

Educación y mundo andino*1.

Carlos Ivan Degregori.

Lengua y Dominación.

15 de noviembre de 1532. En la plaza de Cajamarca, el Sapa Inca espera. Aparece un español llevando algo entre las manos. Por medio de un intérprete le dice al Inca que allí está la palabra de su Dios, y se lo entrega. Atahualpa se lleva al oído ese objeto incomprensible, no escucha la Palabra (con mayúsculas) y lo arroja por los suelos. “*Cristianos, venganza!*” –grita Fray Vicente de Valverde- “*los Evangelios hollados*”. Truenan los arcabuces. La emboscada de Cajamarca y la conquista del Tawantinsuyu han quedado justificadas.

Verdad o leyenda, lo cierto es que el trauma de la conquista es, también, un trauma lingüístico. Desde ese instante primigenio de nuestra historia, la lengua castellana, la lectura y la escritura (el Libro) fueron percibidos por las poblaciones andinas como instrumento privilegiado de dominación y engaño.

Poco después, cuenta Garcilaso, un conquistador asentado en el valle de Pachacámac siembra por primera vez melones en tierras peruleras. Cuando maduran envía algunos a un español amigo que vivía en la ciudad de Los Reyes. Advierte a los cargadores nativos que no sustraigan ningún melón pues una carta adjunta los denunciaría. Pero la curiosidad puede más. A mitad de camino, “*movidos de la golosina*”, los indios deciden probar la fruta. Esconden la carta en un lugar desde donde parecía imposible que aquel pedazo de papel pudiera observarlos y consumen algunos melones. Confiados en que la carta no podría delatarlos llegan a la flamante capital y entregan su cargamento. El conquistador destinatario advierte inmediata y exactamente cuántos frutos faltan. La historia termina con el estupor de los indios ante el poder de la palabra escrita. Creo que fue Ricardo Palma quien tres siglos después afirmó que allí está el origen de la expresión peruana: “*papelitos hablan*”. No sólo hablan, añadiríamos: “ven”. Los indígenas sienten que han quedado súbitamente

* En: Zuñiga, Madeleine; Pozzi-Scott, Inés y López, Luis Enrique: *Educación bilingüe intercultural. Reflexiones y desafíos*. FOMCIENCIAS; Lima, 1991, pp. 13-26.

ciegos. Sus ojos no les sirven allí donde la palabra escrita –junto a las armas de fuego– constituye la materialización del poder. Tal vez entonces se inicia ese tipo de ceguera que Rodrigo Montoya encontraría cuatro siglos después entre comuneros andinos que al no saber leer se sienten *mana ñawiyuq*, sin ojos, habitantes de la noche (*tuta*)².

Desde entonces, las poblaciones conquistadas fluctuaron entre la resignación y la rebeldía. Se trata, por cierto, de dos polos ideales, que en la realidad se presentan sumamente matizados o incluso entremezclados contradictoriamente. El concepto “adaptación-en-resistencia”³, da cuenta de buena parte de esas situaciones intermedias.

La resignación está incluso interiorizada en mitos. Así en Urcos, Cuzco, se dice que:

*“...los inkas, que vivieron en la gran ciudad del Cusco tenían gran poder pudieron hacer grandes cosas, como ciudades, caminos y fortalezas, porque Dios los hizo así, pero no se les dio el gran poder de saber leer... los mistis son los hijos últimos de Dios, chanas de la creación y así hacen lo que se les antoja y Dios les soporta los pecados; **además saben leer**”⁴*

La impunidad de los *mistis* resultó así legitimada a nivel metafísico. Son los engreídos de Dios y el dominio de la lectura les permite un dominio *arbitrario*: “pueden hacer lo que les da la gana”. Como se sabe, en el Perú la situación colonial no quedó cancelada con la Independencia. Este mito, por ejemplo, ha sido recogido en Urcos, no hace muchos años. Por su parte, hace apenas dos décadas, Julio Cotler encontró que todavía:

¹ El presente artículo, especialmente en su primera parte, reproduce argumentos que he presentado en el Prólogo al libro de Juan Ansion: *La escuela en la comunidad campesina*, editado por FAO/COTESU/Min. De Agricultura, Lima, 1989.

² Montoya, Rodrigo... *Capitalismo y no capitalismo en el Perú. Un estudio histórico de su articulación en un eje regional*. Mosca Azul editores, Lima 1980, pp. 310 y sgtes.

³ Véase: Steve Stern, compilador: *Resistencia, rebelión y conciencia campesina en los Andes, siglos XVIII-XX*, IEP 1990.

⁴ Marzal, Manuel... “Funciones religiosas del mito en el mundo andino cusqueño”, en *Debates en Antropología N° 4*, Universidad Católica, Lima, 1979, p. 12.

“...de 499 entrevistados en seis comunidades de indígenas y en una hacienda del departamento del Cusco, el 52% se encontraba de acuerdo con la afirmación que ‘los indios han nacido para servir y obedecer al misti’.”⁵

La otra actitud ha sido la rebeldía, que ha fluctuado a su vez entre dos polos ideales: el repliegue de la cultura andina sobre sí misma, rechazando a “Occidente”; o la apropiación de los instrumentos de dominación de los vencedores. Ambas variantes pueden rastrearse hasta el mismo siglo XVI. El movimiento del Taki Unquy a inicios del S. XVII, sería un ejemplo de repliegue. También la rebelión de Juan Santos Atahualpa a mediados del S. XVIII. Pero, en actitud contraria, recordemos que ya Manco II montaba a caballo (¿los camiones de entonces?) y buscaba españoles que le enseñaran el uso de las armas de fuego. Túpac Amaru II se acercaría más a este segundo polo; Túpac Katari al primero. Lo que nos interesa destacar, sin embargo, es que en el S. XX predomina la segunda forma de rebeldía: aquella que busca apropiarse de los instrumentos de poder de los dominantes y, entre ellos, de uno clave, la educación. Arrancarles a los *mistis* el monopolio de sus conocimientos es equivalente del gesto de Prometeo arrebatándole el fuego a los dioses.

Educación y lucha democrática.

Si regresamos al trabajo ya mencionado de Julio Cotler, vemos que ya entonces algo había comenzado a cambiar entre los campesinos cusqueños. La resignación se mezclaba con otros sentimientos contrapuestos. Así, el 76% de esos mismos campesinos entrevistados consideraba que si los indios tuvieran la misma educación que los mestizos estarían en igualdad de condiciones para desempeñar cualquier ocupación, y el 91% declaró que *‘por medio de la educación un hombre puede llegar a ser lo que quiere’*⁶. La lectura y la escritura dejaban de ser algo inherente al *misti*, don de un Dios-padre engreidor, para convertirse en una herramienta asequible.

¿Qué posibilitó este cambio de actitud? Entre otras cosas, la expansión de la escuela en las zonas rurales andinas, fruto a su vez, de la expansión del mercado y del Estado hacia el campo. La acción de estos últimos comenzó a transformar las condiciones objetivas de existencia de las poblaciones rurales andinas –primero sus

⁵ Cotler, Julio... “La mecánica de la dominación interna y del cambio social en la sociedad rural”, en: *Perú Problema N° 1*, IEP, Lima, 1968, p. 167.

⁶ *Ibid.*, p. 173.

prácticas y luego sus conciencias. Colocándolas en mejores condiciones para enfrentarse a sus seculares opresores. A nivel social, la organización campesina resultó el instrumento clave para emprender con éxito este enfrentamiento. Y a nivel ideológico, lo que hemos denominado el tránsito del mito de Inkarrí al “mito” del progreso. En otro artículo⁷ nos hemos explayado en las consecuencias de este tránsito, a partir del cual las poblaciones andinas dejan de mirar hacia el pasado. Ya no esperan más al Inka, son el nuevo Inka en movimiento. El campesinado indígena se lanza entonces con una vitalidad insospechada a la conquista del futuro. Y en ese horizonte se ubica la escuela.

Algunas cifras permiten ponderar adecuadamente la importancia de la educación en el Perú. Así el porcentaje de estudiantes (matriculados) de 6 a 23 años sobre la población de esa edad, aumenta del 40.6% en 1960 al 73.8% en 1980, con lo cual, entre los países de América Latina el Perú pasa del décimo cuarto lugar en 1960 al 4to. en 1980, superado sólo por Panamá, Argentina y Cuba.⁸ Este crecimiento resulta todavía más espectacular si se tienen en cuenta que en PBI por habitante el Perú fluctúa entre el undécimo y el décimo tercer lugar y que en otros rubros básicos como esperanza de vida o mortalidad infantil, nuestro país ocupa el antepenúltimo lugar en el continente: sólo Bolivia y Haití se encuentran en peores condiciones.⁹

El caso peruano parece ser excepcional no sólo a nivel de América Latina. Entre los más de 60 países -incluyendo buena parte de nuestro continente- que la ONU tipifica como de “nivel medio de desarrollo”, se da durante las últimas dos décadas una evolución bastante reveladora. En efecto, mientras que en ese lapso el Perú se va rezagando en todos los rubros económicos, el crecimiento de su población juvenil que estudia secundaria o superior resulta impresionante, pues entre 1960 y 1980 pasa del 19% al 76% mientras que los otros países pasan en promedio del 17% al 52%.¹⁰

Aspiraciones educativas de tal fuerza en un país pobre y de abismales diferencias socioeconómicas, étnicas, lingüísticas y culturales, tienen sin duda un profundo contenido democratizador. Esto resalta aún más si se advierte que luego de una primera etapa en que Estado y sociedad tiran del carro educativo en la misma

⁷ Degregori, Carlos Iván... “Del mito de Inkarrí al mito del progreso: poblaciones andinas, cultura e identidad nacional” en: *Socialismo y Participación*, N° 36, Lima, dic. 1986, pp. 49-56.

⁸ CEPAL...*op. cit.*, p. 138.

⁹ *Ibid.*, pp. 226, 87, 88, 119.

dirección, el primero comienza a retraerse y desde entonces el empuje social avanza a contracorriente en la educación, especialmente a partir del estallido de la crisis económica a mediados de la década pasada. Así, si en 1974 el Estado gastaba en educación el 3.71% del PBI, este porcentaje se redujo a 2.1% ya en 1980. El descenso en el gasto educativo se prolonga hasta hoy, cayendo de 20% del presupuesto en 1975 a menos del 10% una década más tarde.

Distintos autores han enfatizado el aspecto alienante que esta expansión educativa tiene en las poblaciones andinas. Alberto Flores Galindo, por ejemplo, consideraba que el mundo andino se encontraba enfrentado globalmente a Occidente y calificaba a aquellas comunidades que *“han optado por la escuela occidental, la luz eléctrica, la carretera y el camión”* con los mismos términos que en la tradición marxista se califica a la ‘aristocracia obrera’, que habría perdido el ímpetu revolucionario. Para esas comunidades *“el progreso puede ser una realidad palpable y el poder, en cambio, una ilusión. Tienen algo que conservar”*¹¹.

Rodrigo Montoya presenta una visión más matizada. Para él la escuela resulta positiva en tanto *“cumple un rol de liberación frente a la dominación cultural e ideológica feudal”*. Para él la escuela resulta positiva en tanto *“cumple un rol de liberación frente a la dominación cultural e ideológica feudal”*. Pero esta liberación *“no es sino un medio para implantar una dominación capitalista más vasta”*.¹² Pero a pesar del dinamismo introducido en el análisis, éste no llega a ser histórico y resulta por tanto pesimista sobre el futuro de la cultura andina. Así, para Montoya siempre *“dentro de la lógica del pensamiento quechua (que aparece inmutable) la escuela es vista como un elemento extraño, ajeno, pero inevitable y necesario”*. Esa contradicción sólo podría explicarse, según él, porque *“los vencidos ya no tienen una estrategia de reconquista y posible victoria sino simplemente una táctica defensiva para tratar de sufrir lo menos posible”*.¹³

La epopeya de la lucha andina por la educación, y los efectos que ha producido en el país, son demasiado grandes para definirlos simplemente como una táctica para sufrir lo menos posible. Más aún, es indispensable ubicar esa lucha por la educación

¹⁰ Las cifras fueron proporcionadas por Richard Webb en una charla ofrecida en el IEP en abril de 1987.

¹¹ Flores Galindo, Alberto... *Buscando un Inca. Identidad y utopía en los Andes*, Instituto de Apoyo Agrario, Lima, 1987, p. 333.

¹² Montoya Rodrigo... *op. cit.*, pp. 316-17.

¹³ Montoya, Rodrigo... *Por una educación bilingüe en el Perú. Reflexiones sobre cultura y socialismo*, CEPES / Mosca Azul editores, Lima, 1990.

como parte de un conjunto de luchas (por tierra, migración a las ciudades, trabajo, etc.) a partir de las cuales por primera vez en siglos las poblaciones andinas pasan más bien a la ofensiva, al menos parcialmente y en ciertos aspectos.

La apropiación de la escuela

Un reciente trabajo de Juan Ansión permite ubicar en una perspectiva más plenamente histórica la relación entre el campesinado andino y la escuela.¹⁴ A través de diferentes relatos y leyendas Ansión reconstruye el tránsito de la resignación/temor a la apropiación de la escuela. Así, en un principio es la escuela asustaniños, aliada del *ñawpa machu*, enemigo del Inca, que debe ser evitada por los niños andinos.¹⁵ Pero luego está la historia de *Juan Sabio*, monopolizador del saber, al cual un niño andino se atreve ya a expropiarle subrepticamente todo el conocimiento que acumulaba en una desmesurada biblioteca selvática.¹⁶ Más recientemente está la escuela concebida como “paquete tecnológico”, que se “importa” para que sirva como inversión a largo plazo, intergeneracional, y como mecanismo de acumulación inexpropiable por el tipo de bienes que se acumulan y por el lugar donde ellos se atesoran: “¿acaso el ratero va a llevar tu cabeza?”.¹⁷

Este parece ser el estadio en que se encuentra la mayoría de las poblaciones andinas, al menos hasta antes de la debacle económica de los últimos años. Importan un “paquete” educativo que ya resulta familiar, no asusta, pero cuyo contenido no se cuestiona. Revelan una confianza ingenua en el poder de la educación, que Ansión encuentra de alguna forma similar al poder de la magia.¹⁸

En el trabajo de Ansión, una cuarta etapa parecía avizorarse: aquella en la cual se accede a la “caja negra” educativa, se aprenden sus mecanismos y se puede, por tanto, utilizarla creativamente. Indicios de esta apropiación final de la escuela para sus propios fines aparecen en algunos testimonios recogidos por él en la zona de Jarpa (Junín), y en sus apuntes sobre educación bilingüe y educación laboral.

¹⁴ Me refiero al mencionado: *La escuela en la comunidad campesina*.

¹⁵ La historia es tomada del libro de Alejandro Ortiz: *De Adaneva a InkaRi*, Instituto Nacional de Cultura, Ediciones Retablo de Papel, Lima, 1973.

¹⁶ La historia es tomada del trabajo de Abilio Vergara.

¹⁷ Ansión... *op. cit.*, p. 45.

¹⁸ Tal vez esa aproximación “mágica” a la educación ayude a explicar también la expansión de la versión más dogmática del marxismo-leninismo en las universidades: el poder lejano e incuestionable del Libro, seguiría vigente entre los hijos de migrantes que acceden a la educación superior. Pero esa es otra historia.

Una pregunta clave es si luego de un deterioro sostenido del sistema educativo de por lo menos 15 años, y en medio de la actual crisis que expulsa a los niños de la escuela y empobrece aún más la educación que reciben los que quedan, persiste el “mito” de la escuela o, en todo caso, qué lo reemplaza. Testimonios recogidos en Ayacucho en 1987 permiten advertir la capacidad de resistencia del “mito”, aún luego de siete largos años de violencia. Así por ejemplo, un comunero de Acos Vinchos le dice a Celina Salcedo: *“Educación es pues progreso, por ejemplo ustedes están en progreso, trabajan, tienen su platita, aquí todo atrasado, todos analfabetos, no podemos progresar”*.¹⁹

Permítasenos arriesgar como hipótesis que la corrosión del sistema educativo no llevará a la resurrección del *ñawpa machu* y el repliegue a los tiempos de la escuela asustaniños, sino, entre otras varias estrategias, a redoblar la lucha por la escuela y la calidad educativa.

Cultura andina, etnicidad y ciudadanía.

La cita ayacuchana nos lleva a otra interrogante: ¿escuela = progreso = alienación? No siempre, no en todas partes, ni totalmente. *“Edúcate si quieres se libre”* decía la inscripción de un monumento a la entrada del pueblo de Quinua (Ayacucho), antes de su remodelación en 1974. ¿En qué medida la frase expresaba el gesto paternalista del criollo ilustrado tratando de “civilizar al indio”, el deslumbramiento del maestro mestizo que descubre “occidente”, o las aspiraciones democráticas de los propios comuneros? Todas esas motivaciones parecieran estar presentes, pero la resultante va a depender en grado significativo de las que traigan los “educandos”, en este caso los comuneros andinos.

Partir del sentir de los propios pobladores permite además introducir un matiz en la visión pesimista sobre la cultura andina. Para Montoya, por ejemplo, cuando los *runas-quechuas* o los *qaqis-aimaras* pasan por la escuela, la cultura andina resulta marcada con un signo negativo. Pero cuando diferentes campesinos entrevistados por Ansión manifiestan que quieren que sus hijos vayan a la escuela para *“que se termine en mí lo que soy”* (p. 44), no parecen rechazar la cultura andina en globo o *per se*, sino fundamentalmente la condición desventajosa de siervo, de explotado, de engañado. Quieren dejar de ser indios *en tanto el término ‘indio’ ha terminado identificado con siervo* en relación a *mistis*, terratenientes o españoles. Cuando otro afirma que envía a

¹⁹ Testimonio recogido por Celina Salcedo en: *Ideología N°10*, Ayacucho, 1987, p. 34.

sus hijos a la escuela “para que no sufran” y añade: *¿estoy sufriendo haciendo chacra, para qué valen los campesinos?*” (p. 39), está reconociendo realistamente que campesino en este país (¿en todos?) es sinónimo de sufrimiento y desvalorización. Aspira, legítimamente, a quebrar ese “orden” y a que sus hijos no sufran, y “valgan”.

Esto nos lleva a un problema central que se relaciona directamente con la educación bilingüe. Tal vez el segundo golpe más grande luego de la invasión española y la caída del imperio haya sido la desaparición de las élites y la caída del imperio haya sido la desaparición de las élites indígenas después de la derrota de Túpac Amaru y a lo largo de S. XIX, hasta que la cultura andina se convirtió en subcultura *campesina* e indio es sinónimo de *campesino pobre*, mayoritariamente *siervo*. Eso hace que en el Perú a diferencia de otros países del Tercer Mundo, quien con toda legitimidad deja de ser campesino pobre o simplemente campesino, carezca de referentes culturales propios dentro de los cuales enmarcarse. En esas condiciones, con una correlación de fuerzas infinitamente adversa, la cultura andina ha dado más bien pruebas de que, aún golpeada y acosada, conserva una inmensa vitalidad, pues luego de una primera etapa en que los que quieren dejar de ser siervos “arrojan el niño con la bañera” y rechazan y se avergüenzan de su cultura, culpándola de su condición servil, posteriormente pareciera que amplios sectores lograsen una aproximación más objetiva (si eso es posible) a la cultura propia. La “apropiación” de los instrumentos de dominación los lleva ciertamente a asemejarse a los dominadores, pero esa semejanza no es necesariamente sinónima de “aculturación”, de abandono de lo propio y aceptación acrítica de lo dominante. La vitalidad de algunas manifestaciones de la cultura andina, incluso en las ciudades, relativiza el pesimismo respecto a su capacidad para enfrentar el mundo contemporáneo.

Uno de los pocos estudios que toca el tema de la educación, no en zonas rurales sino en colegios secundarios de Lima y Provincias, refrendaría también esta idea. Nos referimos al trabajo de Gonzalo Portocarrero y Patricia Oliart,²⁰ que constatan, por ejemplo, que para el 64.7% de sus encuestados “el indio es trabajador y puede valerse por sí mismo”; para el 88.3% su aporte para la formación de la cultura peruana ha sido importante (46.3%) o fundamental (42%) y que para el 84.1% de jóvenes, el imperio incaico fue la época más feliz en la historia del Perú, mientras que el virreinato lo es sólo para el 2.8%. Porcentajes todos ellos impensables hace apenas

²⁰ Portocarrero, Gonzalo y Patricia Oliart... “El Perú según sus jóvenes”, en *Quehacer* N° 44, Lima, dic. 1986-ene. 1987, pp. 76-94.

dos décadas. Una vez que la servidumbre ha quedado atrás, parece posible revalorar más afectivamente lo propio. ¿En qué medida es sólo una revalorización “floclórica” o un instrumento para construir el futuro?

Los indicios son ambiguos, pero un hecho es cierto. La cultura andina vuelve a complejizarse, ya no es más patrimonio exclusivo de campesinos pobres y siervos, se traslada a las ciudades, persiste entre los trabajadores urbanos, surge incluso una suerte de burguesía “chola” y, asimismo, intelectuales y profesionales que rescatan sus raíces andinas. La existencia de estos últimos es una condición para una posible revaloración de las lenguas quechua y aimara. Recuérdese que en muchos países del TercerMundo, estas élites que *habían pasada por la escuela y/o las universidades* fueron catalizadoras de numerosos procesos de reivindicación nacional: desde el sionismo inicial hasta la revolución china, la *negritud* o el propio *black power*. Recuérdese el propio “movimiento nacional inca” del S. XVIII, entre otras causas, en la lectura que hacían los caciques de los textos del Inca Garcilaso.

La recomplejización de la cultura andina es condición necesaria pero no suficiente para la revalorización de las lenguas vernáculas. Porque el caso peruano presenta varias peculiaridades. Por un lado, uno de los rasgos más asociados a la servidumbre ha sido desgraciadamente la lengua. A partir de esta asociación lengua = servidumbre, asociación *total* porque no hay otras clases o capas sociales que hablen quechua y/o aimara (los *mistis* son *bilingües* y la lengua que les da su estatus privilegiado es el castellano), en la mente de quienes tratan de librarse de la servidumbre aparecería la necesidad o deseabilidad de “librarse” también de sus rasgos más visibles: lengua y vestido.

Por otro lado, uno de los rasgos más acusados del proceso de avance andino ha sido el *pragmatismo*. Más que la alienación habría que hablar tal vez de pragmatismo, con todo lo positivo y negativo del término. Pragmatismo que posiblemente facilitó la supervivencia de las poblaciones andinas pero, por otra parte, perfiló una relación más bien instrumental con la cultura y la lengua. Por eso, si la correlación de fuerzas tan adversa hacía necesario abandonar el quechua o el aimara para alcanzar determinados objetivos, los dejaban, aún cuando pudieran seguir sintiéndose orgullosamente cholos, mestizos, provincianos, serranos (en nuestra terminología diríamos “andinos”), casi nunca indios. El caso más notorio sería el valle del Mantaro.

Finalmente, cabe precisar cuáles eran esos objetivos perseguidos pragmáticamente y por los cuales era posible abandonar la lengua propia. A nuestro entender, se trata de objetivos *democráticos*. Ello se desprende del carácter antiservil, antiestamental, de la lucha de las poblaciones andinas, que buscaban centralmente, a veces fieramente, *la igualdad de condiciones* y, por tanto, tal vez en la mayoría de los casos implícitamente, la *ciudadanía*. Los testimonios recogidos por Ansión en Puno refuerzan esta hipótesis. Los recibió en una comunidad en la cual los padres no querían hablar aimara con sus hijos ni siquiera en la vida cotidiana, menos aún deseaban educación bilingüe. Cuando el autor les preguntó por qué, la respuesta fue que querían una educación igual a la de todos, seguían viendo la educación bilingüe como una educación de segunda categoría y la prueba para ellos era que en las escuelas de los pueblos y más notoriamente aún en las escuelas de la ciudad *no se proporcionaba educación bilingüe*. Si es buena, entonces que todos reciban educación bilingüe. Ese fue su planteamiento y tenían teóricamente razón.

Por eso me parece muy sugerente el concepto de *educación intercultural*. Pues si bien es imposible pensar a estas alturas en el Perú en un bilingüismo total a la paraguaya, al menos es posible pretender desarrollar la comprensión y el respeto en igualdad de condiciones por las culturas no-occidentales. Que para comenzar, por lo menos locutores y periodistas pueden pronunciar una palabra tan simple como Chuschi y escribir inteligiblemente los nombres de los pueblos o los apellidos de las personas en quechua o aimara.

Este último ejemplo, nimio al parecer, nos lleva a la dimensión política del problema, que resulta central. Entre las poblaciones andinas contemporáneas, por un conjunto de circunstancias muy complejas, la reivindicación ciudadana ha primado por sobre las reivindicaciones étnico-culturales. Tal vez por eso el surgimiento de capas mestizas nacionalistas y de lo que se podrían llamar élites económicas e intelectuales entre las propias poblaciones andinas, no ha llevado al surgimiento de élites políticas con sensibilidad suficiente frente a esos problemas. Puesto de otra manera, los partidos a lo largo de todo el espectro político, no han valorado cabalmente el factor étnico-cultural. El caso más clamoroso ha sido el de la derecha agrupada en el FREDEMO durante las elecciones presidenciales de 1990. La izquierda ha fluctuado mayormente entre el clasismo y el indigenismo. El primero subestima los aspectos étnico-culturales pues considera que lo decisivo son las contradicciones entre las clases. El segundo ensalza unilateralmente lo indio y/o lo campesino, sin advertir que,

como dijéramos para los implicados indio es sinónimo de siervo, no-ciudadano, y que el proceso de urbanización es una de las tendencias demográficas más importantes en las últimas décadas. El indigenismo tiende a confundir, además, “occidente” y “modernidad” con capitalismo y proyecta su confuso rechazo a todos ellos, sobre las poblaciones andinas que transitan otros caminos menos tajantes.

Si es que las lenguas andinas van a sobrevivir, por tanto, hay un problema de *eficacia* (pragmatismo) y otro de *identidad* (relacionado con el orgullo de ser lo que se es), que tienen que ser trabajados a nivel político partiendo de reconocer la centralidad de la aspiración democrática y ciudadana (igualdad de condiciones) de las poblaciones andinas. Si los maestros, intelectuales, profesionales y todos los relacionados con la educación y con el mundo andino logramos transmitir que el dominio del quechua y/o el aimara permiten una mejor y más eficaz apropiación de los secretos y privilegios del mundo contemporáneo, a los cuales las poblaciones andinas tienen legítimo derecho; si además el uso del quechua y/o el aimara llega a ser incorporado como emblema digno de ser *exhibido* con orgullo, tal como ya ahora muchos exhiben con orgullo, por ejemplo, el hecho de pasar un cargo religioso, bailar una danza vernácula o comer un potaje típico; si, finalmente, la dimensión étnico-cultural es tomada seriamente en cuenta en los programas políticos, entonces, tal vez no sea descabellado guardar esperanzas en que una “peruanización” o “andinización” de la escuela y lo que ella representa, permita que las lenguas quechua y aimara asomen vigorosas a los albores del S. XXI, como patrimonio de “*individuos quechuas (o aimaras) modernos*”, tal como se autodefiniera José María Arguedas en uno de sus textos más famosos.²¹

²¹ José María Arguedas; ¡No soy un aculturado”, prólogo a: *El zorro de arriba y el zorro de abajo*, Editorial Horizonte, Lima, 1983.