

CAPÍTULO XII.

El proyecto criollo: su concepción desde la educación, participación y ciudadanía para pueblos indígenas



Uriel Montes-Serrano¹

¹ Universidad Antonio Ruiz de Montoya, Lima, Perú.

El Perú desde su conquista, colonización, independencia de la corona española hasta la actualidad transita un periplo para reconocerse y transitar de un Estado criollo a un Estado intercultural.

En estos 201 años de independencia, el Perú todavía no es el país de todas las sangres como lo planteaba José María Arguedas, todavía pervive, desde la colonia, una pequeña elite que socaba los intereses de las grandes mayorías, a pesar de las Leyes, Decretos y de las Constituciones de 1920 (Art. 41 y art. 48), 1979 (art. 161 y art. 162) (Atoche, 2015) y 1993 (Art. 48) que reconoce la existencia legal de 55 pueblos indígenas u originarios en el territorio nacional.

Este trabajo tiene como propósito describir y analizar el proyecto criollo desde la educación, la participación y la ciudadanía para los pueblos indígenas. Este tema es un aspecto relevante en la investigando que estoy realizando sobre *La formación política del magisterio peruano en*

las décadas del 70 y 80. Por ello, me inclino por la alternativa b que se propuso.

A finales del siglo XIX e inicios del siglo XX, el Perú sigue siendo una sociedad jerarquizada por temas étnicos-raciales, económicos y de género (Portocarrero, 2015). Este orden establecido en la sociedad favorecía a los criollos en agravio de los indígenas, negros, mestizos en la política, la economía y la cultura.

Unos, en ese contexto de clasificación y separación tenían oportunidades y garantías institucionales para participar de la democracia a través de una serie de libertades que el Estado facilitaba, tales como: la asociación, la expresión, que los líderes políticos compitan por el voto, que se tengan diversas fuentes de información y elegibilidad para la cosa pública (Dahl, 1989). Portocarrero (2015); Ccahuana (2020); y Neira (2021), hacen notar que los indígenas, a diferencia de los criollos, por estar estereotipados como una raza inferior, ignorante, sin tradición intelectual no podían acceder a esas libertades que plantea Dahl.

Entonces, algunos autores manifiestan que esa élite criolla de finales del siglo XIX e inicios de siglos XX hace lo posible, a través del proyecto educativo civilista, para segmentar la sociedad por medio de la educación: una dirigida para la elite criolla y otra para las masas populares (Ccahuana, 2020). Los primeros tenían derecho a estudiar la primaria, la secundaria y la superior y, por su tradición intelectual podían recibir una educación clásica (gramática, retórica, filosofía, historia) que les iba a ayudar para aportar en el desarrollo económico del país. Mientras que los segundos, solo podían acceder al primer grado y estaban excluidos casi de todos los niveles del sistema educativo; se les permitía aprender a leer, a escribir y a contar en el idioma oficial, pero no en su lengua materna.

Dahl (1989); Habermas (1999); Balivar (2017), señalan que la democracia es un sistema donde los actores políticos se ponen de acuerdo para lograr el bien público, según las reglas claras y de acuerdo con la voluntad ciudadana. En esta definición que plantean estos autores hallamos tres problemas para el caso peruano de finales del siglo XIX e inicios del siglo XX, que describimos y analizamos: los actores políticos, bien público y voluntad ciudadana.

Primero, los únicos actores políticos válidos son los “auténticos criollos”. Son ellos y no otros, los que deben decidir qué políticas públicas deben formularse e implementarse para las mayorías de “ciudadanos”.

Por un lado, Gonzáles (2009); Ccahuana (2020); Ruelas (2020); Ruelas et al. (2021); hallaron en sus investigaciones que la aristocracia criolla tenía el control absoluto de la Academia, los puestos claves en el Estado, la dirección del gobierno y las organizaciones políticas para mantener el statu quo de la sociedad peruana. Por otro lado, Contreras (1996); Vilca et al., (2018); Rojas (2019); Ruelas (2019), evidencian que los sectores excluidos por los criollos, empiezan a tomar consciencia de su nuevo rol en el Estado y su reivindicación desde lo social, la salud, la lengua y la religión.

“El rijcharismo se valió de innovadoras estrategias como la edición de Runa Sonqo en la que publicaba artículos tanto en castellano como en quechua y aimara sobre temas de la vida social y cultural indígena”. (Ruelas, 2018, p. 81)

Todos los actores políticos, nos dice Balivar (2017), en democracia son válidos, porque en ella se crea y recrea a partir de prácticas políticas individuales y colectivas que abogan por el bienestar común. En el Perú que analizamos, las prácticas políticas son más individuales que colectivas, son una minoría y no la mayoría la que decide qué Estado de bienestar deben tener unos y otros. No hay prácticas políticas democráticas, éstas se imponen desde el Estado criollo. Así, lo perciben los intelectuales indígenas cuando analizan el contexto: *“El propósito seguía siendo la integración a la nación peruana, pero no a partir de la imposición de una lengua extraña, sino de su conquista por el propio indio, que así volcaría en nuestro ser nacional “su genio, su propia visión del mundo y del arte”.* (Contreras, 1996, p. 43)

La sociedad criolla, nos dicen algunos autores, tenía sus actores políticos y eso se evidencia, por ejemplo, en el cuadro de Juan Leppiani Toledo sobre la Proclamación de la Independencia del Perú en 1821. Portocarrero (2015), qué análisis nos propone del cuadro de Leppiani: ve a San Martín rodeado de varios personajes (un sacerdote, siete militares y cinco civiles), todos pertenecen a la aristocracia criolla, el público que presencia dicho acontecimiento trascendente carece de

rostro, que es una masa grande y tupida, sin marcas étnicas ni clase. Ese público, entonces, sin rostro y esa masa inmensa que aparece en el cuadro es el indígena, el negro, el mestizo, el chino, el cuarterón.

Segundo, si el Perú de finales de siglo XX e inicios del siglo XXI es un Estado criollo que dignifica, ensalza y defiende los intereses de la élite criolla y blanca, también surge una corriente alternativa apoyada por José de la Riva Agüero y Manuel Gonzales Prada dentro del Estado criollo que se percata que lo criollo, no puede ser impuesto sobre lo andino. Comprenden estos intelectuales que el proyecto criollo no podía ignorar a la mayoría de la población. De ahí que planteen que, para ser nacional el criollismo debería tener una actitud democrática, es decir, proponen un diálogo con la tradición indígena para democratizar la participación (Portocarrero, 2015).

Portocarrero (2015), desde el análisis que hace de esas épocas encuentra que la lucha por democratizar al país es imposible y que está condenado al fracaso por el desprecio que sentía la aristocracia criolla por todo lo indígena. En ese contexto de distancia y desprecio por el otro, podemos señalar que los bienes públicos para la sociedad peruana están determinados por el proyecto criollo. Es decir, son ellos y no otros, lo que deciden qué bien público le pertenece según su estrato social, por ejemplo: qué educación deben recibir los criollos y los indígenas; qué plan de estudios en función del estrato social se debe enseñar; a qué escuelas deben ir unos y otros; qué docentes deben encargarse de la formación de los ciudadanos y no ciudadanos; qué presupuesto se debe asignar para atender las necesidades de unos y otros.

“La expansión de la educación pública de inicios del siglo XX tuvo como base una concepción racializada de la sociedad peruana, la cual definió el alcance y los contenidos que se enseñaron a cada grupo social. Esta diferenciación no obedecía tanto a impedimentos presupuestarios o burocráticos, sino a una concepción racial de la población campesina, especialmente la andina”. (Ccahuana, 2020, p. 8)

Autores como Dahl (1989); Tilly (2005); Balivar (2017), sostienen que el Estado que practica la democracia debe promover y fortalecer la participación de todos los ciudadanos. Pero, ¿qué hizo la élite criolla en

detrimento de la mayoría de la población peruana. Contreras (2014); Portocarrero (2015); y Ccahuana (2020), señalan que está élite copó la mayoría de las instituciones del Estado y desde ese espacio llevó a cabo su proyecto de nación. Un proyecto que no ayudó a democratizar la sociedad, más bien la fragmentó. Afianzó en el imaginario la idea de que unos nacían para gobernar y otros para obedecer; que la educación debía contribuir en la segregación y que cada uno debía estar en su estrato social.

Pese a que algunos autores como Contreras (1996); Vilca et al. (2018); y Ccahuana (2020), hacen notar que, a pesar de que la mayoría de la aristocracia criolla tenían la idea de que la educación no era bien público para los indígenas, estos mismos autores encontraron información que señalan que, si los indígenas querían participar de la economía nacional y del desarrollo de la nación, no era suficiente aprender a leer, a escribir y a contar en el idioma oficial, también debían aprender en su propio idioma. De ahí que, algunos líderes indígenas (Saturnino Huilca, Gamaliel Churata) o intelectuales (José Antonio Encinas, Luis Valcárcel, José María Arguedas, José Portugal Catacora) que apoyaban la causa indígena solicitaron y exigieron al gobierno de turno la instauración de escuelas aimaras y quechuas para las zonas rurales para salir de la desigualdad, la discriminación y la pobreza (Ruelas et al., 2020).

Entonces, en democracia, todos tenemos derechos a gozar de los bienes públicos que ofrece el Estado. Si no lo da, entonces, la democracia es una lucha en muchos escenarios (Balivar, 2017; Ruelas et al., 2021). Por ejemplo, los pueblos indígenas usaron la educación como plataforma para conquistar otros derechos, tales como: la ciudadanía, el voto, dejar de trabajar en la hacienda de los gamonales, entrar en el mundo de agroexportación.

“Las escuelas aimaras indígenas influyeron y fueron tomados como un instrumento de liberación, los pobladores indígenas aimaras construyeron escuelas en áreas rurales, para educarse y liberarse del gamonalismo, incursionar al mercado internacional de lanas, para salir de la pobreza.”(Ruelas, 2019, p.115)

Finalmente, por el discurso de su clase dirigente y algunos sectores de la sociedad, sobre todo criolla y blanca, todavía es un Estado de

ciudadanos de primera y segunda clase. Portocarrero (2015) en el análisis que hace sobre la composición de las etnias en Lima de 1700 y 1790 halló que, Lima es una ciudad donde conviven blancos, negros, indios, mestizos y las mezclas respectivas.

Tabla 1. Composición de la población por etnias, Lima, 1700 y 1792.

Etnia	1700	%	1792	%
Española	19632	56.6%	18862	38.1%
Negros	7659	22.1%	8960	18.1%
Mulatos	3370	9.7%	5972	12.1%
Mestizos			4631	9.3%
Indios	4063	11.7%	3912	7.9%
Zambos			3384	6.3%
Cuarterones			2383	4.8%
Chinos			1120	2.2%
Quinterones			219	0.4%
Total				

Fuente: Portocarrero (2015), citado de Pérez Canto (1982).

Al comparar los porcentajes de composición de etnias en 1792 se evidencia que, del 100%, el 38% son españoles y el 7.9% son indígenas. Si estos datos se comparan con el censo nacional de población y vivienda que realizó el Institución Nacional de Estadística e Informática en el 2017 se encuentra que el porcentaje de peruanos de origen blanco solo alcanza el 5.9% y el 25.7% se considera indígena.

En esa misma línea de análisis, Tilly (2005); y Balivar (2017), señalan que la democratización implica la equidad en la participación, la ampliación de los espacios de libertad y de igualdad y consultas en relación a recursos y políticas estatales y contra acciones arbitrarias de los agentes del gobierno. Estas condiciones solo se pregonaban para la aristocracia criolla, no para la población excluida, sobre todo indígena.

La voluntad ciudadana, entonces, es interpretada por la elite criolla. Es decir, ellos deciden qué demandas y qué necesidades deben satisfacerse, siempre diferenciando a los ciudadanos y no ciudadanos. Esa asimetría, entre unos y otros, se expresa en la inequidad, en los espacios de libertad, en la consulta sobre sus recursos y políticas estatales, en su proyecto de nación y en el concepto que tienen de los indígenas: “degenerado o abyecto o arcaico”. De ahí que, la escuela estatal del siglo XX haga énfasis para distinguir y separar a los estudiantes indígenas de los estudiantes burgueses, oligarcas y gamonales (Ruelas, 2019; Ccahuana, 2020; Ruelas, 2021).

Entonces, nos preguntamos, ¿qué iniciativas plantearon los indígenas para participar de la democracia? Las iniciativas fueron diversas en el campo pedagógico y se dieron gracias al apoyo de algunos indígenas e intelectuales que abrazaron las causas indígenas y, a la activación de algunos mecanismos de promoción de la democracia: la conquista, la confrontación, la colonización y la revolución (Tilly, 2005).

Primero, una de las conquistas de los pueblos indígenas fue la educación, que trajo como consecuencia la creación de escuelas en las zonas rurales, preferentemente y, en algunas zonas urbanas para atender las necesidades educativas de los niños y niñas; tener docentes indígenas; que los docentes que iban a enseñar en un contexto indígena debían conocer el idioma.

La escuela de Ojjerani diseñó un modelo de educación bilingüe aymara-castellano para niños campesinos completamente analfabetos en español, con el objetivo de enseñarles a leer y escribir en esta lengua, mejorar sus condiciones de vida e integrarlos a la así llamada civilización. Este método consistió en enseñar a leer y escribir en aymara y luego dar paso a la lectura y escritura del español (Vilca et al., 2018).

Segundo, la confrontación de los pueblos indígenas con los criollos, burgueses y gamonales se dio cuando estos solicitaron y exigieron la creación de escuelas para atender a los estudiantes indígenas, por ejemplo, en las haciendas. La sola idea de la creación de una escuela gestó oposición, resistencia y rechazo de la mayoría de los gamonales en la sierra sur del Perú. Se creía, también, que la escuela iba alterar las

buenas costumbres establecidas, tales como: el respeto a los padres de familia y a la autoridad, asistir al culto religioso, entre otros.

“Los gamonales llegaban en oportunidades a convencer a los propios campesinos de la inconveniencia de la escuela. Despertaban en ellos temores latentes: sus hijos, una vez educados, les faltarían el respeto, desafiarían su autoridad; el Estado dispondría de ellos, los obligarían a pagar impuestos; se olvidarían de las obligaciones del culto religioso y un conjunto de castigos divinos traerían funestas desgracias. Semejantes temores resultaban fatalmente respaldados por el ya citado carácter autoritario del proyecto civilista.” (Contreras, 1996, p.39)

Tercero, la colonización, mejor dicho, la descolonización se dio gracias a las luchas en el campo político y educativo y, a las propuestas innovadoras de algunos docentes indígenas e intelectuales indigenistas que apostaron por la educación en la lengua materna. Esa apuesta creativa e innovadora hizo retroceder el avance de las escuelas oficiales promovidas por el Estado criollo, para dar cierta prioridad a las escuelas que promovían la enseñanza de la lectura, la escritura y el conteo en el idioma quechua y aimara en las zonas rurales, en algunas regiones del Perú, por ejemplo, en Puno.

“La educación indígena en Latinoamérica no tiene sus orígenes en el indigenismo de 1920-1970 como se afirma, sino y de acuerdo con la revisión teórica, en la segunda mitad del siglo XIX (1870) con las escuelas clandestinas fundadas por los mensajeros indígenas en el Altiplano peruano, continuadas por las experiencias más ricas para la educación peruana gestadas en el siglo XX por maestros indígenas e indigenistas que orientaron su vida y su intelecto hacia la revaloración del indio, haciendo de Puno un laboratorio de experiencias educativas.” (Vilca et al., 2018, p.98)

Por último, la revolución se cristalizó cuando los mismos indígenas promovieron espacios en el campo educativo, tanto en la escuela como en los centros de enseñanza superior, para pensar cuáles deberían ser sus roles, su lugar y su participación en el desarrollo y la construcción del Estado. También ayudaron los trabajos que realizaron algunas intelectuales en la organización de movimientos regionales como

Orqopata y la aparición de profesionales indígenas vinculadas a la docencia, la abogacía, la enfermería y la policía.

“Fue así que, en 1967, ya el distrito de Chuschi, en Ayacucho, podía exhibir una docena de profesionales procedentes de la tierra: un médico veterinario, un abogado, un profesor secundario, un maestro normalista, un oficial de la Guardia Civil y otro de la PIP y cinco maestros de tercera categoría, y casi no había caserío de donde no hubiese algún muchacho cursando la secundaria en la ciudad de Ayacucho (Ramón et al., 1967)” (Contreras, 1996, p. 56)

La activación de estos mecanismos de promoción de la democracia (la conquista, la confrontación, la colonización y la revolución) ayuda a los docentes e intelectuales indígenas a gestar su propia lucha en el campo educativo, en un inicio. En un segundo momento, cuando Juan Velasco Alvarado en 1971 llega al poder e implementa su reforma educativa abre una amplia discusión y confrontación entre revolucionarios y la izquierda peruana.

“Una época de debates ideológicos dentro del magisterio peruano, un debate trenzado entre revolucionarios Velasquista y de la izquierda peruana que tuvo amplia repercusión en los contenidos de los textos escolares y en las discusiones históricos-sociales que los maestros llevaron a la escuela”. (Rojas, 2019, p. 41)

Tal vez el proyecto educativo criollo sin querer dio paso a una nueva época de cambios. Inició, por ejemplo, intensos debates entre los mismos criollos sobre el papel y la participación de los indígenas en el desarrollo y construcción de la nación. Luego, esta discusión permite a algunos intelectuales criollo como José de la Riva Agüero a ver el Perú como una obra de los Incas y no tanto de los conquistadores (Portocarrero, 2015). Y, finalmente, esta lucha se traslada al campo educativo y, en este nuevo escenario, la escuela ayuda a gestar una nueva democracia que se visibilizará más adelante en el voto del campesinado y en asunción de algunos cargos públicos por los indígenas.

El Perú de finales de siglo XIX e inicios del siglo XX es una sociedad jerarquizada por temas étnicos raciales, económicos y géneros que

limitan la participación de los indígenas en el desarrollo económico y la construcción de la nación.

La elite criolla usa la academia, los puestos de trabajo, las organizaciones políticas y la dirección del Estado para implementar su política educativa. Esa política educativa, en vez de acortar las brechas educativas, la fragmentó e impulsó una educación para los criollos, los burgueses y los gamonales y, otra para los indígenas. También, esa política tuvo el beneplácito de la mayoría de los intelectuales criollos y gestó el nacimiento de los docentes e intelectuales indígenas que apostaron en la creación de las escuelas en zonas rurales y la educación intercultural bilingüe para atender las demandas educativas de los indígenas.

Las escuelas indígenas, sobre todo del siglo XX, les brindó a los quechuas y aimaras del sur del Perú, competencias para insertarse y participar en la sociedad: la formación de docentes indígenas, proponer propuestas pedagógicas alternativas, promover espacios para pensar qué roles y qué tipo de participación podían tener los indígenas.

Referencias bibliográficas

- Atoche, Y. (2015). Entre equívocos e intencionalidades: hacia una comprensión de lo indígena en el Perú. *Cultura Latinoamericana*, 21(1), 197-212. <https://editorial.ucatolica.edu.co/index.php/RevClat/article/view/1640/1517>
- Balivar, E. (2017). Democratizar la democracia. In *Ciudades resistentes, ciudades posibles* (pp. 263-270). Editorial UOC. <https://drive.google.com/file/d/1bl11GcoDqJE29spMaxrGq2R3PB0wrK/view?usp=sharing>
- Congreso Constituyente Democrático. (2016). Constitución Política del Perú. <https://www.congreso.gob.pe/Docs/files/documentos/constitucion1993-01.pdf>
- Dahl, R. (1989). ¿Tiene importancia la poliarquía? y Secuencias históricas en la poliarquía. participación y oposición. *Tecnos*.

- Ccahuana Córdova, J. A. (2020). La reforma educativa de 1905: estado, indígenas y políticas racializadas en la República Aristocrática. *Apuntes*, 47(86), 5-32. <https://dx.doi.org/10.21678/apuntes.86.880>
- Ccahuana Córdova, J. A. (2014). ¿Educar al indígena? El Partido Civil y los jóvenes reformistas a inicios de la República Aristocrática. *Histórica*, 38(1), 85-127. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/historica/article/view/10546/11017>
- Contreras, C. (1996). Maestros, mistis y campesinos en el Perú rural del siglo XX. Lima: IEP. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/1113/664.%20Maestros%2c%20mistis%20y%20campesinos%20en%20el%20Per%c3%ba%20del%20siglo%20XX.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gonzales, O. (2009). De escuela rural a grupo intelectual. La formación del grupo Orkopata. <http://www.librosperuanos.com/autores/articulo/00000001237/De-escuela-rural-a-grupo-intelectual.La-formacion-del-grupo-Orkopata#2>
- Habermas, J. (1999). Tres modelos normativos de democracia. Paidós.
- Neira, H. (2021). Huillca. Habla un campesino peruano. Achawata.
- Portocarrero, G. (2015). La urgencia por decir nosotros. Los intelectuales y la idea de nación en el Perú republicano. PUCP.
- Ruelas Vargas, D. (2019). Los movimientos indígenas y la educación del siglo XX en el sur andino puneño peruano. *Historia de la Educación Latinoamericana*, 21 (33), 61-85. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/9354/8504
- Ruelas-Vargas, D., Yabar-Miranda, P. S., & Cornejo-Valdivia, G. (2021). Origen y desafíos de las escuelas aimaras en el sur andino peruano del siglo XX. *Investigación Valdizana*, 15(2), 112-119. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=586068493006>
- Rojas-Rojas, R. (2019). Velasco, la reforma educativa y los maestros. *Argumentos*, 2(13), 36-41. <https://argumentos-historico.iep.org.pe/wp-content/uploads/2019/10/Rojas-R.-2019-Velasco-la-reforma-educativa-y-los-maestros.pdf>

- Ruiz-Robles, J. E. (2015). La reforma educativa del gobierno de la fuerza armada del Perú: 1972-1980. (Tesis doctoral) Universidad Complutense de Madrid.
- Tilly, C. (2005). La democratización mediante la lucha”. *Sociológica*, 19 (57), 35-59. <http://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v20n57/2007-8358-soc-20-57-00035.pdf>
- Vilca Apaza, M. H., Yapuchura Saico, C. R., Mamani Apaza, W. W., & Sardón Ari, D. L. (2018). Maestros indigenistas y sus experiencias socio-educativas en el altiplano peruano en el siglo XX. *Comuni@cción*, 9(2), 90-100. <http://www.scielo.org.pe/pdf/comunica/v9n2/a02v9n2.pdf>