



Justicia lingüística restaurativa en la educación peruana: El caso de Roldán Tumi Dësi y la exclusión de los estudiantes indígenas

Recibido: 16 de febrero de 2025
Evaluado: 19 de mayo de 2025
Publicado: 01 de abril de 2026

Nila Vigil-Oliveros*  

Tipología: artículo de investigación

Resumen

Este artículo aborda las profundas fallas del sistema educativo en el Perú, a partir de la historia de Roldán Tumi Dësi, un joven indígena que, a pesar de haber completado su educación escolar en castellano, llegó a la universidad con un conocimiento muy limitado de este idioma. Se exploran las barreras lingüísticas que enfrentan los estudiantes indígenas y se critica la falta de un enfoque educativo que integre la cultura y la lengua indígena y la enseñanza de castellano como segunda lengua, lo que perpetúa la desigualdad y la marginalización. Desde esta problemática, el artículo introduce el concepto de *justicia lingüística restaurativa* como una categoría orientada a reconocer y reparar los daños históricos causados por la asimilación forzada, en la que se integran las dimensiones simbólicas, afectivas y epistémicas de la reparación. Se proponen dos medidas centrales: la creación de una Comisión para la Reparación de los Derechos Lingüísticos, así como el rol clave de las universidades en la recuperación de la memoria lingüística histórica, la promoción activa de las lenguas indígenas y la construcción de una educación más inclusiva, equitativa y descolonizadora. Estas propuestas buscan sentar las bases para una educación más inclusiva, intercultural y equitativa, como vía hacia la justicia lingüística y social.

Palabras clave

justicia lingüística restaurativa; derechos lingüísticos; memoria lingüística histórica; educación intercultural bilingüe; exclusión educativa indígena; reparación lingüística; políticas lingüísticas inclusivas

* Doctorado. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. correoparanilavigil@gmail.com

Restorative Linguistic Justice in Peruvian Education: The Case of Roldán Tumi Dësi and the Exclusion of Indigenous Students

Abstract

This article addresses the profound shortcomings of the Peruvian education system through the story of Roldán Tumi Dësi, an Indigenous youth who, despite completing his schooling in Spanish, entered university with very limited proficiency in the language. It explores the linguistic barriers faced by Indigenous students and critiques the lack of an educational approach that integrates Indigenous culture and language alongside Spanish as a second language, a situation that perpetuates inequality and marginalisation. Against this backdrop, the article introduces the concept of restorative linguistic justice as a category aimed at recognising and repairing the historical harms caused by forced assimilation, integrating symbolic, affective, and epistemic dimensions of reparation. Two central measures are proposed: the creation of a Commission for the Reparation of Linguistic Rights, and the key role of universities in recovering historical linguistic memory, actively promoting Indigenous languages, and building a more inclusive, equitable, and decolonising education. These proposals aim to lay the foundations for an education system that is more inclusive, intercultural, and equitable, advancing linguistic and social justice.

Keywords

restorative linguistic justice; linguistic rights; historical linguistic memory; intercultural bilingual education; indigenous educational exclusion; linguistic reparation; inclusive language policies

Justiça lingüística restaurativa na educação peruana: o caso de Roldán Tumi Dësi e a exclusão de alunos indígenas

Resumo

Este artigo discute as profundas falhas do sistema educacional no Peru, a partir da história de Roldán Tumi Dësi, um jovem indígena que, apesar de ter concluído sua escolarização em espanhol, chegou à universidade com um conhecimento muito limitado desse idioma. São exploradas as barreiras linguísticas enfrentadas pelos estudantes indígenas e criticada a ausência de uma abordagem educacional que integre a cultura e a língua indígena juntamente com o ensino do espanhol como segunda língua, perpetuando a desigualdade e a marginalização. Diante dessa problemática, o artigo introduz o conceito de justiça lingüística restaurativa como uma categoria voltada para reconhecer e reparar os danos históricos causados pela assimilação forçada, integrando dimensões simbólicas, afetivas e epistêmicas da reparação. Propõem-se duas medidas centrais: a criação de uma Comissão para a Reparação dos Direitos Linguísticos e o papel fundamental das universidades na recuperação da memória lingüística histórica, na promoção ativa das línguas indígenas e na construção de uma educação mais inclusiva, equitativa e descolonizadora. Essas propostas buscam estabelecer as bases para uma educação mais inclusiva, intercultural e justa, como caminho para a justiça lingüística e social.

Palavras-chave

justiça lingüística restaurativa; direitos lingüísticos; memória lingüística histórica; educação intercultural bilíngue; exclusão educacional indígena; reparação lingüística; políticas lingüísticas inclusivas

Para citar este artículo:

Vigil-Oliveros, N. (2026). Justicia lingüística restaurativa en la educación peruana: El caso de Roldán Tumi Dësi y la exclusión de los estudiantes indígenas, *Revista Colombiana de Educación*, (99), e22808, <https://doi.org/10.17227/rce.num99-22808>

*A la memoria de mi padre, abogado
penalista, cuya trayectoria fue
reconocida en su tiempo como una
expresión del triunfo del nuevo
derecho, y que creyó en la justicia
como principio ético y defensa de la
dignidad humana.*

Introducción

En 2022, el Ministerio de Educación del Perú (2022) difundió una nota de prensa titulada: “Roldán, el talento indígena que aprendió castellano en la universidad y se licenció entre los mejores”. Esta relataba la historia de Roldán Tumi Dësi, un joven indígena matsés de Loreto, quien, tras completar su educación escolar, ingresó a la universidad sin un dominio suficiente del castellano. Durante su primer año en la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana, enfrentó graves dificultades académicas, pues no comprendía lo que los profesores explicaban en clase. Sus calificaciones eran deficientes —incluso llegó a obtener ceros— y sus docentes le sugirieron abandonar los estudios, pues argumentaban que su esfuerzo no valía la pena. Sin embargo, Roldán Tumi Dësi aprendió castellano por su cuenta, gracias a la lectura frecuente. De esta manera, desarrolló competencias en castellano y pudo terminar sus estudios, graduarse en Antropología en el Perú y, posteriormente, obtener una Maestría en Antropología Social en Brasil (Aidesep, 2025).

Si bien el caso de Roldán Tumi Dësi es excepcional, por su capacidad de superación y su destacada trayectoria académica, también pone en evidencia una falla estructural en el sistema educativo peruano. A pesar de que los estudiantes indígenas reciben certificados de haber terminado sus estudios, muchos egresan sin haber desarrollado las competencias necesarias en castellano para continuar su formación en esta lengua. Esto los deja en una situación de desventaja en la educación superior y en otros ámbitos académicos y profesionales, lo que perpetúa una brecha educativa que afecta su derecho a la igualdad de oportunidades.

Esta situación muestra una deficiencia estructural del sistema educativo peruano. Aun cuando la educación intercultural bilingüe es reconocida en las políticas educativas (Congreso de la República, 2003), en la práctica, los estudiantes indígenas no reciben una formación adecuada en su lengua materna, ni desde sus referentes culturales, y tampoco se les enseña castellano como segunda lengua (Vigil, 2022). Como resultado, al llegar a la universidad, o a las escuelas de enseñanza superior, enfrentan dificultades académicas significativas que limitan su desempeño y pueden llevarlos a la deserción. Un análisis

periodístico basado en datos oficiales del Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo (Pronabec) reveló que, entre los años 2014 y 2020, el 43 % de los beneficiarios indígenas amazónicos de la Beca 18 modalidad Comunidades Nativas Amazónicas(CNA) no concluyó sus estudios superiores (Tovar y Huamán, 2020). Esta cifra representa el mayor porcentaje de deserción entre todas las modalidades de la beca, lo cual evidencia los obstáculos estructurales que enfrentan estos jóvenes en el sistema universitario. La falta de un enfoque pedagógico que respete sus derechos lingüísticos no solo compromete su éxito educativo, sino que además contribuye a seguir reproduciendo la exclusión y la desigualdad en el acceso a oportunidades académicas y profesionales.

En este contexto, este artículo introduce el concepto de “justicia lingüística restaurativa”, un enfoque que busca reconocer y reparar las exclusiones históricas impuestas por el sistema educativo a los estudiantes indígenas. Este concepto se inspira en los principios de la justicia restaurativa (Zehr, 1990), el cual plantea que no basta con reconocer el problema, sino que es necesario implementar acciones concretas que restablezcan los derechos lingüísticos vulnerados y prevengan futuras desigualdades. Tal como lo proponen Boyes-Watson y Pranis (2015), en el ámbito educativo, la justicia restaurativa no se limita a la reparación del daño, sino que busca transformar las relaciones y estructuras que lo generan. Desde esta perspectiva, una justicia lingüística restaurativa exige crear condiciones institucionales que restituyan el respeto por las lenguas y culturas marginadas, al tiempo que promuevan prácticas sostenidas de inclusión y equidad. A diferencia de otros enfoques de “justicia lingüística” que se centran en la preservación y en los derechos de lenguas minorizadas (Skutnabb-Kangas, 2000; May, 2012; De Varennes, 2001), la justicia lingüística restaurativa enfatiza la compensación por los daños causados derivados de la asimilación forzada y la exclusión educativa.

Aunque los derechos lingüísticos han sido reconocidos en múltiples tratados internacionales (OIT, 1989; Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, 2007), su implementación ha sido deficiente. En el caso peruano, no existen mecanismos institucionales que garanticen la reparación de los daños causados tras décadas de exclusión lingüística en el ámbito educativo. Para que se pueda dar la justicia lingüística restaurativa, se propone la creación de una Comisión para la Reparación de los Derechos Lingüísticos, que no solo reconozca el impacto de la discriminación estructural en la educación de los pueblos indígenas, sino que implemente estrategias concretas para garantizar su acceso equitativo a la educación superior.

El objetivo de este artículo es analizar las barreras lingüísticas que enfrentan los estudiantes indígenas en la educación superior peruana y proponer un marco de justicia lingüística restaurativa que incluya mecanismos de reconocimiento,

reparación y transformación institucional. A través del análisis del caso de Roldán Tumi Dësi, se argumenta que la justicia lingüística restaurativa es un modelo necesario para corregir desigualdades estructurales y avanzar hacia una educación verdaderamente intercultural, equitativa y justa.

Metodología

Este trabajo se inserta en el enfoque cualitativo y emplea el método de estudio de caso, específicamente, el de caso único intrínseco. Según Stake (1998), un estudio de caso único es intrínseco cuando el interés principal radica en el caso en sí mismo, más que en su capacidad para ilustrar problemas generales o aplicarse a otros casos similares. Como señala el autor:

El caso viene dado. No nos interesa porque con su estudio aprendamos sobre otros casos o sobre algún problema general, sino porque necesitamos aprender sobre ese caso particular. Tenemos un interés intrínseco en el caso, y podemos llamar a nuestro trabajo estudio intrínseco de casos. (p. 15)

En este sentido, el caso de Roldán Tumi Dësi se presenta como un ejemplo representativo de exclusión educativa y lingüística en el sistema educativo peruano. Si bien el análisis de este caso permite reflexionar sobre problemas estructurales más amplios, su valor principal radica en comprender la experiencia única y significativa de este estudiante indígena y su lucha por superar las barreras lingüísticas y académicas.

La selección del caso respondió a criterios de singularidad e importancia intrínseca, tal como recomiendan Stake (1998) y Yin (1989). Yin hace énfasis en que la selección de un caso único debe justificarse en su relevancia para abordar un fenómeno específico con profundidad analítica. En este sentido, el caso fue elegido no solo porque es un caso relevante de exclusión educativa, sino porque permite explorar a profundidad los efectos de la barrera lingüística en la trayectoria académica de un estudiante indígena en el Perú. Además, se establecieron límites claros del estudio, que definieron los aspectos específicos que forman parte del análisis: el entorno educativo de Roldán Tumi Dësi, sus experiencias de aprendizaje y las políticas lingüísticas que han condicionado su proceso educativo. Se excluyeron elementos personales o familiares que no estaban directamente relacionados con su formación académica y el acceso a oportunidades educativas.

Para garantizar la validez del estudio, se utilizó un enfoque basado en la triangulación de fuentes secundarias, lo que permitió contextualizar las

experiencias del caso dentro de un marco más amplio de exclusión educativa y cultural. Las fuentes empleadas incluyen:

- Informes oficiales del Ministerio de Educación del Perú.
- Notas de prensa y reportajes sobre barreras lingüísticas en la educación.
- Tratados internacionales sobre derechos lingüísticos.
- Literatura académica sobre justicia lingüística y derechos humanos.

De acuerdo con las recomendaciones de Merriam (1989), la triangulación no solo fortalece la credibilidad del estudio, sino que también permite contrastar diversas perspectivas y minimizar sesgos en la interpretación de los datos. En razón a esto, el análisis del caso se llevó a cabo desde un enfoque interpretativo, orientado a comprender la experiencia de Roldán Tumi Dësi en su contexto social, lingüístico y educativo, a fin de asegurar una visión integral del fenómeno estudiado.

Bajo este marco analítico, se identificaron tres dimensiones clave para el estudio del caso:

- Las barreras estructurales que incidieron en su trayectoria educativa.
- La relación del caso con los principios de justicia lingüística restaurativa y derechos lingüísticos.
- La contextualización del caso en el marco de las políticas educativas del Perú y los estándares internacionales de derechos humanos.

Dado que el análisis se centra en un caso único, no se busca una generalización estadística, sino una generalización naturalista (Stake, 1998). Este enfoque permite que los lectores reflexionen y establezcan conexiones relevantes con contextos similares; de ese modo, se puede contribuir a la comprensión de la problemática de la exclusión educativa y lingüística en el Perú.

Esta metodología promueve el análisis de la situación de Roldán Tumi Dësi dentro del marco de la justicia lingüística y los derechos humanos, de modo que establece un punto de referencia para futuras investigaciones sobre la problemática educativa en comunidades indígenas del país.

Resultados

Los hallazgos de este estudio evidencian las deficiencias estructurales del sistema educativo peruano en la inclusión de estudiantes indígenas y la falta de medidas para garantizar una educación equitativa. A lo largo de la trayectoria educativa de Roldán Tumi Dësi, se observa cómo la ausencia de un enfoque intercultural en el que se le enseñe en su lengua materna y en castellano como segunda lengua y de

mecanismos de apoyo en la educación superior han condicionado su experiencia académica, lo que refleja un problema sistémico que afecta a miles de estudiantes indígenas en el país.

Más allá de su caso individual, la historia de Roldán Tumi Dësi permite visibilizar las brechas de aprendizaje que limitan las oportunidades educativas de los hablantes de lenguas indígenas. En este contexto, los resultados de este estudio revelan la necesidad de aplicar un enfoque de justicia lingüística restaurativa, que no solo garantice el derecho a la educación en la lengua materna, sino que también implemente medidas concretas para compensar las desigualdades acumuladas a lo largo del proceso educativo.

A continuación, se presentan los principales hallazgos.

Desigualdad educativa en Loreto: el caso de Roldán Tumi Dësi y la realidad alarmante de la comprensión lectora

Roldán Tumi Dësi nació en Requena, una provincia de Loreto, la región con mayor diversidad lingüística del país, con 27 lenguas indígenas, y en la que muchos estudiantes, como Roldán Tumi Dësi, enfrentan los desafíos al aprender en un idioma que no es el suyo. A través de los datos disponibles, exploramos la habilidad de los estudiantes de segundo grado de secundaria en comprensión lectora en Loreto; asimismo, esperamos mostrar que los casos como el de Roldán Tumi Dësi son representativos de una problemática generalizada que afecta a jóvenes indígenas en todo el país.

Los resultados de Loreto de la Encuesta Nacional de Logros de Aprendizaje (Ministerio de Educación, 2023) muestran que un 38,3 % de todos los estudiantes de segundo grado de secundaria (monolingües castellanohablantes y bilingües) están en el nivel “previo al inicio”, lo que significa que no comprenden ni siquiera lo básico en los textos que se les ofrecen. Esto indica que, aunque puedan estar presentes en las aulas, están desconectados del proceso de aprendizaje. Si no entienden los textos que leen, ¿cómo van a poder resolver problemas de matemáticas, entender historia, ciencias, o participar activamente en clase?

Si bien no disponemos de resultados desagregados por provincias del 2023, contamos con los datos de 2019, debido a que no se desarrollaron evaluaciones en 2020, 2021 ni 2022 por la pandemia del covid-19. En Requena, lugar de origen de Roldán Tumi Dësi y donde también hay estudiantes monolingües y bilingües, los resultados son alarmantes: el 64 % de los estudiantes de segundo grado de secundaria se encuentran en el nivel más bajo, previo al inicio. Esto

significa que no han desarrollado las competencias mínimas en comprensión lectora. En el nivel “en inicio” se encuentra un 29,5 % de los estudiantes, lo que significa que tienen una comprensión muy limitada de los textos. Solo un 5 % de los estudiantes alcanzan el nivel “en proceso”, lo que indica que pueden entender y procesar información de manera más completa, aunque no llegan a ser lectores autónomos y críticos. Finalmente, el porcentaje que alcanza el “nivel satisfactorio” apenas llega a 0,8 %, lo que estadísticamente significa que prácticamente ningún estudiante ha desarrollado completamente las competencias lectoras que se esperan para su grado. Estos son estudiantes que pueden comprender, interpretar y analizar textos de manera efectiva, pero son una minoría insignificante en el panorama general.

Si los estudiantes obtienen resultados tan bajos en comprensión lectora, es evidente que no podrán desarrollar competencias en otras áreas del conocimiento. La comprensión lectora es una habilidad transversal y fundamental para el aprendizaje en todas las asignaturas; sin esta, los estudiantes no logran asimilar conceptos clave en materias como historia, geografía, ciencias o matemáticas. Además, sin una comprensión adecuada de los textos, es imposible fomentar el pensamiento crítico, una competencia esencial para analizar, interpretar y cuestionar la información de manera autónoma.

La ausencia de estas capacidades no solo limita el desarrollo académico, sino que también restringe la participación activa de los estudiantes en la vida escolar y social. Por ello, el problema de la comprensión lectora no puede ser visto como un asunto exclusivo del área de comunicación: su impacto se extiende a todas las disciplinas y compromete seriamente la equidad educativa. En el caso de los jóvenes indígenas, esta situación aumenta aún más las brechas estructurales y perpetúa su exclusión del sistema educativo en el largo plazo.

Vulneraciones de los derechos fundamentales en la educación de estudiantes indígenas: una mirada desde la exclusión y la discriminación

Aunque existen numerosas leyes y tratados internacionales que abordan las vulneraciones de derechos en casos como el de Roldán Tumi Dësi y otros estudiantes indígenas, en este artículo solo mencionaremos un instrumento legal por cada vulneración. No pretendemos hacer un análisis exhaustivo del marco legal, sino ilustrar cómo estas normativas reflejan y respaldan las distintas formas de exclusión y discriminación que enfrentan estos estudiantes. Nuestro objetivo es destacar de manera concisa cómo las leyes y convenios internacionales son relevantes para entender las deficiencias del sistema educativo peruano en el contexto de los derechos de los estudiantes indígenas.

Vulneración al derecho a la educación (Naciones Unidas, 1948, art. 26)

El caso de Roldán Tumi Dësi y de otros estudiantes indígenas que no reciben una enseñanza adecuada en sus lenguas maternas representa una clara vulneración de su derecho a la educación, tal como lo establece el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Este artículo consagra que toda persona tiene derecho a una educación accesible, gratuita y orientada al pleno desarrollo de la personalidad humana. No obstante, cuando niños indígenas como Roldán Tumi Dësi atraviesan un sistema educativo que no les ofrece una enseñanza pertinente — ni en su lengua materna ni de manera adecuada en castellano—, son privados de la posibilidad real de ejercer ese derecho y de alcanzar su desarrollo integral.

La educación tiene como objetivo fortalecer el respeto a los derechos humanos y promover la comprensión y la tolerancia entre los distintos grupos étnicos. En el caso de los niños indígenas, el sistema no solo falla en su función de educar, sino que además refuerza las barreras culturales y lingüísticas, lo que perpetúa su exclusión en lugar de fomentar la inclusión. No es aceptable que un niño llegue a secundaria sin comprender lo que lee, pues esto revela que el sistema educativo no le está proporcionando los recursos ni las herramientas adecuadas para aprender.

Aunado a esto, se observa que se está vulnerando el derecho de los padres a elegir una educación que respete la identidad cultural y lingüística de sus hijos. Este derecho, también protegido en el artículo 26, reconoce que los padres deben poder escoger el tipo de educación que garantice el desarrollo integral de sus hijos, algo que no ocurre cuando se les obliga a integrarse a un sistema que no tiene en cuenta sus necesidades específicas.

En resumen, el derecho a la educación de estos niños se ve gravemente vulnerado cuando no reciben la atención ni las herramientas necesarias para aprender. Esta falta de pertinencia y equidad en la enseñanza los obliga a transitar por un sistema que, lejos de fortalecer sus capacidades, les ha fallado al negarles una educación de calidad, inclusiva y equitativa, y los hace perder años valiosos de su vida escolar.

Vulneración al derecho a la no discriminación en la educación (Unesco, 1960)

La situación que enfrentan los estudiantes indígenas como Roldán Tumi Dësi viola su derecho a la educación y a no ser discriminados en el sistema educativo. La Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (1960), ratificada por el Perú en 1966, es un tratado internacional

vinculante que obliga al Estado peruano a garantizar una educación inclusiva y no discriminatoria para todos los estudiantes, independientemente de su origen étnico, lengua o cultura. Esta Convención prohíbe cualquier forma de discriminación que limite el acceso a la educación o perpetúe desigualdades educativas, tal como ocurre con los estudiantes indígenas en el sistema actual.

El hecho de que muchos estudiantes indígenas pasen por el sistema educativo sin recibir una enseñanza adecuada en su lengua materna o sin desarrollar competencias básicas en castellano, es una muestra de que el sistema está fallando en su obligación de ofrecer igualdad de oportunidades. La Convención subraya la importancia de adaptar la educación a las necesidades lingüísticas y culturales de los estudiantes, algo que no se ha cumplido en este caso. En lugar de ofrecer una educación pertinente que respete su identidad cultural, el sistema ha excluido a estos niños y les ha negado las herramientas necesarias para participar plenamente en su proceso educativo.

Esta exclusión lingüística y cultural constituye una forma de discriminación sistémica que vulnera los principios de la Convención. Al no garantizar una educación adecuada para los estudiantes indígenas, el Estado peruano está incumpliendo sus obligaciones internacionales, perpetuando desigualdades históricas y privando a estos jóvenes de su derecho a una educación que les permita desarrollarse plenamente. Esta situación refleja una violación tanto de sus derechos educativos, como de su dignidad como personas y de su derecho a la no discriminación.

Vulneración a los derechos lingüísticos y culturales

El caso de Roldán Tumi Dësi y de muchos otros estudiantes indígenas en el Perú no solo refleja una vulneración de su derecho a la educación, sino también de los lingüísticos y culturales, reconocidos internacionalmente en instrumentos como el Convenio 169 (Organización Internacional del Trabajo, 1989), ratificado en el Perú en 1994, que establece que los niños indígenas tienen derecho a recibir una educación que respete su lengua materna y su identidad cultural. Sin embargo, se reitera que, cuando el sistema educativo peruano no garantiza a estos estudiantes una enseñanza en su lengua materna, está incumpliendo con sus obligaciones internacionales.

El Convenio 169 subraya la importancia de que los Estados aseguren que los pueblos indígenas puedan conservar y desarrollar su cultura, lengua e identidad a través de la educación. La falta de adaptación del sistema educativo a las necesidades lingüísticas de los estudiantes indígenas perjudica su aprendizaje y también vulnera el derecho a preservar su lengua, lo que prolonga una exclusión sistémica que afecta su desarrollo integral y su sentido de pertenencia. Esta

situación representa una violación a sus derechos humanos y a los compromisos internacionales que el Perú ha asumido al ratificar este convenio.

Como hemos podido apreciar, la situación que enfrentan los estudiantes indígenas como Roldán Tumi Dësi pone de manifiesto las deficiencias del sistema educativo peruano, en el que la exclusión y la discriminación son realidades persistentes. A través de la violación de sus derechos fundamentales, como el acceso a una educación de calidad, la no discriminación y la preservación de sus derechos lingüísticos y culturales, estos jóvenes se ven privados de las oportunidades que deberían garantizarles un desarrollo integral. Aunque existen numerosos tratados y leyes internacionales que protegen estos derechos, la falta de implementación efectiva en el ámbito nacional perpetúa estas desigualdades. Si bien en este artículo hemos abordado solo algunos de estos instrumentos legales, queda claro que la omisión del Estado en brindar una educación adaptada a las necesidades culturales y lingüísticas de los estudiantes indígenas no es solo una falla administrativa, sino una vulneración de derechos humanos. Es fundamental que se tomen medidas concretas para transformar el sistema educativo en un espacio verdaderamente inclusivo, que no solo reconozca la diversidad, sino que la promueva activamente.

Si los estudiantes indígenas han llegado a la universidad sin haber recibido una enseñanza adecuada en la escuela, no basta con decir que “no les enseñaron bien en el colegio”, como escuchamos decir a ciertos profesores universitarios que buscaban eludir la responsabilidad con estos estudiantes. Aunque es esencial exigir que el sistema educativo básico comience a cambiar y que el Estado repare las deficiencias de la educación escolar, la universidad también tiene una responsabilidad. Para Giroux (1986), culpar a los estudiantes por su fracaso educativo equivaldría a invisibilizar los procesos estructurales que mantienen la desigualdad y a reforzar una visión liberal que individualiza los problemas sociales. En su crítica a la escolarización en contextos de dominación, Giroux afirma que es la propia escuela la que reproduce las jerarquías sociales a través de prácticas institucionales que excluyen sistemáticamente a los grupos subalternizados. Desde esta perspectiva, no se puede responsabilizar al estudiante indígena por no responder a un modelo educativo que históricamente ha ignorado su lengua, su cultura y sus derechos.

No es solo una cuestión de justicia reparadora, sino también de acceso equitativo y justicia social.

Discusión

Justicia lingüística restaurativa y educación

Los derechos lingüísticos, entendidos como derechos humanos fundamentales, son inalienables y esenciales para que los individuos puedan vivir una vida digna. Según Skutnabb-Kangas y Phillipson (1995a), estos derechos deben garantizar el uso de la lengua materna tanto en el ámbito público como en el privado, lo que incluye el derecho a recibir educación en dicha lengua. Por tanto, cualquier sistema educativo que niegue este derecho persiste en una forma de exclusión y violencia simbólica contra los hablantes de las lenguas indígenas.

Una conexión directa entre la vulneración de estos derechos y lo que ocurre en el sistema educativo peruano es la falta de justicia lingüística, que deriva en una educación excluyente para los estudiantes indígenas como Roldán Tumi Dësi. La justicia lingüística, entendida desde la perspectiva de los derechos humanos lingüísticos y los derechos colectivos, conlleva la garantía de que todas las personas y comunidades tengan el derecho de mantener, usar y desarrollar su lengua sin discriminación ni exclusión.

Para Skutnabb-Kangas y May (2017), así como Skutnabb-Kangas y Phillipson (1995b, 2023), los derechos humanos lingüísticos son esenciales para proteger las lenguas minorizadas. El acceso a la educación en lengua materna no solo preserva la identidad cultural, sino que constituye una herramienta para resistir la asimilación forzada.

Aunado a lo anterior, Gazzola *et al.* (2023) argumentan que las políticas lingüísticas deben diseñarse para corregir las desigualdades distributivas entre lenguas mayoritarias y minorizadas, de tal modo tal se promueva tanto la equidad en el acceso a los servicios públicos como el reconocimiento simbólico y práctico de las lenguas minorizadas. La justicia lingüística requiere, por tanto, un equilibrio entre derechos individuales y colectivos, y una compensación por las desventajas históricas enfrentadas por las comunidades lingüísticas.

Desde esta perspectiva, la justicia lingüística no supone únicamente la protección de las lenguas minorizadas, sino su promoción activa en la educación y la vida pública. El uso de las lenguas indígenas debe ser impulsado en todos los niveles del sistema educativo, para permitir a sus hablantes desarrollar su identidad cultural y ejercer sus derechos en igualdad de condiciones. Solo así se podrá garantizar una verdadera equidad lingüística en el acceso a la educación.

Una mirada complementaria a esta reflexión se puede encontrar en la obra de Shklar (2013), quien propone desplazar el foco de la filosofía política desde los grandes ideales abstractos de justicia hacia el análisis concreto de las

injusticias. Su tesis parte de la constatación de que muchas teorías políticas han subestimado el poder analítico y ético del sufrimiento injusto. Para Shklar, la injusticia no puede ser reducida a una mera carencia de justicia ni a una categoría secundaria. Al contrario, sostiene que las injusticias son experiencias específicas y palpables, a menudo ignoradas por los discursos dominantes que privilegian el equilibrio teórico por sobre el testimonio de quienes sufren.

Una de sus contribuciones más relevantes es la crítica a lo que denomina “injusticia pasiva”: aquella situación en la que, aunque no haya una intención directa de causar daño, la omisión, indiferencia o falta de acción frente a un sufrimiento evidente, convierte al espectador en cómplice. Esta noción es clave para pensar la exclusión estructural de los estudiantes indígenas en el sistema educativo peruano. No se trata solo de fallas administrativas o de recursos, sino de una persistente negligencia institucional y social que naturaliza la desigualdad y deja sin respuesta los daños acumulados. Desde esta perspectiva, la justicia lingüística restaurativa acarrea tanto el reconocimiento de los derechos vulnerados como el combate contra la pasividad ante el sufrimiento lingüístico y cultural, a través de acciones éticas y políticas que transformen las estructuras responsables del daño.

Una vez establecido este marco, es esencial abordar el concepto de justicia lingüística restaurativa, que se centra en corregir las injusticias históricas y estructurales que han afectado las lenguas minorizadas y sus comunidades. Este enfoque implica reconocer los derechos actuales y ofrecer medidas de reparación y restitución simbólica y material, que promuevan la revitalización lingüística y cultural.

Autores como Skutnabb-Kangas y Dunbar (2010) han argumentado que las políticas educativas monolingües han contribuido al genocidio lingüístico de muchas lenguas indígenas y han constituido una forma de tortura psicológica contra los niños indígenas. En consecuencia, la justicia lingüística restaurativa debe incluir el derecho a la educación en la lengua materna, junto con una protección activa de dichas lenguas.

Asimismo, Gazzola *et al.* (2023) plantean que las políticas de compensación lingüística son clave para revertir las desigualdades históricas, mediante apoyo institucional y financiero a las lenguas minorizadas en ámbitos como la educación, la administración pública y los medios de comunicación. Así, la justicia lingüística restaurativa no solo busca corregir las desigualdades actuales, sino también sanar las heridas del pasado, al restaurar la dignidad cultural y lingüística de las comunidades afectadas.

En este debate, Todd (2013, 2015) desarrolla el concepto de justicia lingüística reparativa como una respuesta ética, política y jurídica frente a los daños históricos ocasionados a las lenguas indígenas por parte de los Estados. A

partir del caso colombiano, el autor argumenta que las políticas de colonización, asimilación forzada, desplazamiento y exclusión lingüística han provocado una pérdida significativa de lenguas, lo cual constituye no solo una afectación cultural, sino también una vulneración de derechos colectivos e individuales.

Desde esta perspectiva, el Estado debe asumir la responsabilidad de reparar ese daño mediante medidas como la restitución de derechos lingüísticos, la rehabilitación de las lenguas en peligro, el reconocimiento simbólico del daño sufrido y la garantía de no repetición. Estas medidas no deben entenderse únicamente en términos de preservación del patrimonio, sino como parte de una agenda de justicia transicional y transformadora, que restituya a los pueblos indígenas su lugar como sujetos de derecho y no meramente como objetos de políticas públicas.

Todd (2015), en su tesis doctoral, profundiza en el carácter estructural de estos daños, y sostiene que la pérdida lingüística es inseparable de la pérdida de territorio, autonomía y conocimiento ancestral. En este sentido, sostiene que la justicia lingüística reparativa requiere tanto acciones materiales como programas de educación intercultural bilingüe diseñados y gestionados por las propias comunidades, así como gestos simbólicos y como disculpas públicas del Estado o la oficialización de las lenguas indígenas en contextos locales.

Asimismo, el autor adapta al ámbito lingüístico el marco internacional de las reparaciones y propone su aplicación en cuatro ejes: restitución, compensación, rehabilitación y satisfacción. Ejemplos de estas medidas incluyen el restablecimiento del uso público del idioma, financiamiento sostenido para proyectos de revitalización lingüística, formación de docentes bilingües, acceso a medios de comunicación en lenguas indígenas y actos de reconocimiento institucional del daño causado.

Si bien Todd reconoce avances normativos en Colombia —como la Ley de Lenguas Nativas (Ley 1381 de 2010), concluye que su implementación ha sido débil, fragmentaria y sin voluntad política sostenida. Por ello, enfatiza que las comunidades indígenas deben desempeñar un papel activo en la exigencia y diseño de estas políticas reparativas, ya que, sin su participación protagónica, toda intervención corre el riesgo de reproducir formas de colonialismo institucional.

Finalmente, propone que la justicia lingüística reparativa se inscriba en un marco más amplio de reparación étnica colectiva, en coherencia con los principios de autodeterminación, pluralismo jurídico y diversidad cultural. Con este objetivo, destaca la necesidad de estudiar experiencias comparadas en países como Nueva Zelanda, Noruega o Canadá, sin perder de vista que la centralidad debe estar en las propuestas propias de los pueblos indígenas, formuladas desde sus lenguajes, epistemologías y visiones del mundo.

Si bien Todd (2013, 2015) hace una valiosa contribución desde el enfoque jurídico al conceptualizar la justicia lingüística reparativa como respuesta a los daños causados históricamente por el Estado a las lenguas indígenas, su propuesta se inscribe principalmente en el marco del derecho internacional y la justicia transicional. En efecto, el autor visibiliza la necesidad de que el Estado asuma su responsabilidad mediante medidas como la restitución, la compensación, la rehabilitación y la satisfacción simbólica, en línea con los estándares de reparación colectiva reconocidos por el derecho internacional. Sin embargo, su propuesta no contempla, de manera explícita, el papel fundamental que cumple la memoria lingüística histórica en los procesos de reparación y transformación.

Desde nuestra perspectiva, la justicia lingüística restaurativa debe partir de la recuperación de la memoria lingüística histórica, entendida como el reconocimiento de las múltiples formas de violencia ejercidas contra los hablantes de lenguas indígenas cuando se les prohibió, castigó o torturó mentalmente por hablar sus lenguas. Es sobre la base de esa memoria que debe construirse el proceso reparador, capaz de establecer las garantías del “nunca más”. Nunca más la vergüenza, el castigo ni la tortura por hablar una lengua minorizada.

En esta línea, coincidimos con lo planteado por López (2020), quien considera que la recuperación de su memoria lingüística histórica es una condición esencial en la revitalización lingüística y cultural de los pueblos originarios. Esta memoria, vinculada estrechamente a los procesos de exclusión y dominación étnica, cultural y lingüística que han vivido, al ser restituida, permite reparar daños, reconstruir identidades y fortalecer la autoestima colectiva. En este marco, la recuperación de la memoria lingüística derivará en que los hablantes se afirmen como sujetos con voz y agencia, con derecho a reinterpretar su historia y a desafiar los discursos coloniales, para desde allí asumir la autonomía y el control de sus propias culturas.

Desde este enfoque, y para hacer efectiva la justicia lingüística restaurativa, proponemos la creación de una Comisión para la Reparación de los Derechos Lingüísticos, encargada de investigar los daños ocasionados por las políticas de asimilación forzada, documentar las violaciones a los derechos lingüísticos y diseñar e implementar medidas de reparación simbólica, material y estructural. Estas medidas deben incluir acciones de revitalización lingüística, reconocimiento público de las violaciones cometidas y adopción de políticas públicas que garanticen la no repetición.

La comisión deberá garantizar que las comunidades afectadas sean las protagonistas del proceso reparador y que lideren la toma de decisiones sobre la base de sus propios saberes, lenguas y experiencias. Esta orientación dará lugar

a la restitución efectiva de los derechos lingüísticos, a la recuperación de la dignidad cultural y a la reconstrucción de los lazos intergeneracionales interrumpidos por siglos de violencia lingüística. Como señala Smith (2012), los procesos que ubican en el centro el conocimiento y la agencia de los pueblos indígenas fortalecen la pertinencia de las políticas públicas y subvierten las lógicas coloniales que históricamente los han negado y excluido.

Desafíos y perspectivas para la justicia lingüística restaurativa

El principal desafío para la implementación de un modelo de justicia lingüística restaurativa es la recuperación de la memoria lingüística histórica, especialmente en contextos cuyos hablantes de lenguas indígenas saben que sus abuelos y antepasados fueron castigados por hablar sus lenguas maternas. Este proceso implica documentar y dar voz a quienes vivieron la represión lingüística; es crucial recoger los testimonios de aquellos que fueron forzados a abandonar su lengua bajo amenazas de violencia física y psicológica.

Estos testimonios son fundamentales para entender cómo la imposición del castellano ha dejado cicatrices profundas en las comunidades indígenas y ha afectado la transmisión de la lengua y su identidad cultural. Recuperar esta memoria es un acto de justicia en sí mismo, ya que visibiliza el dolor y la pérdida que estas comunidades han enfrentado, mientras abre el camino hacia la reparación y el reconocimiento.

Incorporar estos testimonios es esencial para que las nuevas generaciones comprendan la historia de la exclusión lingüística, así como la resistencia de las comunidades indígenas que, a pesar de la violencia sufrida, han logrado mantener vivas sus lenguas y culturas. Al dar espacio a estas voces, se fortalece la identidad cultural de los hablantes actuales y se desafía la narrativa histórica que ha privilegiado las lenguas mayoritarias.

No obstante, el proceso no se agota en la recuperación de la memoria lingüística histórica, sino que debe ir acompañado de un plan de reparaciones que reconozca los daños sufridos e implemente acciones concretas para garantizar la revitalización y el uso pleno de las lenguas indígenas en la educación y en la vida pública. Este plan debe ser inclusivo, bien estructurado y participativo, de modo que las comunidades indígenas sean protagonistas en la toma de decisiones sobre su implementación y se asegure la no repetición de estas políticas de violencia.

La recuperación de la memoria lingüística histórica es solo el primer paso hacia la justicia lingüística restaurativa. Este proceso debe estar acompañado de un plan de reparaciones que no solo reconozca los daños del pasado, sino que

trabaje activamente en la revitalización de las lenguas indígenas, a fin de asegurar su plena inclusión en la educación y en la vida pública. A su vez, debe ofrecer a las comunidades las herramientas necesarias para preservar su lengua y cultura.

Además, la reparación intergeneracional plantea otro reto importante. Las generaciones jóvenes, que han crecido en contextos de asimilación forzada y han perdido en muchos casos la fluidez en la lengua de sus mayores, o solo la entienden, convierten la restitución lingüística en un proceso complejo. Este requiere no solo educación bilingüe o revitalización comunitaria, sino también un esfuerzo sistemático y sostenido para reconstruir la relación emocional y cultural de estas comunidades con su lengua.

En este proceso también emergen actores clave: los activistas lingüísticos, en su mayoría jóvenes que están reaprendiendo las lenguas de sus mayores y trabajando activamente en su promoción y preservación. Estos activistas están revalorizando sus lenguas a nivel personal y desempeñan un papel crucial en la creación de espacios en los que estas lenguas puedan florecer nuevamente. A través de proyectos educativos, talleres comunitarios y el uso de tecnologías digitales, están contribuyendo a la revitalización y visibilización de sus lenguas, tanto en las comunidades locales como en el ámbito nacional e internacional (López, 2025).

Este movimiento de activismo lingüístico se convierte en una respuesta directa y esperanzadora ante los efectos de la asimilación forzada, y demuestra que la justicia lingüística restaurativa no depende únicamente de las políticas estatales, sino también del empoderamiento y la autodeterminación de las propias comunidades. Este esfuerzo de reapropiación lingüística por parte de las nuevas generaciones muestra que, aunque las lenguas han sido dañadas por políticas de exclusión, no están perdidas. Las iniciativas impulsadas por estos activistas dan cuenta de que la justicia lingüística restaurativa es un proceso “de arriba hacia abajo” (Pressman y Wildavsky, 1973), que se nutre de los movimientos sociales que surgen desde las bases, lo que crea un puente entre las generaciones y fomentando un renacimiento cultural.

En definitiva, la justicia lingüística restaurativa procura revertir las políticas de asimilación lingüística y restaurar la dignidad y el poder cultural de las comunidades que han sido históricamente marginadas por los genocidios culturales (Lemkin, 1944). El reconocimiento de los derechos lingüísticos de estas comunidades, junto a la implementación de medidas reparativas simbólicas y materiales, puede contribuir a la construcción de un futuro más equitativo y plural, en el que todas las lenguas sean valoradas y respetadas.

La creación de una Comisión para la Reparación de los Derechos Lingüísticos sería un paso fundamental para alcanzar este objetivo, dado que permitiría asegurar que las voces de las comunidades afectadas se sitúen en el centro de las

decisiones y que las políticas de reparación apunten a corregir los daños del pasado y a reconciliar estas voces.

Sumado a estos desafíos, existen perspectivas importantes que abren posibilidades para avanzar hacia la justicia lingüística restaurativa. La recuperación de la memoria histórica y el reconocimiento de las lenguas indígenas como patrimonio cultural inmaterial son una oportunidad para revalorizarlas como herramientas de comunicación y como símbolos de identidad y resistencia. Este enfoque faculta a la sociedad en su conjunto para que reconozca el valor intrínseco de la diversidad lingüística e impulse políticas más inclusivas.

El establecimiento de un plan de reparaciones bien estructurado podría generar acciones concretas para garantizar la revitalización de las lenguas indígenas en los ámbitos educativo, social y político. Este plan debe incluir la creación de programas de enseñanza en lenguas indígenas, recursos financieros para proyectos comunitarios y políticas de incorporación de estas lenguas en la vida pública, lo que derivaría en el posicionamientos de las lenguas indígenas en espacios que antes les eran negados.

La juventud indígena está jugando un papel clave en la revitalización lingüística, a través del activismo y la educación intercultural. Los jóvenes que están reaprendiendo las lenguas de sus mayores y trabajando activamente en su promoción demuestran que existe un movimiento creciente hacia la reapropiación cultural. Este empoderamiento juvenil es una fuente de esperanza para el futuro de las lenguas indígenas, ya que las nuevas generaciones se convierten en los principales agentes de cambio.

Existe una oportunidad para que el Estado, mediante la creación de la Comisión para la Reparación de los Derechos Lingüísticos, lidere un proceso de cambio estructural que incluya no solo medidas reparadoras, sino también la garantía de no repetición. Esta comisión puede servir como un espacio de diálogo entre el Estado y las comunidades indígenas, a fin de asegurar que las políticas lingüísticas futuras sean inclusivas, participativas y diseñadas directamente con las comunidades afectadas.

La expansión de programas de educación intercultural bilingüe en todos los niveles educativos ofrece una perspectiva positiva. Integrar el uso de las lenguas indígenas en las escuelas, tanto para los hablantes de estas lenguas como para los estudiantes monolingües en castellano, permitiría construir una sociedad más equitativa y respetuosa de la diversidad cultural y lingüística del país.

Las herramientas digitales y los medios de comunicación ofrecen nuevas formas de promover y revitalizar las lenguas indígenas. La creación de plataformas digitales, aplicaciones de enseñanza de lenguas y medios de comunicación en lenguas indígenas es una perspectiva concreta para su difusión

y visibilización. Estos espacios pueden ser clave para que las lenguas indígenas alcancen nuevas generaciones y audiencias más amplias, dentro y fuera de sus comunidades.

La colaboración entre las universidades y los laboratorios lingüísticos puede ser una pieza clave en la recuperación y revitalización de las lenguas indígenas. Las universidades, como centros de conocimiento y formación, tienen el potencial de liderar proyectos de documentación y promoción de las lenguas indígenas. Por su parte, los laboratorios lingüísticos pueden desarrollar investigaciones y tecnologías que apoyen la creación de recursos pedagógicos y materiales en las lenguas indígenas, incluidas herramientas digitales y programas de enseñanza innovadores.

Este tipo de colaboración puede fomentar la creación de corpus lingüísticos y bases de datos que preserven el vocabulario y las estructuras gramaticales, los usos pragmáticos y la oralidad de las lenguas indígenas, de modo tal que se garantice su transmisión a futuras generaciones. Además, la vinculación de los estudiantes de lingüística y de otras disciplinas con estos proyectos fortalecería la formación académica en un ámbito práctico y comprometido con la justicia social.

Un ejemplo destacado de este tipo de colaboración es el Proyecto Chana, desarrollado en la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). En este proyecto, lingüistas, ingenieros informáticos y hablantes nativos trabajan de manera conjunta en el desarrollo de tecnologías lingüísticas para lenguas indígenas. Entre las diversas investigaciones llevadas a cabo en su marco, podemos mencionar el trabajo de Maguiño Valencia (2021), que permitió no solo digitalizar y estructurar el vocabulario del shipibo-konibo, sino también asociarlo con sentidos precisos y ejemplos de uso, que facilitan su integración en plataformas de traducción automática y en futuras aplicaciones educativas.

Las actividades del Proyecto Chana también promueven la formación práctica de estudiantes universitarios que participan activamente en procesos de digitalización, validación lingüística y procesamiento del lenguaje natural, siempre en diálogo con hablantes nativos y especialistas. Esta experiencia ha demostrado cómo la formación académica puede articularse con un compromiso ético por la justicia lingüística y social, lo que contribuye a la preservación, fortalecimiento y proyección de las lenguas indígenas en entornos tecnológicos contemporáneos.

En definitiva, las perspectivas para la justicia lingüística restaurativa muestran un camino esperanzador para la revitalización de las lenguas indígenas, siempre y cuando exista un compromiso firme de parte de las instituciones públicas, la sociedad civil y las propias comunidades. La combinación de estos esfuerzos puede contribuir a la construcción de un futuro en el que la diversidad lingüística

sea valorada y respetada, y las lenguas indígenas puedan florecer de manera sostenible.

La justicia lingüística restaurativa y el rol de la universidad

Si bien hemos propuesto la creación de una Comisión para la Reparación de los Derechos Lingüísticos, que garantizaría medidas de reparación y justicia a largo plazo, las universidades también tienen una responsabilidad inmediata y crucial en el proceso de inclusión y apoyo a los estudiantes indígenas que llegan a la educación superior. El caso de Roldán Tumi Dësi revela no solo las deficiencias del sistema educativo básico, sino también las barreras que los jóvenes indígenas enfrentan al ingresar a las universidades.

Como ya hemos dicho, muchos de estos estudiantes llegan con una formación deficiente en castellano, producto de un sistema que no les enseñó ni en su lengua materna ni adecuadamente en la lengua mayoritaria. Esta falta de preparación inicial no debe ser ignorada por las instituciones de educación superior; al contrario, estas deben asumir su responsabilidad e implementar medidas que apoyen activamente a los estudiantes indígenas en su adaptación y éxito académico.

En ese sentido, un aspecto fundamental que las universidades deben abordar es la enseñanza de un castellano que sirva para la norma académica escrita a los estudiantes indígenas. Es crucial que, al llegar a la universidad, estos estudiantes reciban el apoyo necesario para desarrollar las habilidades lingüísticas que los faculte para comunicarse y participar plenamente en el entorno académico. Este enfoque no debe ser visto como una medida correctiva, sino como una herramienta que promueva el acceso equitativo a la educación superior, de modo que asegure que todos los estudiantes, independientemente de su lengua materna, puedan alcanzar los mismos niveles de competencia académica.

Asimismo, es importante no considerar a los estudiantes indígenas como personas con deficiencias lingüísticas; en su lugar, las instituciones de educación superior deben aprovechar la diversidad lingüística de los estudiantes para fomentar el aprendizaje de las lenguas indígenas entre toda la comunidad educativa, de modo que los estudiantes monolingües castellanohablantes también puedan beneficiarse de aprender lenguas indígenas y entender las dificultades que acarrea una segunda lengua. Estos cursos de lenguas indígenas para todos los estudiantes fomentarían un mayor respeto y aprecio por la diversidad lingüística y fortalecerían los lazos en el espacio académico; asimismo, ayudaría a revertir el desequilibrio que ha existido históricamente en las relaciones lingüísticas, en las que el privilegio comunicativo siempre ha recaído en el castellano.

Aunado a estos esfuerzos, es fundamental que las universidades trabajen en la memoria lingüística histórica, especialmente en lo que respecta a la imposición de la lengua dominante y al impacto que esta ha tenido en las comunidades indígenas. La tortura psicológica que supuso la prohibición de hablar lenguas indígenas, a menudo acompañada de castigos físicos y psicológicos, debe ser recordada y reconocida. Este sería un acto de justicia histórica y un mecanismo para concienciar a las nuevas generaciones sobre la importancia de fomentar y proteger las lenguas indígenas.

Promover la memoria lingüística histórica y abordar la imposición lingüística en cursos y seminarios permitiría que los estudiantes, tanto indígenas como no indígenas, comprendan las raíces profundas de la desigualdad lingüística y el sufrimiento que ha generado. De igual forma, trabajar en la promoción activa de las lenguas indígenas desde la universidad sería una forma de contribuir a su revitalización y asegurar que estas tengan un lugar legítimo en los espacios académicos.

Conclusiones: hacia un futuro de justicia lingüística restaurativa y educativa

El caso de Roldán Tumi Dësi ilustra una de las muchas historias de exclusión que enfrentan los estudiantes indígenas en el Perú y en otros contextos sociolingüísticos similares, debido a un sistema educativo que no respeta sus derechos lingüísticos y culturales. Este análisis ha mostrado cómo las desigualdades estructurales en la educación perpetúan ciclos de marginalización y vulneran derechos fundamentales, como el acceso a una educación de calidad en la lengua materna.

Para corregir estas injusticias, es esencial implementar políticas de justicia lingüística restaurativa que reparen el daño histórico infligido a las comunidades indígenas y promuevan un cambio profundo en la concepción de la educación en contextos interculturales. Las universidades juegan un papel clave en este proceso al reconocer la diversidad lingüística de sus estudiantes, ofrecer apoyo académico en castellano para la norma académica escrita y fomentar el aprendizaje de lenguas indígenas para todos los estudiantes. La educación intercultural no debe limitarse a los indígenas, sino involucrar a toda la sociedad.

Asimismo, es urgente que las instituciones educativas se conviertan en espacios en los que se reconozca la memoria histórica de la imposición lingüística y la tortura psicológica sufrida por las comunidades indígenas. Promover la revitalización de las lenguas indígenas y darles un lugar legítimo en los espacios académicos no solo sería un acto de justicia histórica, sino también un paso crucial hacia la construcción de una educación inclusiva y plural.

La justicia lingüística restaurativa se presenta aquí como una categoría teórica, política y ética fundamental para enfrentar los efectos de la opresión lingüística en el ámbito educativo. A diferencia de otras perspectivas centradas en el reconocimiento o la preservación de las lenguas originarias, esta propuesta incorpora la memoria lingüística histórica, la reparación activa del daño y el protagonismo de las comunidades en los procesos de transformación. Desde esta perspectiva, se puede avanzar hacia una educación intercultural que incluya a los pueblos indígenas y los reconozca como sujetos epistémicos capaces de redefinir las estructuras educativas desde sus propias lenguas, saberes y experiencias históricas.

Este artículo ha desarrollado la noción de justicia lingüística restaurativa como una herramienta clave para repensar las políticas lingüísticas y educativas en contextos de diversidad cultural. Consideramos que su inclusión resulta urgente si se desea construir una sociedad realmente democrática y equitativa.

El llamado a la acción es claro, se necesita un cambio de paradigma que transforme profundamente el sistema educativo, no solo para reparar las injusticias del pasado, sino para garantizar un futuro en el que las lenguas y culturas indígenas sean reconocidas, respetadas y promovidas. Un sistema educativo equitativo debe ofrecer a todos los estudiantes las herramientas necesarias para desarrollarse plenamente, desde la valoración de su identidad cultural y lingüística.

Es momento de que tanto las universidades como el Estado asuman su responsabilidad en este proceso de transformación. Solo así podremos avanzar hacia una sociedad en la que la diversidad lingüística y cultural no sea vista como una forma de exclusión. La justicia lingüística restaurativa no es un fin en sí mismo, sino un medio para construir un futuro en el que indígenas y no indígenas puedan convivir y aprender de manera equitativa y respetuosa.

Referencias

- Aideseop. (2025, enero 30). El último miércoles 29 de enero, el antropólogo Roldán Dunú Tumi Dësi se convirtió en el primer Magíster en Antropología Social del pueblo Matsés [publicación en Facebook]. *Facebook*. <https://www.facebook.com/photo/?fbid=599633326021724&set=a.244420734876320>
- Boyes-Watson, C. y Pranis, K. (2015). *Circle forward: Building a restorative school community*. Living Justice Press.

- Congreso de la República del Perú. (2003). Ley General de Educación, Ley 28044. *Diario Oficial El Peruano*. http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf
- Defensoría del Pueblo. (2016). *Informe Defensorial 174: Educación Intercultural Bilingüe hacia el 2021. Una política de Estado imprescindible para el desarrollo de los pueblos indígenas*. <https://www.defensoria.gob.pe/informes/informe-defensorial-no-174/>
- De Varennes, F. (2001). Language rights as an integral part of human rights. *International Journal on Multicultural Societies*, 3(1), 15-25. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000143762>
- Gazzola, M., Wickström, B.-A. y Fettes, M. (2023). Towards an index of linguistic justice. *Politics, Philosophy & Economics*, 22(3), 243-270. <https://doi.org/10.1177/1470594X231158657>
- Giroux, H. (1986). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Revista Colombiana De Educación*, (17). <https://doi.org/10.17227/01203916.5140>
- Lemkin, R. (1944). *Axis Rule in Occupied Europe: Laws of Occupation, Analysis of Government, Proposals for Redress*. Carnegie Endowment for International Peace. <https://archive.org/details/axisruleinoccupi0000lemk>
- López, L. E. (2025). Las juventudes indígenas y el deseo de reaprender las lenguas de sus mayores: La revitalización cultural y lingüística de sus sociedades. En: N. Vigil, M. Romani, N. Verástegui y M. Lovón (Eds.), *Los maestros quedan: Homenaje a Gustavo Solís Fonseca*, (pp. 91-122). CILA & CAAAP.
- López, L. E. (2020). *Memoria histórica, sanación y revitalización cultural y lingüística. Reflexiones iniciales*. En: C. Callapa (Coord.), *Revitalización lingüística: reflexiones, experiencias y proyecciones*, (pp. 15-26). Instituto Plurinacional de Estudio de Lenguas y Culturas.
- Maguiño Valencia, D. A. (2021). *Desarrollo de una base de datos léxica basada en sinonimia para Shipibo-Konibo* [tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/server/api/core/bitstreams/6168c868-66e1-4ad4-ab20-935fed11af9c/content>
- May, S. (2012). *Language and minority rights: Ethnicity, nationalism and the politics of language* (segunda edición). Routledge.
- Merriam, S. B. (1989). *Case study research in education: A qualitative approach* (Segunda edición). Jossey-Bass.

- Ministerio de Educación. (2023). *Encuesta Nacional de Logros de Aprendizajes de Estudiantes*. Minedu. http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2024/05/PPTRegional_ENLA2023_Loreto.pdf
- Ministerio de Educación del Perú. (2022). *Roldán, el talento indígena que aprendió castellano en la universidad y se licenció entre los mejores* [nota de prensa]. <https://www.gob.pe/institucion/pronabec/noticias/632667-roldan-el-talento-indigena-que-aprendio-castellano-en-la-universidad-y-se-licencio-entre-los-mejores>
- Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Organización Internacional del Trabajo. (1989). *Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales*. https://normlex.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_INSTRUMENT_ID:312314
- Pontificia Universidad Católica del Perú. (s. f.). *Proyecto Chana: Estación para las Ciencias del Lenguaje y la Interculturalidad*. <https://chana.pucp.edu.pe/>
- Pressman, J. L. y Wildavsky, A. B. (1973). *Implementation: How great expectations in Washington are dashed in Oakland*. University of California Press.
- Shklar, J. N. (2013). *Los rostros de la injusticia*. Herder.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic genocide in education or worldwide diversity and human rights?* Lawrence Erlbaum Associates.
- Skutnabb-Kangas, T. y Dunbar, R. (2010). *Indigenous children's education as linguistic genocide and a crime against humanity? A global view (Gáldu Čála 1/2010)*. *Gáldu – Resource Centre for the Rights of Indigenous Peoples*. https://www.researchgate.net/publication/263603101_Indigenous_Children%27s_Education_as_Linguistic_Genocide_and_a_Crime_against_Humanity_A_Global_ViewLinguistic_Justice_for_Europe_and_for_the_World
- Skutnabb-Kangas, T. y May, S. (2017). Linguistic human rights in education. En: T. L. McCarty y S. May (Eds.), *Language policy and political issues in education*, (pp. 125–141). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02344-1_10
- Skutnabb-Kangas, T. y Phillipson, R. (Eds.). (1995a). *Linguistic human rights: Overcoming linguistic discrimination*. De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110866391>
- Skutnabb-Kangas, T. y Phillipson, R. (1995b). Linguistic human rights, past and present. En: T. Skutnabb-Kangas y R. Phillipson (Eds.), *Linguistic human rights* (pp. 71-110). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110866391.71>

- Skutnabb-Kangas, T. y Phillipson, R. (2023). Introduction: Establishing linguistic human rights. En: T. Skutnabb-Kangas y R. Phillipson (Eds.), *Handbook of linguistic human rights*, (pp. 1-21). Wiley.
- Smith, L. T. (2012). *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples* (Segunda edición). Zed Books.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudios de caso*. Ediciones Morata.
- Todd, B. A. (2013). Reparar el silencio: Justicia para los daños lingüísticos causados por colonización y conflicto. *Revista de Derecho Público*, 31, 1-39. <https://doi.org/10.15425/redepub.31.2013.10>
- Todd, B. A. (2015). *Linguistic reparative justice for indigenous peoples: The case of language policy in Colombia* [tesis doctoral, University of New South Wales]. UNSWorks. <https://doi.org/10.26190/unsworks/2848>
- Tovar, A. y Huamán, G. (2020, diciembre 14). Más de 17 mil becarios del Estado dejaron sus carreras por falta de apoyo económico. *Ojo Público*. <https://ojo-publico.com>
- Unesco. (1960). *Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza*. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-against-discrimination-education>
- Vigil, N. (2022). *Limitaciones de la política EIB en la formulación de un proyecto educativo para un país cultural y lingüísticamente diverso* [tesis doctoral, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Cybertesis UNMSM. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/item/fec6bc4b-206f-4b8a-adad-2c3cd43f470d>
- Yin, R. K. (1989). *Case study research: Design and methods* (Vol. 5). Sage Publications.
- Zehr, H. (1990). *Changing lenses: A new focus for crime and justice*. Herald Press. <https://archive.org/details/changinglensesne00zehr>

ANEXO

Consentimiento informado

Yo, Roldán Dunú Tumi Dësi, identificado con DNI N° 48806228, declaro que he sido informado sobre el artículo titulado “Justicia lingüística restaurativa en la educación peruana: El caso de Roldán Tumi Dësi y la exclusión de los estudiantes indígenas”, escrito por Nila Vigil Oliveros. Autorizo el uso de mi nombre en dicho artículo, entendiendo que mi historia ha sido documentada a partir de fuentes públicas y será utilizada con fines académicos en un análisis sobre la justicia lingüística restaurativa en el sistema educativo peruano.

Declaro que mi consentimiento es voluntario y libre de coacción, y que he tenido la oportunidad de revisar el contenido antes de otorgar mi autorización.

Fecha: 31/01/2025

Firma: 

DNI N° 48806228