino en un contexto social y político en particular. De un lado, según Alfredo Rodríguez (2005), esta relación se da como producto de un contexto signado por las pretensiones del gobierno de Fujimori por mostrar un Estado inclusivo a organismos internacionales como el Banco Mundial. De otro lado, desde la década de los ochenta, el movimiento indígena estaba implementando políticas de becas integrales para jóvenes indígenas amazónicos en estudios universitarios, como parte de sus objetivos estratégicos de reivindicación dentro del Estado peruano.³⁷

Sin una reflexión previa en el claustro universitario sobre los pueblos amazónicos en la educación superior, como era de esperarse, esta relación no fue armoniosa; fue, por lo contrario, traumática. A los pocos años de haber ingresado a la universidad, un buen porcentaje de los estudiantes indígenas amazónicos había desertado. Algunos testimonios como el de la recordada lingüista del pueblo shipibo Ketty Sánchez reflejan el choque cultural presente en esta compleja relación.

Fue un gran choque [...] estudiar en la Universidad. Primero por las lecturas que nos daban, las lecturas especialmente de Filosofía, Arte, esos cursos. Las lecturas tenían términos que yo jamás había escuchado y era difícil de comprender. Pero no solo por eso. También a veces no entendía la explicación del profesor, o el profesor hablaba muy rápido. No podría comprender. Claro, mi cultura es diferente, y a esta cultura a la que estaba entrando también pues es diferente. La educación también es diferente, entonces como que era un choque (Sánchez, 2005, p. 140).

³⁷ Según Rodríguez (2004), “en este contexto se produce esta ‘oferta’ de ingreso directo a las universidades, y especialmente a nuestra Universidad de San Marcos. Junto a los jóvenes indígenas se ofreció la misma medida a los ‘combatientes de la guerra con el Ecuador’” (p. 48).

Siguiendo a Rodríguez, tanto la universidad como el movimiento indígena no estaban preparados para dar el soporte necesario a estudiantes amazónicos en la universidad y se los dejó prácticamente “en manos del destino lo que pueda pasar con ellos”. La deserción estudiantil no se hizo esperar, pues, al poco tiempo, más de la mitad se había retirado de San Marcos. Sin ninguna reflexión, la universidad en vez de entender el problema empezó a constreñir el proceso de ingreso hasta reducir el número de vacantes a las carreras que ofrecía.³⁸ En los primeros cinco años (1999-2003) de implementación de este programa, el número de ingresantes se redujo de 79 a 21 (ver el gráfico 1).

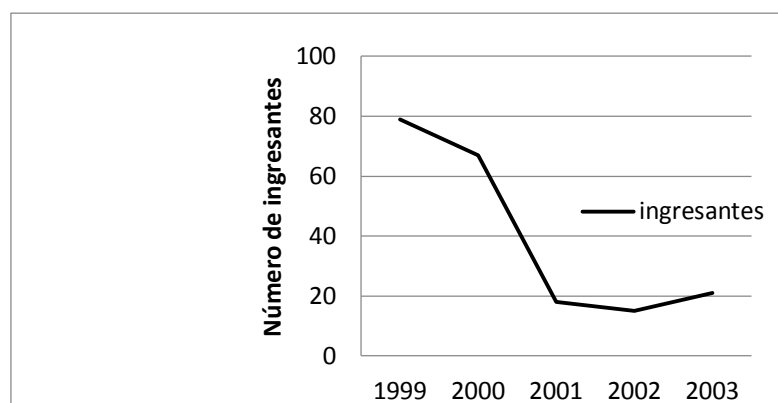


Gráfico 1. Estudiantes indígenas amazónicos según año de ingreso a la UNMSM

Fuente: OTE-UNMSM, 2003

Por su parte, el movimiento indígena tampoco se encontraba preparado para afrontar el seguimiento social y académico de su población joven en la vida universitaria. Como así lo recoge Rodríguez, desde su trabajo con las organizaciones indígenas.

El movimiento indígena tampoco estuvo preparado para esta situación. A pesar de estar clara la estrategia de acortar la brecha educativa en el nivel

³⁸ “Luego, la universidad empezó a cerrar las puertas a los alumnos indígenas. Comenzó por exigirles promedios altos para mantenerse en los servicios de Bienestar (alimentación, vivienda)”, y continuó con la reducción de vacantes en las carreras que los profesores universitarios consideran “exigentes” y donde el fracaso había sido mayor. Desaparecieron las vacantes de Medicina, Ingenierías, Biología. En las otras Escuelas se fueron reduciendo hasta quedar en 21 vacantes para todos los pueblos indígenas, y para toda la universidad” (Rodríguez, 2005, pp. 49-50).

superior, los medios con los que contaba la organización no lograron amortiguar los efectos de la deserción y el desánimo en los jóvenes indígenas. No supo el movimiento indígena responder con una estrategia adecuada a esta situación de crisis” (Rodríguez, 2005, p. 50).

Pero pese a estos problemas³⁹, como así lo resalta Burga (2007), la experiencia de San Marcos con el ingreso de estudiantes amazónicos es paradigmática. Sin embargo, es imprescindible cuestionarse sobre el cómo y el para qué de este tipo de proyectos: ¿cómo aplicamos los conocimientos alcanzados por la universidad en una propuesta intercultural a nivel superior?

La experiencia de San Marcos con estudiantes nativos de la Amazonía es paradigmática y nos pone frente a los límites y posibilidades actuales de este proyecto. Considero que continuarlo es comprometerse con el futuro, pero para eso tenemos que responder a ciertas preguntas, como por ejemplo, ¿cómo y para qué este proyecto? [...] ¿Cómo dar el paso del saber a las prácticas pedagógicas? ¿Cómo salimos del saber arqueológico de Tello, o de la antropología y la lingüística del CILA? (Burga, 2009, p. 114)

3. ALGUNAS PAUTAS PARA INCORPORAR LA DIVERSIDAD EN LA UNIVERSIDAD PERUANA: EL CASO DEL PROGRAMA DESCENTRALIZADO

3.1 Reflexión académica

Una de las primeras pautas para incorporar la diversidad en la universidad peruana es que todo proyecto o propuesta parta desde una reflexión académica en el área a trabajar. Para el caso de San Marcos, en general, su vocación por conocer al Perú y sus primeros intentos de establecer una relación académica con las poblaciones amazónicas son antecedente históricos importantes; pero, para el caso del Programa Descentralizado en la Formación de Profesores en Educación Intercultural Bilingüe fue el Programa de Bachillerato en Educación con Currículo Diversificado en Educación Intercultural Bilingüe, su antecedente inmediato. El Programa de Bachillerato se desarrolló entre los años 2002 al 2006 en los departamentos de Ucayali y Junín,

³⁹ Para un análisis en detalle, revisar Tejada Ed. (2005). *Los estudiantes indígenas amazónicos de la UNMSM* y Burga (2009) “A propósito de los estudiantes indígenas amazónicos en la UNMSM, 1999-2005”.

específicamente, para los docentes shipibos y asháninkas de estos dos espacios. Esta propuesta, producto de la reflexión y el impulso académico de la recordada María Cortez, resaltó dos rasgos importantes que luego fueron tomados para el Programa Descentralizado.

El primer rasgo se relacionó con la actividad docente en la aplicación de la EIB en el sistema educativo peruano. Cortez (2001) sostenía que muchos de los docentes bilingües tenían la ventaja de hablar su lengua materna, pero adolecían de principios teóricos y prácticos para conducir realmente una verdadera educación intercultural bilingüe.

Después de más de 40 años de educación bilingüe en el Perú se espera contar con maestros indígenas bilingües, que hagan frente a una acción educativa encaminada a tomar en cuenta la lengua y la cultura de sus educandos. Sin embargo, si examinamos la puesta en práctica de esta acción desde la formación de los profesores, veremos que se ha logrado muy poco; encontramos maestros que, en su gran mayoría, “tienen la ventaja de hablar la lengua, pero que aún no poseen los elementos necesarios para poner en práctica los principios teórico-prácticos que conduzcan a una verdadera formación de educación bilingüe”. (Cortez, 2001, p. 182).

De esta manera, el Bachillerato Diversificado entendía que el desarrollo de la EIB en el Perú requería contar con docentes altamente calificados, especialistas e investigadores de temáticas relacionadas con las tareas que como docente le tocaba asumir. Y, en ese sentido, dicho programa era una herramienta para llenar estos vacíos.

El segundo rasgo se relacionó con la idea de formalizar estos procesos educativos en el nivel superior con la cooperación de las organizaciones indígenas, que de esta manera se convertían en instituciones activas que debían incorporar el componente educativo como parte de su labor política. La primera versión de este programa fue producto de un convenio que sostuvo la Facultad de Educación de la UNMSM con el Instituto Superior Pedagógico Bilingüe de Yarinacocha (con el respaldo de la Organización Regional Aidesep Ucayali). La segunda versión, que se desarrolló en Satipo, fue producto de otro convenio con la Asociación Regional de Pueblos Indígenas de la Selva Central (ARPI-SC) en coordinación con la Asociación de Maestros Bilingües de la Selva Central (AMABISEC). En ambos casos, el Programa funcionó con la cooperación de otras instituciones como el CAAAP, APECO, RedEIB de la PUCP, Formabiap, entre otras. Subyacía a esta importante

estrategia de los convenios entre universidades, institutos y organizaciones indígenas, la voluntad de efectivizar el Convenio 169 de la OIT.

Los programas y servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con estos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales económicas y culturales. (Convenio 169-OIT, Art. 27)

En este tipo de relaciones académicas que se iban forjando, Cortez entendía que el proceso debía ser de doble vía. Por un lado, las organizaciones indígenas políticas y educativas se fortalecían institucionalmente con un grupo de profesionales calificados y en condiciones de insertarse en estudios de postgrado. Y, por otro lado, este proceso debía permitir que la universidad reconozca la diversidad de sus estudiantes y que en un futuro muy próximo incorpore a sus sistemas de formación académica y profesional los saberes y valores de las culturas originarias del país. Desde la universidad, María se preguntaba sobre la manera en que San Marcos asumía la diversidad peruana.

¿Cómo viene asumiendo San Marcos ese potencial multicultural? (...) cómo la formación académica que ofrece la universidad parte de reconocer la base del ser humano, de su identidad, de su diferencia, cómo desde la formación de nuestros estudiantes tenemos en cuenta estos aspectos y no privilegiamos una sola manera de pensar, una sola manera de construir conocimientos, sino que aprehendemos de esta riqueza multicultural que tenemos en nuestro país, construida y reconocida, especialmente, por la presencia de los pueblos originarios. (Cortez, 2005, p. 32).

3.2 Coejecución de la propuesta: ARPI-SC - UNMSM

La segunda pauta se relaciona con el equilibrio de fuerzas para proponer y desarrollar la propuesta. La estrategia de los convenios con las organizaciones indígenas, la cooperación con diversidad instituciones y el Convenio 169 de la OIT sirvieron como plataforma para formalizar el Convenio Específico de Cooperación Académica y Científica entre la Asociación Regional de Pueblos Indígenas (ARPI-SC) y la Universidad Nacional Mayor de San Marcos a través de la Facultad de

Educación (RR 05695-R-07). Este convenio permitió desarrollar e implementar el Programa Descentralizado de Formación de Profesores en Educación Intercultural Bilingüe, Nivel Primaria (RR 00913-R-07) dirigido a la población indígena ashaninka, yanasha, nomatsigenga y kakinte de la selva central. Como mencionan Cortez y Marrou (2007), esta propuesta se adoptó como una metodología de trabajo de la Facultad de Educación de la UNMSM.

Los programas que viene implementando la Facultad de Educación de la UNMSM tienen como objetivo generar una metodología que permita incorporar cada vez más a los pueblos indígenas como interlocutores válidos de su propia experiencia y realidad y desde ella hacer posible la construcción de nuevas propuestas para instrumentar mejor a los docentes en su aula, generando procesos válidos para el desarrollo de habilidades en favor de los niños y niñas de las escuelas EIB. (Cortez y Marrou, 2007, p. 71).

Uno de los principales acuerdos firmados por las partes incide en la coordinación de la coejecución del Programa Descentralizado, el fortalecimiento de la educación de los pueblos originarios de selva central y el diseño y desarrollo del plan de viabilidad pedagógica. Para el cumplimiento del convenio, las partes acordaron los siguientes puntos:

- a) Coordinar la coejecución del Programa Descentralizado en Educación Intercultural Bilingüe para los pueblos indígenas de Selva Central.
- b) Fortalecer la educación superior de los pueblos indígenas ashaninka, nomatsiguenga, yanasha y kakinte de la selva central.
- c) Diseñar y desarrollar el plan de viabilidad pedagógica del programa.
- d) Trabajar de forma conjunta, transparente e informada, desde el respeto y el fortalecimiento a los derechos de los pueblos indígenas.

(Segunda cláusula del Convenio)

3.3 Acercamiento al espacio de implementación de la propuesta

Otra de las pautas importantes es el acercamiento a la realidad donde se implementará la propuesta. Para el caso abordado, se trata del territorio de las poblaciones originarias de la selva central, uno de los espacios amazónicos con más contacto entre la población originaria y poblaciones 'colonas' (en su mayoría de origen andino). En este territorio, donde se circunscriben los actuales departamentos de

Huánuco, Pasco, Junín, Apurímac, Cusco y Ucayali, se asientan en su mayoría poblaciones de la familia lingüística Arawak, como se muestra en la Fig. 1.

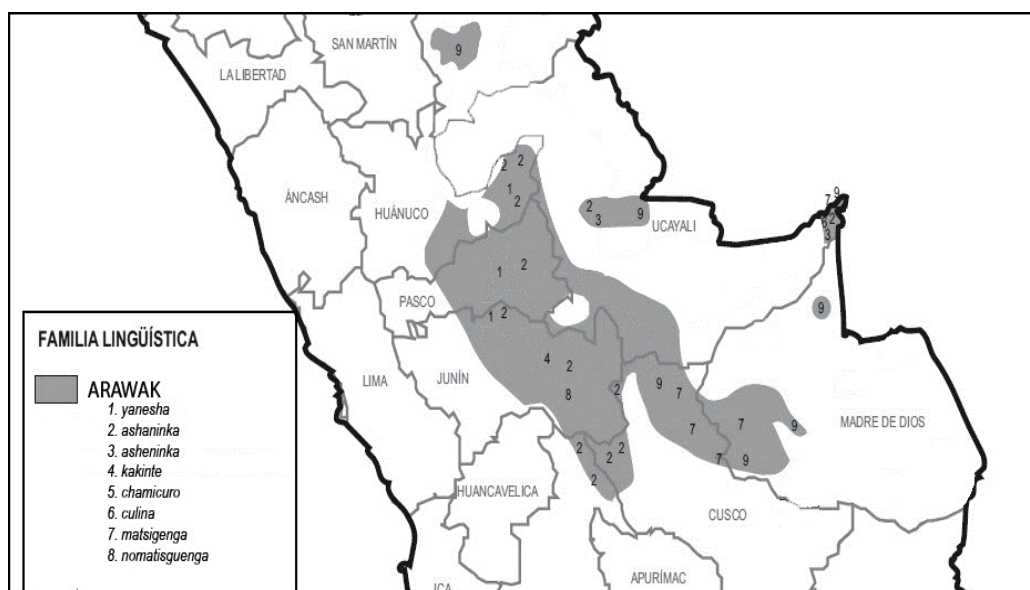


Fig. 1. Ubicación de las sociedades de la familia lingüística Arawak

Adaptado de INEI (2007). El espacio gris representa el asentamiento de las comunidades nativas amazónicas de la familia lingüística Arawak.

Históricamente, a pesar de que la selva central fue un espacio que atrajo el interés de los conquistadores recién en el siglo XVII, los mecanismos de control cultural y económico que ellos ejercieron minó poderosamente sus aspectos culturales como costumbres, conocimiento, etc. Sin embargo, no fue tan fácil el proceso de aculturación; todo lo contrario, la resistencia tomó diversas formas como la sublevación de Juan Santos (Cf. Santos Graneros, 1995).

Para los misioneros de los siglos XVII y XVIII, los indígenas constituían la razón misma de su existencia y esfuerzos. Más aún, estos eran para los misioneros un capital humano, tanto espiritual (almas rescatadas de las tinieblas), como físico (futuros tributarios de la Corona), que no podría ser desperdiciado. Pero para que la potencialidad de dicho capital se realizase los indígenas debían asimilar los usos, costumbres y creencias españolas. (Santos Graneros, 1995, p. 45)

Ya en tiempos contemporáneos, uno de los primeros contactos que se establece en términos educativos no fue solo pedagógico; sino también religioso. La primera escuela bilingüe en la Amazonía peruana funcionó

a partir de 1946 bajo la conducción religiosa y pedagógica del Instituto Lingüístico de Verano (ILV). Las escuelas del ILV enseñaban a leer y escribir en las lenguas indígenas y en castellano, hecho que ha sido considerado para algunos significativo por la contribución al conocimiento moderno de las lenguas amazónicas (Cfr. Solís, 2002, p. 42); sin embargo, para otros esta actividad atentó contra las culturas peruanas pues su actividad pedagógica estaba acompañada de su discurso religioso y al parecer de las “virtudes” de la cultura occidental (Cfr. Montoya, 2001, p. 168), situación que fue cuestionada por los primeros dirigentes indígenas que paradójicamente fueron formados en este tipo de escuelas.

Ellos [los dirigentes indígenas] fueron los primeros en descubrir que la educación bilingüe religiosa se valía de sus lenguas y no tomaba en cuenta sus culturas; y que los maestros enviados por el Ministerio de Educación desconocían sus lenguas indígenas, sus culturas y humillaban a sus hijos. Fueron también los primeros en cuestionar la educación que sus niños recibían. (Montoya, 2001, p. 168).

Algunas consecuencias del prolongado y desigual contacto entre los pueblos originarios de la selva central y los denominados colonos se perciben en diferentes niveles socioculturales y sociolingüísticos. La relación que uno mantiene con su lengua materna y la manera de entender el mundo ha cambiado en solo dos o tres generaciones en muchos espacios de la selva central. En algunas comunidades originarias, el uso de la lengua indígena se ha supeditado a los padres de familia y abuelos. Uno puede encontrar espacios donde el abuelo ya no se comunica en lengua originaria con su nieto. Por otro lado, como se sabe, las distintas culturas perciben, interpretan y explican el mundo de diferentes formas y, en este proceso, son capaces de distinguir sus entes, las dimensiones temporales y las espaciales. Para las comunidades amazónicas, el ‘territorio’ es un espacio sagrado en el que se pueden comunicar con otros seres, donde obtienen sus alimentos, donde viven, etc. Su territorio puede ser denominado únicamente por el ‘sheripjari’. Sin embargo, el contacto que estas poblaciones mantienen con la cultura ‘oficial’ ha modificado sus bases culturales originarias para denominar sus espacios, así lo comprueba una reciente investigación del CILA: ahora cualquier poblador puede denominar un espacio del territorio.

En épocas recientes, debido a la necesidad de formación de las comunidades nativas, surgen otros denominadores: los pobladores.

Así, por ejemplo, para la zona ashéninka pajonalina, cuando se crearon las primeras comunidades nativas, se lograron distinguir asentamientos nuevos, como Nuevo Makoete. Este nombre fue asignado para distinguirlo del Mankoete inicial, el cual quedó deshabitado... (CILA, 2012, p. 32)

Estos cambios surgen producto del contacto con otras poblaciones denominadas ‘colonas’ o ‘choris’⁴⁰. Ahora los jóvenes amazónicos producen café, piña y naranjas para vender y así intentar integrarse al mercado; sin embargo, en este proceso ellos solo son los productores con una mano de obra barata que, encima de ello, atentan contra su propia cultura al desconocer sus productos tradicionales, sus beneficios y su forma de sembrarlos. La reducción de sus tierras para la producción de sus alimentos tradicionales y básicos (así como la destrucción de su bosque) los conmina a depender más de los bienes manufacturados que les ofrece del mercado desde alimentos, vestimenta, útiles escolares hasta las medicinas.

Pero no hay duda de que el contacto más nefasto se relacione con la época de violencia terrorista y militar en las décadas de los ochenta y noventa. Según el análisis que realiza la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR), el PCP-SL ingresó rápidamente a este espacio que era por un lado una organización tradicional nativa y por otro lado un espacio de acercamiento a la economía de mercado. Su discurso de igualdad, justicia y bienestar caló entre la población mayor, se enraizó en la población y los reorganizó en función de la guerra interna que trajo como saldo casi el 20% de muertos y desaparecidos⁴¹ en la selva central.

A través de sectores que funcionaban como bisagra entre las comunidades nativas y la sociedad nacional –tales como los colonos provenientes de Ayacucho, profesores bilingües, promotores de salud y luego autoridades nativas– el PCP-SL fue ingresando a esta sociedad

⁴⁰ El contacto puede ser violento. Por un lado, las empresas madereras están arrasando con las áreas forestales de las comunidades y, por otro lado, los insumos de compañías petroleras y del narcotráfico contaminan los ríos y quebradas en distintos puntos de la selva central.

⁴¹ La CVR estima que la cifra más probable de víctimas fatales de la violencia fue de 69,280 personas, cifra que supera el número de pérdidas humanas en todas las guerras externas y guerras civiles ocurridas en el Perú en sus 182 años de vida independiente (CVR, 2004, p. 433).

en medio camino entre una organización muy tradicional y la economía moderna en la que no terminaba de integrarse. Un discurso de igualdad, de justicia y, sobre todo, de bienestar, caló entre los adultos mayores de los clanes familiares y terminó enraizándose en la población y reorganizándola en función de la guerra.

(CVR, 2006, 81)

3.4 Contextualización del proceso

Una de las pautas para contextualizar el proceso se relacionó con el hecho de considerar que el espacio sociocultural del Programa debía mantener los lazos sociales de los estudiantes con las poblaciones amazónicas de la selva central de las cuales provenían.⁴² Esa relación se mantiene en dos niveles: uno en el espacio físico donde se ubica el programa y dos en las actividades de investigación que los estudiantes realizan en sus propias comunidades de origen. Por un lado, el Programa tiene como sede la comunidad nativa de Arizona Portillo en el distrito de Río Negro (Satipo), Por otro lado, la dinámica de la formación docente, que se prolonga por un periodo de 10 semestres académicos, presenta en cada ciclo un trabajo de campo de 3 semanas en comunidades elegidas con los alumnos.⁴³

Este diseño ha permitido que los egresados se inserten en un corto tiempo a las comunidades nativas de la selva central. La mayoría de los egresados del 2012 se encuentra laborando en instituciones educativas reconocidas como EIB en comunidades nativas de los distritos de Satipo, Pangoa, Coviriali, Villa Rica, Puerto Bermúdez, Río Tambo,

⁴² Análisis anteriores sobre el contacto académico entre poblaciones indígenas amazónicas y la Universidad Nacional Mayor de San Marcos habían desvelado que el ambiente sociocultural hegemónico limeño incidía en permanencia en el claustro universitario y en la identidad de los estudiantes (Cf. Tejada, 2005). En el análisis planteado por Burga (2009) sobre San Marcos y el ingreso de estudiantes amazónicos presentado en el apartado (2), se entiende que los estudiantes hubieran preferido una universidad cercana a su contexto y propone “la creación de una nueva universidad regional peruana, en la periferia de sus mundos geográficos y culturales, como paso intermedio a seguir estudios más avanzados en las universidades metropolitanas de Lima” (Burga, 2009, p. 115).

⁴³ Con el fin de garantizar que los futuros maestros mantengan su vinculación con sus comunidades, logren reforzar sus conocimientos sobre la herencia cultural de su pueblo y puedan analizar su problemática actual. además de vincularse al trabajo educativo y plantear alternativas, se decidió que cada ciclo tenga una etapa de trabajo de campo en las comunidades de origen de cada alumno (Cfr. Cortez y Marrou, 2007).

Quimbiri en los departamentos de Junín, Pasco, y Cusco. El siguiente cuadro muestra algunas de las comunidades de la selva central donde han laborado los egresados del Programa Descentralizado.

ALTO PURÚS	SONOMORO
OVIRI	ALTO INCARIADO
MARONTOARI	SHIMAPAMGO
CASHIRUVINE	CACHINGARANI
MAINI	MENCORIARI
SAN ANTONIO DE CHENI	OVIRI
MAZAROBENI	

Cuadro 1.
Comunidades nativas donde laboraron los egresados del programa durante el año 2013

Fuente: Elaboración propia

En ese sentido, el trabajo de campo de los estudiantes y la labor de los egresados en las escuelas EIB de la selva central ha repercutido en la propuesta educativa denominada Educación Intercultural Bilingüe. La expectativa en los padres de familia y dirigentes indígenas se evidencia cuando ellos solicitan que los practicantes regresen a las comunidades a realizar sus prácticas profesionales o a enseñar después de que estos egresen. Sus testimonios indican el valor que ahora les asignan a los maestros EIB de sus propias comunidades.

Tienen que seguir viniendo en Boka Kiatari para hacer sus prácticas, aquí necesitamos profesores que enseñen a nuestros hijos en las dos lenguas, necesitamos profesores que hablen nuestra lengua, que tomen masato, que usen cushma, ustedes tienen que seguir viniendo en Boka.

(Jefe de la comunidad de Boka Kiatari)

Nosotros queremos saber cuándo hay ingresos para ir en Arizona, queremos que nuestros hijos estudien en San Marcos como estudian los profesores que ahora enseñaron.

(Comunera de Boca Cheni)

Otra pauta de contextualización se relaciona con la participación de los formadores indígenas dentro de la propuesta académica del Programa Descentralizado que conjuga los ejes de Espiritualidad, Ecología y

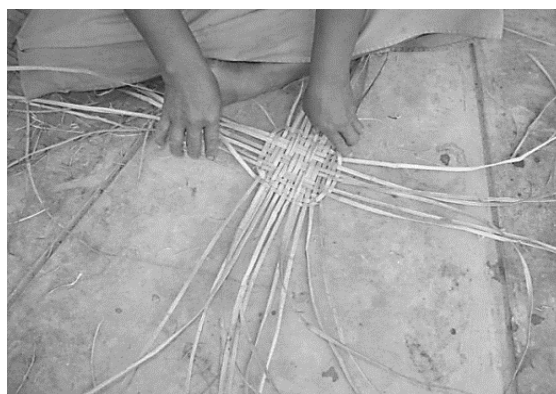
Desarrollo Productivo, Educación, Sociopolítico y Sociolingüístico,⁴⁴ tal como se precisa en el Currículo Profesional 2006 del Programa Descentralizado. La propuesta no solo incluye la actividad académica de los docentes de la universidad o de instituciones aliadas, sino también la participación de los denominados formadores indígenas pertenecientes a los pueblos atendidos por el Programa. La labor de estos sabios indígenas es de capital importancia dentro de la formación de los estudiantes, ya que ellos son los que se encargan de reproducir las prácticas sociales que los educandos han ido perdiendo en su contacto con la cultura occidental, como se ha mostrado en el punto (3.3).⁴⁵

Fotografía 1. Utilizando el algodón



La formadora nomatsigena enseña a utilizar el algodón en la elaboración del sarato.

Fotografía 2. Tejiendo estera



Se prepara el tejido de una estera para los denominados juegos ancestrales.

Fotografías de Katerin Rojas Severo.

En los momentos en los cuales intervienen los formadores indígenas, estos enseñan distintos aspectos culturales utilizando su lengua originaria (ver Fotografía 1 y 2). Su actividad ha generado una revaloración del conocimiento en los estudiantes del Programa, tal como lo menciona un estudiante del pueblo ashaninka del IX semestre:

⁴⁴ Estos ejes fueron productos de un diagnóstico participativo sobre la situación ecológica, económica y social en la que viven los pueblos de la selva central. Entre las instituciones y organizaciones involucradas que participaron en su formulación, figuran el CILA, Formabiap, CAAAP, DINEBI, Fundación del Valle, ARPI-SC, Amabisecc, Ugel Satipo, Red de Estudios Interculturales de la PUCP, etc.

⁴⁵ Ver anexo: Fotos sobre la labor de los Formadores indígenas en el PDFEIB

Cuando ingresamos a estudiar al programa mucho de nosotros teníamos vergüenza de usar nuestra cushma, teníamos temor de hablar nuestra lengua, mucho de nosotros, conocíamos poco de nuestra cultura. No sabíamos sobre plantas medicinales, no sabíamos el significado de nuestras danzas y cantos, no sabíamos cómo elaborar coronas, etc. desconocíamos muchas cosas de nuestra cultura, pero ahora sentimos que hemos aprendido mucho de nuestro pueblo. Y ahora que realizo mis prácticas trato de enseñar a mis niños y niñas asháninkas cómo elaborar chotanka, también les enseño cantos y relatos de nuestro pueblo.

(Testimonio de un estudiante del Programa)

CONCLUSIONES

La incorporación de la diversidad lingüística y cultural en la universidad peruana, según la experiencia de San Marcos, trasciende a través de un espectro que se inicia en una reflexión académica sobre el papel de la universidad con los pueblos originarios, la acción de las partes interesadas en un esfuerzo conjunto, el acercamiento a la realidad y la contextualización del proceso. Primero, la reflexión académica dentro de San Marcos ha estado direccionada a propuestas educativas que tomen en cuenta no solo a las poblaciones indígenas del Perú, sino también su conocimiento y forma de producirlo. En este punto, se destaca el trabajo de María Cortez en sus propuestas sobre la Educación Intercultural Bilingüe que tomó forma en proyectos como el Bachillerato Diversificado y el Programa Descentralizado. Segundo, una propuesta educativa que tome en cuenta una propuesta intercultural debe asumir un compromiso en su coejecución. En este caso, el Convenio Específico de Cooperación Académica y Científica entre la Asociación Regional de Pueblos Indígenas (ARPI-SC) y la Universidad Nacional Mayor de San Marcos a través de la Facultad de Educación ha beneficiado no solo a la organización indígena y la universidad en su proceso de fortalecimiento y reflexión sobre la diversidad, sino especialmente a las poblaciones objetivo del proyecto. Tercero, es de suma importancia el conocimiento histórico y social del espacio donde se implementará la propuesta. Para el caso de la selva central, la experiencia nos enseña que todavía tenemos el deber de conocer diversos aspectos sobre las poblaciones originarias del país. Finalmente, la contextualización de la propuesta toma en cuenta el espacio sociocultural donde se aplicará la experiencia, la manera de equilibrar los conocimientos de la academia y de los pueblos originarios y las repercusiones que la propia propuesta generará en las poblaciones indígenas y en la misma universidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BURGA, M.** (2009): “A propósito de los Estudiantes Indígenas Amazónicos en la UNMSM, 1999–2005”. *Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 3, 104-116. Accesible en internet://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3779620.
- CORTEZ, M. y MARROU, A.** (2007): “Facultad de educación de la UNMSM y organizaciones indígenas: una propuesta conjunta para aplicar programas de formación de maestros en EIB”. *Interculturalidad y bilingüismo en la formación de recursos humanos: educación, medicina, derecho y etnodesarrollo*. Vílchez, Valdez y Rosales (Editores), pp. 57-75.
- CORTEZ, M.** (2005). “Identidad cultural de los pueblos indígenas de la amazonía peruana: visión y análisis desde la educación superior y la EIB”. Luis Tejada (ed.) *Los estudiantes indígenas amazónicos de la UNMSM* (pp. 23-34). Lima: UNMSM.
- (2001). “Consideraciones acerca de la interculturalidad en el Ucayali”. María **HEISE** (ed.) *Interculturalidad. Creación de un concepto y desarrollo de una actitud*. (pp. 181-191). Lima: Programa Forte-pe.
- INEI** (2007): *II censo de comunidades indígenas de la amazonía peruana 2007*. Lima: INEI.
- LÓPEZ, L.** (2004). Interculturalidad y educación superior: el caso de la formación docente. Elsa Vílchez, Silvia Valdez y María Rosales (ed.). *Interculturalidad y bilingüismo en la formación de recursos humanos: educación, medicina, derecho y etnodesarrollo*. Lima: UNMSM.
- MONTOYA, R.** (2009). “Ausencia de culturas indígenas en la educación superior peruana”. En *Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 3, 119-132. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3779670>.
- , R. (2001). “Límites y posibilidades de la educación bilingüe intercultural en el Perú”. En: María Heise (ed.) *Interculturalidad. Creación de un concepto y desarrollo de una actitud*. (pp. 165-179). Lima: Programa Forte-pe.
- RODRÍGUEZ, A.** (2005). “San Marcos y sus estudiantes amazónicos: encuentros y desencuentros”. *Los estudiantes indígenas amazónicos de la UNMSM* (Ed. Luis Tejada). Lima: UNMSM.
- SÁNCHEZ, K.** (2005). “Testimonios de estudiantes amazónicos de San Marcos”. Luis **TEJADA** (ed.) *Los estudiantes indígenas amazónicos de la UNMSM* (pp. 135-145). Lima: UNMSM.
- SANTOS GRANEROS, F.** (1995). *Órdenes y desórdenes en la selva central*. Lima: IFEA-IEP.
- SOLÍS, G.** (2002). *Lenguas en la Amazonía peruana*. Lima: Forte-Pe.