

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS
FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS POLÍTICAS
CARRERA DE DERECHO
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES Y SEMINARIOS



TESIS DE GRADO

**“DESCOLONIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN BOLIVIANA, EN
EL MARCO DE LA INTRACULTURALIDAD,
INTERCULTURALIDAD Y PLURILINGÜISMO COMO
INSTRUMENTOS DE
APLICACIÓN DE LA LEY No. 70
AVELINO SIÑANI Y ELIZARDO PÉREZ 2010 – 2012”**

(Tesis para optar el grado de Licenciatura en Derecho)

POSTULANTE : ADALID ALANOCA SOLARES

TUTOR : DR. LIBORIO UÑO ACEBO

La Paz – Bolivia

2015

DEDICATORIA

A mis padres que me dieron el ser
y me iluminaron desde el cielo, a
ese algo o alguien que me protegió,
me protege y me protegerá siempre
sin importar como lo llamen.

A Edson y Edison que son la razón
de mi existir.

AGRADECIMIENTO

Deseo agradecer profundamente al Sr. Dr. Liborio Uño Acebo, por su apoyo moral e intelectual en la realización de esta tesis, y por haber compartido sus conocimientos con mi persona, gracias a lo cual pude culminar con éxito este trabajo de investigación. Asimismo al Dr. Gonzalo Trigos Agudo ,al Dr. Arturo Vargas Flores por su paciencia y al Dr. Marcelo Vega Leon por su apoyo y ganas de enseñar a las nuevas generaciones.

ÍNDICE

	Página
Dedicatoria.....	1
Agradecimiento.....	2
Resumen (“Abstract”).....	6
I. ENUNCIADO DE LA TESIS.....	10
II. IDENTIFICAIÓN DEL PROBLEMA.....	10
III. PROBLEMATIZACIÓN DEL TEMA.....	13
IV. DELIMITACIÓN DEL TEMA.....	16
V FUNDAMENTACIÓN E IMPORTANCIA DEL TEMA DE TESIS.....	17
VI. OBJETIVOS DE LA TESIS.....	18
VII. MARCO TEÓRICO QUE SUSTENTA LA INVESTIGACIÓN.....	19
VIII. HIPOTESIS DE TRABAJO.....	19
IX. MÉTODOS.....	20
X. TÉCNICAS.....	22
INTRODUCCIÓN.....	23
CAPÍTULO I.....	27
1. MARCO HISTÓRICO.....	27
1.2. COMPARACIONES HISTÓRICAS DE LAS CIVILIZACIONES Y CULTURAS DE LA ANTIGÜEDAD.....	27
1.3. LAS FORMAS DE EDUCACIÓN DE CULTURAS DE LA ANTIGÜEDAD, HACIA POLÍTICAS COLONIALES EN EDUCACIÓN.....	27
1.3.1 ANTECEDENTES HISTÓRICOS EDUCATIVOS.....	27
1.4. EGIPTO.....	29
1.5. GRECIA.....	30
1.6. ROMA.....	32
1.7. EDUCACIÓN EUROPEA RELIGIOSA.....	36
1.8. LA COLONIA ESPAÑOLA.....	39
1.9. EDAD MODERNA.....	42
1.10. SIGLO XVIII.....	42
1.11. DOS EXPERIENCIAS CONCRETAS ENTRE LOS SIGLOS XVIII Y XIX.....	43
1.12. LA EDUCACIÓN EN LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XIX.....	43
1.13. LA EDUCACIÓN EN LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XIX.....	49
1.14. NACIMIENTO DE LA NUEVA EDUCACIÓN.....	49
1.15. HACIA EL AÑO 2000 Y PRIMERA MITAD DEL SIGLO XX.....	56
1.16. HACIA EL AÑO 2000 Y SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX.....	57
1.17. PRE-AMÉRICA Y POST-AMÉRICA.....	58
1.18. MARCO HISTÓRICO CONTEXTUAL.....	67
CAPÍTULO II.....	77
2. MARCO TEÓRICO.....	77

2.1. DEFINICIONES CONCEPTUALES FUNDAMENTALES DE LA TEMÁTICA.....	77
2.1.1. COLONIZAR.....	77
2.1.2. COLONIZACIÓN.....	78
2.1.3. ELEMENTOS CARACTERÍSTICOS DE LA COLONIZACIÓN (INVASIÓN).....	82
2.1.3.1. NACIMIENTO Y FORMACIÓN JURÍDICA CONSTITUCIONAL COLONIAL BOLIVIANA.....	82
2.1.4. DESCOLONIZACIÓN.....	84
2.1.5. INTERCULTURALIDAD.....	87
2.1.6. INTRACULTURALIDAD.....	89
2.1.7. PLURILINGÜISMO.....	90
2.1.8. PLURINACIONALIDAD.....	91
2.2. TEORÍAS JURÍDICAS DE LA EDUCACIÓN.....	91
CAPITULO III.....	93
3. MARCO JURÍDICO.....	93
3.1. EL DERECHO Y LA DESCOLONIZACIÓN EDUCATIVA.....	93
3.2. PLURALISMO JURÍDICO.....	105
3.3. ÓRDEN O SISTEMA JURÍDICO.....	106
3.4. EL PROBLEMA DEL CONTENIDO.....	107
3.5. DEL MONISMO AL PLURALISMO.....	107
3.6. ALGUNOS ANTECEDENTES DOCTRINALES DEL PLURALISMO JURÍDICO.....	108
3.7. SANTI ROMANO Y EL NACIMIENTO DE LA NOCIÓN DE PLURALISMO JURÍDICO.....	109
3.8. GURVITCH Y EL PLURALISMO JURÍDICO.....	110
3.9. JEAN CARBONIER Y LOS FENÓMENOS DE PLURALISMO JURÍDICO.....	110
3.10. ANDRÉ JEAN ARNAUD Y EL INFRA-DERECHO.....	111
3.11. BONAVENTURA Y EL PLURALISMO CULTURAL.....	111
3.12. BOBBIO Y LAS DOS FASES DEL PLURALISMO JURÍDICO.....	112
3.13. CONSIDERACIONES FINALES.....	112
CAPÍTULO IV.....	114
4. PENSAMIENTO COLONIZADOR EUROPEO VS. PENSAMIENTO Y SABERES ANCESTRALES ANDINOS-AMAZÓNICOS.....	114
4.1. DESCRIPCIONES FUNDAMENTALES.....	114
CAPITULO V.....	127
5. EL APLASTAMIENTO MILITAR E IDEOLÓGICO COLONIAL	

Y LOS CAMINOS PARA LA LIBERACIÓN.....	127
5.1. ANÁLISIS PRELIMINAR.....	127
5.2. EL APLASTAMIENTO MILITAR.....	128
5.2.1. LOS INICIOS DE LA REBELIÓN DE TUPAC AMARU.....	129
5.2.2. LA SUBLEVACIÓN DE TUPAC AMARU.....	131
5.2.3. LOS ASPECTOS JURÍDICOS Y EL MARTIRIO DE TUPAC AMARU.....	134
5.2.4. PESE A LOS HECHOS ANTERIORES LA REBELIÓN PROSIGUIÓ.....	136
5.3. EL APLASTAMIENTO IDEOLÓGICO.....	141
5.4. LA CORRIENTE REFORMISTA DE LA INDIANIDAD.....	141
5.5. LA CORRIENTE INSURRECCIONAL DE LA INDIANIDAD.....	144
5.6. EL PENSAMIENTO LIBERTARIO IDEOLÓGICO DE DIEGO CRISTOBAL TUPAC AMARU.....	146
CAPÍTULO VI.....	147
6. COLONIALISMO Y DESCOLONIZACIÓN.....	147
6.1. EL COLONIALISMO.....	147
6.2. BASES TEÓRICAS EN CUANTO AL COLONIALISMO EN BOLIVIA.....	147
6.3. CONSECUENCIAS DEL COLONIALISMO EN BOLIVIA.....	149
6.4. LA DESCOLONIZACIÓN.....	152
CAPÍTULO VII.....	163
7. DESCOLONIZAR BOLIVIA, RETOMANDO EL PARADIGMA PROPIO: EDUCATIVO, CULTURAL Y ESPIRITUAL ANCESTRAL, INDIGENA ORIGINARIO COMUNITARIO.....	163
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	170
BIBLIOGRAFÍA.....	175
ANEXOS	

RESUMEN (“ABSTRACT”)¹

Para comprender el presente estudio: *“Descolonización de la Educación Boliviana, en el marco de la Intraculturalidad, Interculturalidad y Plurilingüismo, como Instrumentos de Aplicación de la Ley N° 70 “Avelino Siñani-Elizardo Perez”*, es necesario remontarnos a la Escuela Ayllu de Warisata, porque tal modelo educativo constituyó un hito histórico importante en la Educación Boliviana, que asimiló aspectos fundamentales de la educación Spre-americana, específicamente de la educación ancestral Tiwanacota y Tawantinsuyana Incaica, que se orientaba hacia metas de beneficio comunitario o colectivo, asumiendo responsabilidades determinadas de acuerdo a las edades, con el fin fundamental de lograr la productividad, basada sobre todo en recursos naturales renovables, que es hacia donde nos conduce la Descolonización de la Educación.

Los investigadores, de las distintas fuentes consultadas, nos indican que el paradigma educativo comunitario de Warisata, está concebido como la Escuela del Trabajo, desarrollada bajo fundamentos bien definidos: a) en lo político, fue una escuela antifeudal y anti-monetarista, es decir, anti-imperialista, que buscó liberación de los ayllus y comunidades indígenas originarias de Bolivia, como la lucha contra el régimen de la servidumbre implantada por los invasores españoles-europeos; b) En lo sociológico, se constituyó en una escuela comunitarista o colectivista, donde se practicó el Ayni, la mink’a, el tupu, la sayaña, la aynoqa; c) En lo económico se destaca como una escuela eminentemente productiva, usando la mano de obra en niveles de plena y diversificada ocupación, a través de la agricultura, la ganadería, los tejidos y textiles, la alfarería, carpintería y otras especialidades productivas, que fueron fuentes del auto-sostenimiento de las familias y comunidades; d) En lo pedagógico, Warisata, fue la Escuela Única, laica bilingüe (Aymara-Quechua), hoy debe ser plurilingüe según los pisos ecológicos; e) En lo cultural adoptó una educación por el arte y la música, la expresión corporal, la danza, las artes plásticas, la literatura, el teatro; en lo moral y principios filosóficos: la práctica de la trilogía ancestral: Ama Suwa, Ama Llulla, Ama Qhilla (No seas ladrón, no seas mentiroso, no seas flojo o perezoso).

Como referente de Descolonización, el modelo Escuela Warisata, fue muy diferente a la escuela clásica colonialista, transmisionista de algunos saberes, donde el alumno es un mero receptor de los conocimientos del profesor, es decir que se trata de un modelo distinto a la clásica escuela escolástica² y enciclopédica del periodo colonial y de feudalismo de

¹ Abstract: Es un vocablo del idioma inglés, que traducido al castellano significa: “Abstracto, sumario, resumir”, Diccionario “inglés-español y español-inglés”, Castillo Carlos y Otto F. Bond, Universidad de Chicago.

² Escolástico.- Dominio de los libros de Aristóteles, escuela exclusiva de los métodos odoctrinas.

origen europeo, donde el contexto y contenidos son dogmáticos y ajenos a la realidad social, que por la resistencia al cambio, de parte de los dirigentes del magisterio rural, persiste en el sistema educativo actual(2014), con consecuencias perjudiciales en el proceso educativo, donde el estudiante es formado como persona individualista, consumista, dependiente, acrítico, con psicología de auto-desprecio y auto-negación, que establece baja autoestima y complejos de inferioridad.

Con la aprobación de la Nueva Constitución Política de Estado Plurinacional de Bolivia, que responde a las demandas de las familias indígenas originarias, antes marginadas y excluidas, ahora la educación se orienta hacia cambios estructurales, con disposiciones incluyentes, que eliminan toda forma de injusticias, para establecer igualdad de oportunidades, dentro el marco de una educación: *descolonizadora, comunitaria (no individualista), productiva (no sólo teórica), científica, intracultural, intercultural y plurilingüe*, que se sustenta fundamentalmente, la Escuela Indígenal de Warisata.

La *Descolonización de la Educación*, viene a ser un modelo pedagógico histórico, que se sustenta fundamentalmente en una currícula de contenidos críticos, en este sentido, la descolonización es resultado de las luchas sociales indígenas originarias, en la proyección y perspectivas de la auténtica liberación transformadora no sólo pedagógica, sino también económica, socio-política, jurídica e ideológica, enfatizando la inter-relación teorica-práctica, que debe conducir a una relación entre la ciencia y la realidad socio-material, relación entre el desarrollo individual, la comunidad y viceversa.

La *Descolonización*, se orienta también a la recuperación y desarrollo de saberes, conocimientos e idiomas de las naciones indígenas originarias pre-americanas, campesinas y ciudadinas, que en algunos casos están en proceso de extinción (casos de comunidades de la amazonía-chaqueña boliviana), saberes ancestrales que tienen positivas perspectivas para la inter-relación y convivencia simétrica entre las culturas del actual Estado Plurinacional, como hacia el contexto mundial.

En tal escenario, la Descolonización de la Educación, más que una reforma educativa, constituye una *Revolución Educativa*, orientada hacia los cambios estructurales de los cimientos mismos del Estado Plurinacional Boliviano.

Aplicar este proceso educativo de Descolonización, es un desafío ineludible para todos los actores involucrados en el que hacer de la educación boliviana, en particular para los profesionales de la enseñanza, (profesores) de primaria, secundaria, de formación profesional superior universitaria y no universitaria, a quienes como responsables principales les corresponde asumir y cumplir sus funciones, con compromiso desprendido de vocación de servicio social, para ello es fundamental el cambio de actitud de los docentes, así convertirse y constituirse en profesionales transformadores, referentes de liderazgo intelectual y moral, guiando el cambio y desarrollo en los estudiantes a su cargo, hacia conocimientos y sabiduría de investigaciones científico-sociales de permanente lucha contra las desigualdades e injusticias educativas, económicas, políticas, ideológicas y socio-jurídicas, objetivo que no es posible con docentes que se resisten con dogmatismo a la Descolonización, que debe estar combinada con la reflexión crítica constructiva y la práctica académica, cuya finalidad debe ser formar estudiantes reflexivos y productores de saberes a partir de sus raíces y matríces interculturales, intraculturales y plurilingües.

La Descolonización de la Educación, exige en el corto, mediano y largo plazo, la aplicación de la participación COMUNITARIA, en la gestión de todos los procesos educativos, que implican total honestidad, compromiso y responsabilidad, renunciando a los clásicos intereses individualistas o egocéntricos de grupos dogmáticos, que existen en la realidad actual, esta tarea requiere: Orientación adecuada, sensibilización sobre las imperiosas necesidades de cambios profundos de la educación.

A nivel de las autoridades del nivel central, es importante también involucrar en este propósito, a los administradores del Sistema Educativo, tanto a las máximas autoridades, como a los niveles subalternos, de manera que coadyuven a los cambios que plantea la Descolonización de la Educación. Por tanto los cargos jerárquicos inevitablemente deben ser ocupados por profesionales actualizados, idóneos y conocedores de la realidad

educativa, con compromiso profesional hacia los cambios estructurales en la perspectiva del nuevo modelo educativo, económico, político, ideológico y socio-jurídico del Estado Plurinacional, hacia fines de cambios estructurales con la Educación Descolonizadora.

TESIS DE GRADO

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

I. ENUNCIADO DEL TEMA DE LA TESIS

“DESCOLONIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN BOLIVIANA, EN EL MARCO DE LA INTRACULTURALIDAD, INTERCULTURALIDAD Y PLURILINGÜISMO COMO INSTRUMENTOS DE APLICACIÓN DE LA LEY No. 70 AVELINO SIÑANI Y ELIZARDO PÉREZ 2010 – 2012”

II. IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

La descolonización de la educación en Bolivia, es un problema aun no resuelto, en los últimos 58 años(1956-2014), ni en el área rural es decir en las comunidades indígenas originarias campesinas, ni en las grandes ciudades, es decir las capitales departamento problema que emerge a partir del Primer Código de la Educación (1956), puesto en vigencia como resultado de la Revolución de 1952, cuya primera meta fundamental, fue castellanizar con el eslogan alfabetizar, es decir enseñar a leer y escribir el idioma del invasor español, a estudiantes con idioma materno aymara, quechua o tupiwarani, que no son precisamente el “español”

La realidad social boliviana negaba la existencia de grupos sociales originarios, -hoy denominadas- indígena originaria campesina; personas que no fueron tomadas en cuenta por el Estado boliviano, habiendo sido constantemente invisibilizadas. A pesar de algunas referencias históricas que provienen desde los tiempos del coloniaje, pasando por la república, a lo más que se pudo avanzar fue a considerar las formas propias de organización del ayllu o la comunidad, como “usos y costumbres”. En materia jurídica el hecho social, les fueron negados rotundamente sus derechos. A partir de la invasión de los españoles, imponen su modelo educativo, su cultura y por tanto de su derecho positivo y sus referentes culturales (1532-1825).

La actual Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia, modifica toda esta situación, y se reconocen los derechos de la intraculturalidad, interculturalidad y

plurilingüismo, como se puede observar en los Artículos 1 al 34 y en el caso específico de esta tesis en los Artículos 77 al 103.

En tiempos coloniales, jurídicamente hubieron formas administrativas; el sistema del “pacto colonial” con los españoles, y luego el sistema de la hacienda semi feudal en la república, que se mantuvo todo ese sistema administrativo subordinado al sistema de dominación colonial y neocolonial, conocido como “Derecho Indiano”. Denominación que cubría tanto a instituciones comunitarias como a instituciones republicanas, ligadas a lo semi feudal. De tal manera que incluso con nombre de Derecho Indiano, se dictaba la cátedra universitaria en las carreras de Derecho del sistema universitario boliviano, incluso hasta años posteriores a la revolución del 9 de abril de 1952.

La reforma constitucional de 1994, incorporó en sus Arts. 1 y 171 el tema de lo multiétnico y pluricultural, como una respuesta a las exigencias cada vez mayores de organizaciones campesinas sindicales y de intelectuales indígenas, que comenzaron a desarrollar una política activa

El siglo XXI se inicia en Bolivia, con movilizaciones laborales e indígenas que implicaron una sublevación general contra el estado de cosas del modelo neoliberal.

Lo indígena originario campesino, se ha constituido en la base de una emergencia nacional que busca transformar las cimientos mismos de la vieja República, de manera mucho más profunda que cuando las movilizaciones indígenas de 1899 durante la Guerra Federal, o que la del 9 de Abril de 1952.

Pero además no se trata de una transformación sólo institucional o superestructural, sino que estamos en presencia de transformaciones profundas hacia la construcción del nuevo Estado. Se ha realizado la Asamblea Constituyente, cuyo fruto es el texto constitucional que fue refrendado por el sufragio popular el 25 de Enero de 2009 y posteriormente a su aprobación con más de 66%, fue promulgada por el Presidente de la República el 7 de Febrero de 2009.

En consecuencia, a partir de la Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia y de la promulgación de la Ley No. 70 de la Educación “Avelino Siñani y Elizardo Pérez de 20 de diciembre de 2010, que no son disposiciones teóricas o académicas, son normas positivas, de cumplimiento obligatorio, normas que deben ser objeto de estudio en su desarrollo legislativo complementario, para hacer viables dichas normativas.

El carácter genérico y hegemónico de la Constitución Política del Estado, así como la transversalización en toda la Constitución del tema plurinacional y de los derechos de las naciones indígenas originarias campesinas, implica entender que se producirá una sincretización y transculturación o interculturalidad entre lo occidental y lo indígena originario campesino, entre sus formas de vida, educación, culturas y legislaciones afines.

Es decir que la actual Constitución Política del Estado, a todas las formas de trabajo en cuanto a su protección y por tanto todas estas formas de trabajo deberán observar las modalidades de integración dentro de un sistema objetivo de derecho.

Pero hay que decir que la Constitución Política del Estado se fundamenta en un principio clave que es la *Descolonización*, como se ve en los Artículos 9-1: “Constituir una sociedad justa y armoniosa, cimentada en la descolonización, sin discriminación ni explotación, con plena justicia social, para consolidar las identidades plurinacionales”; y 78 – I: “La educación es unitaria, pública, universal, democrática, participativa, comunitaria, descolonizadora y de calidad”.

Entonces lo que se busca es estudiar e investigar a comprender, los antecedentes, las causas y las consecuencias de la colonización en la educación, como fenómeno de destrucción socio-cultural iniciado en 1532, con la invasión euro-española, dentro el territorio que ahora constituye Bolivia.

Encontrando con la investigación, la realidad actual, las proyecciones, perspectivas, importancia y condiciones sobre el rescate de los saberes ancestrales e iniciar el Proceso de Descolonización de la Educación Boliviana, en una época en la cual las Políticas de

Educación, tanto a nivel humanístico: formación profesional no universitario; universitario, post grados, exigen el rescate de saberes ancestrales que ahora son de relevante importancia para la educación integral de la sociedad plurinacional boliviana, con los elementos plurinacionales, interculturales, plurilingües que fueren necesarios, para resultados de convivencia armónica y pacífica, que establecen dichas normativas.

III. PROBLEMATIZACIÓN DEL TEMA.

Tratándose de un trabajo de tesis en materia de Derecho, debemos basarnos en las disposiciones legales afines que históricamente fueron y son parte de las normativas jurídicas bolivianas.

Abordando el tema de la *Descolonización Educativa*, como eje fundamental de la tesis, debe tenerse en cuenta que ésta, debe producirse desde la *intraculturalidad*, *interculturalidad* y *plurilingüismo*, que se constituyen en instrumentos jurídicos, a partir de su constitucionalización. Estas transformaciones históricas están condicionadas por la voluntad individual y colectiva de educadores y educandos, la solvencia económica del Estado, pero más allá de estos y otros factores, lo importante es que las transformaciones se producen por voluntad y decisión de la sociedad, por las personas, los pueblos, las instituciones y las naciones; habrá que observar las condiciones históricas en que los bolivianos pueden realizar estos cambios, pero en el presente caso es posible convenir que tales cambios se están produciendo desde que la Constitución Política del Estado Plurinacional fue aprobada mediante referéndum.

Cuando los euro-españoles llegaron al Abya Yala buscaban enriquecerse (con oro y plata), en lo personal y transferir riquezas metálicas y minerales a la metrópoli. Las ideas de la invasión estuvieron subordinadas a los dogmatismos de la religión católica. El fanatismo religioso de la contrarreforma llevaba el espíritu del oscurantismo de la Edad Media. Entre 1492 y 1532, o sea entre la invasión del Abya Yala y del Tawantinsuyu, se consolidaba en Europa el Renacimiento y el Humanismo.

Los euro-españoles llegaron al Tawantinsuyu, para satisfacer su afán de riqueza y para imponer sus sistemas, su pensamiento señorial, individualista, monetarista, privatista, mercantilista. Pensamientos que en ese entonces estaban plasmados en idearios de lo judeo-cristiano, en el recalcitrante pensamiento religioso católico y la fanática voluntad de “evangelizar” a los indígenas de estos territorios. Por tanto la evangelización que los invasores impusieron, fue la primera forma de educación que recibió la población indígena, educación europea que fue la primera forma de colonización mental que se vivió en América.

En lo Jurídico, el Dr. Liborio Uño Acebo dice: “El colonialismo jurídico es parte del colonialismo estatal. El colonialismo estatal puede ser definido como una relación de dominación y subyugación de un estado sobre otro estado en todos sus elementos estructurales. Esto equivale a decir que el Estado colonial somete la soberanía del Estado colonizado. También somete al Gobierno del Estado dominado. Usurpa sus espacios territoriales y sus recursos naturales y también somete políticamente a las poblaciones dominadas”... “Una relación colonial en el terreno del derecho significa que el Derecho del Estado Colonial subyuga a otro Derecho Estatal en todos sus elementos estructurales. Esto ocurre cuando el sistema normativo de una nación colonial se impone sobre otro sistema normativo como ocurrió con la española. En una relación jurídica colonial las autoridades jurisdiccionales de estado colonizado son eliminadas y subyugadas por las autoridades jurisdiccionales del sistema institucional del derecho dominante”... “En la instalación del colonialismo jurídico en los Andes, Francisco de Toledo tuvo un papel fundamental porque constituyó en 1570 el sistema político y jurídico colonial que aún dura hasta nuestros días en muchos de sus aspectos. Fue este Gobernador colonial el que constituyó con las reducciones los pueblitos coloniales, que renucleaban colonialmente a las comunidades originarias, se impuso a los corregidores de indios como autoridades que representaban al rey. Pero en el campo del derecho los corregidores recibieron la función jurisdiccional de juzgar los asuntos criminales y los asuntos civiles de los llamados indios de las comunidades. Jurídicamente los corregidores aparecieron como los juzgadores de los pobladores de las comunidades. O sea se impuso un juzgador colonial y extraño a las comunidades y naciones originarias. Un funcionario tan arbitrario y explotador como el

corregidor representó y personificó en la colonia al despotismo, la arbitrariedad y la injusticia”... “Otros personajes que ejercieron la función jurisdiccional contra las comunidades originarias fueron los encomenderos y sus mayordomos o administradores. Manejaron arbitraria y colonialmente a las autoridades comunitarias para organizar la producción en la hacienda, el cobro de los tributos y la evangelización de los llamados paganos. En los hechos todo el derecho comunitario se configuró como un derecho colonizado”... “También los curas doctrineros, pero sobre todo los curas inquisidores, aparecieron como autoridades jurisdiccionales para aplicar el derecho colonial canónico pero sobre todo la política de destrucción de las religiones originarias. Con la penalización de las religiones no católicas se tipificaron como delito religioso. Los inquisidores eran jueces juzgadores de los actos de idolatría de los originarios y aplicaban penas muy duras”... “En el oriente de Bolivia se aplicó desde el estado español la colonización religiosa y pacífica con la implementación de las reducciones jesuíticas. Una organización reduccional jesuítica o de otra orden cristiana era una organización de tipo estatal que subyugaba sutilmente a las organizaciones microestatales de las comunidades y de las naciones originarias del oriente de Bolivia”.

De donde se tiene que el Estado colonial destruyó la económica andino-amazónica, para lo cual se dictaron diferentes normas jurídicas entre leyes, cédulas reales, ordenanzas, etc. En cuanto a lo ideológico, tal como lo señala el Dr. Uño Acebo, la clave fue la prohibición y penalización de las religiones propias de estos pueblos, el control para evitar que se realicen los ritos a las deidades telúricas, y por tanto la evangelización a la fuerza, a sangre y fuego.

Al destruir el imaginario espiritual o por lo menos intentarlo con terribles sanciones aplicadas por el Tribunal del Santo Oficio o Santa Inquisición, también se debía atacar al sistema educativo del Tahuantinsuyo y del Collasuyo. Las normas jurídicas del conquistador apoyaron coercitivamente las disposiciones religiosas, siendo una y la misma cosa la cruz y la espada. Habida cuenta que era necesario romper con el sistema educativo andino-amazónico, los invasores desestructuraron las Yachayhuasi y persiguieron a los amautas, yatiris y chamanes. Por regla general los invasores necesitaron borrar la memoria

de los conquistados, y necesitaron mantenerlos en la ignorancia para facilitar su explotación. La educación pre-americana, fue lo primero que eliminaron los invasores

Estas acciones coloniales educativas se perpetuaron en el tiempo. La república no implicó cambios. Algunos intentos comenzaron a producirse a inicios del siglo XX con intelectuales como Franz Tamayo, Armando Chirveches, Cecilio Guzmán de Rojas, Marina Núñez del Prado, la posición mental imperante de castas blancoideas dominantes, de la rosca minero-feudal y como de mestizos y clases medias que los apoyaban, fue el organicismo y el darwinismo social. Como lo sostuvo Alcides Aguedas Laura con apoyo incondicional blancoide, en su obra “Pueblo Enfermo” afir que el problema de Bolivia eran los indios, por tanto había que exterminarlos. Entre las muchas taras y defectos que se les atribuía, estaba la ignorancia; obviamente no estaban castellanizados, eran analfabetos, su sistema educativo hace mucho que había sido destruido, y sus contenidos y formas culturales eran considerados como expresiones primitivas y salvajes con caracteres ilógicos e irracionales, por tanto desechados de cualquier consideración; como se diría hoy en día: invisibilizados.

Por lo que entendiendo esa relaciones entre hechos e ideas, es posible agarrar el hilo conductor de la colonización educativa, y la importancia de la Ley No. 70 de Educación “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”, en cuanto a la Descolonización.

IV. DELIMITACIÓN DEL TEMA

4.1. DELIMITACIÓN TEMÁTICA

Se delimita la temática de la tesis, desde la Invasión Colonial Euro-Española, pasando exploratoriamente por la República Boliviana, hasta el ingreso al Estado Plurinacional, en cuanto a la estructuración Constitucional producida con la Colonización en la Educación y la promulgación y publicación Nueva Constitución y de la Ley No. 70 de la Educación “Avelino Siñani y Elizardo Pérez” que establece normativamente y transversalmente la intraculturalidad, interculturalidad y plurilingüismo como instrumentos para la Descolonización.

4.2. DELIMITACIÓN TEMPORAL.

Un primer límite de historia invasora colonial, con carácter del contexto imprescindible, que comprende instituciones económicas, políticas, sociales, jurídicas y educativas precoloniales, coloniales y republicanas,

Un segundo límite de historia republicana, que se circunscribe a los antecedentes del Código de la Educación Boliviana de 20 de enero de 1955; a la Ley No. 1565 de Reforma Educativa de 7 de julio de 1994, que está ya relacionada con la Reforma Constitucional de 1994; la promulgación de la Constitución de 9 de febrero de 2009 y la Ley No. 70 de la Educación “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”.

Complementada con la cosmovisión andino-amazónica de aplicación del Nayra, que implica el tomar en una sola unidad el pasado, presente y futuro.

4.3. DELIMITACIÓN ESPACIAL

Espacialmente se trabajará tomando en cuenta el territorio boliviano actual; cuando exista necesidad de referencias a otros territorios circundantes, como el caso del denominado espacio regional del Qullasuyu, previo a la invasión o el territorio del inkario pre-americano.

Haciendo notar que lo espacial en la cosmovisión andino-amazónica se inscribe en un espacio mucho mayor que el actual Estado Plurinacional, bajo la noción de la Pacha; que es más profunda que el alax pacha (cielo, espacio aéreo), aka pacha (Suelo y sobre suelo) y manqha pacha (sub suelo). La Pacha es más que espacio o lugar, implica la relación con el tiempo, propiamente el Nayra.

V. FUNDAMENTACIÓN E IMPORTANCIA DEL TEMA DE LA TESIS

Sobre la colonización en la educación latinoamericana y boliviana hay investigaciones amplias, pero no así sobre la relación entre colonización, norma jurídica y educación, menos aun sobre elementos como la intraculturalidad, interculturalidad y plurilinguismo, que en su aplicación permitirán avanzar el proceso de descolonización.

Para las nuevas generaciones de bolivianos, es fundamental la importancia de la temática, más aún es imperiosa su aplicación, como consecuencia de la nueva Constitución que en la sociedad exige que las instituciones que administran y aplican la educación, lo hagan de manera científica y con alta calidad. Sin embargo, en nuestro país, la educación presenta muchas deficiencias para lograr esos grandes objetivos que, por su magnitud, requieren esfuerzos conjuntos de los actores involucrados en su aplicación, deficiencias que además de los aspectos técnicos y tecnológicos, están relacionados con los recursos humanos que requieren reconfigurar sus enseñanzas, de contenidos coloniales a descolonizadores.

VI. OBJETIVOS DE LA TESIS

6.1. OBJETIVO GENERAL

- a) Establecer la importancia de las normas jurídicas afines a la educación, en cuanto a su interrelación con la Colonización, Descolonización, Intraculturalidad, Interculturalidad y Plurilingüismo en el Estado Plurinacional de Bolivia, como instrumentos, para permitir sus acciones sobre la educación, con incidencia en la Descolonización de la Educación.

6.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Obtener conocimientos de los fundamentos, filosóficos, ideológicos y normas jurídicas y cosmovisión educativa europea que trajeron los invasores españoles.
- b) Conocer algunas características de la cosmovisión andino-amazónica en la educación en las grandes culturas y civilizaciones preamericanas.
- c) Mostrar la relación de invasión española-europea con las normas jurídicas colonizadoras y educación colonial, impuestas incluso hasta nuestros días.
- d) Estudiar las causas mediante las cuales se producen las exigencias de cambios históricos en Bolivia y que posibilitaron el inicio de la descolonización.
- e) Relacionar la descolonización con las políticas jurídicas y normativas relativas a la educación.

VII. MARCO TEÓRICO QUE SUSTENTA LA INVESTIGACIÓN

Este estudio se sustenta en teorías jurídicas, educativas y sociológicas, ya que el Derecho, la Educación y la Sociología, siendo conocimientos independientes, que estudian los fenómenos, socio-educativos-jurídicos, permitirán a la investigación, el análisis socio-jurídico-educativo de la colonización y descolonización.

En el marco de dichas teorías, se estudiará la situación de la educación en Bolivia, para lo cual se tiene que investigar los diferentes períodos históricos y sus relaciones con la legislación y la educación, y cómo todo aquello implicó la profundización del colonialismo, inclusive, aun aceptando que las modificaciones legales y los cambios en el sistema educativo hubiesen sido realizados de “buena fe”, aun así como esos cambios traían consigo arquetipos o estructuras colonizadoras, que hoy son difíciles de advertir, desactivar y eliminar.

En el marco teórico, cabe señalar que es fundamental hacer referencias teóricas en paralelo, entre pensamiento andino y filosofía occidental, entre derecho occidental (Kelsen), pluralismo jurídico y derecho indígena comunitario campesino, y finalmente entre sistema educativo occidental y sistema de derecho de los pueblos y naciones originarias americanas, todo ello con la transversalidad de la descolonización.

VIII. HIPÓTESIS DE TRABAJO

“Las formas de pensamiento eurocentristas, que constituyen el colonialismo educativo y por tanto la alienación cultural de la población boliviana se perpetuarán, si es que no se aplican los criterios de intraculturalidad, interculturalidad y plurilingüismo que establecen la Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia(Ley 3942) y la Ley No. 70 de la Educación “Avelino Siñani – Elizardo Pérez, que son derecho positivo de orden público y cumplimiento obligatorio que en su ejecución permitirán obtener la descolonización y la reconstitución de los valores culturales andino-amazónicos”

8.1. VARIABLES DE LA INVESTIGACIÓN

8.1.1. VARIABLE INDEPENDIENTE

“Las formas de pensamiento eurocentristas, que constituyen el colonialismo educativo y por tanto la alienación cultural de la población boliviana se perpetuarán...”,

8.1.2. VARIABLE DEPENDIENTE

“...si es que no se aplican los criterios de intraculturalidad, interculturalidad y plurilinguismo que establecen la Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia(Ley 3942) y, la Ley No. 70 de la Educación “Avelino Siñani – Elizardo Pérez, que son derecho positivo de orden público y cumplimiento obligatorio que en su ejecución permitirán obtener la descolonización y la reconstitución de los valores culturales andino-amazónicos”

8.2. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

- Pensamiento eurocentrista.
- Intraculturalidad.
- Interculturalidad.
- Plurilinguismo.
- Colonización.
- Descolonización.

IX. MÉTODOS

A. MÉTODO HISTÓRICO-LÓGICO

Este método nos ayuda a hacer un seguimiento lógico de los acontecimientos históricos sucesivos en el tema, para describir y realizar un mejor análisis relacionando la historia, lo jurídico y lo social con lo formal y la lógica de las normas.

B. MÉTODO INDUCTIVO

Con este método podemos hacer un estudio comenzando por lo particular, buscando las causas particulares, para de esta manera llegar a deducir el problema general para así plantear la solución en base a un estudio minucioso de las causas y plantear soluciones de manera general.

C. MÉTODO DIALÉCTICO

El método dialéctico es aquel que nos permite realizar el estudio de las contradicciones que generan pugna en la esencia misma de los hechos, en sus relaciones en los procesos de desarrollo, en tal sentido el presente método será el que nos ayude a realizar un análisis crítico constructivo del problema.

D. MÉTODO EXEGÉTICO

El cual nos permite determinar cuáles han sido los motivos o causas finales, tanto de los elementos objetivos y subjetivos que el legislador ha incorporado en nuestro ordenamiento jurídico. Deberá tenerse en cuenta siempre el sub-método gramatical y la intención del legislador para la comprensión de la norma jurídica. En tal sentido importa observar los estudios de comparación, de utilización de jurisprudencia, de la concordancia entre normas jurídicas.

E. MÉTODO DE LAS CONSTRUCCIONES JURÍDICAS

Este método plantea analizar todas las instituciones jurídicas que se asemejan y se complementan para la investigación e interpretación de las mismas en un sentido concatenado e interrelacionado.

X. TÉCNICAS

A. TÉCNICAS DE OBSERVACIÓN DIRECTA

Estas técnicas nos permiten acudir con la aplicación de entrevistas **a especialistas académicos y empíricos con validez representativa institucional y con fuentes de validez representativa**, decir expertos en las materias de derecho indígena originario campesino, educación, así como aquellos que conocen la cosmovisión del pensamiento andino-amazónico.

B. ENCUESTAS

Se realizarán a una muestra válida de especialistas en la materia para conocer cuáles son los criterios y opiniones sobre el tema de la presente investigación.

B. TÉCNICAS DE OBSERVACIÓN INDIRECTA

Están constituidas por las fuentes bibliográficas primarias y secundarias para obtener la información, contenida fundamentalmente en libros, publicaciones especializadas, documentos, boletines, revistas, artículos de prensa y otras fuentes útiles a los objetivos del presente estudio.

DESARROLLO DEL DISEÑO DE LA PRUEBA

INTRODUCCIÓN

Bolivia es un Estado en situación de transición, de una Republica COLONIZADA, hacia un Estado Plurinacional DESCOLONIZADO, cambio o transición delegada como la responsabilidad de los Educadores Normalistas y/o Facilitadores en general, provenientes éstos, de Sistemas de Normales de Profesionalización, con formación académica colonizada y colonizadora, donde la descolonización, es un desafío de corto, mediano y largo plazo muy complejo, desafío que es una necesidad Constitucional del actual Estado Plurinacional de Bolivia, a partir del mandato que rige con de la aprobación de la Nueva Constitución Política³ y de la Nueva Ley de la Educación⁴.

La descolonización de la educación, es un proceso que debe ser ejecutado, pese a las dificultades que ello implica, debido a la problemática que surge por un lado, entre los educadores que ejercen sus labores e imparten en las aulas, conocimientos que son fruto de la pasada formación docente colonizada y, por otro lado, el porcentaje de destinatarios colegiales y/o escolares, ya formados con la educación colonizadora y otro porcentaje de educandos nuevos que deben ser destinatarios del nuevo modelo de la enseñanza descolonizadora, todos en conjunto, son parte de la compleja composición social y la pluralidad de identidades del Estado Plurinacional.

Unos y otros, administradores y administrados de la Educación, generan una gran cantidad de desafíos educativos, de problemas que deben ser encarados y resueltos por la actual sociedad del Estado Plurinacional de Bolivia.

Hasta antes de la promulgación de la nueva Constitución Política del “Estado Plurinacional de Bolivia”, estaba vigente la Constitución Política de la República que fue obra de la

³ Ley 3942, Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia, aprobada el 25 de enero de 2009 y en vigencia desde el 7 de febrero de 2009.

⁴ Ley de la Educación “Avelino Siñani – Elizardo Pérez” N° 70, de 20, diciembre, 2010.

herencia colonial y en ese marco legal, era una “herejía antipatriótica”, hablar de Naciones Indígenas Originarias, Preamericanas y Prebolivianas, porque los indígenas (aymaras, quechuas y tupiwaranis amazónico-chaqueños) eran clasificados como “salvajes”, “bárbaros”, “incultos”, sin cultura (por no parecerse a la “estirpe” o estilo europeo), porque no hablaban ni escribían castellano o “español”, pese a que los indígenas, siempre fueron y siguen siendo las mayorías demográficas de Bolivia. Entonces cabe preguntarnos: ¿Quiénes somos los bolivianos? ¿Cómo debemos reconocernos y respetarnos en la diversidad intercultural? ¿Qué necesitamos enseñar? ¿Qué necesitan saber y aprender las nuevas generaciones? Estas y otras son las interrogantes que se procuran responder con el presente estudio

Como parte de los cambios constitucionales, hoy podemos reproducir la descripción de la descripción de la compleja composición socio-cultural de hombres y mujeres bolivianas(os), cuya población actual, es resultado de: Las culturas de las sociedades preamericanas; de los chapetones y criollos fruto de la invasión española-europea; de los habitantes del proceso republicano colonial, que ahora han sido plasmados como integrantes del Estado Plurinacional, donde co-existimos grupos humanos culturales pre-americanos, pre-bolivianos, post-americanos y post- bolivianos.

Las grandes mayorías nacionales indígenas originarias, iniciaron una sublevación general a partir del mes de abril del 2.000, lo cual finalmente culminó con el inicio del gobierno del presidente Evo Morales. Si bien los analistas y conocedores del tema, así como aquellos que fueron protagonistas de las luchas y la elaboración teórica durante todos esos años, señalaron en su momento y lo siguen haciendo de que los objetivos de la lucha y el programa que viene imponiendo el gobierno, no son aquellos por los cuales se luchó, en cambio hay cierta coincidencia cuando se considera de que a pesar de todo ello, en los hechos se está cumpliendo un programa mínimo que corresponde a las reivindicaciones y peticiones que entonces se hicieron.

A mayor abundamiento, como producto del eco de octubre del 2003, el gobierno convocó a la realización de una Asamblea Constituyente que se efectuó entre el 2006 y el 2008.

La Asamblea Constituyente con todos los problemas y limitaciones que tuvo que enfrentar, finalmente produjo un texto que con las observaciones realizadas y las modificaciones impuestas por las negociaciones políticas, finalmente fue refrendada por el voto popular, de tal manera que el gobierno la promulgó el 9 de febrero de 2009.

Como es sabido, la Constitución suele ser considerada como la ley fundamental de un Estado, como la ley de leyes, como lo esencial en una estructura jurídica-política.

Hans Kelsen consideraba que todo el edificio jurídico-político descansaba sobre la constitución.

La construcción de la teoría de la pirámide jurídica de la Escuela de la Teoría Pura del Derecho, precisamente se asienta sobre ese tipo de aseveraciones.

Sin desconocer que la realidad económica y social es lo esencial y fundamental, la estructura o base material de la sociedad sobre la que se eleva el resto de la construcción superestructural, es que se considera que la Constitución es fundamental en dicha construcción.

En todo caso, aceptando la teoría constitucional de Ferdinand Lasalle sobre la relación entre constitución real y constitución formal, se tiene que lo fundamental, esencial en sí, es la constitución real, es decir la realidad eco-social, que Lasalle define como la suma de los factores reales de poder, o en otras palabras la suma de las clases sociales y de los grupos de poder y grupos de presión, la mecánica e interrelación entre esas clases los resultados reales para la sociedad y el Estado que el contacto de esos factores de poder suponen. En cambio, la constitución formal es simplemente la transcripción de los derechos y conquistas de esos factores de poder (clases sociales, grupos de presión y de poder) y de su interrelación, en una “hoja de papel”. Para Lasalle entonces, la constitución formal sólo refleja lo que en la realidad acontece en la sociedad, por tanto la “hoja de papel” es la escritura de lo que dicta la realidad social.

De lo anterior se entiende que a pesar de todas las críticas que se puedan realizar a lo que fue el proceso constituyente, en los hechos, deberíamos aceptar que aquello que está inscrito en la Constitución Política del Estado, tiene el respaldo de lo que la realidad social y económica es en los hechos en Bolivia.

La Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia (la “hoja de papel”) refleja la realidad social boliviana, aunque sea de manera mínima.

Por esto, es que es importante entender que cuando la Constitución boliviana trata de iniciar un proceso de descolonización en materia de educación, dicho proceso se inscribe en un contexto de intraculturalidad, interculturalidad y plurilingüismo, que es lo que está definiendo el carácter de nuestra Constitución.

Este proceso descolonizador que se está realizando en todos los ámbitos del Estado y la sociedad, puesto que eso es lo que hace la Constitución, implica además que por primera vez se establezcan los fines y objetivos de la educación en Bolivia, con un carácter ampliamente contrario a cualquier nivel colonizador y de dominación que hubiera existido o que exista en Bolivia.

Por esas razones es que, es fundamental entender que el sistema de educación de la manera como está dispuesto, es un mandato constitucional, por tanto es un deber jurídico que impone a todos los bolivianos su aceptación y conducta adecuada a dichos fines y objetivos, es una norma jurídica y mandato constitucional. Es teniendo en cuenta esa circunstancia que se ha avanzado en el desarrollo de esta tesis.

CAPÍTULO I.

1. MARCO HISTÓRICO

1.2. COMPARACIÓN HISTÓRICA DE LAS CIVILIZACIONES Y CULTURAS DE LA ANTIGÜEDAD.

La historia de la humanidad tiene data de mucha antigüedad. Encontrar los límites o fronteras entre una época y otra, o entre el desarrollo de nuestros ancestros y los logros culturales alcanzados, es muy complejo.

Las ciencias sociales europeas, han realizado dataciones en base a hipótesis probables, e se conoce resumen, que los antepasados de los europeos datan de hacen unos 62 millones de años, que habrían sido roedores. Los evolucionistas afirman sobre mutaciones de las especies de manera que hace unos 15 millones de años habrían aparecido sobre la Tierra los simios, y según la Universidad de Harvard, hace 12 millones de años datarían la existencia de los primeros homínidos, primates bipedos, usando ya los brazos y manos, evolucionando los ojos de manera frontal, para poder obsevar mejor el horizonte etc.

Las teorías europeas sobre el origen de la especie humana, describen a los homo sapiens (cromagnones). Asignan al ser humano moderno y actual una antigüedad de unos 100.000 años, hasta los denominados los neandertales. En tanto no exista algún dato científico que demuestre o niegue lo contrario, el mundo científico acepta tres convenciones: el ser humano es mucho más antiguo de lo que se pensaba, el origen común se habría producido en el África, y no todos serian descendientes de los neandertales.

1.3. LAS FORMAS DE EDUCACIÓN DE CULTURAS DE LA ANTIGÜEDAD, HACIA POLÍTICAS COLONIALES EN EDUCACIÓN.

1.3.1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS EDUCATIVOS

La educación es tan antigua como la humanidad. Ejemplo: La horda: donde el conocimiento de sus territorios, la ecología de los mismos, los frutos y productos que

obtenían en las diferentes estaciones del año, ello implicaba conocer cada vez más de cerca la naturaleza, las propiedades de las cosas que encontraban y su aplicación a la vida social. Esos conocimientos debían ser transmitidos a las nuevas generaciones, lo cual se habría realizado mediante el ejemplo y la repetición, al respecto Morgan señala:

Gens: “Colectividad pequeña, asentada sobre la propiedad común de la tierra, y unida por vínculos de sangre, eran sus miembros individuos libres, con derechos iguales, y que ajustaban su vida a las resoluciones de un consejo formado democráticamente por todos los adultos, hombres y mujeres, de la tribu. Lo que se producía en común era distribuido en común e inmediatamente consumido. El escaso desarrollo de los instrumentos de trabajo impedía producir más de lo necesario para la vida diaria, y por lo tanto, acumular”.⁵

La educación fue social, la misma horda o tribu debía reproducir los conocimientos en los niños, para poder sobrevivir. Como dice Aníbal Ponce:

“La educación no estaba confiada a nadie en especial, sino a la vigilancia difusa del ambiente. Gracias a una insensible y espontánea asimilación de su contorno, el niño se iba conformando poco a poco dentro de los moldes reverenciados por el grupo. La diaria convivencia con el adulto le introducía en las creencias y las prácticas que su medio social tenía por mejores. Desde las espaldas de la madre, colgado dentro de un saco, asistía y se entremezclaba a la vida de la sociedad, ajustándose a su ritmo y a su norma, y como la madre marchaba sin cesar de un lado para otro y la lactancia duraba varios años, el niño adquiría su primera educación sin que nadie lo dirigiera expresamente.”⁶

“Más adelante, los adultos explicaban a los niños, cuando las ocasiones lo exigían, cómo debían conducirse en determinadas circunstancias. En el lenguaje grato a los educadores de hoy, diríamos que en las comunidades primitivas la enseñanza era para la vida por medio de la vida: para aprender a manejar el arco, el niño cazaba; para aprender a guiar una piragua, navegaba. Los niños se educaban participando en las funciones de la colectividad. Y porque participaban en las funciones sociales se mantenían, no obstante las diferencias, a un mismo nivel que los adultos.

“Estamos tan acostumbrados a identificar la Escuela con la Educación y a ésta con el planteo individualista en que intervienen siempre un educador y un educando, que nos cuesta no poco reconocer que la educación en la comunidad primitiva era una función espontánea de la sociedad, en un conjunto a igual título que el lenguaje o la moral. Y así como resulta evidente que el niño no debe concurrir a ningún instituto para aprender a hablar, debe resultarnos no menos evidente que en una sociedad en la cual la totalidad de los bienes están a

⁵ La palabra gens con que Morgan designaba a esas comunidades, significa “engendrar”, y alude al carácter de un grupo que se jacta de una ascendencia común.

⁶ Letourneau: L’evolution de l’education dans les diverses races humaines, aditores Vigot freres, pá. 39, París, 1898.

disposición de todos, puede bastar la silenciosa imitación de las generaciones anteriores para ir llevando hacia un mismo cauce común las inevitables desigualdades en los temperamentos. ¿Diremos, por eso, que el primitivo no recibía una educación de acuerdo a su “naturaleza”?”⁷

“La aparición de las clases sociales tuvo probablemente un doble origen: el escaso rendimiento del trabajo humano y la sustitución de la propiedad común por la propiedad privada.”⁸

“Dijimos ya que en la comunidad primitiva una rudimentaria división del trabajo distribuyó precozmente las tareas de acuerdo con el sexo y con la edad. Pero no quedaron ahí las diferencias. La distribución de los productos, la administración de la justicia, la dirección de la guerra, la inspección del régimen de riego, etc., exigieron poco a poco ciertas formas de trabajo social. La aparición, pues, de un grupo de individuos liberados del trabajo material era una consecuencia inevitable de la ínfima productividad de la fuerza humana de trabajo.⁹ Las modificaciones introducidas en la técnica –especialmente, la domesticación de los animales y su aplicación a la agricultura como auxiliares del hombre-, acrecentaron de tal modo las fuerzas del trabajo humano que la comunidad empezó a crear desde entonces más de lo necesario para su propio sustento. Un excedente de productos apareció así; el intercambio de los mismos hasta entonces exiguo, adquirió un vuelo que fue subrayando necesariamente las diferencias de “fortuna”.”¹⁰

1.4. EGIPTO

De Egipto proceden los testimonios más antiguos y quizá más ricos acerca de todos los aspectos de la civilización y en particular sobre la educación. Egipto es el principio de su historia. La casi totalidad de estos no se refieren ni a la escuela intelectual, como aprendizaje de las técnicas culturales o de los aspectos formales e instrumentales de la instrucción definidos en la lectura, escritura y cálculo, ni al aprendizaje profesional entendido como adquisición de habilidades manuales y de nociones teóricas de cada oficio en particular.

Existe como se sabe, toda una literatura sapiencial, constituida por enseñanzas morales y conductivas, que es común a otras culturas del Oriente Medio, baste pensar en la literatura

⁷ Educación y Lucha de Clases. Ponce, Aníbal. Edit. Universal. Buenos Aires. 1956.

⁸ Educación y Lucha de Clases. Ponce, Aníbal. Edit. Universal. Buenos Aires. 1956.

⁹“Además, la proporción de la parte social que vive del trabajo ajeno, respecto de la masa de los productores inmediatos, es en esos principios insignificante”, Marx, ob. cit.

¹⁰ “El intercambio de mercancías comienza allí donde termina la comunidad, allí donde ésta entra en contacto con otras comunidades Y tan pronto como las cosas adquieren carácter de mercancías en las relaciones de la comunidad con el exterior. A fuerza de repetirse constantemente, el intercambio se convierte en un proceso social periódico”. Marx, ob. cit. pág. 51.

de los pueblos de Mesopotamia y en la Biblia, esta presupone la existencia de una verdadera y propia escuela de la vida reservada a los grupos dominantes más que a la conciencia interior. Para los que no eran nobles o no estaban destinados a los cargos políticos existían en palacio una escuela especial, el “Kap” o buhardilla, el modelo de esta escuela sigue siendo la escuela de palacio.

Como en otros documentos, después de los testimonios sobre una escuela, que si no era pública, al menos era colectiva, tenemos ahora el testimonio sobre una relación educativa privada de padre a hijo o de escriba a discípulo, los libros eran ya el bagaje de un sabio y de su escuela. La escuela aparece ya como una institución bien consolidada.

Aparece cada vez más el paso de la sabiduría a la cultura o a la instrucción; ahora bien se es sabio no porque se posea experiencia e inteligencia y por ello se está en una posición dominante sino porque se conoce la tradición en los libros, se adquiere una cultura y se hace propia por la sabiduría de los antiguos. De aquí la importancia de los libros y con ellos de la biblioteca o casa de los escritos.

Esta época se nos presenta como la de la difusión de la escuela, aportándonos una considerable cantidad de las llamadas antologías escolares, o sea textos y cuadernos de ejercicios, conteniendo himnos, oraciones, moralidades, sátiras de oficios, así como exaltaciones de los antiguos escribas y del oficio de estos. En ciertos documentos se hace cada vez más frecuentes la práctica de los castigos corporales bajo criterios de que “la letra entra con sangre”.

1.5. GRECIA

“El ideal pedagógico, naturalmente, no puede ya ser el mismo para todos; no sólo las clases dominantes cultivan uno muy distinto al de las clases dominadas, sino que procuran además que la masa laboriosa acepte esa desigualdad impuesta por la naturaleza de las cosas, y contra la cual sería locura rebelarse”.¹¹

“A partir del siglo VII, con el mayor rendimiento del trabajo humano, la economía comercial se insinuó por encima de la agrícola. De más en más se comenzó a producir no sólo para el uso sino también para el cambio.

Bajo el control y para provecho de las clases superiores, el comercio fue confiado a los esclavos y a los extranjero... Aunque para el griego patricio el comercio seguía siendo tan indigno como el trabajo, no por eso dejaba de embolsar lo que sus esclavos le procuraban como mercaderes o artesanos.”¹²

“Aristóteles proscribía terminantemente de la enseñanza de los jóvenes nobles las artes mecánicas y los trabajos asalariados: porque no sólo alteran -dice- la belleza del cuerpo, sino porque quitan además al pensamiento “toda actividad y elevación”.”¹³“...Capaces de gozar de la poesía, del arte y de la filosofía -de gozar el “ocio digno”- esos nobles no olvidaban, lo repito, que seguían siendo guerreros ante todo. A la palestra por la mañana, a la escuela de música por la tarde”.¹⁴

“La “libertad” de enseñanza no implica pues la libertad de doctrinas. El maestro no conformaba sus discípulos de acuerdo a su propio parecer; debía formar en ellos a los futuros gobernantes e inculcar por lo mismo, el amor a la patria, a las instituciones y a los dioses. El Estado cerraba la entrada de los gimnasios a los niños que habían cursado los estudios en las escuelas y palestras particulares. Con lo cual pequeños propietarios, que debían procurar a sus expensas la educación de sus hijos, no pudieran sino por excepción costearles los estudios hasta la edad de 16 años en que ingresaban al gimnasio, fue concentrar todos los cargos entre las manos de las familias nobles.”¹⁵

“Algunos preceptos de Solón son particularmente ilustrativos. “Los niños -dice- deben ante todo aprender a nadar y a leer; los pobres deben enseguida ejercitarse en la agricultura o en una industria cualquiera, los ricos en la música y en la equitación y entregarse a la filosofía, a la caza y a la frecuentación de los gimnasios”. El hijo de un artesano -cuando no seguía siendo analfabeto a pesar de la ley-, apenas si alcanzaba en el mejor de los casos, los más elementales conocimientos en lectura, escritura y cálculo. El hijo de un noble, en cambio, podía realizar plenamente el programa de una educación que comprendía todos los grados; es decir, escuela y palestra hasta los 14 años; gimnasio hasta los 16; efebía hasta los 18; ciudadanía desde los veinte hasta los cincuenta; vida diagógica desde los cincuenta hasta la muerte.”¹⁶

“Esa era la educación de un noble terrateniente y propietario de esclavos en la época que precede al siglo V; la educación de un “hombre ateniense” que despreciaba el trabajo y el comercio, pero que después de practicar la guerra y el gobierno ponía el “ocio digno” como recompensa de una existencia cumplida.”¹⁷ “¿En nombre de qué clases sociales reclamaban o imponían una “nueva educación”? Eso es lo que ahora

¹² Educación y Lucha de Clases. Ponce, Aníbal. Edit. Universal. Buenos Aires. 1956. Página 23.

¹³ Aristote, Politique, pág. 265-266. En las páginas 92-93 ya había dicho: “En un estado bien constituido los ciudadanos no deben tener que ocuparse de las primeras necesidades de la vida; eso es un punto que todo el mundo admite.”

¹⁴ Educación y Lucha de Clases. Ponce, Aníbal. Edit. Universal. Buenos Aires. 1956. Página 31.

¹⁵ Educación y Lucha de Clases. Ponce, Aníbal. Edit. Universal. Buenos Aires. 1956. Página 32.

¹⁶ Educación y Lucha de Clases. Ponce, Aníbal. Edit. Universal. Buenos Aires. 1956. Página 33.

¹⁷ Educación y Lucha de Clases. Ponce, Aníbal. Edit. Universal. Buenos Aires. 1956. Página 33.

trataremos de aclarar.”¹⁸ “Ideólogos auténticos de la “nueva riqueza”, El derecho positivo -decía- es lo que aprovecha al que es más fuerte”.¹⁹ “Para Platón, el aristócrata, la capacidad de pensar, la capacidad de entrever las ideas eternas, dependía de un sexto sentido que una minoría muy exigua -la más selecta entre los nobles- únicamente poseía.”²⁰

“Todos los que habían comprado, por ejemplo, los libros de Protágoras, recibieron orden por boca del heraldo, de depositar sus ejemplares sobre el Ágora, y una vez formado un buen montón, el fuego dio cuenta de ellos. Así la “luminosa” Atenas castigaba con un auto de fe a los que habían osado pensar fuera de las normas sagradas.”²¹

“Aristóteles se quejó de la excesiva libertad que hasta entonces el Estado había permitido a los maestros y exigió una vigilancia estricta sobre sus enseñanzas y sus métodos. No pasarán muchos hasta que aparezcan, por vez primera, los programas oficiales. ¿Cuál es el fin supremo de la educación para Platón? Formar guardianes del Estado que sepan ordenar y obedecer según la justicia. Pero ¿qué es la justicia para Platón? Que cada clase cumpla pues con la virtud que le es privativa: que los filósofos piensen, que los guerreros luchan, que los obreros trabajen para los filósofos y los guerreros.”²²

“Tenía razón Aristóteles, como la tenía Platón: La separación de la fuerza física y de la fuerza mental imponía al mundo antiguo estas dos enormidades: para trabajar había que gemir en las miserias de la esclavitud; para estudiar había que recluirse en el egoísmo de la soledad.”²³

“Veintitrés siglos hubo que esperar para que se cumpliera al pie de la letra la profecía involuntaria de Aristóteles:... que la máquina liberó al hombre del trabajo interminable, ya están de más, en nuestros propios días, los esclavos y el patrón.”²⁴

1.6. ROMA

Según la opinión unánime de todos los historiadores de la pedagogía, el primer educador en la roma antigua fue el pater familias. De acuerdo lo que nos dice el griego Plutarco en el “Paragón entre Licurgo y Numa”, que forman parte de sus vidas paralelas de griegos y romanos, “ “ Los padres dirigen a los hijos y les enseñan las letras, el derecho y las leyes “. Siendo esta última enseñanza una novedad romana respecto a Grecia.

¹⁸ Educación y Lucha de Clases. Ponce, Aníbal. Edit. Universal. Buenos Aires. 1956. Página 33.

¹⁹ Educación y Lucha de Clases. Ponce, Aníbal. Edit. Universal. Buenos Aires. 1956. Página 34.

²⁰ Educación y Lucha de Clases. Ponce, Aníbal. Edit. Universal. Buenos Aires. 1956. Páginas 34 - 35.

²¹ Educación y Lucha de Clases. Ponce, Aníbal. edit. universal. buenos aires. 1956. página 36 - 37.

²² Educación y Lucha de Clases. Ponce, Aníbal. Edit. Universal. Buenos Aires. 1956. Página 37.

²³ Educación y Lucha de Clases. Ponce, Aníbal. Edit. Universal. Buenos Aires. 1956. Página 38.

²⁴ Educación y Lucha de Clases. Ponce, Aníbal. Edit. Universal. Buenos Aires. 1956. Página 38.

Tácito: ...en la antigua educación familiar, la primera protagonista es la madre: El papel de las mujeres en la educación familiar no es pues algo secundario. Quintiliano atribuye a la madre la misión de enseñar a los hijos los primeros elementos del hablar y del escribir.

Después de los siete años el niño pasaba más directamente bajo la tutela del padre, del cual aprendía si no lo había hecho ya de la madre los primeros rendimientos del saber y las tradiciones familiares y patrias y era adiestrado en los ejercicios físicos y militares.

Probablemente el desarrollo histórico paso del esclavo pedagogo y maestro en el seno de la familia al esclavo maestro de niños de diversas familias, para llegar finalmente al esclavo liberto (libertus) que enseña en una escuela propia.

Una verdadera y propia escuela de grado más elevado existió solo después de la embajada de Crates de Malos, en el 169 a. C.: no se trataba solamente de aprender las letras del alfabeto sino de aprender la “gramática”, el relato es similar cuando nos referimos a la escuela de retórica, el grado posterior a la escuela de gramática.

Y añada que de estas copas beberán la mayoría, pero que, en Atenas ha bebido otras copas, estudiando también poesía, geometría, música, dialéctica y filosofía.

Quintiliano es sin duda el mejor guía para entrar en (la formación del orador) nos da un testimonio sobre la escuela real y una imagen de la escuela ideal, tal como él quería.

Por lo tanto, para ser un hombre culto, que esté en condiciones de hablar bien y de comprender a los autores, es necesario tener conocimiento de muchas cosas que se resumen en algunas disciplinas fundamentales. Es evidente que esta escuela, que tiene el nombre de escuela de gramática, es en realidad una escuela de cultura general, donde junto a leer, escribir y hablar y junto a los conocimientos literarios, se estudiaba un poco todo lo cognoscible: materia literarias y científicas. La didáctica en la escuela era obsesiva y repetitiva, el maestro “domador” hablaba y los alumnos repetían: la mayor parte de la enseñanza se aprendía de memoria, incluso el aprendizaje de la escritura tenía algo en sí de mecánica solamente.

Séneca nos lo describe en lo que respecta a Roma: “Los muchachos aprendían a escribir siguiendo lo que había escrito antes el maestro”

San Agustín, algunos siglos después, denunciará renuencia en pagar los honorarios de los maestros incluso en los grados más altos de la instrucción: llegado a Roma desde Cartago, no pagar al maestro sus honorarios los estudiantes se ponían de acuerdo y pasaban en grupo a otro maestro, burlándose de la buena fe y de la equidad, por amor al dinero.

Juvenal nos confirma que la elocuencia era cosa rara entre los que vestían harapos, precisamente por su carácter clasista, después da estipendios a los maestros, y finalmente asegura la fundación de escuelas. De Grecia llega con la escuela el mecenazgo primero privado y después de estado.

Como ejemplo de mecenazgo privado se puede recordar el caso de Plinio el joven, que promete a Como su ciudad natal, una contribución para pagar a los maestros de gramática. Después Antonio asigna los honorarios y los salarios a los retóricos y a los filósofos en todas las provincias.

La Educación física que preparaba al futuro ciudadano al uso de las armas para la defensa de la propia patria era el aspecto primero y más importante de la formación del hombre, podemos establecer una sistematización orgánica de la preparación físico - militar a través de juegos y competencias “jugar a la guerra “ para prepararse a la guerra, pero evidentemente presupone una preparación física que diríamos de base con los ejercicios de la carrera, montar a caballo, lanzar dardos y flechas.

A principios del siglo VI tienen lugar procesos políticos significativos, la única autoridad política auténticamente romana era la iglesia y sobre todo el papado. En lo que concierne específicamente al campo de la instrucción se manifiesta un proceso paralelo doble: una gradual desaparición de la escuela clásica y la formación de una escuela cristiana, en su doble forma episcopal (del clero secular) en las ciudades y de escuela cenobítica (del clero regular) en el campo.

“El ocio es enemigo del alma, por eso los monjes en determinadas horas deben atender al trabajo manual, y en otras horas, a las lecturas espirituales, el ocio es el padre de los vicios”²⁵

“El desprecio del trabajo, como ocupación propia de esclavo, apareció al mismo tiempo, y sin muchas variantes nos encontramos en Roma con el similar antagonismo entre el “trabajo” y el “ocio” que advertimos en Grecia. Claro está que semejante multitud de esclavos no podía ser mantenida en la obediencia sino por el terror. Además de las cadenas con que trabajaban, los esclavos eran severamente vigilados. Roma no tenía, como Esparta, aquella institución llamada de la Kripteia, que le permitía exterminar a los ilotas descontentos; pero otro sistema más péfido, conducía en ella al mismo fin. Los más robustos y terribles de los esclavos, en vez de ser apuñalados a traición por los jóvenes nobles, eran educados para gladiadores, con lo cual Roma se procuraba al mismo tiempo una diversión de orden estético, y una medida de orden social. La sangre que corría en los anfiteatros no tenía valor para el noble: “sangre vil”, dirá Tácito, algún tiempo después. Ningún cuidado pues al derramarla; ninguna consideración con aquellos desdichados. Un día en que a raíz se condenó a morir a los cuatrocientos esclavos que vivían en la villa, Tácito reconoció que “no hay otra manera de sujetar a esa ralea sino por el terror”.”²⁶

“A partir del siglo IV, ya dijimos, los miembros de la nueva clase empezaban a opinar de otra manera. Encontrando insuficiente la educación acordada hasta entonces a los nobles, comenzaban a exigir una nueva educación. Como los sofistas en Grecia, una turba de maestros apareció en Roma: para la enseñanza primaria, los ludimagister; para la media, los gramáticos; para la superior, los retores. La primera noticia segura sobre una escuela primaria en Roma data del año 449 antes de Cristo. Se trataba de una escuela particular, como todas las de entonces, a la cual enviaban sus hijos las familias menos ricas. Las que no podían pagar en su propio hogar un instructor enteramente al servicio de los niños, se ponían de acuerdo para costear entre varias los gastos de una escuela. Artesano como cualquiera, el maestro primario -ludimagister- era un antiguo esclavo, un viejo soldado, o un pequeño propietario arruinado que alquilaba un estrecho local llamado pergula y abría allí su “botica de instrucción”, las primeras escuelas que se abrieron en Roma se instalaron en el Foro, entre las mil y una tiendas de mercaderes que lo colmaban. Inútil decir que el oficio de maestro, como cualquier otro oficio que exigía un salario, era profundamente despreciado. Todo salario, a los ojos de los romanos como a los ojos de los griegos, era una prueba de servidumbre, y es conocido que Séneca, después de Cicerón, se rehusó a incluir la profesión de enseñar entre el grupo de profesiones liberales, es decir, de las profesiones de los “hombres libres”.”²⁷

²⁵ Educación y Lucha de Clases. Ponce, Aníbal. Edit. Universal. Buenos Aires. 1956. Página 40.

²⁶ Educación y Lucha de Clases. Ponce, Aníbal. Edit. Universal. Buenos Aires. 1956. Página 41.

²⁷ EDUCACIÓN Y LUCHA DE CLASES. PONCE, Aníbal. Edit. Universal. Buenos Aires. 1956. Página 43.

“Hombres “libres” eran, sin duda, los ludimagister; pero el hecho de tener que trabajar para vivir los situaba en un plano de despreciable inferioridad. La suerte de los artesanos era, en efecto, terrible: el hombre libre que quería trabajar honradamente porque la pobreza lo obligaba debía luchar en el mercado con el trabajo del esclavo, mucho más barato que el suyo. La desventaja de esa situación lo maniatava con deudas que no podía redimir, y en poco tiempo llegaba a envidiar desde su miserable “libertad”, la situación menos mísera quizá de los esclavos.”²⁸

Algo más hacía falta sin embargo; algo más que procurase a los enriquecidos no sólo la cultura general que hace menos insolente el resplandor del oro, sino la cultura más especializada que conduce en línea recta a los altos cargos oficiales. La elocuencia en la teoría y en la práctica, la elocuencia en el amplio sentido que empezaron a darle los romanos: esa fue la novedad que trajeron los rectores. Lujosa novedad que se hacía pagar a un precio tan costoso que sólo estaba al alcance de los ricos.”²⁹

“Sabida es la enorme importancia que tuvo entre los romanos el censor. La censura, dice Plutarco, era “el complemento del gobierno, teniendo además de otras facultades la del examen de la vida y costumbres; porque no hay acto alguno de importancia, ni el casamiento, ni la procreación de los hijos ni el método originario de la vida, ni los banquetes, que se crea debe quedar libre de examen y corrección”. Es por tanto perfectamente legítimo suponer que la educación que se impartía en las escuelas estaba comprendida entre las cosas que la censura no podía dejar libres de “examen y corrección”.”³⁰

1.7. EDUCACIÓN EUROPEA RELIGIOSA

1.7.1. ESCOLÁSTICA

Entonces se pensaba que el orden del aprender era tal que, así como toda doctrina se transmite a través de la elocuencia, antes que todo se debe instruir en la elocuencia. Esta tiene tres partes: escribir correctamente y pronunciar correctamente lo que se ha escrito (esto lo enseña la gramática), demostrar lo que se debe demostrar (esto lo enseña la dialéctica) adornar las palabras y las frases (esto lo enseña la retórica). Debemos pues iniciarnos en la gramática, después la dialéctica y finalmente la retórica.

²⁸ EDUCACIÓN Y LUCHA DE CLASES. PONCE, Anibal. Edit. Universal. Buenos Aires. 1956. Página 43.

²⁹ EDUCACIÓN Y LUCHA DE CLASES. PONCE, Anibal. Edit. Universal. Buenos Aires. 1956. Página 44.

³⁰ EDUCACIÓN Y LUCHA DE CLASES. PONCE, Anibal. Edit. Universal. Buenos Aires. 1956. Página 49.

La crisis del imperio carolingio había llevado a una nueva situación: la fuente del derecho escolástico en principio imperial, había pasado de hecho a la iglesia, como también paso a la iglesia el control político sobre las escuelas eclesiásticas, además la iglesia había ido abriendo las escuelas episcopales y parroquiales incluso a los laicos, dándoles una instrucción religiosa y literaria al mismo tiempo. La iglesia como una madre piadosa, está obligada a procurar que a los pobres que no puedan recibir ayuda de sus padres no se les prive de la oportunidad de leer y de aprovechar en el estudio.

Ahora quisiéramos tener una idea de cómo se desarrollaron los estudios universitarios, debemos leer algún testimonio directo de los maestros. He aquí un ejemplo, como un profesor de derecho de Bolonia desde 1228 anuncia a los estudiantes el programa del curso: Primero os daré un resumen de cada título antes del examen, segundo os daré la exposición más clara y explícita posible. Tercero leeré el texto con la intención de enmendarlo, cuarto repetiré brevemente el contenido de la norma, quinto aclarare las aparentes contradicciones, añadiendo algunos principios de derecho, con base en esta pequeña crónica podemos imaginarnos un examen universitarios similar a los de hoy: un interrogatorio en la que se pide una definición y se responde según la palabra de un maestro.

Gran parte de la enseñanza se desarrollaba en forma catequética, como dialogo entre maestro y discípulo, naturalmente en la escuela cenobial que era de tiempo completo, no faltaban los momentos de recreación y de juego.

También las utopías tienen su parte en la historia. He aquí como en el siglo XII, Hugo de San Víctor proyectara la actividad de una escuela ideal “Veo una escuela de personas que estudian, algunas aprenden a mover su lengua hasta entonces inculta, otros van marcando las tablillas de cera con el estilete, otros guían la pluma, dibujan de varias maneras y con varios colores. Cálculo, describen formas y medida, etc.”

“Las transformaciones de la sociedad durante el feudalismo en el dominio religioso, con respecto a la antigüedad, algunas diferencias de importancia, aunque sin alterar su contenido de clase. Los gritos contra la propiedad privada y la expoliación de los poderosos, que resonaron todavía durante algún tiempo entre los

primeros padres de la iglesia, se fueron extinguiendo no sin protesta de las masas. los primeros profetas -el iracundo Miqueas, el vigoroso Isaías, el tremendo Ezequiel- Mientras el esclavo sufría al amo, y el siervo al señor, el cristianismo proclamaba que unos y otros eran iguales ante Dios. Hallazgo maravilloso que dejaba en la tierra las cosas tal como estaban, mientras llegaba el momento de resolverlas en el cielo...”³¹

“En manos de un clero disciplinado, los dominios de la Iglesia se fueron ensanchando, y entre los tantos señoríos en que el mundo antiguo se disgregaba, la Iglesia se presentó como otro señorío: terrateniente y guerrero igual que todos... Historiando los orígenes de la moneda, Ernesto Curtius ha dicho que “los templos han sido la cuna de la civilización monetaria, como que la superficie de las piezas que servían de moneda, llevaron durante mucho tiempo el emblema sagrado”... El templo de Delos, como es bien notorio, no sólo acumulaba grandes riquezas sino que las prestaba a los particulares o al Estado. El deudor, naturalmente, proporcionaba hipotecas y presentaba fiadores. En caso de insolvencia, el dios embargaba sus bienes y los de los fiadores, en pocos siglos tuvo entre sus manos casi todo el control de la economía feudal. Establecimientos de economía cerrada, los monasterios eran ya a comienzos del siglo VIII las avanzadas más firmes del comercio y de la industria...”³²

“¿En virtud de cuáles circunstancias adquirieron los monasterios la supremacía económica que explica su hegemonía social y, por lo mismo, pedagógica? El problema es complicado y se refiere nada más que a los orígenes del poder económico de la Iglesia porque los monasterios fueron a lo largo de la Edad Media poderosas instituciones bancarias de crédito rural. En un régimen como el feudal, basado exclusivamente en el trabajo de la tierra, resulta redundante subrayar la importancia de una institución que no sólo tomó entre sus manos la dirección de la agricultura, sino que organizó laboriosamente la primera economía estable que se conozca: economía exenta, en gran parte, de los medios de adquisición violenta que caracterizaron al mundo feudal.”³³

El castillo feudal era casi en exclusivo la tienda de campaña en que el señor se reposaba del saqueo o se preparaba para el saqueo. El monasterio, por el contrario, constituía una lección viviente de trabajo organizado y “racionalizado”, a punto tal que debió influir no poco sobre las posteriores burguesías.”³⁴

“No sólo el abad del monasterio pertenecía siempre a la nobleza –San Bernardo, por ejemplo, era de la casa de Borgoña197- sino que “los trabajos más penosos -es el historiador benedictino Besse quien lo dice- estaban a cargo de siervos y de esclavos”. Dentro de los monasterios, tenidos por algunos como modelo de la “vida

³¹ EDUCACIÓN Y LUCHA DE CLASES. PONCE, Aníbal. Edit. Universal. Buenos Aires. 1956. Página 56.

³² EDUCACIÓN Y LUCHA DE CLASES. PONCE, Aníbal. Edit. Universal. Buenos Aires. 1956. Página 56.

³³ EDUCACIÓN Y LUCHA DE CLASES. PONCE, Aníbal. Edit. Universal. Buenos Aires. 1956. Página 57.

³⁴ EDUCACIÓN Y LUCHA DE CLASES. PONCE, Aníbal. Edit. Universal. Buenos Aires. 1956. Página 57.

perfecta”, la división en clases sociales continuaba idéntica: de un lado los monjes destinados al culto y al estudio; del otro, los esclavos, los siervos y los conversos, destinados al trabajo...”³⁵

“Con semejante poderío nada tiene de asombroso que fueran también los monasterios, las primeras “escuelas” medievales. Desde el siglo VII los monasterios cubrían la totalidad de los países que habían compuesto el viejo imperio romano... Desaparecidas las escuelas “paganas”, la Iglesia se apresuró a tomar entre sus manos la instrucción. Mas como la influencia de esos monasterios desde el punto de vista cultural ha sido interesadamente exagerada, digamos que las escuelas monásticas eran de dos categorías: unas destinadas a la instrucción de los futuros monjes, “escuelas para oblatos”, en que se daba la educación religiosa que entonces se tenía por necesaria, y que a nosotros en este momento no nos interesa; y otras, destinadas a la “instrucción” del bajo pueblo -las verdaderas “escuelas monásticas”-. Apresurémonos a decir que en esas escuelas -las únicas a las cuales las masas podían concurrir- no se enseñaba a leer ni a escribir como que tenían por objeto, no instruir sino familiarizar a las masas campesinas con las *doctrinas cristianas y mantenerlas por lo tanto en la docilidad y el conformismo*. Herederas de las escuelas catequistas de los primeros tiempos del cristianismo, estas otras escuelas no se preocupaban de “instruir” sino de predicar, y si se recuerda que para la Iglesia todo lo que no aleja al hombre del pecado es positivamente dañoso, nada tiene de extraño que lejos de preocuparse por el nivel cultural de las masas les cerrara cuidadosamente los caminos que pudieran elevarlas.”³⁶

“Durante la Edad Media el que tenía interés por el estudio y no era hijo de siervo sólo podía satisfacer su curiosidad ingresando a un monasterio, es decir, aislándose del resto y levantando una muralla entre su cultura y la ignorancia de las masas. Cuando se dice que los monasterios fueron durante la Edad Media las únicas universidades y las únicas casas editoras, hay que entenderlo en el sentido de “universidades aristócratas” y de “ediciones para bibliófilos”. Dado el tiempo enorme de que disponían y la dicha de disfrutar de sosiego en un tiempo de tumultos perennes, lo que asombra no es pues que algo supieran de las ciencias, sino lo poco que llegaron a saber.”³⁷ “Análogas cartas de franquicia consiguieron por su parte los colonos, y no quedaron excluidos ni los siervos. Los campesinos y burgueses compraron al señor el poder arbitrario que mantenía aquél sobre sus bienes.”³⁸

1.8. LA COLONIA ESPAÑOLA

El estudio sobre la colonia española y educación en América Latina, se describe en el capítulo siguiente a detalle, sin embargo es necesario establecer varios aspectos que hacen al contexto y carga ideológica europea colonial.

³⁵ EDUCACIÓN Y LUCHA DE CLASES. PONCE, Aníbal. Edit. Universal. Buenos Aires. 1956. Página 58.

³⁶ EDUCACIÓN Y LUCHA DE CLASES. PONCE, Aníbal. Edit. Universal. Buenos Aires. 1956. Página 58.

³⁷ EDUCACIÓN Y LUCHA DE CLASES. PONCE, Aníbal. Edit. Universal. Buenos Aires. 1956. Página 60.

³⁸ EDUCACIÓN Y LUCHA DE CLASES. PONCE, Aníbal. Edit. Universal. Buenos Aires. 1956. Página 62.

Los reyes Católicos, Fernando e Isabel suscribieron capitulaciones con Cristóbal Colón y luego con los distintos conquistadores que avanzaron en América. Estas capitulaciones constituyen sinónimos de contratos; ajustando más a los contenidos podemos hablar de contratos de joint ventures, de riesgo compartido.

La base jurídica fue el derecho castellano, habida cuenta que los recursos para las expediciones en principio fueron entregados del peculio de la reina Isabel la Católica de Castilla. Derecho que luego se aplicaría en general en América. Por tanto el Derecho que se aplicó en América española, fue el derecho castellano, con sus diferentes codificaciones como la Ley del Fuero Juzgo, las Leyes de Toro, etc., hasta que en el siglo XVII se aplicaron las denominadas Leyes de Indias.

Entre todo aquello contratado, nos interesa el tema educativo. En esta materia se decía que la primera obligación de los conquistadores o adelantados, era tomar posesión de las tierras descubiertas y pueblos sometidos en nombre de dios y de los reyes españoles. En segundo lugar, una vez que se procedía a la encomienda de naturales o indígenas americanos en favor de los españoles, la obligación de estos era educarlos en las sagradas escrituras.

Se entiende entonces que la educación fue clave y obligatoria para los encomenderos respecto a la población indígena, pero tal como rezan las capitulaciones, sólo educar en lo religioso, nada más, ningún otro tipo de educación para los pobladores americanos. De esta manera se destruyó y hundió todo sistema educativo existente en estos pueblos, y mucho más en lo que respecta a la organización educativa y cultura de los Aztecas e Incas.

El Tribunal del Santo Oficio o la Santa Inquisición, se hizo presente en América en forma inmediata a la conquista, para controlar la pureza de los dogmas de fe con los que se evangelizaba y educaba a la población indígena. Conocidos son sus métodos inquisitoriales mediante los cuales se detenía a los herejes y sacrílegos, y se procedía a aplicarles el tormento, y posteriormente se emitían los autos de fe y anatemas mediante los cuales se disponían las sanciones respectivas.

Es necesario señalar que la Santa Inquisición tuvo en principio, la obligación de controlar a los propios españoles en cuanto a su devoción cristiana, en forma posterior de manera natural la Inquisición obró contra los criollos y los mestizos. Su accionar hacia la población indígena fue menor debido a que los curas párrocos estaban en obligación de coordinar con los visitadores y sus superiores para informar de las herejías y sobre los hechiceros, con la finalidad de proceder a su inmediata sanción o más propiamente ejecución, sin ningún proceso judicial o eclesiástico, simplemente bajo la palabra del sacerdote que declaraba públicamente haber encontrado a estos indígenas que actuaban contra la religión cristiana, pudiendo quemarlos, aplicarles la horca, etc.

La colonia significó la destrucción de la organización política-administrativa y geográfica de estos pueblos, en particular en el caso del incario, implicó la destrucción total del sistema del control vertical de nichos ecológicos (archipiélago de ayllus), que era la base económica geográfica del ayllu en los cimientos del incario. De ahí se pasó a la destrucción del Tahuantinsuyo como división tetrapartita, eliminando así las grandes confederaciones y federaciones de tentas, marcas y ayllus existentes. Asimismo para un mejor control y represión los españoles implementaron las reducciones, sistema mediante el cual se obliga a la población indígena a abandonar el área rural para concentrarse en pueblos dominados por las autoridades y curas españoles.

En lo educativo, la Corona Española hizo poco por la población española, criolla y mestiza, fue parte de su criterio evitar el desarrollo cultural en América. Pocas fueron las universidades que se crearon y pocos los colegios e instituciones de artes y oficios que funcionaron. Los profesores y maestros eran nombrados en España. Las materias que dictaban, fundamentalmente fueron: Teología y Derecho. En cuanto al Derecho, era primordial el conocimiento del Derecho Canónico.

Respecto a los indígenas, se reitera que la única educación que debían recibir, era la cristiana, cuyo objetivo era no sólo evangelizar sino erradicar las herejías o pensamiento

religioso propio que mantenían los comunarios; para el indio no hubo otra educación que no fuera la religiosa impartida por los curas.

1.9. EDAD MODERNA

El periodo que sigue nos sugiere diversos títulos, además de renacimiento, que no pueden considerarse agotado: reforma, contrarreforma, utopía y revolución.

Tradicionalmente los movimientos populares heréticos habían promovido la difusión de la instrucción, a fin de que cada uno pudiera leer e interpretar la Biblia, sin la mediación del clero. En Suiza Ulrich Zwingli (1484 -1531) publicaba un Libreto para la instrucción y la educación cristiana de los niños, pero en Alemania Lutero tomara su posición respecto a elaboraciones de sus colaboradores

La sátira, es el presupuesto ideal, aunque no siempre cronológico, en tanto que la utopía de Tomas Moro (inglés) Es interesante la propuesta de colocar la instrucción junto al trabajo agrícola y artesanal. Los utopianos, no le dedican más de seis horas al trabajo... para poder utilizar el tiempo sobrante del trabajo material a alguna ocupación preferida según el propio gusto. Muchos las dedican al estudio de las letras.

1.10. SIGLO XVIII

Posterior a este periodo comienza la época de las grandes enciclopedias, transcripción moderna de los antiguos onomástica y de las recopilaciones clásicas y medievales y de las Summae, 2 espejos” y “tesoros” así como “léxica” y diccionarios y las “pampedias” del siglo anterior. Los exponentes de esta época sin lugar a duda fueron varios, sin embargo sobresalen Diderot, D`Alembert y Rousseau. Es importante mencionar que Diderot es considerado el verdadero padre de la Enciclopedia Las obras que aparecen son. Enciclopedia de las ciencias, de las artes y de los Oficios.

Es importante mencionar que Rousseau revoluciono totalmente lo que podríamos llamar la aproximación antropológica a la pedagogía, o sea, su modo de acercarse al sujeto, niño u hombre, dando un fuerte golpe a lo que podría llamar la aproximación “epistemológica”, centrada en la reclasificación del saber y en la transmisión al niño como un todo dado.

Más tarde el 25 de junio de 1793, el Comité para la instrucción de la nueva asamblea, la convención discutiendo el nuevo proyecto Lepeletier aceptado por Robespierre, mas sin llevarse a la práctica precisaba: “La educación debe ser gratuita literaria, intelectual, física moral e industrial, sintetizando así los elementos innovadores tanto en el nivel político y cuantitativo como en el nivel cultural y cualitativo”.

1.11. DOS EXPERIENCIAS CONCRETAS ENTRE LOS SIGLOS XVIII Y XIX

En los años de la revolución francesa se iba afirmando en Inglaterra una nueva iniciativa educativa promovida por privados: la llamada “enseñanza mutua” o “monitorial”.

Johann Heinrich Pestalozzi. Mientras los innovadores ingleses experimentaban la enseñanza mutua, en Suiza trabajaba Pestalozzi, Su ambición fue “unir lo que Rousseau había separado”, o sea el hombre natural y la realidad histórica y lo hizo de acuerdo con su época, cerrado dentro de los límites ideales de una sociedad en gran parte preindustrial. Pestalozzi propone una pedagogía fundada en “el espíritu de la benevolencia y de la firmeza”, sugiere pues una educación no represiva, no fundada en el temor de los castigos “que no haría sino agravar el mal”.

1.12. LA EDUCACIÓN EN LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XIX.

Si consideramos las conquistas ideales de la burguesía revolucionaria (liberal democrática) en el siglo XVIII en lo que respecta a la instrucción, las podemos sintetizar en pocas palabras: universalidad, gratuidad, estatismo, laicismo y finalmente renovación cultural y primera asunción del problema del trabajo.

En 1828 Ferrante Aporti abrió en Cremona el primer asilo infantil, aprobado un año después por el gobierno austríaco, en un primer momento solo fue para unos cuantos niños de familias acomodadas, pero se promovió una escuela similar para los pobres.

Aporti no elaboraba grandes teorías, pero siguiendo las huellas de las experiencias owenianas se preocupa para que la primera infancia no sea solamente vigilada, sino también educada e instruida, por ello organiza además de la enseñanza religiosa, la preparación formal de la lectura, escritura y cuentas, usando el método intuitivo o demostrativo y de la nomenclatura sistemática y el cálculo mental sobre objetos concretos.

En cuanto a la educación del hombre burgués, Aníbal Ponce indica:

“¿Y qué otra cosa deseaba también Martín Lutero cuando al recordar sus años de estudiante en Magdeburgo, desaprobaba esas “escuelas” -dice- donde un joven pasaba veinte o treinta años estudiando a Donato y Alejandro sin aprender una palabra? “Ha asomado un nuevo mundo -añade- en el cual las cosas pasan de manera muy distinta”. ”³⁹

““Reformadores”, “paganos” o “católicos tibios”, los humanistas expresaban confusamente las transformaciones que el naciente capitalismo comercial imponía en la estructura económica del feudalismo. Al noble desalojado de sus castillos y obligado a incorporarse a la monarquía como funcionario o palaciego, poco le servía ya la vieja educación caballeresca.”⁴⁰ Leer y escribir ya no le parecían al noble, cosas de mujeres.

Ese interés por la vida terrenal de los negocios, por la investigación y la razón; ese cuidado en asimilar las enseñanzas en vez de recibirlas, adquirieron su verdadero alcance innovador en cuanto los comparamos con las tradiciones dominantes en la enseñanza feudal. No se decía en la Edad Media estudiar un curso de Moral, por ejemplo, sino un libro de Moral. En vez de seguir un curso, se decía siempre oír un libro (audire, ligere, librum). Para Santo Tomás en el siglo XIII, como para San Agustín en el siglo IV, el único maestro es Dios, la pedagogía de Santo Tomás, igual que toda su filosofía.”⁴¹

“No importa que Luis Vives declare que se sometía siempre al juicio de la Iglesia, “aunque me parezca en oposición con los más firmes fundamentos de la razón”.⁴² En Vives, como en Montaigne, como en Erasmo, es muy difícil distinguir cuándo dejan de ser sinceros para pasar a ser cobardes.⁴³ Pero si en los enunciados se mostraban sostenes más o menos fieles del catolicismo,⁴⁴ no engañaban por eso a los defensores más auténticos de la Iglesia.”⁴⁵

³⁹ Monroe: Historia de la Pedagogía, tomo III, pág. 90. Citado por Aníbal Ponce. Pág- 72. Op. cit.

⁴⁰ Montaigne: Ensayos Pedagógicos, pág. 86, traducción de Luis de Zulueta, ediciones “La Lectura”, Madrid. Aníbal Ponce, Op. cit.

⁴¹ Aníbal Ponce, Op. cit. Pág. 74. Bonilla y San Martín: Vives, págs. 45 y 46.

Tommaso D’Aquino: Il maestro passim, traducción de Augusto Guzzo, editor Valechi, Firenze, 1928. Diocchetti: S. Tomaso pág. 105, edición Athena, Milano, 1925.

⁴² Aníbal Ponce, Op. cit. Vives: Tratado de la enseñanza, pág. XXI.

⁴³ Aníbal Ponce. Op. cit. Justo es reconocer que tenían motivos para ser prudentes; el sabio impresor de Lyon, Etienne Dole, fue quemado vivo nada más que por declarar que la vida del alma humana no difería en lo esencial de la vida del alma de las bestias... Batiffol: Le siècle de la Renaissance, pág. 103, editor Hachette, París, 1918.

⁴⁴ Aníbal Ponce. Op. cit. “Siendo la religión el centro al cual todo se refiere, tenga en cuenta el maestro, en cualquier explicación, que es cristiano y debe, por lo tanto, separar y ocultar cuanto sea contrario a la sana inteligencia poniendo en seguida enfrente cosas favorables a las buenas costumbres”, Vives: Ídem, pág. 1.

⁴⁵ Aníbal Ponce. Op. cit. Pág. 74. Painter: Historia de la Pedagogía, pág. 170, traducción de Barnés, editor Jorro, Madrid, 1911.

¿Cómo se concretaron esos intereses, cómo se expresaron en los ideales de la educación? Es lo que vamos a señalar ahora, trazando grandes líneas desde el Humanismo hasta la Revolución.

1. Aunque menos audaz que el Renacimiento pagano, la Reforma protestante tuvo más dilatadas consecuencias. Bajo la forma en que había expresado sus reivindicaciones el Renacimiento no podía salir del círculo restringido de la burguesía patricia que le dio impulso: de la “honorabilidad” como se decía en Alemania. “Es cosa bien indigna que el camino que conduce a la filosofía esté cerrado y prohibido a la pobreza.”

La Reforma, en cambio, planteando sus reivindicaciones en el idioma nacional⁴⁶ y conservándose fiel al cristianismo, no sólo consiguió arrastrar a la mediana y a la pequeña burguesía, sino que se vio desbordada por las masas campesinas y preproletarias que se le incorporaron y lejos de contentarse con las medias tintas de Lutero, reclamaba nada menos que la igualdad civil y la igualdad social.”⁴⁷

“Lutero llegó a afirmar en su Carta a los príncipes de Sajonia contra el espíritu rebelde que Munzer era, un instrumento de Satán, y que debía por lo mismo ser arrojado del país también porque incitaba a la revuelta y a la resistencia armada contra las autoridades.”⁴⁸

“Es bueno no perder de vista los datos que anteceden para comprender el alcance exacto de las ideas pedagógicas de Lutero. Ciertamente es que el protestantismo al dar al hombre la responsabilidad de su fe, y al colocar la fuente de esa fe en las Sagradas Escrituras, contraía al mismo tiempo la obligación de colocar a todos los fieles en condiciones de salvar el alma mediante la lectura de la Biblia. “La prosperidad de una ciudad -decía- no consiste solamente en poseer grandes tesoros, fuertes murallas, bellos edificios, grandes provisiones de mosquetes y armaduras... El tesoro mejor y más rico de una ciudad es tener muchos ciudadanos puros, inteligentes, honrados, bien educados, porque éstos pueden recoger, preservar y usar propiamente todo lo que es bueno.”⁴⁹ Pero si Lutero fue de los primeros en expresar que la instrucción era para la burguesía una fuente de riqueza y de poder, estuvo muy lejos de extender esos beneficios a las masas. Las muchedumbres miserables le inspiraban por igual el desprecio y el temor. Todo el Mundo se lo debe empujar corporalmente a trabajar y a cumplir con sus deberes piadosos, como se tiene a las bestias salvajes en prisión y encadenadas.”⁵⁰ El hombre de las clases inferiores continuó, pues, excluido de la enseñanza.

⁴⁶ Un detalle significativo muestra esas diferencias hasta en el apellido de los humanistas y los reformadores: mientras aquellos traducían su nombre al griego –Erasmus por ejemplo, es la traducción del apellido Didier que quiere decir “deseo”-, estos otros, como Lutero y Zwinglio, conservaban su apellido en lengua vulgar.

⁴⁷ “De la igualdad de los hombres frente a Dios, la herejía de Munzer deducía la igualdad civil y, en parte ya la igualdad social. Igualdad de la nobleza y de los campesinos.” Engels: La guerre des paysans, pág. 57.

⁴⁸ Aníbal Ponce. Op. cit. Pág. 76. Engels: ob. cit., pág. 72.

⁴⁹ Aníbal Ponce. Op. cit. Pág. 76. Painter: Historia de la Pedagogía, pág. 194.

⁵⁰ Aníbal Ponce. Op. cit. Pág. 76. Ídem, pág. 156. Y en otra oportunidad agrega: “Ninguna tolerancia, ninguna misericordia con los campesinos. Se les debe tratar como a perros rabiosos”, tomo I, pág. 201.

De igual modo, antes y después de leer y repetir el catecismo, cantarán y le enseñarán a la juventud los salmos en alemán; y en donde existen capillas realizarán estos ejercicios unas veces en ellas y otras en casas particulares, para que la juventud de todas las aldeas pueda ser enseñada y no quede abandonada.”⁵¹ “Educar a la burguesía acomodada y no “abandonar” a las clases desposeídas, esa fue la intención del protestantismo.

2. Para finalizar el poder del Papa y fortificar a la Iglesia amenazada, ya dijimos que salió a luchar la milicia jesuítica. Sobre el terreno estrictamente pedagógico, los jesuitas se esmeraron en dar a sus colegios el más brillante barniz posible de cultura.

Sin preocuparse ni poco ni mucho por la enseñanza popular, se esforzaron en captar la educación de los nobles y de la burguesía acomodada.⁵² Consejeros de los grandes señores, directores espirituales de las grandes damas,⁵³ profesores solícitos de los niños distinguidos, los jesuitas se entremezclaron de tal modo a la vida del siglo que consiguieron en poco tiempo el primer puesto en la enseñanza. Sus maestros eran, sin disputa, los más escrupulosamente preparados; su enseñanza, la más estrictamente dirigida con los intereses de la Iglesia y de su orden.

En una carta de Languet fechada en agosto de 1571, puede leerse que “los jesuitas eclipsan en reputación a todos los otros profesores, y poco a poco hacen caer a la Sorbona en el descrédito.” En ese año los jesuitas no habían formulado todavía su plan de estudios. La Compañía llevaba treinta años de existencia y aunque en la constitución proyectada en 1540 por Ignacio de Loyola se hacía referencia a dicho plan, la Compañía no encontraba todavía las fórmulas precisas. Cincuenta y nueve años tardó en elaborarlo; juntó para eso una larga experiencia, convocó frecuentes asambleas de sus miembros. En igual forma como se fajan los miembros del niño desde la cuna –decía el jesuita Cerutti en su Apología- es necesario también desde la primera juventud fajarles la voluntad para que conserven el resto de su vida una feliz y saludable flexibilidad.”⁵⁴ Desde la manera de tener las manos hasta la manera de levantar los ojos, todo estaba previsto, reglamentado, discutido. Apoderarse de la enseñanza clásica para ponerla al servicio de la Iglesia, aunque fueran necesarias las mutilaciones más groseras o las interpretaciones más ridículas, ésa era en efecto, la intención de la Compañía. “Las bellas letras -dicen las Constituciones- sólo servirán para llegar más fácilmente a conocer mejor y a servir mejor a Dios.” La cultura intelectual era inculcada de modo que no llevara jamás a la emancipación

⁵¹ Aníbal Ponce. Op. cit. Pág. 77. Painter, ídem, pág. 208, editor Jorro, Madrid. 1911.

⁵² Aníbal Ponce. Op. cit. Pág. 77. 36 Messer: Historia de la Pedagogía, pág. 222.

⁵³ Aníbal Ponce. Op. cit. Pág. 77. “El jesuita no es solamente confesor, sino director y como tal consultado sobre todo. Como tal, también, no se cree obligado al secreto, de manera que veinte directores que viven juntos pueden unir, examinar y combinar los millares de almas que están abiertas para ellos y que ellos conocen en absoluto... Casamientos, testamentos, todos los actos de sus penitentes y penitentas, pueden ser discutidos y preparados en esos conciliábulos.” Michelet: Des Jesuites, pág. 9, nota 1, editor Calman Levy, 1879.

⁵⁴ Aníbal Ponce. Op. cit. Pág. 78. Citado por Michelet: Des Jesuites, págs. 56-57.

intelectual.⁵⁵ La educación jesuita no usaba los recursos de la enseñanza sino como un instrumento de dominio. Especializados sobre todo en la enseñanza media, lograron de tal manera sus propósitos, que desde fines del siglo XVI hasta comienzos del XVIII nadie se atrevió a disputar a la Compañía de Jesús la hegemonía pedagógica que la Iglesia había reconquistado.

“Ninguna de las personas empleadas en servicios domésticos por cuenta de la Sociedad deberá saber leer y escribir. En ningún caso se la instruirá a no ser con el consentimiento del general de la Orden porque para servir a Jesús basta la sencillez y la humildad.”

Si los jesuitas despreciaban de manera tan clara todo lo concerniente a la educación popular,⁵⁶ la Iglesia Católica tenía otras órdenes religiosas para “confiarles” ese cuidado. Con recordar que Tomás de Kempis, el autor de *La Imitación de Cristo*, fue jerónimo, se comprenderá que no movía a estos religiosos el deseo de instruir a las masas, sino la intención de salvar sus almas, era guardar silencio, lo mismo para los maestros que para los discípulos: estaba casi prohibido hablar con el maestro y los castigos corporales alcanzaron en ellas un auge extraordinario.⁵⁷ La figura de Charles Demia, tan alabado por los católicos como iniciador de la enseñanza primaria gratuita.

El mismo Demia, resolvió consagrar todos sus esfuerzos al restablecimiento de la disciplina y de la enseñanza del catecismo en las escuelas.⁵⁸ Pedía por eso escuelas gratuitas para el pueblo, en dichos establecimientos se enseñarán “los principios de la religión cristiana y hasta a leer y escribir”.⁵⁹ Otra circunstancia se destacaba en esas escuelas, que ha movido a algunos admiradores a ver en Charles Demia un precursor de la escuela del trabajo. Demia quería, en efecto, que en sus escuelas se enseñasen trabajos manuales,⁶⁰ pero de modo tal, añadía, “que las escuelas lleguen a ser agencias de información o lugares de mercado en que las personas acomodadas pudieran ir a buscar servidores de sus casas, o empleados de sus negocios”.⁶¹ intervenían directamente en el correo para que no se difundieran los libros contaminados de herejía.⁶² Los maestros debían practicar además ejercicios religiosos y retiros espirituales.⁵¹ En cuanto a las maestras, que atendían la

⁵⁵ Aníbal Ponce. Op. cit. Pág. 78. El Reglamento de Estudios al referirse a Aristóteles aconseja que los alumnos nos detengan en aquellos intérpretes del estagirita que manifestaron poca consideración por la Iglesia. De Averroes, por ejemplo, recomienda que lo citen sin elogio, y si es posible demostrando que lo poco bueno que alguna vez pensó era bueno porque había sido tomado de algún otro...Renan: Averroes et l'averroisme, pág. 400, editor Calman Levy, París, sin fecha.

⁵⁶ Aníbal Ponce. Op. cit. Pág. 79. Los pretendidos principios “democráticos” defendidos por Suárez y los escolásticos del siglo XVI, no fueron más que una trampa para luchar contra los reyes. Véase Giuseppe Saita: *La scolastica del seculo XVI e la política dei Gesuiti*, págs. 178, 186, 233, 294 editor Bocca, Torino, 1911.

⁵⁷ Monroe: *Historia de la Pedagogía*, tomo III, págs. 125-126. Lo mismo entre los jesuitas. Pero éstos no mentían cuando aseguraban que ningún jesuita había castigado a un niño: un corrector especial, destinado a ese objeto, pero que no formaba parte de la Orden, era el encargado de los castigos.

⁵⁸ Aníbal Ponce. Op. cit. Pág. 79. Compayre: *Carlos Démia y los orígenes de la enseñanza primaria*, pág. 22, edición de “*La Lectura*”, Madrid, 1926, sin nombre traductor.

⁵⁹ Aníbal Ponce. Op. cit. Pág. 79. Ídem, pág. 26.

⁶⁰ Aníbal Ponce. Op. cit. Pág. 80. Ídem, pág. 59, 69-75.

⁶¹ Aníbal Ponce. Op. cit. Pág. 80. Ídem, pág. 28.

⁶² Aníbal Ponce. Op. cit. Pág. 80. Ídem, pág. 45 y 51.

educación de las niñas, Demia prescribe, que cada vez que salgan de viaje lleven siempre “una esponja empapada en agua bendita”.”⁶³

3. Algo urgía a la Iglesia a lanzarse, por un lado, a captar las clases dirigentes, y a salir por el otro al encuentro de las masas para asumir desde temprano la dirección de los obreros.

El mercado comercial, que el descubrimiento de América ensanchó hasta lo increíble, repercutió hondamente en la técnica de la producción. Los instrumentos empleados hasta entonces requerían procedimientos individuales de trabajo, destinado a ser movidos por un obrero único, y por lo tanto, pequeños, mezquinos, limitados. Bajo las exigencias del comercio creciente, la burguesía de la época concentró y transformó esos medios de producción, aislados y mezquinos e hizo de ellos la palanca formidable que todos conocemos.

Esa manera de transformar las mezquinas herramientas del artesano en máquinas cada vez más poderosas, y, por lo mismo, sólo manejables por una colectividad de obreros, puso en manos de la burguesía un instrumento tan eficaz que en pocos siglos la humanidad recorrió un trayecto como no lo había hecho hasta entonces en millares de años. El dominio sobre la naturaleza, por el cual el hombre venía suspirando desde las edades más remotas, alcanzó un reflejo en las ideologías. Al consejo solemne lanzado por Agrícolas dos siglos atrás:

Con todo, un pastor de la iglesia protestante de Moravia -pastor para que se destacara mejor el carácter todavía indeciso de la burguesía que iba siendo cada vez más revolucionaria sin saberlo-, John Amos Comenius (1592-1671) se propuso dar en el terreno de la educación el cuarto gran libro que faltaba: veinte años después del Discurso sobre el método, la Didáctica magna apareció (1657). No importa que en el capítulo tercero afirme Comenius que la vida presente es tan sólo una preparación para la eterna; el título del capítulo XIX lo marca de sobre como hijo de su siglo: “Bases para fundar la rapidez de la enseñanza con ahorro de tiempo y de fatiga”.”⁶⁴

“¡El ahorro del tiempo! Tienen estas palabras un sabor tan original que vamos un instante a detenernos. El tiempo no tenía valor para la antigüedad: los romanos lo consideraron *res incorporalis* y por lo tanto sin precio. Cuando se vivía en el ocio y la competencia no apuraba, la vida seguía su curso con paso perezoso. Franklin tardará casi un siglo en lanzar su fórmula famosa: “el tiempo es oro”; pero antes de enunciarla ya lo sabía demasiado bien la época del capitalismo manufacturero. La burguesía, en efecto, apuraba el paso para ponerse al ritmo de la producción, y si Comenius proclamó en la escuela la necesidad de ahorrar el tiempo,

⁶³ Aníbal Ponce. Op. cit. Pág. 80. Ídem, pág. 126, nota 1.

⁶⁴ Aníbal Ponce. Op. cit. Pág. 81. Comenius: *Didáctica Magna*, pág. 224, traducción italiana de Vincenzo Gualteri, segunda edición, editor Sandron, Milano.

John Floyer dio treinta y tres años después de la Didáctica magna el instrumento preciso para medirlo: en 1690 agregó a la aguja del reloj que señala los minutos, otra más pequeña que indica los segundos.

“Nadie podría creer -dice- a menos de estarlo viendo, que se obligue a un niño a aprender los rudimentos de un idioma que no usará nunca, y a olvidar por el contrario a hacer cuentas que tan útiles son no sólo en los oficios, sino en todas las condiciones de la vida.”

Un siglo después de esos consejos, Locke ponía al joven gentleman sobre el mismo camino de León Battista Alberti. La noción de los gastos, aconsejaba, debe estar siempre dentro de “límites justos” para eso nada mejor -le decía- que “las cuentas exactas y bien llevadas”.⁶⁵

1.13. LA EDUCACIÓN EN LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XIX.

Dentro de las reformas dadas a la instrucción se encuentran que la Universidad está constituida por cinco facultades: teología, jurisprudencia, medicina, filosofía y letras; la medicina surgió en Salerno, la Teología en París la jurisprudencia en Bolonia y en las dos facultades de ciencias y letras vemos el desdoblamiento de aquella facultad de artes como propedéutica general de las otras.

El 16 de marzo de 1857 se advertía que “de las lista de castigos deben ser excluidos no solo los castigos corporales, que están absolutamente prohibidos, sino también cualquier regaño demasiado duro que pueda envilecer a los jóvenes y quitarles el sentimiento de su dignidad personal”.

1.14. NACIMIENTO DE LA NUEVA EDUCACIÓN

Primeramente fueron tomados en consideración todos los aspectos que de manera importante influyen en la educación.

La relación educación-sociedad tiene dos aspectos fundamentales en la práctica y en la reflexión pedagógica moderna: el primero es la presencia del trabajo en el proceso de la instrucción técnico-profesional, que tiende a llevarse a cabo en el lugar separado “escuela”, en lugar de un aprendizaje en el trabajo, desarrollado junto a los adultos; el segundo es el

⁶⁵ Aníbal Ponce. Op. cit. Pág. 81. Locke: Pensamientos acerca de la educación, págs. 383-385, traducción de Barnés, edición de “La Lectura”. Madrid.

descubrimiento de la psicología infantil con sus exigencias “activas”. Estos están entrelazados más de lo que pudiera parecer a simple vista, aunque en la práctica estas son nuevas experiencias pedagógicas se dan la espalda.

Desde que nace, con Wundt la moderna psicología experimental, con todas las posteriores ramificaciones y especialidades, se hace imposible ocuparse de la pedagogía ignorando la psicología, aunque los experimentos psicológicos de laboratorio y las experiencias pedagógicas de las nuevas escuelas no avanzan al mismo tiempo. De la psicología y pedagogía formara parte, junto con el niño como sujeto, su inicial expresión en las actividades senso-motoras y por esto el juego-trabajo es en el fondo el trabajo social del adulto.

“A través de Basedow y Filangieri, el pensamiento de la burguesía revolucionaria del siglo XVIII se expresaba en materia de educación con nitidez tal que puede parecer afán inútil aportar nuevos elementos para esclarecerlo. Sin embargo, el ideario de la Revolución Francesa alimenta de tal manera las doctrinas llamadas liberales que no creo trabajo perdido el tratar de ceñirlo en lo que tiene de más íntimo. La tarea no siempre es tan fácil como en los dos ejemplos que hemos escogido. La igualdad ante la ley, que fue uno de los más hábiles hallazgos de la burguesía,¹⁸ disimula a veces con tanta perfidia la intimidad del pensamiento, que es menester aguardarlo a menudo largo tiempo para lograr descubrirlo bajo su máscara. Una figura de primer orden en la Revolución Francesa, Mirabeau,” Es decir, que después de reconocer que todas las educaciones hasta esa fecha sólo se habían preocupado en servir los intereses de las clases superiores, Mirabeau aseguraba que la educación burguesa escapaba a esa ley: ella se proponía formar “el hombre”, “el yo humano”. Más, a renglón seguido, se oponía a la gratuidad de la enseñanza, según dijo, porque en esa forma se rebajaría el nivel de la misma al sustraerla a la competencia, y porque en esa forma también, “se arrancarían muchos hombres de su sitio natural”.⁶⁶

“Lo que significa, ni más ni menos, lo mismo que aseguraba Filangieri; que cada uno de los miembros de la sociedad participa en la educación de acuerdo a su “destino económico”, y a sus “circunstancias sociales”...

Pero ¿y Condorcet? se dirá ¿y Pestalozzi? La instrucción del “pueblo”, la “igualdad ante las luces”, ¿no fueron acaso el nervio de la concepción política y social de Condorcet? Aparte de la gratuidad de la enseñanza primaria, ¿no propuso también la gratuidad de la enseñanza superior? Todo eso es cierto, sin duda alguna. Pero con la certeza aparente de todos los ideales de una revolución que después de aplastar las desigualdades que hasta entonces engendraba el nacimiento, proclamó sin embozo que no hay entre los hombres otras diferencias que las que surgen del dinero.

⁶⁶ Aníbal Ponce. Op. cit. Pág. 89. Ídem, pág. 1327.

El famoso plan de Condorcet -Rapport- planteado y discutido. Condorcet (1743-1794) concede al Estado, no sólo el control de la enseñanza, sino la obligación de instruir. De instruir, no de educar, porque Condorcet deja a cargo de los padres la formación de las creencias religiosas, filosóficas o morales. En su opinión la instrucción pública debe asegurar a todos un mínimo de cultura, de tal manera, dice, “que no deje escapar ningún talento sin ser advertido y que sin que se le ofrezcan todos los recursos reservados hasta aquí, a los hijos de los ricos”. Condorcet coloca ahora el estudio de las ciencias; suprime entre las facultades la de Teología que aún seguía siendo la primera, y asegura que las ciencias son, contra los prejuicios y la pequeñez de espíritu, un remedio más eficaz que la filosofía. “Las cosas” y no “las sombras de las cosas” -como decía Comenius vida es una preparación para la otra.

No sólo se opone terminantemente a la enseñanza religiosa en las escuelas -“los pueblos que tienen por educadores a los sacerdotes no pueden ser libres”, dice- sino que no permite que el Estado imponga al niño ningún credo. La “libertad de conciencia” debe ser respetada no sólo desde el punto de vista religioso sino también social. “Que el poder del Estado -agrega- expire en el umbral de la escuela, y que cada maestro pueda enseñar las opiniones que crea verdaderas, no las que el Estado haya juzgado como tales.”⁶⁷ El Estado debe poner al niño en condiciones de que conozca todas las ideas, para que pueda escoger entre ellas libremente. Condorcet, además, no sólo quiere que el Estado no se inmiscuya en la enseñanza imponiendo determinado credo político, sino que le niega también dos cosas fundamentales: el monopolio de la enseñanza y la designación de los maestros, si el Estado retuviera la designación de los maestros, fácil le sería dominar en las escuelas designando únicamente a los adictos. Esta objeción no se le escapa a Condorcet, y quita por eso al Estado la designación, de los maestros.

Aisladamente considerado, el Rapport de Condorcet parece la obra de un iluso, de un razonador, de un “ideólogo”. Taine, en páginas vigorosas pero falsas, ha difundido la especie de que los hombres que dirigieron la Revolución Francesa eran razonadores tan alejados de la vida, que querían forzarla a comportarse de acuerdo con sus planes. Un año después de leer su informe, continuaba reclamando la independencia absoluta para la enseñanza superior, pero admitía ahora que la enseñanza primaria debía ser dirigida y vigilada por el Estado...

¿Cómo es posible que en el transcurso de un año nuestro “ideólogo” haya dado un vuelco tan completo? Es decir que mientras el poder del Estado continuaba en manos de la clase enemiga había que impedir a toda costa el control de ese Estado en las escuelas; quitarle, además, la designación de los maestros y reclamar la existencia de escuelas particulares (en este caso, burguesas) en cuya fundación el monarca no debía intervenir. Más tan pronto la burguesía tomó en sus manos la máquina del Estado. Condorcet afirmó de inmediato que la

⁶⁷ Aníbal Ponce. Op. cit. Pág. 90. Vial: ob. cit., pág. 23.

vigilancia y la dirección del Estado eran en ellas necesarias. Reconocerán ustedes que no se podía exigir de un “iluso” mayor conciencia de clase...

Condorcet propició, en efecto, la gratuidad de la enseñanza, movilizaron enormes masas de hombres sino que incorporaron además a las mujeres y a los niños a la explotación capitalista. Fueron aquellos, al decir de Marx, los “tiempos orgiásticos del capital”. ¡Y fue en esos mismos tiempos, en que hasta niños de cinco años trabajaban, cuando Condorcet declaró gratuita la enseñanza...!

Bella ventaja la de la gratuidad de la escuela para un niño que desde temprano ha de ganarse el pan. Si le quitan el tiempo para frecuentar la escuela, ¿qué le importa que la escuela sea gratuita o no? Condorcet, por supuesto, era demasiado avisado para no comprender que la enseñanza dentro del régimen capitalista no ganaba mucho con la gratuidad; y tan lo comprendió que para remediarlo de algún modo se apresuró a proponer pensiones y becas.

Discípulo de la Revolución Francesa y especialmente de Rousseau, Pestalozzi (1746-1827), se interesó por los campesinos; pero aunque ese sentimiento fue en él generoso y auténtico, no es menos cierto que se pasó la vida educando a niños ricos, hizo construir expresamente, un taller para el hilado del algodón. Había concebido el proyecto de recoger en su casa algunos niños pobres, para ocuparlos en ésta fácil trabajo, que pronto había de ser remunerador. “A sus ojos esto constituía una feliz especulación industrial al propio tiempo que una buena acción”.⁶⁸

“En las últimas partes de Leonardo y Gertrudis, Pestalozzi propuso un código completo de reformas sociales para uso de los señores ilustrados que tuvieron deseos de asegurar la felicidad de sus campesinos. “Leonardo y Gertrudis –decía Pestalozzi en una carta a un amigo- será un eterno testimonio de lo yo he intentado para salvar a la aristocracia honrada; pero mis esfuerzos sólo han sido recompensados con ingratitudes, hasta el punto de que el buen emperador Leopoldo hablaba de mí en sus últimos días como de una abate de Saint-Pierre”.⁶⁹

Ninguna educación tuvo como la de Pestalozzi un carácter más manso. Su bondad sufría, sin duda, con la suerte de los explotados; especialmente con la de los campesinos, que tan de cerca conocía. Pero nunca se propuso otra cosa que educar a los pobres para que aceptaran de buen grado su pobreza”.⁷⁰

“Los pedagogos más auténticos de la revolución burguesa, Condorcet y Pestalozzi, nos han enseñado ya qué intenciones guardaba la burguesía en materia de educación.

⁶⁸ Aníbal Ponce. Op. cit. Pág. 92. Vial: ob. cit., pág. 23.

⁶⁹ Aníbal Ponce. Op. cit. Pág. 92. Ídem. pág. 82.

⁷⁰ Aníbal Ponce. Op. cit. Pág. 92. Natorp: Pestalozzi, su vida y sus ideas, pág. 14, traducción de Sánchez Sarto, editorial “Labor” Barcelona, 1931. En igual sentido, Wickert: Historia de la Pedagogía, pág. 129.

Cincuenta años después de la Revolución no eran muy distintas las que Herbart (1776-1841) expresaban en nombre de la burguesía de su tiempo. “El contenido de la instrucción religiosa han de determinarlo los teólogos, pero la filosofía ha de demostrar que ningún saber se halla en condiciones de sobrepasar la seguridad de la creencia religiosa.” “Es necesario unir la educación religiosa a la propiamente moral para humillar así la presunción de creer haber realizado algo”.⁷¹

“El príncipe de la burguesía mostraba en ese gesto sus intenciones claras: una vez que la “gente bien” -la *bonne compagnie*- se hubiera asegurado el triunfo había que impedir el acceso de las masas mediante la religión y la ignorancia”.⁷²

“La burguesía, sin embargo, no podía rehusarles la instrucción en la misma medida en que lo habían hecho la antigüedad y el feudalismo. Las máquinas complicadas que la industria creaba sin cesar no podían ser eficazmente dirigidas con el saber miserable de un siervo o de un esclavo “¡Para manejar la barreta se necesita aprender a leer!, gritaba Sarmiento (1811-1888) a Alberdi en una polémica notoria. En Copiapó se paga 14 pasos al barretero rudo... y 50 pesos al barretero inglés, que merced a saber leer, se le encomiendan las cortadas, socavones y todo el trabajo que requiera el uso de la inteligencia. ¡Para manejar el arado se necesita saber leer!” El testimonio de Sarmiento es terminante: el asalariado no hubiera podido satisfacer a su patrón si se hubiera quedado al margen de una instrucción elemental. Había pues que procurársela como una condición necesaria de su propia explotación.

El capitalismo incorporaba a sus planes el trabajo científico y la libre investigación, como el feudalismo llevaba adjuntos la religión y el dogmatismo. Favorecer el trabajo científico, mediante escuelas técnicas y laboratorios de altos estudios, fue desde entonces, una condición vital para el capitalismo. Las escuelas tradicionales, ni siquiera las que habían nacido bajo la influencia directa de la Revolución Francesa, eran capaces de satisfacer esa exigencia”.⁷³

⁷¹ Aníbal Ponce. Op. cit. Pág. 93. Herbart: Bosquejo de Pedagogía, pág. 191, traducción de Lorenzo Luzuriaga, “La Lectura”, Madrid, pág. 18.

⁷² Aníbal Ponce. Op. cit. Pág. 93. En los proyectos de Tayllerand (1754-1838) sobre instrucción pública figuraba la enseñanza de la religión en el artículo V del reglamento de las escuelas primarias, y la historia sagrada en el artículo VI del reglamento de las escuelas llamadas de “distrito”. El autor de esos proyectos edificantes era el mismo ex obispo, que al recibir la noticia de su excomunión escribió las siguientes líneas al duque de Lauzun: “Conocerá usted la última noticia: mi excomunión; venga a consolarme y a cenar conmigo. Todo el mundo me negará, en breve, el agua y el fuego. Esta noche no cenaremos por eso más que platos fríos y no beberemos más que vino helado...” Stoppoloni: Tayllerand, pág. 14.

⁷³ Aníbal Ponce. Op. cit. Pág. 94. Sarmiento: Las ciento y una, pág. 124, edición “Claridad” Buenos Aires. La prueba de que es así se encuentra en los países de desarrollo industrial atrasado, como las colonias; en esas regiones, cuya explotación no requiere obreros calificados, la burguesía no se preocupa de la instrucción popular. Después de un siglo de ocupación en Argelia, la burguesía francesa reconoce en uno de sus últimos censos que el número de analfabetos se eleva al 98%. En la Indochina, después de 70 años de dominio, sólo se da un rudimento de enseñanza al 10% de la población. Boyer: L'école laïque contre la classe ouvrière, pág. 8. “Bureau d'Éditions”, París, 1931.

“Lejos de las influencias oficiales, a la sombra misma de las fábricas, como frutos directos de la iniciativa privada, empezaron a aparecer las escuelas politécnicas. En ellas, la burguesía del siglo XIX preparaba los cuadros de sus peritos industriales como en las escuelas de comercio del siglo XVI había preparado los cuadros de sus peritos mercantiles. Una educación primaria para las masas, una educación superior para los técnicos: eso era, en lo fundamental, lo que la burguesía exigía en el terreno de la educación.

¿por qué en estas escuelas de la enseñanza media se seguía cultivando el “ocio digno”, es decir, esos estudios de puro adorno que los jesuitas inculcaron en otros tiempos a los nobles? ¿Cómo se explica que en nuestro propio siglo un hombre como Durkheim haya podido pronunciar estas palabras: “Con excepción de algunas adiciones que no modificaban lo esencial, los hombres de mi generación hemos sido educados en los liceos de acuerdo a un ideal que no difería sensiblemente de aquel que inspiraba a los colegios de jesuitas en los tiempos del Rey Sol.” El ideal pedagógico que inspiraba a los jesuitas ya nos es conocido: procurar una cultura de aparato y de brillo, como propia de hombres que deben dirigir desde muy arriba los negocios de esta tierra, y a los cuales no corresponden por lo tanto, las minucias y las mezquindades del trabajo.

¿De qué manera explicar pues, este fenómeno, en apariencia contradictorio, que la educación de adorno creada para una clase ociosa “en los tiempos del Rey Sol”, pudiera continuar sirviendo los intereses de otra clase social que proclamó el trabajo, como virtud fundamental? El problema se esclarece en cuanto nos dirigimos directamente a sus raíces. Porque el motivo que dirige la producción llamada capitalista consiste, como es sabido, en la mayor valorización posible del capital, y por lo tanto, en explotar y tiranizar cada vez más la fuerza del trabajo del obrero. Alejamiento del trabajo material, por un lado; despotismo, por el otro: he ahí dos rasgos esenciales que acabamos de encontrar en la psicología del capitalista. ¿Y qué otra cosa encontrábamos, también, en la psicología, por otra parte tan distinta, del barón feudal?⁷⁴ El triunfo del capitalismo sobre el feudalismo no significó, en efecto, sino el triunfo del método de explotación burguesa sobre el método de explotación feudal. Y por el hecho de que ni el capitalista ni el noble participan directamente en el trabajo, podían pasarse los dos de esa cultura técnica que el primero exigiría sin embargo a sus especialistas.⁷⁵ Con respecto a los estudios y a los diplomas, Carnegie también no tenía más que burlas, y

⁷⁴ Aníbal Ponce. Op. cit. Pág. 95. Marx: El Capital, tomo I, pág. 253, trad. Juston: “Así como un ejército necesita de jefes y oficiales militares, una masa de obreros que trabaja bajo el mando del mismo capital necesita de oficiales industriales superiores (directores, gerentes) y suboficiales (inspectores, capataces, celadores, contra maestres) que mandan en nombre del capital durante el proceso de trabajo.” Ver especialmente pág. 252-253.

Sobre la afinidad entre estos rasgos fundamentales del burgués capitalista y otros del señor feudal, ver Bujarin: Le materialisme historique, página 31. Para el desarrollo de esta tesis, Prokrovsky: Teoría de la revolución proletaria, pág. 37 y sigs., editor Aguilar, Madrid, 1933.

⁷⁵ Aníbal Ponce. Op. cit. Pág. 95. “En general la ciencia no cuesta nada al capitalista; lo que no impide absolutamente a éste el explotarla. La ciencia <<extranjera>> se incorpora al capital lo mismo que el trabajo extranjero. Pero la apropiación capitalista y la apropiación personal de la ciencia o de la riqueza material son cosas completamente distintas. El mismo Dr. Ure lamentaba la grosera ignorancia de la mecánica en que estaban sus queridos fabricantes explotadores de máquinas, y Liebig cuenta cosas horripilantes de la

en una página conocida confesó de esta manera su secreto: “El secreto del éxito reside exclusivamente en el arte de hacer trabajar a los demás.” Para “hacer trabajar a los demás” no se necesita sin duda mucha ciencia. ¿Cómo extrañar pues que al lado de las escuelas industriales y superiores destinadas a preparar los capataces y los técnicos del ejército industrial, la burguesía reservara para sus hijos otro tipo de enseñanza totalmente desvinculada del trabajo, y la considerara, además, como la única verdaderamente digna de las clases superiores? “Nosotros apreciamos como el que más -dice Weiss al asumir la defensa de la enseñanza llamada “clásica”- todo lo que corresponde al dominio de la inteligencia y de la técnica: ciencias naturales e históricas, matemáticas, economía, estadística, filología, arqueología y lo demás; pero los números y las abstracciones, la geometría y sus deducciones, las ciencias naturales y su clasificación, la historia y sus fenómenos, la lógica y sus leyes, no son más que parte del hombre y del entendimiento humano. Las humanidades y las letras son el hombre mismo; sacarlas de la educación es como sacar al hombre del hombre”.”⁷⁶

“Cabe ahora preguntar: ¿quiénes son los privilegiados capaces de adquirir esa cultura que por estar independizada del trabajo productivo es considerada por los teóricos de la burguesía como la que distingue propiamente al “hombre”? Un inspector de la instrucción pública en Francia, Francois Vial, va a contestarnos: “El alumno que entra a nuestros liceos es el que puede esperar hasta los veintidós años el momento de ganar su vida.”

La enseñanza secundaria, agrega más adelante el mismo inspector Vial, debe capacitar a las clases medias para “guiar la voluntad nacional”.⁷⁷ “Mientras que nuestra imperfecta organización social prohíba al gran número el acceso a la cultura moral e intelectual” es necesario que el pueblo (es decir, los obreros y campesinos) “aprenda” a través de las clases medias, a pensar, querer y actuar.”

A un siglo después del plan de Condorcet, he ahí adónde han venido a parar la “difusión de las luces” y la “enseñanza para todos”. La burguesía sabe demasiado bien por qué lo hace. Casi al mismo tiempo en que Sarmiento aseguraba que no se podía manejar una herramienta sin saber leer, un fabricante de vidrios de Inglaterra, Mr. Geddes, declaraba a una comisión investigadora: “A mi juicio, la mayor suma de educación de que ha disfrutado una parte de la clase trabajadora en los últimos años es perjudicial y peligrosa, porque la hace demasiado independiente”.”⁷⁸

ignorancia de la química por los fabricantes ingleses del ramo.” Marx: El Capital, tomo I, pág. 294 nota 3, traducción Justo. En igual forma, tomo IX, pág. 199, nota 1, de la traducción Molitor.

⁷⁶ Aníbal Ponce. Op. cit. Pág. 96. Weiss: L’education classique et les exercices scolaires, en “Revue des Deux Mondes”, 17 de septiembre de 1873. Es la misma idea que el Alemania se expresaba con esta fórmula concisa: “el gimnasio clásico debe formar los hombres, mientras la Realschule debe formar los prácticos.” Ver Fouillee: La réforme de l’enseignement para la philosophie, pág. 97, editor Colin, París, 1901.

⁷⁷ Aníbal Ponce. Op. cit. Pág. 96. Sorel hace notar muy bien que habitualmente no se considera una cosa como “verdaderamente noble” sino cuando “no tiene ninguna influencia, ni siquiera indirecta, sobre la producción.” Ver la ruine du monde antique, pág. 88, editor Riviere, tercera edición, París, 1933.

⁷⁸ Aníbal Ponce. Ob. Cit. Pág. 97. Citado por Marx: El Capital, tomo I, pág. 307 editorial “La Voce”, Firenze, 1922. Seconda Edizione.

“Nada más adecuado para mostrar las contradicciones por un lado, la necesidad de instruir a las masas para elevarlas hasta las técnicas de la nueva producción; por otro lado, el temor de que esa misma instrucción las haga cada día menos asustadizas y apocadas. con el pretexto de “las luces” la explotación del obrero que está en la base misma de su existencia”.⁷⁹

“Pero la persecución enloquecida de una mano de obra cada vez menos costosa, amenazaba aniquilar esas mismas clases sufridas a cuyas expensas el capital se nutre. Los propios intereses de la burguesía le hicieron ver entonces la necesidad de no matar a la gallina de los huevos de oro. ¡Como si antes de decidirse a “proteger” con leyes nunca cumplidas el desamparo de los niños obreros, no hubiera sido esa misma burguesía la que destruyó primero las antiguas condiciones familiares!

Lino Ferriani, procurador del reino de Italia, denunciaba que en su patria se compraban chiquillos por treinta liras para obligarlos a trabajar en las cristalerías del extranjero;⁸⁰ en ese mismo siglo la sensiblera Ellen Key anunció conmovida que empezábamos a vivir en “el siglo de los niños”...⁸¹

1.15. HACIA EL AÑO 2000 Y PRIMERA MITAD DEL SIGLO XX.

En 1919, primer año de paz después de la primera guerra mundial, se elaboran por parte de Ferriere los treinta puntos que definen la escuela nueva. La escuela nueva es un laboratorio de pedagogía activa, un internado situado en el campo, donde la coeducación de los sexos ha dado resultados intelectuales y morales incomparables. En materia de educación intelectual, la escuela nueva busca abrir la mente a una cultura general, a la que se une aun especialización en principio espontánea y dirigida después de un sentido profesional.

Wertheimer y Köhler, contraponen al mecanismo asociacionista, la organización de todo proceso psíquico, considerando como un *quid* originario que se desarrolla según leyes propias y que según estas determina la estructura de las percepciones.

Pero pasemos ahora al dialogo ideal entre Piaget y Vigodsky. El tema que une y divide a ambos autores es el eterno tema que vimos aflorar en el antiguo Egipto: la relación entre naturaleza y ambiente, o educación, en el desarrollo del individuo, que es lo mismo que

⁷⁹ Aníbal Ponce. Op. cit. Pág. 97. Datos muy ilustrativos sobre el carácter de la educación popular hay en el libro de Adrien Dansette: *L'education populaire en Angleterre*, editor Sagot, París, 1926, especialmente en lo que se refiere a la educación de los adultos y a la llamada “extensión universitaria”.

⁸⁰ Aníbal Ponce. Op. cit. Pág. 81. Ferriani: *La explotación infantil*, pág. 12, editor Henrich, Barcelona, sin fecha.

⁸¹ Aníbal Poce. Op. cit. Pág. 81 – 82.

decir, la relación entre personalidad y socialidad, entre libertad y autoridad. En otros términos lo mismo que hoy parece reproponerse en el campo pedagógico mundial como antagonismo entre tradiciones y modos liberales y democráticos por una parte, y modos socialistas o más bien comunistas por otro.

Jerome Bruner, que en su “Introducción” a la traducción italiana de pensamiento y lenguaje de Vigotsky; después de haber señalado no sin ironía la inspiración marxista del papel asignado por el a la sociedad y a la actividad social añade: “Para mí, el hecho más importante es que, dado un mundo pluralista en donde cada uno interpreta el ambiente según su propio estilo, la teoría evolutiva de Vigotsky es también una descripción de los caminos del hombre hacia la libertad y la individualidad.

El análisis de Antonio Gramsci de la crisis de la organización escolar y su investigación de un nuevo principio educativo parte, marxistamente y teniendo en cuenta la contradictoria experiencia soviética, de la relación entre desarrollo científico-técnico y escuela.

“Se puede observar que en la civilización moderna todas las actividades prácticas se han hecho muy complicadas y las ciencias están tan entrelazadas con la vida, que cada actividad practica tiende a crear una escuela... así pues, estas escuela se podrían llamar humanísticas.

La crisis tendrá una solución que deberá seguir esta línea: escuela única inicial de cultura general, humanística, formativa, que equilibre justamente el desarrollo de la capacidad de trabajar manualmente y el desarrollo de las capacidades de trabajo intelectual. De este tipo de escuela única a través de experiencias repetidas de orientación profesional, se pasara a una de las escuelas especializadas o al trabajo productivo. Así intento definir lo que podría ser el nuevo humanismo o el humanismo socialista.

1.16. HACIA EL AÑO 2000: SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX

Los hechos decisivos para la educación en la segunda mitad del siglo, después del trágico conflicto mundial, son el progreso tecnológico y la maduración de las conciencias “subalternas”. Estos hechos se ponen en evidencia sobre todo en dos momentos.

El primero corresponde al lanzamiento del Sputnik soviético, la primera salida del hombre de la tierra el 4 de septiembre de 1957, que parecía demostrar la superioridad de un sistema de organización científica y educativa. Esto provocó en los Estados Unidos una reacción positiva que en la Conferencia de Woods Hole, de noviembre de 1959 se expresó en una valiente autocrítica y en un nuevo planteamiento de la investigación educativa apoyada por la aportación de todas las ciencias.

El otro momento es la toma de conciencia por parte de los jóvenes de la desigualdad de la relación educativa. De la que ya se había dado cuenta Tolstoi. Este movimiento va acompañado por la reanudación de la combatividad obrera y el confuso surgimiento de un nuevo y radical feminismo.

1.17. PRE AMÉRICA Y POST AMÉRICA

En nuestro territorio americano, como se verá en los subsiguientes capítulos, la educación fue fundamental para el desarrollo de los conocimientos, el dominio de la naturaleza, y el comportamiento de la vida social. **El sistema del ayllu con sus propios fines y objetivos éticos, inherentes a su manera de existir generaba los contenidos y límites formales de esa educación.**

Casas de saber o yachay huasis funcionaban en el Tahuantinsuyo, amautas y sacerdotes estudiaban y enseñaban. Pero lo fundamental seguía radicando en la educación que se impartía al interior de la comunidad o ayllu.

La llegada de los españoles impidió y destruyó toda posibilidad de evolución propia y natural de las sociedades del Abya Yala, incluyendo las que se desarrollaban en la zona andina. La transformación fue total. La educación se modificó bajo los principios e intereses europeos. Las nuevas concepciones de la naturaleza, de la sociedad, del estado, y también las ideas sobre dios y la religión o sobre la porción espiritual del ser humano, todo cambió. Pero lo peor es que las nuevas ideas no tenían por función el compartir criterios entre españoles e indígenas, sino el que los se subordinaran y vivieran en completa

servidumbre hacia el europeo. Esa fue la educación que se implantó en el cerebro de los comunarios.

El siglo XVI es en la educación superior de la colonia un periodo de gran actividad por la necesidad de cubrir la demanda personal capacitado para labores administrativas de organización y control, emanadas de las actividades eclesiásticas y del virreinato del Perú mismo. Pero esa educación estaba dirigida a los españoles y a los criollos que lentamente fueron adquiriendo mayores derechos. Los mestizos, africanos y comunarios, fueron relegados al papel de servidumbre. Los mestizos se hicieron cargo de los trabajos relativos a la artesanía y de esa manera obtuvieron condiciones de movilidad y ascenso social. La Universidad Real y Pontificia San Francisco Xavier (así como las del Cuzco y Córdoba) se fundaron a mediados del mil quinientos con el propósito de cumplir este objetivo funcional, de formar intelectuales orgánicos al sistema de dominación colonial.

Con posterioridad, y después de la creación de la República se fundaron varias escuelas y colegios (Pero discriminadoras contra los indígenas y mestizos morenos), parte del programa educacional, con visión liberal, diferente de lo que había sido la educación religiosa hasta entonces (creándose además las universidades De San Simón y San Andrés). Claro que tiene que aceptarse que toda esa época sigue siendo oscurantista y confesional, en cambio a trocado sus valores por la educación proclamada por la Ilustración y la Enciclopedia, por los principios establecidos por la Revolución Francesa de 1789, ideas que corresponden a la nueva clase social dominante de la época: la burguesía; con un lamentable aditamento para nuestro, el de provenir de Europa. *Se trata de principios supuestamente universales basados en la razón humana, pero en realidad no son otra cosa que una variable del racismo.* No se está afirmando que la educación burguesa hubiera sido la misma que la confesional, es evidente que la educación desarrollada por el liberalismo superaba en mucho a la educación confesional (para nuestro caso pero aun por ser católica y de la contrareforma), por su humanismo, racionalismo y científicismo. Pero en cambio se afincó rápidamente en los intereses de la fase monopólica del capitalismo, la autoafirmación de la Europa capitalista, su destino manifiesto a dominar y civilizar al resto del mundo, y por tanto a imponer sus maneras de ver las cosas. De tal forma que lo que en

realidad se tuvo, fue la invasión militar sobre Asia, África y América a mediados del siglo XIX (Maximiliano de Austria en México, la guerra Hispano-americana contra Ecuador, Perú y Chile, de la que también fue parte Bolivia en el gobierno del Gral. Melgarejo); y la conversión de estas enormes regiones geográficas en colonias o semi-colonias de las potencias europeas; se rebajó a estos países a la condición de exportadores de materias primas y de mercados para las mercancías europeas. La ideología de la nueva dominación fue el darwinismo social (teorías sociológicas del organicismo y biologismo), mediante la cual se afirmaba que la raza blanca europea estaba llamada a dominar el mundo, por ser la que mejor se adaptó al medio, y por tanto civilizar y evangelizar al resto, y que si sus poblaciones no se sometían debían ser exterminadas (tal el caso de la población indígena norteamericana, la chilena y argentina, y también la guaraní por parte de Bolivia, etc.).

La República de 1825 no trajo mayor novedad para la población indígena ni para los mestizos morenos de las ciudades. El opresor colonialista ya no era el chapetón de la Edad Moderna. Ahora el opresor colonialista era el ciudadano boliviano, que se veía a sí mismo como una extensión e instrumento del darwinismo social europeo. El ideal radicaba en verse en el espejo europeo, en el ideal de París.

En la educación boliviana existen dos corrientes desde fines del siglo XIX, la de los conservadores y la de los liberales. Parecería advertirse que se trata de dos políticas opuestas en la educación. Los conservadores sostenían la enseñanza religiosa, los dogmas de la Iglesia católica, el principio de autoridad eclesiástica y civil, la idea de que nuestra nacionalidad dio principio en la conquista española etc.; por su parte, los liberales se empeñaban en la libertad de enseñanza, el término del monopolio en la educación, una instrucción basada en la ciencia, la popularización de la enseñanza, principalmente de la primaria, la democratización de la instrucción superior, la obligatoriedad de la enseñanza y el laicismo como medio para acabar con el fanatismo y errores científicos.

Pero estos criterios eran más propiamente declarativos que reales, y a pesar de las diferencias que se puedan encontrar, la base material sobre la que se desarrollaban era la misma, era la hacienda semi-feudal (el latifundio) y el trabajo de los colonos o pongos bajo relaciones patriarcales y de servidumbre, y en las minas plata y luego de estaño el trabajo

de sol a sol y la muerte rondando los socavones. Tanto conservadores como liberales, eran los componentes, idénticos y sin distinción entre ellos, de la denominada rosca minero-feudal, de bloque histórico de poder dominante, cuyos criterios ideológicos y pedagógicos en última instancia se fundaban en los de Europa, vista como el ideal o el paradigma que debía alcanzar.

El panorama de la educación superior desde inicios del siglo XX hasta la Guerra del Chaco, se caracteriza por el intento liberal de popularizar la enseñanza en las escasas instituciones que acogían a pocos estudiantes. Del total de habitantes que existían en el país, más del 90 % estaba condenado a la ignorancia y a la pobreza. Durante la última década del siglo XIX, los grupos de intelectuales educados en universidades europeas comienzan a transmitir las tendencias empiristas del positivismo. No solo en las aulas sino entre los funcionarios públicos, las ideas científicas se propagan en busca de postulados objetivos y experimentales. La concepción de la sociedad como un todo integrador daba pautas de conducta para definir los proyectos que con orden y evolución serían parte integrante de la estructura social boliviana.

En América Latina se produce el desarrollo de generaciones de intelectuales como José de Vasconcelos, Enrique Rodó y otros que proclaman la necesidad de modificar el ambiente cultural y educativo, basándose en la ciencia y en la aceptación del mestizaje del ser humano americano y por tanto también reivindicar lo ancestral indígena. En Bolivia aparecen intelectuales como Juan Francisco Bedregal, Franz Tamayo, Armando Chirveches, Alcides Arguedas y otros, quienes en su mayoría criticaron el “boyarismo” y el afán de identificación con Europa. Estas posturas generaron una modalidad de orgullo y dignidad de ser americanos, y de ser superiores por ser mestizos, la “raza cósmica” de Vasconcelos.

Pero ese discurso estaba dirigido a la gente “bien” o “decente” como entonces se denominaban, dejando de lado a la propia población indígena, siendo que el indígena era el pongo, el minero y el obrero fabril, y por tanto no entraban dentro del conjunto cerrado de la raza cósmica de los mestizos bolivianos.

Daniel Sánchez Bustamante como Ministro de Educación, promovió la reforma integral de la educación boliviana. Para ese efecto y motivado por los nuevos intelectuales que bregaban por una educación diferente, como ya se indicó, siguiendo una de las conclusiones de “Creación de la Pedagogía Nacional” de Tamayo, procedió a contratar una misión educativa extranjera. A ese efecto llegó el belga Georges Rouma con el objetivo de establecer las bases de la educación boliviana. Había que producir maestros propios, en consecuencia se fundaron las normales superiores Mariscal Sucre en la ciudad de Sucre y Simón Bolívar en La Paz, se crearon los maestros ambulantes para educar en provincias, pero además se inició el experimento educativo indigenal de Caiza-D en Potosí con los hermanos Avelino y Luis Siñani, que posteriormente daría lugar a lo más grande en educación que produjo Bolivia: Warisata.

La autonomía concedida a la Universidad en 1931, sometió a la educación superior a un sistema de financiamientos siempre insuficiente para satisfacer la demanda de servicios académicos, así se sometía a la prueba que le había impuesto el Estado para testificar la capacidad de gobernarse así misma entre pugnas internas de quienes utilizaban a la Institución como medio de lucha personal o de grupo.

En relación al origen y evolución de los humanos andino-amazónicos (aymaras, quechuas, tupiwaranis), las investigaciones históricas a partir de 1532, están viciadas de datos subjetivos de esa época de la invasión española-europea, objetivamente poco conoce en materia de historia pre-americana, todos los estudiosos se han concentrado en teorías eurocentristas, elementos que son las razones que justifican la necesidad de la Descolonización del pensamiento en los seres humanos del continente del Abya Yala; del Tawantinsuyu, del Qullasuyu (este último hoy Bolivia).

Algunos puntos históricos comunes, de modo exploratorio, serían los siguientes: Entre el 10 mil y 5 mil años antes de nuestra era según los lugares de que se traten, se conoce el inicio de la apropiación social de la tierra, el desarrollo social de la comunidad (ayllu en los Andes; callpulli en México y Guatemala; marca en Alemania; mir en Rusia; svetlana en

Escandinavia, etc.), constituyen el desarrollo inicial de la agricultura, la cerámica y el inicio de la edad de los metales (cobre, bronce -cobre y estaño- y hierro).

Entonces, esa fue la base común del desarrollo de la humanidad, de donde se tienen instituciones similares en lo económico, social, jurídico, religioso y político. Ciertamente que el desarrollo de cada pueblo según las condiciones geográficas en las que vivieron, hizo que se dieran las diferencias y especificidades de cada uno de estos pueblos y grandes culturas y civilizaciones de la antigüedad.

¿Cuál civilización fue mejor o superior a las demás?, una pregunta y respuesta compleja: Los COLONIZADORES dirán que, europa, los DESCOLONIZADORES diran que, las sociedades pre-americanas. Los criterios en esta materia, o aquellos provenientes del eurocentrismo siempre han querido demostrar que hubo un pasado “superior”, “civilizatorio”, glorioso europeo y en el norte de África (Fenicia, Egipto, etc.) y en Asia Menor (Asiria, Caldea, Sumeria, Akadia, Babilonia, etc.), civilizaciones de las cuales los griegos y romanos fueron tributarios; pero que a pesar de la grandeza de esos pueblos, la civilización greco-romana los superó, y creó la “única”, dominante y global. *El eurocentrismo considera que los aportes de otras culturas distintas a Grecia y Roma, es decir las indígenas originarias de Norteamérica, Centro America, Sudamérica y otras del Abya Ayala (Hoy América) y otras indígenas originarias, no fueron significativos y que en realidad lo más importante en la historia universal de la humanidad sería el aporte realizado por ellos. De esa manera, devaluaron y aún descalifican los aportes y logros de las civilizaciones Qullasuyanas, Tawantinsuyanas, Mayas, Aztecas, considerando a sus formas culturales y religiosas “incivilizadas”, “bárbaras”, “supersticiosas”, “paganas”, etc.*

El problema radica en que muchos gobernantes y gobernados, ideológicamente se siguen manteniendo criterios, mentalidad, coloniales, racistas y de imposición cultural y religiosa, católica, apostólica y romana. Es muy complicado superar el daño de la herencia colonial que en el caso latinoamericano (Abya Yala), *se impuso a fuerza de espada, sangre y fuego desde la invasión española-europea y profundizada con la educación colonizadora, el*

discriminatorio darwinismo social copiado e impuesto por las élites criollas bolivianas que se apropiaron del poder estatal con los procesos independentistas, en medio de exclusiones, odios y racismo.

La DESCOLONIZACIÓN nos induce a retomar y respetar las formas civilizatorias que cada pueblo ha desarrollado; estableciendo también el respeto a las propias formas civilizatorias del actual Estado Plurinacional de Bolivia. A partir de ello, analizamos cómo se produjo el proceso de invasión y colonización por los españoles y europeos sobre los pueblos andino-amazónicos preamericanos, la manera criminal y siniestra con la que se arrasó la vida física, material, espiritual andino-amazónica, y entonces como parte de toda esa dominación, la colonización mental de nuestras familias, pueblos y naciones.

Descolonizar la educación, es un proceso de corto, mediano y largo plazo, que debe realizarse con la visión actual y futura. Descolonizar la educación implica RETORNAR AL AYLLU, al conocimiento de nuestras matrices culturales ancestrales, materiales y espirituales, de la manera propia de entender la realidad y las cosas. Es obvio que se trata de un proceso de regresión psicológica para encontrar los momentos en los cuales se produjeron los traumas producto de las imposiciones coloniales. Esa vivencia deberá hacer que se pueda retornar y constatar la realidad actual. ***Esta realidad social actual sincrética.*** Los procesos de interculturalidad, transculturación, aculturación, etc., han ocasionado el sincretismo educativo-cultural, donde se ha producido la unidad de varias culturas que han dado como resultado la pérdida de la identidad cultural original. Pero esta situación que es una verdad simple y sencilla, que pudiera ser entendida desde la otra óptica en cuanto a que lo europeo o anglo-sajón hoy, también han recibido aportes culturales nuestros y también están sincretizados, es una manera muy elemental de ver las cosas, puesto que en materia cultural o ideológica también rige lo dispuesto para el concepto de la formación social en materia educativa.

La *descolonización de la educación* entonces debe implicar además la investigación y el estudio de las modalidades económicas, sociales y políticas de nuestros pueblos, partiendo con el tema estrictamente educativo, *para resolver el problema de la descolonización de la*

educación boliviana en el marco de la intraculturalidad, interculturalidad y plurilingüismo dispuestos por la Ley No. 70 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”. Emilio Troise en el Prólogo al libro de Aníbal Ponce *Educación y Lucha de Clases* dice que: La estructura del medio social condicionó las formas de enseñanza y apredisaje de la educación y de la adquisición de conocimientos... Es siempre la educación, la instrucción y la ciencia, que nacen y se desenvuelven en un medio social que las condicionan.⁸²

La investigadora, Amalia Anaya, al respecto, señala: “Como todos sabemos, el sistema educativo actual fue organizado por los gobiernos liberales a principios del siglo XX, cuando el país tenía una población de 1.816.271 habitantes. Ismael Montes (1904-1909; 1913-1917) fue uno de sus principales impulsores. Por entonces, los grupos dominantes tenían a Europa como referente, por lo que contrataron a personalidades vinculadas a la educación como el caso de Georges Rouma y otros profesores belgas que a la historia como la «Misión belga». Con ellos se procuró mejorar el sistema administrativo de la educación; se inició la formación de maestros y se dio prioridad a la educación primaria en las áreas urbana y rural; se organizó el currículum de primaria y secundaria, se impulsó la educación de la mujer Criolla y Mestiza y se inició la educación comercial y técnica”... “En 1909, se fundó la Escuela Normal de Sucre, la que se convirtió en el centro de la educación de esa época. La formación de maestros y la organización curricular del sistema fueron los logros más importantes del primer impulso reformista liberal. El segundo fue el de 1930, cuando profesores formados en la Normal de Sucre impulsaron una reforma administrativa que logró la autonomía de la educación, liberándola de toda injerencia político-partidaria, a través de la creación del Consejo Nacional de Educación, hermano gemelo de la autonomía universitaria aún vigente en la educación superior”... “El sustento legal de la autonomía de la educación fue el Estatuto de Educación Pública de 1930, más conocido como el Estatuto Sánchez Bustamante, en honor al profesor que lo redactó”... “El Consejo tenía como funciones la formación y el nombramiento de maestros además de dirigir la educación pública, supervisar la privada y manejar el presupuesto educativo. Este esfuerzo dio autonomía al sector al poner la política educativa en manos de personas calificadas en educación y administración, dejándola a salvo de los nombramientos políticos ya que sus miembros eran

⁸² EDUCACIÓN Y LUCHA DE CLASES. PONCE, Aníbal. Edit. Universal. Buenos Aires. 1956. Pág. 3.

elegidos democráticamente y por méritos. El Consejo fue considerado por los maestros como una conquista salvadora del porvenir de la educación que la libraba de influencias políticas; mantenía una organización técnico pedagógica descentralizada que el magisterio, dice Quezada, practicó con éxito hasta 1947, cuando fue conculcada por el gobierno de Villarroel"... "El legado liberal iniciado a principios de siglo tuvo tal alcance en la historia de la educación del país que medio siglo después, cuando el Estado volvió a emprender una nueva estrategia de formación de maestros, el profesor a cargo de la misma decía que le era muy difícil «sacudirse de la herencia belga por mucho que el tiempo haya puesto sobre ella signos de franco anacronismo. Su raigambre 'positivista' había calado hondamente en la institucionalidad boliviana y en el alma de la educación pública»"... "Gran parte de la herencia liberal fue asumida por los maestros «nacionalistas» en la reforma educativa de 1953-1955. Sin embargo, ésta no retomó la tradición autonomista iniciada en 1930. Su carácter fue centralista, a diferencia de la descentralización que habían logrado los profesores liberales. El gran aporte de la nueva reforma fue la extensión del servicio educativo a toda la población. El Código de la Educación Boliviana legisló el derecho universal a la educación y en su aplicación el sistema educativo se expandió hacia el área rural. A mediados del siglo XX, sólo uno de cada cuatro niños en edad escolar asistía a una escuela y el país contaba con siete mil maestros, de los cuales sólo un tercio era normalista. Ya en 1975, la cobertura escolar alcanzaba a 72.1% y, en 1985, a 84.3%. A fines del siglo, la población escolar de primaria y secundaria se aproxima a los dos millones y el número de maestros llega casi a 90 mil. De ellos, un cuarto aún ejerce sin haber recibido formación previa"... "La injerencia política tanto del gobierno como de los sindicatos que compartieron el manejo de la educación durante cuarenta años, es la oscura herencia de la reforma educativa iniciada en 1955. Cuarenta años dejaron, sin duda, huellas profundas en la conformación del pensamiento y práctica del magisterio y del Estado, aún pendientes de estudio. Con el cambio de orientación política y económica de 1985, provocado por el ajuste estructural localmente conocido como Nueva Política Económica, empieza otra etapa en la historia de la relaciones de nuestros actores. La promulgación de la Ley de Reforma Educativa (1994) los ubicó en caminos paralelos que parecen encontrarse sólo cuando tienen que librar sus periódicas batallas"... "Dado el contexto referido, el origen de la actual reforma educativa es distinto al de otras que la precedieron y a las que hemos hecho

referencia aquí. En ella no participan los maestros esclarecidos, como en la de principios de siglo -recordemos que son maestros los que viajan a Europa a contratar a la Misión belga y también los que en 1930 impulsaron la reforma administrativa de la educación, logrando administrarla autónomamente durante más de 15 años. Son maestros notables también aquellos que participan en la redacción del Código de la Educación Boliviana, documento legal de la Reforma de 1953-1955; en su elaboración también están presentes los representantes sindicales de los maestros.

1.18. MARCO HISTÓRICO CONTEXTUAL

Al respecto, el Dr. Liborio Uño Acebo, habla de la cronología histórica de los derechos de las naciones originarias: “En general el derecho se establece y desarrolla dentro del estado y este se desarrolla junto a la colectividad nacional. En el mundo andino y en el área oriental de nuestro país la comunidad era la unidad territorial, de gobierno y de administración de la justicia, básica y fundamental. Las naciones originarias de Bolivia tuvieron una característica central que fue la de conformarse desde la base como federaciones de comunidades, con distintos nombres, como segundo nivel de gobierno y de administración de justicia. Luego se erigieron las siguientes instancias de gobierno y de aplicación del derecho en federaciones de federaciones hasta llegar a niveles de federación intermedia o a niveles de macrofederación como ocurrió con Tihuanacu o el Tahuantinsuyu”... “Desde este punto de vista la historia precolonial andina ha sido dividida en horizontes y períodos con los siguientes nombres y tiempos históricos. Roger Ravines, como uno de los autores que ha hecho una de las mejores síntesis, establece una etapa del Precerámico que abarca desde el año 10.000 a. C hasta el año 1.700 a. C. Luego establece un Período Inicial que abarca desde el 1.700 a. C hasta el año 800 d. C. Después viene el Horizonte Temprano que dura desde el año 800 a. C hasta el año 100 a. C. Seguidamente se plantea la existencia del Período Intermedio Temprano que cubre un tiempo desde el 100 a. C hasta el 400 d. C. Luego se establece el Horizonte Medio que abarca desde el año 400 d. C hasta el 900 d.C. Prosigue el Período Intermedio Tardío que dura desde 900 d.C hasta el año 1.400 d.C. Finalmente termina la historia precolonial con el Horizonte Tardío que se extiende desde el año 1.400 d.C hasta el año 1.550 d.C (Ravines. 1982: 223)”.

Continúa el Dr. Uño respecto al derecho pretihuanacota: “La organización del estado y del derecho pretihuanacota abarca desde el año 10.000 a. C hasta el año 900 d.C. Son 10.900 años de historia en los que no se han analizado el estado y el derecho en la ciencia de la Arqueología que es la que tiene los mayores instrumentos para esclarecer estos problemas. Pero utilizando el método de la inducción retrospectiva, que consiste en llevar los actuales componentes del derecho de las comunidades o ayllus hacia la antigüedad histórica, podemos afirmar que las comunidades del área de Tihuanacu tenían una organización comunitaria de carácter estatal y por tanto un derecho basado fundamentalmente en sus Autoridades Comunitarias y en sus normas de carácter oral”... “En la etapa del Precerámico y del Período Inicial podemos establecer que las comunidades de las naciones Uru y Puquina poblaban casi toda el área de la Cuenca Cerrada del Altiplano alrededor del Lago Titicaca, del Río Desaguadero y del Lago Poopó. Los arqueólogos establecen para el Precerámico las culturas de las comunidades de Viscachani entre los años 10.000 a.C hasta el año 1.700 a.C.”... “En las comunidades que vivieron estas etapas históricas el derecho era administrado por las autoridades comunitarias encabezado por el Jilaqata y su esposa acompañado por los demás camanis o autoridades secundarias de la comunidad”... “El derecho en el Horizonte Temprano. En el Horizonte Temprano que abarca desde el año 900 a.C hasta el año 100 a.C se presume que las comunidades se unificaron o federaron en una unidad estatal de dimensiones casi regionales bajo la cultura de Chiripa Tardío. Es la primera conglomeración federal de comunidades en la Cuenca del Altiplano. La denominada cultura Chiripa Tardío por los arqueólogos es para nosotros una unidad federativa de comunidades asociadas. Las comunidades se articularon en forma federativa en las layas y marcas para gestionar sus actividades gubernamentales. Esta etapa de la historia andina abarca desde la antesala de la gran federación tihuanacota. Es una etapa de dispersión de los ayllus y de las layas y marcas lacustres y altiplánicas. Carlos Ponce Sanginés establece que junto a Tihuanacu Aldeano existían las culturas de Wancarani y Chiripa coetáneamente. (Ponce. 1981:75)”... “La organización del derecho en el Estado Tihuanacota. *En la composición política de Tihuanacu es un error teórico y metodológico aplicar la teoría del estado de las clases sociales de las modernas sociologías marxistas o burguesas.* Intencionalmente en las naciones andinas se evitaron grandes despojos de tierras, no existieron latifundios. En la base territorial de la Civilización Tihuanacota se encontraban miles de comunidades territoriales

con microestados de carácter COMUNITARIO. Eran y son comunidades que tienen un Microestado Comunitario y no un estado del modelo latifundista. *El concepto de Jilaqata significa hermano mayor, pero también significa gobernador de una gran familia de hermanos asociados. El gobierno y el derecho comunitario regulaban los problemas de la producción agropecuaria de la comunidad y las obligaciones de las mitas o trabajos rotativos para los gobernadores superiores”... “En la comunidad, como una entidad micronacional, existían todos los elementos del Derecho Comunitario como son: “...la dinámica de la aplicación del derecho en el ayllu de base o ayllu simple y se lo hacía de una manera completamente autónoma por los ayllus de base. La autonomía gubernamental y de la aplicación del derecho era una característica central muy arraigada de las organizaciones territoriales y políticas en las comunidades y naciones originarias andinas. Más arriba existía el ayllu compuesto o el ayllu federado que era una asociación federativa de ayllus simples muy similares a las actuales familias de ayllus o a las subcentrales de comunidades. Más arriba existían las marcas o asociaciones federativas de ayllus compuestos. Luego venían en un nivel muy superior las asociaciones federativas de marcas denominadas en aymara Jach'a Markas. Finalmente estaba establecida la Macrofederación del Tihuanacu que era igualmente una asociación federativa de jach'a marcas. Es muy probable que en los niveles de la marcas, de las jach'a marcas y en la Macrofederación Tihuanacota se hayan procesado los actos erróneos y los actos delictivos de las autoridades inferiores”... **Es un gravísimo error de los antropólogos y de los entnohistoriadores denominar a estos grupos nacionales federativos como reinos o señoríos bajo la teoría comparativa política del feudalismo y del monarquismo español.** Está por demás demostrado por la historia y por la actual realidad sociopolítica que las unidades estatales y del derecho en los Andes funcionan en base a la autonomía y la independencia de las comunidades de base que luego pasan a formar federaciones territoriales en las marcas y en las layas y luego pasan a formar federaciones de federaciones en los niveles superiores. **Los conceptos de reinados y señoríos tergiversan la realidad de las comunidades,** donde no existieron formación de latifundios en lo económico, pero también se evitaron la formación de ultracentralismos estatales y jurídicos”... “En la realidad objetiva las Jach'a Markas Regionales ya independizadas de la federación tihuanacota eran federaciones de Markas y estas eran federaciones de Ayllus. Cada ayllu era autónomo e independiente en lo estatal y en lo jurídico tal como ocurre ahora en la totalidad de las*

comunidades andinas. Casi la totalidad de las comunidades o ayllus de base urus, puquinas o aymarás tuvieron intercambios recíprocos de sus culturas religiosas y de sus culturas políticas y jurídicas, pero la territorialidad y el derecho comunitarios se consolidaron en base a las autoridades comunitarias tal como se ha descrito para el tiempo del Horizonte Federativo Tihuanacota. Igual que en los tiempos de Tihuanacu la base política y jurídica más sólida del estado y del derecho en los Andes siguieron siendo las comunidades autónomas de base”... “En las markas, la aplicación del derecho se daba en los casos de que un caso incluía a dos personas de dos comunidades o en los casos de que algunas autoridades de los ayllus cometían delitos en el ejercicio de sus funciones. Pero la mayoría de las faltas y los delitos se resolvían en el ayllu de base y generalmente en única instancia bajo el control y la fiscalización de la población del ayllu”... “En las Jach'a Markas los asuntos más atendidos eran los asuntos administrativos por las implicancias de la coordinación gubernamental de las federaciones y sobre todo por los trabajos colectivos de construcción de las obras de infraestructura necesarias para los viajes de inmigración a las distintas zonas geográficas”.

El Dr. Uño describe: “La organización del derecho en la Civilización del Tahuantinsuyu. El Tahuantinsuyu corresponde en nuestra cronología histórica al tiempo transcurrido desde el año de 1.400 d. C hasta el año de 1550 a.C año en que se destruye el último Estado Tahuantinsuyano de la resistencia incaica de Villcabamba. En la terminología arqueológica esta etapa se denomina como Horizonte Tardío. Políticamente la Civilización del Tahuantinsuyu fue una Macrofederación de naciones dividida en cuatro macroregiones o suyus en cuyo centro se encontraba su capital política, la llajta o ciudad del Cuzco. Al este se encontraba el Antisuyu, al oeste se encontraba el Cuntisuyu, al norte el Chinchasuyu y al sur el Qollasuyu (Ver gráfica adjunta)⁸³. La Macrofederación del Tahuantinsuyu al interior de cada una de las cuatro regiones o suyus estaba formada por varias naciones intermedias federativas o mesonaciones. Los historiadores han señalado que en los cuatro suyus existirían alrededor de cien mesonaciones. Estas mesonaciones llamadas en aymara Jach'a Markas y en quechua Jatun Llajtas se denominaban territorialmente como Wamanis desde el Cuzco y tenían una relación política federal con el Estado del Tahuantinsuyu. Esto significa que cada Wamani o mesonación tenía una autonomía federal como estado y también como administradora de su

⁸³ Tawantinsuyu (Pusi Suyu), Confederación, de Tierras, Pueb, y Naciones Pre-americanas

propio derecho. Hasta aquí podemos identificar con claridad el nivel macrofederativo o nivel central del estado del Tahuantinsuyu con su sede en la ciudad del Cuzco. “La autonomía es una cualidad estatal que muestra el grado de soberanía. En este sentido Guamám Poma de Ayala establece la jerarquía de los grados de soberanía desde el del Qhapac Apu o soberano superior, el de Apu o semisoberano, el de Cuaraca con autonomía plena y el de Camachicoc con autonomía simple”... “Las legislaciones especiales. Fue el Consejo Legislativo dirigido por el inca Túpac Yupanqui el que llevó la legislación y el derecho del Tahuantinsuyu a su máximo desarrollo. Era calificado un delito cortar o quemar árboles de recursos forestales en general las que estaban sancionados con castigos corporales y pena de muerte. También estaba prohibida la caza de los animales de la familia de los camélidos como la llama, la vicuña, la taruca y otros”... “Se ordenaba tajantemente que no debían existir ladrones y salteadores a quienes por la comisión del primer delito se les sancionaba con quinientos azotes y por la segunda vez se les castigaba con apedreo y muerte. Se establecía que el asesino de una persona debía morir tal como lo mató a su víctima. Las mujeres corrompidas o prostitutas debían ser colgadas de los cabellos hasta la muerte. A los originarios desterrados y depositados se les debía hacer trabajar mucho como ejemplo y enmienda de su culpa. ***“El derecho religioso en el Tahuantinsuyu fue de carácter plurireligioso. Todas las unidades territoriales y gubernamentales tenían parejas de padres protectores y un panteón de divinidades y huaqas propios que regulaban el equilibrio cósmico, espiritual y social.***

O sea todas las unidades territoriales tenían el derecho de organizar su religiosidad propia. Los gobernadores de las distintas unidades territoriales sustentaban también su poder en el de las divinidades o padres protectores. Entre los dioses o padres protectores de los niveles centrales y los padres protectores de los niveles inferiores existía una relación de convivencia jerárquica que permitía tolerancias y respetos mutuos en un ambiente de pluriespiritualidad colectiva. El equilibrio cósmico y espiritual de las comunidades era el resultado de la satisfacción de algunos derechos y demandas de los dioses andinos entre los que se cuenta la obligación de no dañar a la naturaleza, de alimentarlos con rituales anuales y sobre todo de concebir a los elementos de la naturaleza como seres cósmicos vivos y otorgadores de vida”.

En su análisis histórico el Dr. Uño establece: “El estado monárquico y el colonialismo europeo. En términos nacionales la mayoría de las naciones europeas en el momento de la

invasión de América en 1492 vivían internamente el tiempo del monarquismo feudal. Eran naciones organizadas estatal y jurídicamente por monarquías que estaban organizadas en familias y dinastías de nobles. El estado era una entidad política organizada alrededor del monarca quien era legislador, gobernador y juzgador a la vez. *La célebre frase del rey de Francia Luis XIV quien dijo que "El estado soy yo" describe con precisión la realidad política y jurídica de los estados monárquicos que se organizaban en torno de la persona del rey o monarca.* El derecho como complejo normativo e institucional también giraba en torno al monarca. El rey era el legislador por excelencia. Todas las normas debía sancionarlas en forma personal. Las autoridades jurisdiccionales de menor jerarquía podían fallar los asuntos de menor importancia, pero los asuntos de mayor importancia y las apelaciones de casos significativos debían ser resueltos por el monarca"... "Muchas de las monarquías europeas eran creyentes de la religión cristiana y estaban protegidos y amparados por el Papa como representante de Dios en la tierra. Los monarcas de la Europa feudal tenían una filosofía política y jurídica de corte divino. Concebían que el estado y el derecho debían organizarse según la voluntad de Dios. En ese sentido el monarca era un representante de Dios al interior del estado y en la organización del derecho. Por eso se concebía que la Iglesia del Vaticano representaba al primer estado y el monarca con toda la nobleza representaba al segundo estado. Los trabajadores de la servidumbre en general representaban al tercer estado tal como se los denominó en la nación feudal francesa"... "Una de las grandes actividades desplegadas por las monarquías feudales de Europa en la Edad Media e incluso en el Renacimiento fue la colonización de los continentes del Asia, de América y del África. Las naciones monárquicas de Europa desplegaron uno de los colonialismos estatales y territoriales más enormes y extensos en toda la historia de la humanidad apropiándose de naciones que en mucho triplicaban y quintuplicaban sus pequeños territorios nacionales".

Siguiendo con el estudio del Dr. Uño se tiene: "Europa fue la inventora del modelo económico del mercantilismo de los metales de oro y plata y del feudalismo señorial. Este modelo económico tenía como su organización y modelo estatal y jurídico el monarquismo señorial y absolutista. Ambas formas de economía, estado y derecho fueron implantados a las colonias americanas. Los sistemas de derecho europeos trasladados a América se reprodujeron en un contexto colonial para regular la reproducción de unidades agrícolas

feudales, de organizaciones estatales coloniales y señoriales y de centros de producción minera de tipo feudocolonial"... "El derecho de la invasión colonial es, por una parte, el conjunto de normativas aplicadas por los adelantados como autoridades jurisdiccionales al acto militar y político de la invasión. Podemos aplicar el derecho colonial de la invasión española a los actos políticos y militares de Cristóbal Colón, de Hernán Cortes y de Francisco Pizarro entre los colonizadores más notables de la época. Cuando el almirante Cristóbal Colón descubre la zona del Caribe y aprehende a miembros de las naciones caribes físicamente para luego usurpar sus territorios y destruir sus estados e instituciones jurídicas, estaba cometiendo actos de colonización política y jurídica. De la misma manera Hernán Cortés cuando invade la civilización Azteca comete actos de colonialismo político y jurídico cuando destruye ciudades y se impone como gobernador y juzgador. Del mismo modo cuando Francisco Pizarro invade y destruye el estado y las instituciones y normas del derecho de la civilización del Tahuantinsuyu está cometiendo actos de colonialismo nacional, estatal y jurídico"... "Los actos del colonialismo estatal y jurídico de los Adelantados fueron cometidos en base a las 'capitulaciones' que eran los documentos jurídicos que respaldaban todo el accionar político y jurídico de los colonizadores en esta primera etapa de las invasiones. Según José María Ots Capdequí ...se fijaban los derechos que se reservaba la Corona en los nuevos territorios a descubrir y las mercedes [derechos] concedidas a los distintos participantes en la empresa descubridora"... "Técnicamente hablando, los adelantados eran las autoridades jurisdiccionales que aplicaron el conjunto de normas y derechos contenidos en las capitulaciones. Todas las atribuciones o mercedes de los adelantados tenían un sentido político de destrucción de las civilizaciones y naciones originarias. Ese proyecto político se concreta cuando se elimina físicamente a los gobernadores fundamentales de las naciones originarias como el inca Atahualpa y Moctezuma. El proyecto colonizador destructivo continúa con la fundación de las ciudades coloniales como la base territorial y política del colonialismo español en América. Luego el colonialismo ingresa a los actos de usurpación de las propiedades de tierras cuando los adelantados distribuyen tierras y solares a los soldados invasores. Los actos del establecimiento de los repartimientos y de las encomiendas constituyen parte del proyecto de la dominación colonial de las poblaciones de las naciones de América porque las encomiendas se erigían con el propósito de que los españoles contaran con servicios personales gratuitos de los pobladores originarios. La apropiación del botín de los

metales y minerales preciosos es el comienzo del saqueo de los recursos minerales para favorecer a los adelantados con el 80 por ciento y al rey de España con el 20 por ciento, este último con el nombre de quinto real”... “Todos los colonizadores particulares vinieron con sus propios recursos a América con la obsesión de que en la Indias Occidentales encontrarían fácilmente el oro y la plata como el referente de riqueza que había establecido el mercantilismo europeo. Soñaron con encontrar fácilmente oro y plata, para luego retornar a España y convertirse en señores con títulos de nobleza. El sueño de la nobleza española era vivir el boato gracias al trabajo de la servidumbre. En la Edad Media feudal nunca pensaron utilizar el trabajo creativo y las invenciones para proyectar la industrialización de España”... **“Todo colonialismo es injusto en sí mismo. Ningún colonialismo es justificable. Todos los colonialismos se fundan en la fuerza de la invasión y en la violación de los derechos nacionales de las naciones colonizadas.** Pero los españoles y los europeos tenían que buscar justificaciones teóricas y teológicas para reputarse como legítimos propietarios de los inmensos territorios y de las grandes poblaciones que se habían apropiado injustamente de las naciones originarias de América y de los otros continentes colonizados. **Las ideas y la teoría jurídica para justificar y legitimar las usurpaciones y las invasiones que realizaron los europeos lo encontraron en la teología cristiana-católica”.**

Se tiene entonces un horizonte histórico sobre el cual se asientan sus normas jurídicas en general y normas jurídicas educativas en particular. A pesar de que suele señalarse que los Inkas fueron un pueblo conquistador que aplastó la resistencia colla y aymara, e impusieron sus propios sistemas, se debe tener en cuenta que todas estas civilizaciones tenían raíces comunes, y por tanto una base económica social, jurídica y cultural, obviamente educativa, similar. No en vano Tiahuanco había dominado en tiempo a los quechuas, y también llevaron a estos pueblos el desarrollo del ayllu, base sobre la cual se desarrolló el edificio cultural, jurídico y educativo, de todas estas naciones. De tal manera que aun si hubieron imposiciones, estas correspondieron a la realidad común y genérica de estas sociedades; tal el caso del ayllu, el sentimiento religioso a la tierra y el sol como dadores de vida, la igualdad entre los comunarios, etc.

A diferencia de ello, con la llegada de los invasores europeos, la situación cambió radicalmente, ya que se generaron problemas de acercamiento a la realidad, ya que la comunidad no pudo sobrevivir en forma aislada a pesar de su manera en que lo hizo finalmente, pero se entiende que estas formas de economía de autosuficiencia, estuvieron ligadas siempre al mercado, desde que dicho mercado se incorporó en este territorio. Este tema es complejo, ya que desde la llegada de los españoles y una vez que se comenzó con la explotación de las minas en el Alto Perú, el mercado fue incorporado a este territorio. Un mercado no capitalista industrial, pero sí un mercado propio del capitalismo mercantil, ya que España se constituyó en el intermediario para el flujo de la riqueza metálica americana hacia Europa, principalmente Inglaterra. Sobre el tema existe una polémica no resuelta, que se inició con F.H. Cardozo, C. Sempat Assaduriam, M. Laclau, A. Guder Frank, I. Sandóval Rodríguez, J.A. Ovando Sanz, etc. En todo caso, el hecho es que la colonia impone un mercado en el espacio regional peruano, válido en los centros urbanos y mineros, y generalizado para Europa. **La república implicará otra problemática en cuanto a la formación social boliviana, ya que se producirá el asalto a las tierras de comunidad, su conversión en latifundio, situación que así perdurará hasta 1952.**

Como en Europa durante la Edad Media, aquí en América en plena “Edad Moderna” (1453 a 1789) *la educación fue entregada a la Iglesia Católica. En el caso de la población indígena, evangelización fue sinónimo de educación.* De tal forma que seguramente en una o dos generaciones a contar desde la conquista, los conocimientos que tantos milenios habían costado alcanzar, se perdieron. Ya sea porque los españoles los despreciaron o no los entendieron o no los aceptaron, o simplemente los destruyeron. **La eliminación de las casas del saber, la destrucción de los templos, la persecución de sacerdotes, amautas, yatiris, chamanes, quipucamayocs, etc., generó el inicio de una época oscura: eliminación de su sistema educativo e imposición de uno nuevo basado en el conocimiento de las divinidades judeo-cristianas y no así en conocimientos humanísticos o técnicos apropiados y existentes en aquella época de esplendor del Renacimiento en el Viejo Continente.**

Los templos precolombinos que a la vez eran observatorios astronómicos y lugares de acumulación de conocimientos relativos a la fijación de fechas para la siembra y la cosecha, la mejora de la producción (camellones, terraceo, etc), manejo y manipulación de productos para su mejora o preservación (deshidratación de la papa a chuño, creación del maíz, etc.), farmacopea (coca, quina, etc.), construcción (acueductos, puentes, templos, fortalezas, caminos, etc.), formas de escritura y transmisión de pensamientos (tejido de aguayus, quipus, símbolos, signos, alfabeto, sistema numérico, etc.), manipulación de piedra y metales, conocimiento de su bóveda celeste, etc., fueron tomados militarmente y entregados a los evangelizadores que los convirtieron en Iglesias, satanizando todo cuanto antes se hizo en aquellos lugares del saber.

A principios de siglo XVII varios curas asombrados de la persistencia de la religión e ídolos de la población, desarrollaron sistemas para la “*extirpación de las idolatrías*”, aplicando el sistema que había perfeccionado la *Santa Inquisición*. Junto con la terrible violencia que implicó la extirpación, se inició un nuevo sistema de colonización educativa. Los hijos de los caciques de todo el virreinato fueron concentrados en internados del Cuzco en dos grandes escuelas pertenecientes a los franciscanos y jesuitas, y allí fueron iniciados en la castellanización, aritmética, etc., y conocimientos más detallados de las “sagradas escrituras”.

De tal manera que las élites gobernantes adquirirían grandes privilegios, pero además una educación “refinada” para su tiempo, que ponía al cacicazgo al servicio del conquistador, y que además se convertía mentalmente y por vía de educación en parte de la defensa de los intereses del colonialismo.

Con las variaciones propias de cada época esta manera de internarse en la mente de la población indígena para demostrarle que sus conocimientos propios eran despreciables, y que debían optar por los conocimientos extranjeros, es lo que supervivió hasta nuestros días. A eso a lo que se denomina colonización en la educación.

CAPÍTULO II.

1. MARCO TEÓRICO

Este estudio se sustenta en teorías jurídicas, educativas y sociológicas, ya que el Derecho, la Educación y la Sociología, siendo conocimientos independientes, que estudian los fenómenos, socio-educativos-jurídicos, permiten a la investigación, el análisis socio-jurídico-educativo de la colonización y descolonización.

En el marco de dichas teorías, se estudia la situación de la educación en Bolivia, para lo cual se investigaron los diferentes períodos históricos y sus relaciones con la legislación y la educación y cómo todo aquello, implicó la profundización del colonialismo, inclusive aun aceptando que las modificaciones legales y los cambios en el sistema educativo hubiesen sido realizados de “buena fe”, aun así como esos cambios trajeron consigo arquetipos o estructuras colonizadoras, que hoy son difíciles de advertir sus perjuicios, diferenciar, desactivar y eliminar.

En el marco teórico, cabe señalar que es fundamental hacer referencias teóricas en paralelo, entre la ancestral COSMOVISIÓN andino-amazónico-chaqueño y la filosofía occidental invasora-colonizadora, entre derecho occidental (teorías de Kelsen, etc.), el pluralismo jurídico y derecho indígena comunitario campesino, y finalmente entre sistema educativo occidental colonizador y sistema de educativo de las naciones y pueblos indígenas-originarios preamericanos, todo ello con la transversalidad *de la colonización hacia la descolonización*.

2.1. DEFINICIONES CONCEPTUALES FUNDAMENTALES DE LA TEMÁTICA.

2.1.1. COLONIZAR.-

Etimológicamente, es el desplazamiento territorial de personas, que pueden ir de un país a otro o de un lugar a otro dentro un mismo país. De lo cual podemos establecer que se

puede colonizar de manera exterior o de modo interior de un Estado, una nación o territorio. En el caso del Qullasuyu (Hoy Bolivia), que era parte del Tawantinsuyu, sucedió una colonización externa, puesto que mediante esa invasión a nombre de colonización convirtieron a los territorios de Aymaras, Quechua y Tupiwaranis en poblaciones y territorios sometidos al dominio imperial de España.

Colonizar, significó que los españoles y europeos, mediante invasiones violentas, establecieron colonias sobre poblaciones y territorios ajenos, fuera de la España-europea, y pretendieron hacer suyos, a territorios ajenos, sometidos y regidos a leyes españolas-europeas, (Qullasuyu-Bolivia-; Tawantinsuyu-Sudamérica-; Abya Yala-Latinoamérica), como resultado de invasiones de 1492 a territorios del Abya Yala y de 1532 a territorios del Tawantinsuyu (Actual Norte, Centro y Sud América), territorios en general de las naciones indígenas originarias pre-americanas. Territorios sobre los cuales, por la fuerza de la violencia impusieron: ***Reinados Colonizadores; Educación; Leyes; Relaciones sociales; Prácticas; Religión y Cultura colonizadoras.***

Estos son conceptos o ideas fundamentales, que se utilizarán y alrededor de los cuales gira la tesis, es la contradicción entre colonización y descolonización.

2.1.2. COLONIZACIÓN

Cuando las naciones pre americanas (Abya Yala, actual Norte, Centro y Sudamérica), se encontraban gobernadas por sus propias Autoridades Originarias, como el caso del Qullasuyu por el Gobierno Inca (Hoy Bolivia), parte del Tawantinsuyu, aconteció la violenta invasión española-europea, que comenzó el 12 de octubre de 1492, fecha fatídica para las naciones originarias pre americanas (en nuestro caso, pre bolivianas), siendo calificadas por los invasores, en su generalidad como: *Pueblos “salvajes”, en situación de “barbarie”, de seres parecidos a humanos, “animales sin alma”.*

Los datos científico-sociales actuales, nos permiten establecer que invasores e invadidos, eran radicalmente opuestos en sus cosmovisiones. La nefasta invasión española-europea, llegó al Qullasuyu (Bolivia) el año 1532, 40 años después de 1492, cuyos valores e intereses eran diametralmente antagónicos.

La *COLONIZACIÓN*, desplaza y cambia valores incaicos pre-existentes (*Paradigma comunitario, Solidaridad, reciprocidad, complementariedad, trabajos y cuyo referente de riqueza era la producción agropecuaria comunitaria, no individualista, no monetarista y otros*) e imponen otros valores; el monetarismo, capitalismo de la cosmovisión europea (*Individualismo, privatismo individual, nuevo referente de riqueza (oro plata) y otros matales*) el trabajo minero, sobre todo aurífero y argentífero

El inicio de la profundización *COLONIAL*, se produce con la llegada de la “independencia” republicana, donde las naciones aymaras, quechuas y tupiwaranius bolivianas, no se independizaron quedaron excluidas, discriminadas, en el limbo, pues de pronto se vieron sin su propia identidad milenaria inkaica y fueron divididos como nuevas naciones republicanas (Perú, Ecuador, Colombia, Venezuela, Chile, Brasil, Argentina, Paraguay), los originarios del Qullasuyo bautizados con un apellido: BOLIVAR y convertidos en bolivianos, con un idioma “oficial” extranjero, el español.

Es un sistema social *COLONIAL*, que nos enseña a creer que todo lo que se origina y viene de países europeos, es lo mejor y todo lo que se origina en los pueblos “indígenas” originarios ancestrales, es lo peor y lo que no sirve.

Colonización, fue y aún es, hacernos creer que; los “unos”, (europeos), blancos y sus herederos son “bendecidos”, nacidos solo para mandar, como “sabios y señores”, que son lo “mejores”, para ser adinerados, vivir y disfrutar en “paz”, su ocio y opulencia, su “riqueza privada” y; los “otros” los “indios”, (morenos “mal nacidos”), raza “maldita” junto a su descendencia, que son lo peor, los deficientes mentales, los ignorantes, nacidos sólo para obedecer, condenados a vivir su pobreza y su miseria en “paz”.

Colonización, es enseñarnos a pensar que, gobernar es la autorización legal y democrática para robar a sus gobernados, en cualquier nivel jerarquico del Estado, es hacernos pensar que se debe legalizar lo ilegal, en nombre de la libertad y de la democracia partidocrática.

Colonización, es obligarnos a pensar que el referente *COLONIAL*, que el modelo europeo es lo mejor, porque esta basado en la jerarquización para perpetuar privilegios para las

minorías (Criollos partidocráticos) y para perpetuar la miseria y pobreza para las mayorías.
(Indígenas originarios)

Establecemos que, la *COLONIZACIÓN* (Interna y externa) fue y es un sistema de dominación de un país o territorio (de España, externa y de la República, interna), sobre los territorios y población aymara quechua y tupiwarani (Tawantinsuyu), desde tiempos de la colonia. Ese proceso de colonización fue de carácter violento, militar-religioso, social, político y cultural, que se aplicó, en todo el territorio del Abya Yala (Hoy latinoamerica y como parte de ella el Qullasuyu, ahora Bolivia).

La colonización fue un enfrentamiento de siglos entre invasores (euro-españoles) e invadidos (Indígenas originarios), de los colonizadores sobre los colonizados. Una relación donde los invasores territoriales, euro-españoles se auto -consideraron los “civilizados” y los “indígenas” originarios, dueños territoriales legítimos fueron considerados los “incivilizados”, “los barbaros”, “los salvajes”, es decir una sociedad de -absoluta desigualdad.

Enfrentamiento entre abusadores (Euroespañoles) y abusados (Originarios Preamericanos), de “supuestos señoríos europeos” contra esclavos, “indígenas”, sometidos a la servidumbre forzada, a sangre y fuego de la espada y la cruz católica, del arcabuz y de las espada genocidas.

Según el sistema educativo tradicional colonial republicano, la colonización habría concluido o habría sido eliminada con la fundación de la República del 6 de Agosto de 1825. Pero según el enfoque científico social, esta demostrado que el proceso de “independencia” concluido el 6 de agosto de 1825, fue en realidad una independencia parcial, se INDEPENDIZARON solo criollos (blancos nacidos en territorios indígenas, hoy América) de sus padres chapetones (nacidos en europa), dicho en otras palabras la independencia de 6 de agosto de 1825 fue el traspaso del poder de las autoridades chapetonas a sus hijos criollos, acompañados por algunos mestizos-blancos de ese momento histórico. icha “independencia”, para los “indios”, no significo nada positivo, la

suma de abusos no cambio nada, por el contrario, la independencia de 1825 significo para los indígenas un periodo mas cruel, más lacerante, más abusivo que el periodo de la administración colonial española, porque los “bolivianos independizados”, es decir los criollos, se convirtieron en los nuevos amos ya independizados de sus padres y de España, continuaron y profundizaron los abusos, de la herencia colonial y el genocidio contra los indios, ya sin ningún control de las autoridades españolas.

La mejor prueba de ello es que después del 6 de agosto de 1825, los “indios” en Bolivia continuaron sometidos a los gamonales terratenientes y mineros, con el trabajo de la servidumbre gratuita, al pongueaje y al mit’anaje, al analfabetismo, al racismo discriminador, hasta 1952, época del inicio de la Reforma Agraria, del Derecho al Voto Universal, del DERECHO A LA EDUCACIÓN (Alfabetización=castellanización).

La colonización fue la consecuencia de la invasión violenta de los españoles y europeos sobre las familias y naciones originarias preamericanas, entre dos realidades diferentes, blancos contra indios donde, “unos” prevalecen sobre “otros”, pero por necesidad de su propia subsistencia, los “indígenas” sobreviven en una relación de dependencia forzada, por una pretenciosa jerarquización, donde los invasores subordinan a los indios. Situación que lo general, se produce por la vía violenta de las armas, la espada y la cruz.

Los españoles-europeos sometieron a los indígena pre americanos: A) *En lo político* destruyeron el Estado del Tawantinsuyu y construyeron sobre el, la estructura colonial estatal de dominación con su centro en la metrópoli española, gestando una relación de dependencia de los territorios coloniales respecto a la metrópoli española. B) *En lo económico-geopolítico*, reorganizaron los territorios pre americanos, geográficos-administrativos, de tal manera que desaparecieron los ayllus originarios, lo que dio lugar a una nueva reorganización del territorio, con límites departamentales, provinciales, municipales, etc. Al estilo romano, germano, europeo, que rompió con la continuidad territorial ancestral. Con reducciones, que significaron aglomerar a la población comunaria en pueblos para su mejor control (en el oriente fueron las misiones jesuítas). El repartimiento y la encomienda, o la entrega de tierras de comunidad a los españoles con los comunarios que vivían en ellas, siendo el deber de los comunarios trabajar para el español y

prestarle servicios personales y cancelar el tributo indígena; en contrapartida bajo normas católicas, apostólicas y romas, el euro-español debía darles el derecho de salvación de su alma a los indígenas, para lo cual debían ser catequizados (evangelizados), garantizando el ingreso de los curas párrocos.

Esto generó la transculturación, aculturación y sincretización. Transculturación, porque la cultura europea empieza a ser transmitida mediante procedimientos católico-religiosos muy violentos con la opresión colonial mental que ello representa hasta hoy, tratándose del trasplante de formas étnico-culturales europeas, greco-romanas- a cerebros humanos étnico-culturales, andino-amazónicos, radicalmente opuestos en sus cosmovisiones. Aculturación que ocasiona la auto-negación, la destrucción y busca desaparición de las formas culturales propias de los habitantes indígenas originarios. Emerge la sincretización de lo pre-americano y lo europeo que produce la confusión de culturas, donde superviven las formas culturales propias andino-amazónicas, aunque distorsionadas con imposiciones hispano-europeas, etc. Eso es lo que se consolidó como colonización.

2.1.3. ELEMENTOS CARACTERÍSTICOS DE LA COLONIZACIÓN (INVASIÓN)

2.1.3.1. NACIMIENTO Y FORMACIÓN JURÍDICA CONSTITUCIONAL COLONIAL BOLIVIANA.

- a. El germen de la COLONIZACIÓN que exige DESCOLONIZACIÓN, es la propia formación de la PRIMERA CONSTITUCIÓN POLÍTICA DEL ESTADO DE LA REPÚBLICA DE BOLIVAR, sancionada en Chuquisaca el 6 de noviembre de 1826 y promulgada el 19 de mismo mes y año (Ahora Estado Plurinacional de Bolivia, 7-Feb-2009), los legisladores de la 1ª C.P.E. ignoraron su identidad territorial originaria (QULLASUYU), documento fundamental que, ni aún habiendo pasado por 18 reformas, esa 1ª Constitución Republicana, no fue concebida para erradicar la exclusión ni la discriminación racial ejercida contra los “indios” aún después de la denominada “INDEPENDENCIA”. Esa 1ª Constitución Colonial, fue excluyente para los “indios”, veamos, textualmente establecía: *“Bolivia es y será para siempre independiente de toda dominación extranjera”* (¿Quién se independiza de quién?,

¿quiénes son extranjeros o hijos de extranjeros?; ¿Los indios o los criollos? También establece que: "...la soberanía emana del pueblo y su ejercicio reside en los poderes que establece la Constitución", que son: "Electoral, Legislativo, Ejecutivo y Judicial", pero por mandato de esa 1ª Constitución, los indígenas originarios que siempre fueron mayorías no podían votar hasta 1952, entonces, los indios no fueron parte de la democracia ni soberanía dentro la República Colonial Boliviana.

Contradictoriamente el art. 14, en su numeral 3º, (C.P.E. 1826), también establece como REQUISITO para ser BOLIVIANO: "...saber leer y escribir" (Obviamente, en español o castellano de Castilla. En ese momento histórico, idioma de la **minorías** blancas criollas, donde los indios no tenían derecho a la educación castellanizante), saber leer y escribir, no en lenguas maternas de las **mayorías** indígenas originarias (Aymara, Quechua, Tupiwarani). En consecuencia, las naciones originarias, aymaras, quechuas y tupiwaranis, no debían ni podían considerarse BOLIVIANOS. El art. 11 del mismo texto Constitucional, no establece quienes son esclavos y quienes no, según los procedimientos de esa época, ningún indio, debió ser considerado "esclavo", ya que no fueron comprados, como sucedió con los negros africanos (¿Quiénes se liberaron? ¿Quiénes no se liberaron?), *¿Quiénes son sujetos de la imposición educativa monolingüística "analfabetista y alfabetista, castellanizadora"?*, ¿Quiénes son los colonizadores y quienes los colonizados "bolivianos"? **En esto se sustenta la urgente necesidad de la "Descolonización de la Educación, porque desde su origen republicano, junto a la 1ª Constitución Política, la educación boliviana, nace colonizada.**

- b. En lo genérico, el uso de mecanismos de dominación a través de diferentes factores: educativo, pedagógico, psicológico, idiomático-comunicación interpersonal, de los países invasores (España, Inglaterra, Francia, Portugal) sobre las poblaciones invadidas (Indígenas latinoamericanos), es decir, una dominación ideológica, social, económica, física y hasta estética, etc. etc.
- c. Prohibiciones y restricciones al acceso de conocimientos y saberes, obligando a las familias y generaciones "indígenas" originarias, al oscurantismo durante los 3 siglos coloniales (1532-1825), mantenido como herencia colonial en el periodo republicano (1825-2009, Nueva Constitución Política del Estado).

- d. Implantación de un modelo de desigualdad e inequidad en todas las formas del relacionamiento interpersonal, privilegios para los invasores (colonizadores), negación de derechos fundamentales para los invadidos (colonizados).
- e. Aplicación de políticas de discriminación y exclusión con la implantación forzada de la psicología de la autonegación y autodesprecio sobre las familias y naciones “indígenas” originarias.
- f. Dependencia educativa, económica, jurídica, social, política de las familias y naciones “indígenas” originarias sometidas.
- g. Imposición de estructuras eurocentristas coloniales en los medios de producción.
- h. Implantación de estructuras institucionales de los invasores sobre las estructuras “indígenas” originarias pre existentes, antes de la invasión colonizadora.
- i. Imposición de sobervaloración de los modelos eurocentristas, como referentes de “civilización”, “modernismo”, “civilización”, “desarrollo”, etc., etc.
- j. Imposición educativa, religiosa y jurídica de políticas de devaluación de las identidades “indígenas” originarias.
- k. Imposición de conductas, etnocentristas, monoculturalismo, subjetivismos, dogmatismos y otros prejuicios socio-culturales.

2.1.4. DESCOLONIZACIÓN

La DESCOLONIZACIÓN, es un proceso de liberación mental que destierran y proscriben todo tipo de conductas discriminatorias, históricas, económicas, sociales políticas, jurídicas e ideológicas, conducentes a hacernos reconocer nuestra propia identidad, un modelo propio de hacer y concebir las cosas, una propia cosmovisión (un paradigma ancestral propio) o manera propia de pensar el pasado, presente y futuro histórico, político boliviano, necesario para todos aymaras, quechuas, tupiwaranis, afrobolivianos, criollos, mestizos y bolivianos en general, como para todos los indígenas del Abya Yala (latinoamerica), porque son los territorios invadidos y “colonizados”, para lograr con ellos una co-existencia armónica, en marcados en principios de reciprocidad, solidaridad y complementariedad, que culminen en el SUMA QAMAÑA (Vivir Bien).

Descolonizar, es el proceso mediante el cual las familias descendientes de las naciones indígenas originarias preamericanas, recuperan su autodeterminación, su identidad, su

autoestima, su augestión, es decir que permitiera lograr la independencia de las dependencias de la invasión a la que anteriormente fueron sometidos los bolivianos, tanto con el colonialismo externo como con el colonialismo interno.

Descolonización, es el proceso encaminado a desestructurar, a desarmar los mecanismos de dominación colonial y de dependencia implantados y ejercidos por España y países europeos que invadieron territorios y poblaciones de existencia preamericana. La descolonización busca la independencia, la soberanía, el autogobierno, la autodeterminación, de los pueblos y naciones indígenas originarias.

Es importante DESCOLONIZAR el racismo, la exclusión, la discriminación y otros males sociales, económicos, políticos, jurídicos aun vigentes en la mentalidad de los bolivianos pese a la realización de la Asamblea Constituyente, que aprobó la Nueva Constitución Política del Estado, promulgada el 7 de febrero de 2009, estableciendo el nacimiento del Estado Plurinacional, Plurilingüe, Intercultural e Intracultural, en la aplicación de los usos y costumbres ancestrales de las 36 naciones indígenas originarias.

Por tanto, la DESCOLONIZACIÓN, es un proceso necesario, inevitable, irrenunciable, que debe ser difundido, transmitido y aprendido no solo por los educadores y educandos del proceso escolar, colegial, educación profesional no universitaria y universitaria, para lograr el vivir bien (suma qamaña), en libertad y para la autonomía, para institucionalizar y consolidar el Estado Plurinacional, con identidad propia, que permita la co-existencia de las diversas culturas, idiomas originarios, religión propia. La descolonización nos conducirá a re-conocernos, a re-aprender aquello que nos hicieron ignorar o despreciar con el proceso educativo colonial.

Descolonizar, es trabajar sobre los elementos que reviertan la colonización. Debiendo tomar en cuenta las condiciones históricas, económicas, políticas, filosóficas, jurídicas y educativas, que permitan avanzar en el proceso y resultado final de la descolonización.

Hasta dónde es posible recuperar los conocimientos anteriores, cuáles de los actuales occidentes y globales deben ser aceptados, cómo entender la descolonización, y cómo puede operar sobre ello la norma jurídica, que finalmente es la vía a través de la cual se producirá esa descolonización.

Finalmente, la DESCOLONIZACIÓN, implica el desmontaje de las relaciones socio-económicas, políticas, culturales, jurídicas, racistas, discriminatorias, de dominación y explotación coloniales, de unos sobre otros, es reformular la noción de persona humana, es reconfigurar las nociones mentales de convivencia en armonía humana y con la Pachamama, es eliminar del cerebro la sobrevaloración del eurocentrismo, es revalorizar nuestras matrices culturales ancestrales, pre-americanas y pre-republicanas.

DESCOLONIZAR desde la DIMENSIÓN HISTÓRICA, porque hemos heredado un Estado colonial, con instituciones coloniales, con formación social colonial, con referentes históricos coloniales con líderes que tienen la formación colonial, con relaciones sociales, interpersonales y familiares, coloniales, con prácticas cotidianas coloniales, corresponde pues, completar el psadomhistorico colonial, con el conocimiento del pasado histórico descolonizador, y formular el futuro descolonizado.

DESCOLONIZAR desde la DIMENSIÓN EDUCATIVA, es desmontar todas las estructuras educativas con las que irrumpieron de manera violenta sobre las naciones indígenas originarias, los invasores colonizadores, quienes para legitimar sus abusos recurrieron a la colonización y penetración mental mediante los contenidos ideológicos, filosóficos, doctrinarios educativos, esencialmente colonizadores, mediante líneas de corrientes de pensamientos, mediante teorías, de modelos educativos, de pedagogía, de didácticas, que les permitan perpetuar sus sistemas y sus privilegios. En consecuencia, es necesario el giro DESCOLONIZADOR, PARA DESPRENDERSE DEL CHALECO DE FUERZA COLONIZADOR, que nos lleven a otras DIMENSIONES DESCOLONIZADORAS, como la económica, política, social, jurídica, cultural, religiosa, etc.

2.1.5. INTERCULTURALIDAD

Entenderemos como noción de INTERCULTURALIDAD al reconocimiento de la diversidad cultural, institucional, normativa, lingüística, contenida o constituida por naciones indígenas originarias, criollos, y afrobolivianos, que coexistimos, dentro la sociedad boliviana, practicada bajo principios de respeto mutuo y de igualdad, de reciprocidad, de solidaridad y de complementariedad entre las culturas existentes dentro el Estado Plurinacional de Bolivia, de manera que ningún grupo socio-cultural prevalece sobre los otros coexistentes.

Como se sabe, la construcción de la identidad nacional, en medio de la pluriculturalidad boliviana hasta la actualidad, es una tarea complicada y un objetivo aún inconcluso. El dominio soberano del territorio es incompleto. Bolivia sigue en el desafío de lograr la unidad de naciones indígenas andinas, vallunas y amazónica-Chaqueñas. Se han heredado diferencias entre “unos” y “otros”, que instituyeron EN MEDIO DE PREJUICIOS, un “nosotros” y un los “otros”, en torno de identidades distintas, cuando esa diversidad de la composición social nacional, debe ser la fortaleza, el nexo de UNIDAD EN LA DIVERSIDAD, que permita el orgullo del ALMA ESTATAL NACIONAL, DEL SER NACIONAL DIVERSO, preservando y respetando PRECISAMENTE la diversidad cultural.

La exclusión, la discriminación y el racismo en contra de la Naciones Indígenas Originarias, fueron los factores fundamentales que impidieron la cohesión y la identidad entre habitantes eurocentristas discriminadores, es decir los republicanos descendientes-herederos de la invasión colonial y los discriminados, los invadidos, es decir los descendientes de las naciones indígenas originarias pre-americanas (Aymaras, quechuas, tupiwaranis), factores que profundizaron las divergencias sociales interculturales, pluriculturales, debido a la falta de reconocimiento de los valores interculturales de la diversidad de la composición social nacional y por tanto del desprecio y de la devaluación de las identidades ancestrales pre-coloniales e identidades socioculturales post coloniales y post republicanas.

Construir el interculturalismo es el instrumento que producirá la inclusión socio-educativa, económica, política, jurídica e intercultural.

La Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia, Ley 3942 de 7 de febrero de 2009, en el artículo 5, referido a las bases fundamentales del Estado, Derechos, Deberes y Garantías, establece la PLURICULTURALIDAD del Estado PLURINACIONAL de Bolivia, normativa que obliga a todas y todos los bolivianos a cumplir estos fundamentos de pluriculturalidad, de plurinacionalidad.

¿Quiénes debemos reconocernos como parte del SER ESTATAL NACIONAL INTERCULTURAL?, Todos los que somos co-partícipes de la COMPOSICIÓN SOCIAL INTERCULTURAL del Estado Plurinacional de Bolivia, es decir:

- a) Aymaras; Quechuas, Tupiwaranis, que son descendientes de Indígenas Originarios Pre-Americanos y Prebolivianos; (Mayorías del Estado Plurinacional)
- b) Afrobolivianos, quienes son descendientes de africanos, tranplantados a territorios de Bolivia y América, en calidad de esclavos, quienes en el caso boliviano, coexistieron con los indígenas originarios aymaras, en la región de los Yungasen calidad de esclavos.
- c) Mestizos post coloniales, es decir descendientes de la violación a mujeres indias por los invasores españoles-europeos, durante la invasión colonial y posto colonial, cuyo fruto genético resultaron ser niños o niñas de esa mezcla biológica indígena-europea, por tanto población sociocultural de post-americanos y post bolivianos (que biológicamente resultaron blancos y/o morenos, dependiendo de la herencia genética dominante de su conformación humana, ellos resultaron ser los más afectados por las consecuencias de la exclusión, racismo, discriminación y prejuicios del colonialismo invasor, quienes perdieron su esencia de identidad, conducidos al extremo de heredar la psicología del autodesprecio y la autonegación de su identidad intercultural)
- d) Criollos, son los decendientes del los invasores chapetones, post americanos y post bolivianos, nacidos en Bolivia de padres españoles o europeos, sin mezcla consanguínea con indígenas ni afrobolivianos.

- e) Otros, son los habitantes extranjeros que se asentaron en Bolivia, como refugiados de la post guerra europea: Alemanes, rusos, franceses, ingleses, bosnios, servios, yugoslavos, croatas, menonitas, japoneses, coreanos, chinos, árabes, etc.
- f) Construir el interculturalismo, es el instrumento que producirá la inclusión socio-educativa, económica, política, jurídica e intercultural (Ver gráfica adjunta).

¿QUE HACER FRENTE A ELLO? La práctica de la interculturalidad, nos llevará a la UNIDAD ESTATAL EN LA DIVERSIDAD, que es el pilar fundamental para construir un pensamiento pluralista, entre los diversos grupos socioculturales, que articulen intereses de las mayorías indígenas originarias con los de las minorías criollas. ¿Qué hacer para ello?, El Estado Plurinacional de Bolivia, necesita ser reconfigurado bajo parámetros interculturales. Dentro la diversidad de la composición social nacional, se necesita fortalecer la conciencia estatal que sostenga la coexistencia democrática comunitaria, de todos para todos, legítima, genuína y cobijadora de todos y todas.

2.1.6. INTRACULTURALIDAD

Intra.- Es un prefijo que se refiere al interior de algo. En nuestro caso es el prefijo de *intra culturalidad*, cuyo significado se refiere a los elementos y características de una cultura, bajo el entendido de su relación con otras culturas. Concepto diferente del *monoculturalismo* o monoculturalidad.

La monoculturalidad o el monoculturalismo, es la concepción resultado del contrismo que nos conduce al “centrismo”, por el que se establece la supremacía de una cultura sobre otras culturas. Así sucedió cuando la Primera Constitución Política del Estado de Bolivia, establecía que el idioma oficial de boliviano era el español, determinando la supremacía del español sobre los demás idiomas pluriculturales de la realidad social boliviana.

De esa manera, el monoculturalismo, mantuvo y promovió *las relaciones de poder y jeararquización racial* de relaciones sociales, en función a parámetros de dominación como el racismo, la discriminación basada en el color de piel blanca, en la procedencia de

las personas o de los modelos de costumbres, de religión de idiomas y otros factores socio-culturales que diferencian a “unos” y “otros”, de quienes pertenecen a una cultura dominante discriminadora.

En ese sentido la INTRACULTURALIDAD al igual que la interculturalidad, es otro instrumento, otro mecanismo que conduce hacia la DESCOLONIZACIÓN, en contra del etnocentrismo, de la monoculturalidad, en contra de las relaciones de poder y/o jerarquización racial u otras formas de dominación sobre otras culturas, ya que la intraculturalidad nos conduce a conocer primero el interior de la cultura propia y luego a conocer y reconocer el interior de las características de otras culturas con las que coexisten las personas en una sociedad pluricultural, como es el caso del Estado Plurinacional y PLURICULTURAL de Bolivia.

La INTRACULTURALIDAD, nos conduce a reconocer y valorar el interior pluricultural en el marco de la unidad de la diversidad cultural, en todos los ámbitos, de la coexistencia socio-económica, socio-jurídica, socio-lingüística, etc., llevándonos a conformar la convivencia boliviana, basada en el respeto, en la valoración interna y externa de las diferencias culturales de los “unos” a los “otros” y viceversa. En reconocimiento del interior propio como el de los demás, contribuye al desarrollo individual y colectivo, en un encuentro socio-cultural, que es la apertura con y a las otras culturas y sus diferencias, que ayudan a configurar nuevos horizontes de desarrollo, en cual ningún grupo cultural prevalece sobre los otros, es decir donde ningún grupo cultural procura dominar a los otros, más coexisten en la complementariedad, en la reciprocidad, en la solidaridad, se fortalecen mutuamente.

2.1.7. PLURILINGÜISMO

La Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia, Ley 3942 de 7 de febrero de 2009, en el artículo 5, referido a las bases fundamentales del Estado, Derechos, Deberes y Garantías, establece el PLURILINGÜISMO del Estado PLURINACIONAL de Bolivia, normativa que obliga a todas y todos los bolivianos a cumplir estos fundamentos del plurilingüismo boliviano, como sociedad plurinacional.

Estan reconocidas como... "idiomas oficiales del Estado el castellano y todos los idiomas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos...". Aún cuando son más de 40 idiomas indígenas ancestrales según historiadores, lingüistas y antropólogos, la Constitución boliviana reconoce como idiomas oficiales, 36 lenguas maternas ancestrales indígenas preamericanas, andino-amazónicas-chaqueñas, tal como lo establece el artículo 5 del texto constitucional.

2.1.8. PLURINACIONALIDAD

Al respecto de la PLURINACIONALIDAD, **los artículos 1, 3 y 5 de la Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia**, mencionan con mucha precisión la interpretación conceptual de PLURINACIONALIDAD, como resultado de debates y análisis realizados en ocasión de las deliberaciones de la Asamblea Constituyente que al margen de la bolivianidad, reconocen existencia de naciones preamericanas, que geográficamente están desplazadas como indígenas andino-amazónicos chaqueños bolivianos.

2.2. TEORÍAS JURÍDICAS Y LA EDUCACIÓN

Al respecto, el Dr. Uño dice: “La ciencia de la Historia del Derecho es una disciplina específica de la ciencia de la historia. La ciencia de la historia es parte de las ciencias sociales que estudian el pasado histórico de las sociedades y de las naciones con el propósito de establecer una memoria histórica de las naciones y también con el propósito de proyectar el futuro de las colectividades nacionales”, cualquier región del planeta y en cualquier etapa de su desarrollo serán concebidos como organismos compuestos por sus elementos institucionales nacionales que son: *La soberanía, los territorios, las autonomías internas, el sistema de recursos naturales, los gobiernos, las poblaciones, una estructura de cargos estatales, uno o varios derechos, un sistema económico y una o varias identidades. Entre las identidades de la nación se debe resaltar el espíritu de unidad nacional de la población que al final es la que unifica a las distintas naciones. Los diez elementos institucionales que forman a la nación nos ayudan a definirla como un complejo formado por elementos políticos, territoriales, estatales, económicos, jurídicos y de identidades. Los elementos mencionados de la nación, con pequeñas variantes, pueden*

encontrarse en las naciones simples o mononaciones o en las naciones compuestas o nación de naciones.

En la actualidad, la disciplina del derecho para el caso de países como el nuestro utiliza el sistema denominado de pluralismo jurídico. Este pluralismo jurídico acepta la existencia de varios órdenes o sistemas de derecho que pueden convivir al interior de un mismo Estado o país. En Bolivia, el pluralismo ha sido adoptado por la Constitución Política del Estado, de tal manera que los derechos indígenas originarios campesinos están positivados. El Derecho a una educación diferenciada de la educación occidental también ha sido constitucionalizado.

Pero la **Constitución Política del Estado y la Ley No. 070 de la Educación “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”** tienen una importancia fundamental, porque no sólo que establecen el derecho a una educación plural, sino que además ordenan e instruyen avanzar contra la colonización. De tal manera que la descolonización educativa no es sólo una proclama, sino que es derecho positivo, pero además se establecen los mecanismos y bases para esa descolonización que son la intraculturalidad, la interculturalidad y el plurilingüismo.

CAPÍTULO III (capítulo 8.P.159)

3. MARCO JURÍDICO

El marco jurídico está dado por las disposiciones legales que constituyen materia del trabajo de la tesis, disposiciones que son las que rigen el sistema educativo, que son:

Se ha tomado como antecedente constitucional la reforma de la Constitución Política del Estado de 1967 realizada en 1994-5 que incorporó **Arts. 1 y 171**.

La Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia en sus Artículos **1 al 34**, y fundamentalmente, en los Artículos **77 al 103**.

La Ley No. 70 de la Educación “Avelino Siñani y Elizardo Pérez” de 20 de diciembre de 2010, que es el documento de mayor interés de estudio en la presente temática:

Se puede afirmar que los bolivianos somos actores de un NUEVO ORDEN JURIDICO CONSTITUCIONAL EN MATERIA EDUCATIVA y otros ámbitos del derecho positivo y del Derecho Consuetudinario. De donde se deduce una serie de aspectos que nos ayudan a comprender la diferencia que existe entre el pensamiento occidental y el pensamiento andino-amazónico-chaqueño. Se ha podido comprobar la existencia de varios aspectos que permiten establecer los siguientes análisis:

3.1. EL DERECHO Y LA DESCOLONIZACIÓN EDUCATIVA

Es importante tomar algunos conceptos filosóficos que han sido avanzados por estudiosos de la filosofía andina como Josef Estermann:

Según la concepción occidental (dominante-colonizador) de 'filosofía', se la define y valora por sus orígenes griego, en todas las épocas, por ello se afirmaba que, no hay ninguna razón para hablar de una 'filosofía andina', ni de otras filosofías como la azteca, maya, índica, africana, 'bantú, etc.). Todo quehacer filosófico “auténtico”, sería de nacimiento griego (o más preciso: 'jónico') y tiene que cumplir con el canon de la racionalidad representativa, discursiva, exclusivista, bi-valorativa, analítico-sintética o dialéctica del modo de pensar occidental (europeo), lo cual por supuesto es un dogmatismo filosófico.

Sin embargo, esto no significa que no se trataría de una “filosofía” regional del planeta tierra, a menos que se le aplique la definición monocultural (tautológica) de Occidente: 'Filosofía' es 'filosofía occidental'. Esta

ecuación (que es una equivocación ideológica) es el reflejo “ilustrado modernista” de la ecuación colonialista: 'cultura' sería sinónimo de 'cultura europea'; error colonialista, de la ecuación católica: 'teología' sería 'teología apostólica romana'; o de la ecuación aristotélica: 'ser humano' es 'varón adulto'. **Desde el punto de vista intercultural, hay que criticar de fondo el monoculturalismo y etnocentrismo de la definición occidental dominante de 'filosofía', y denunciar como ideologización cada intento (super-cultural) de proyectar esta definición a la humanidad entera.**⁸⁴

De donde se deduce una serie de aspectos que nos ayudan a comprender la diferencia que existe entre el pasado preamericano; colonial; republicano, del pensamiento occidental y el pensamiento andino-amazónico-chaqueño. Se ha podido comprobar la existencia de varios aspectos que permiten establecer los siguientes análisis comparativos:

Veamos conceptos de estudiosos de la filosofía andina como Josef Estermann, relativos a los problemas que nuestra educación debe enfrentar, son diferentes a los que enfrentaron la Rusia de 1917, como por ejemplo:

“¿Tendrá el proletariado el tiempo suficiente para crear una cultura “proletaria”? El desarrollo de la cultura burguesa ha comenzado muchos siglos antes de que la burguesía, mediante una serie de revoluciones, tomase el poder del Estado. Cuando la burguesía no era todavía más que el Tercer Estado, privado a medias de sus derechos, jugaba ya un gran papel, que sin cesar crecía en todos los dominios del desarrollo cultural.

Pero en su esencia, la dictadura del proletariado no es la organización económica y cultural de una nueva sociedad, es un régimen militar revolucionario cuyo fin es luchar para la instauración de esa sociedad.

La burguesía llegó al poder completamente armada de la cultura de su tiempo. El proletariado no viene al poder más que armado completamente de una necesidad aguda de conquistar la cultura. Después de apoderarse del poder, el proletariado tiene por primera tarea apoderarse del aparato de la cultura que antes servía a otros -industrias, escuelas, ediciones, prensa, teatros, etc.- y, gracias a este aparato, abrirse el camino de la cultura.

El único hecho que, por primera vez, decenas de millones de hombres sepan leer y escribir y conozcan las cuatro reglas constituirá un acontecimiento cultural, y de la mayor importancia. La nueva cultura, por esencia, no será aristocrática, no será reservada a una minoría privilegiada, sino que será una cultura de masa, universal, popular.”⁸⁵

No se trata en Bolivia de una revolución social radical en la cual esté en juego la supervivencia de los grupos dominantes, ni de establecer la nueva mecánica de clase en la población, ni la posibilidad de la legalidad socialista o de la cultura perteneciente a un solo grupo social. La experiencia boliviana en esto es muy diferente, la construcción de un Estado Plurinacional se define por la tolerancia a las formas y expresiones genéricas de las

⁸⁴ FILOSOFÍA ANDINA. ESTERMANN, Josef. Edit. Instituto Superior Ecuaménico Andino de Teología (ISEAT). Segunda Edic. La Paz - 2006. Págs- 50 - 51.

⁸⁵ LA CULTURA PROLETARIA Y EL ARTE PROLETARIO. TROTSKY, León. Edit. Claridad. Segunda edic. Buenos Aires - 1971. Págs. 15 - 18.

distintas naciones y pueblos pre-americanos y en general de toda la COMPOSICIÓN SOCIAL que comprende la población de Bolivia.

El objetivo sigue siendo a pesar de ello, la descolonización y la reconstitución de los valores culturales comunitarios andino-amazónico-chaqueños, que se consideran elementos del nuevo paradigma civilizatorio, no sólo para Bolivia sino para el mundo; ese es el desafío educativo para la Bolivia actual, el cual está normado jurídicamente por toda la legislación respectiva. Dentro de este paradigma jurídico-educativo, se tienen nuevos elementos filosófico-conceptuales como:

“Aunque la filosofía andina es, en primer lugar, pachasofía, es decir: reflexión acerca de la relacionalidad múltiple vigente para todo el cosmos, el ser humano no sólo “refleja” este orden simbólica y ceremonialmente (runasofía o jhaquisofía), sino también “lo conserva” o lo “trastorna” de acuerdo a la manera como se inserta en él. La ética andina -un término autóctono podría ser “ruwanasofía” (de ruwana: “deber”, “lo que hay que hacer”) o “lurañasofía” (de luraña: “hacer”, “deber de hacer”) trata de la normatividad del orden pachasófico.”⁸⁶

Estas construcciones intelectuales, quieren oponerse a las oprobiosas modalidades de destrucción cultural que hemos vivido, y recuperar aquello que sea nuestra memoria larga y nuestra conciencia:

“La cultura indígena en Bolivia, se remonta a los tiempos del Incario, donde se practicaban dos clases de escrituras: la primera con dibujos jeroglíficos y la otra con objetos denominados “Quipus” (tejidos de lana trenzados en multicolores), en el que interpretaban la lectura y escritura ideo-gráfica y objetiva, se mantenía la comunicación permanente entre las comarcas aun alejadas, mediante el sistema de los “Chasquis” bajo la dirección de los Maestros denominados “Amautas”.

Durante la época del Coloniaje, las naciones indígenas estaban privada de la cultura e instrucción, por el contrario estaban obligados a trabajos forzados en las minas en beneficio de los colonizadores, solamente los hijos criollos de éstos tenían derecho a la extensión cultural y no así los indígenas. En el siglo XIV durante el Virreinato de Dn. Francisco de Toledo, vinieron las Misiones Jesuitas con fines de realizarla ardua labor de la conversión a los infieles del Alto Perú, dispersándose en las provincias de Chiquitos en Santa Cruz y Moxos en el actual departamento del Beni, fundando el primer Colegio Jesuita en la ciudad de Potosí en el año 1577, luego en La Paz en 1582. La labor de los Jesuitas fue catequizar a los nativos indígenas en la religión, a cambio de trabajos con la explotación de los recursos naturales de las diversas regiones del territorio, sin darles ninguna instrucción alfabética o extensión cultural.

Con la iniciación de la República, las naciones indígenas NO fueron liberadas de la esclavitud ni de laavidumbre a que estaban sometidas durante tres siglos coloniales, pese a dictarse la Ley del 20 de septiembre

⁸⁶ Curso Prefacultativo. Facultad de Derecho y Ciencias Jurídicas. Carrera de Derecho. Introducción a la Filosofía. gestión 2009. La Paz – Bolivia.

de 1826 en el Gobierno de Bolívar, que prohibió en absoluto los servicios personales a título gratuito y declarándose a todos los indígenas con igualdad de derechos humanos a la ciudadanía republicana.”⁸⁷

A ello se refieren experiencias liberadoras y canalizadoras de nuestra cultura ancestral, tales como la gran creación de la Escuela Ayllu:

“Esencialmente desde el inicio Warisata fue envuelta por la lógica de la estructura política que siempre fue dirigida por sus amautas; ellos estuvieron presentes en la educación y hoy hacen también con la misma fuerza de esos tiempos, a pesar de estar en otra época.

Pues la mira de esa enseñanza de Siñani fue, nada menos que la liberación del indio por medio de la educación. Había que capacitar a la gente, iluminarla con el fuego sagrado, prepararla para futuros días.

El complemento para que ese propósito de Siñani sea plasmada en práctica, lo hizo Elizardo Pérez, idealista y dedicado a la causa de la educación indígena, su misión era fundar una escuela rural y justo fue en Warisata donde fundamentalmente recibió el apoyo de la comunidad, a pesar de eso no estaba satisfecho, pues los maestros en su escuela eran indígenas, pero pertenecían a la clase media y tenían dificultades para relacionarse con los estudiantes. Esto impulsó a Pérez a fundar, en 1937, la escuela destinada a capacitar a maestros indígenas. De ahí en adelante, la Normal fue el símbolo de rebelión aymara”.

Se desarrolló asimismo un modelo pedagógico propio de la Escuela Ayllu:

“En Warisata la educación partía de la vida real y se orientaba a la vida real, la educación era bilingüe, se combinaba el trabajo intelectual con el trabajo manual (Educación y Producción), se practicaba la autogestión democrática, se aprovecha la tradición andina del ayni y mink’a, donde se extendían los servicios educativos a los adultos de las comunidades y se atendía a la formación de los propios maestros, la idea era hacer de la escuela el centro económico y social de la región, concretamente partió de la forma de pensar de la escuela activa, donde permite la interrelación entre la teoría y la práctica”.

Pero claro, las condiciones sociales de la época hacían que la rosca “minero-feudal” extremara esfuerzos para destruir a la Escuela Ayllu:

“Relevantemente el proyecto de Pérez y Siñani tuvo éxito y se expandió en todo Latinoamérica, fundamentalmente en México donde, Elizardo Pérez se encontraba exponiendo la experiencia boliviana, por los hacendados de la zona que se oponían a la educación del indígena, mientras la escuela ayllu fue destruida y quemada en 1941. Además los estudiantes y profesores de esta prestigiosa institución educativa de los indígenas de la región fueron perseguidos y encarcelados, por cierto es una historia lamentable, la razón por la cual hoy en día persiste ese dolor en los habitantes de los indígenas.”⁸⁸

Producto de todas esas experiencias acumuladas en cuanto a las traiciones de los blancoides dominantes y de las limitaciones impuestas para el desarrollo cultural de las naciones y pueblos originarios, es que la experiencia de Warisata quiso resolver los problemas fundamentales:

⁸⁷ Monografía Estadística Indígena de Bolivia (ilustrada). Arce Vargas, Mario. La Paz, Bolivia – 1954. Pág. 34.

⁸⁸ WARISATA - LA ESCUELA AYLLU (ELIZARDO PÉREZ Y AVELINO SIÑANI). PÉREZ DE THORNTON, María V. - DÁVILA, Amanda - FABRI, Ana María - MIRANDA, Antonio - MAMARÁ, Julio - PÉREZ UBERHUAGA, Edwin - TANCARA CASTILLO, Cándido - EXENI, José Luis - CÁRDENAS, Víctor Hugo - GLASINOVIC VILLAFÁN, Pedro - ROSSI, Giuseppe. La Paz - 1991.

“Para Elizardo Pérez la solución del problema indígena en Bolivia está en la escuela, pero no en la escuela urbana, sino en la escuela ayllu, ya que el ayllu como núcleo social abarca a la comunidad toda y consecuentemente a sus instituciones. Es así como Warisata se convirtió, a través de su Parlamento Amauta, en un centro administrativo político nexa entre el núcleo y la sociedad campesina, con representantes campesinos, mineros, trabajadores, padres de familia y demás. Desde el punto de vista económico, la escuela al estar ubicada donde existen factores económicos que la posibiliten a convertirse en centros de producción, se convierte en el núcleo económico. Cada matriz determinaba el tipo de talleres de acuerdo a las características regionales, por ejemplo en Llica se creó la escuela textil por ser éste un centro lanero, Casarabe se convirtió en un centro ganadero-forestal. Y así, cada núcleo se constituía en un centro productivo. La pedagogía que enseñaba al niño a hacer primero su escuela y ligarlo a la tierra a través del cultivo de flores y de árboles, a conocer su mundo, a cuidar sus animalitos. A través de conocimientos de su medio y de la utilización de lo que la naturaleza le da, el niño, el joven y el hombre indios irían creando su propia cultura y forjando su destino. Esto se logra sólo con maestros que sientan esa mística que existió en Warisata.”⁸⁹

“Así con el ideal de que no se podía educar a los Indios para pongos, es decir que al Indio había que educarlo en libertad y en su propio medio, en 1931, Elizardo Pérez, parte hacia el Ayllu, y descubre una veta de oro viviente: la Organización Comunitaria. Nada se podía hacer sin consultar a los Mallkus y a los Jilakatas (autoridades comunales).”⁹⁰

Lo pedagógico pronto quedó pues en segundo lugar en Warisata. Algunas actitudes precursoras lo demostraban: la escuela se había apoderado de algunos lotes pertenecientes a los gamonales que habían usurpado tierras a los indios.

Eso originó protestas y juicios criminales contra Elizardo Pérez. En 1935 habían alrededor de 36 procesos señala Salazar.

“¿Sabe la importancia de Warisata? La importancia fundamental, inicial, fue haber hecho que el indio opinara sobre su propio destino, a través del Parlamento Amauta, en la que empieza a hablar después de 450 años de silencio”.

“Warisata fue el proyecto político, al declarar que el problema era económico y social al decir que no se le podía educar al indio sino se le exigía al mismo tiempo luchar por su libertad”.

La escuela fue destruida en 1940 porque atentaba contra la estabilidad de un “Estado Burgués”, y esa es la historia más dolorosa de Warisata para sus protagonistas.

Elizardo Pérez fue destituido de Director General de Educación Indígenal cuando representaba a Bolivia en el Primer Congreso Indigenista Panamericano que se realizó en México, Pátzcuaro, junto con su esposa, Jael, estaba el Ministro de Educación Gustavo Adolfo Otero.

“Hizo algo que no se podía creer de él... un hombre tan ilustrado, seguramente le sorprendieron en su buena fe...” dice ahora Carlos Salar Mostajo...

“Los destruyeron, echaron a los profesores, expulsaron a los alumnos, no les reconocieron sus títulos y empezó la persecución contra los indios porque habían puesto en tela de juicio la estabilidad del Estado.

⁸⁹WARISATA - LA ESCUELA AYLLU (ELIZARDO PÉREZ Y AVELINO SIÑANI). PÉREZ DE THORNTON, María V. - DÁVILA, Amanda - FABRI, Ana María - MIRANDA, Antonio - MAMARÁ, Julio - PÉREZ UBERHUAGA, Edwin - TANCARA CASTILLO, Cándido - EXENI, José Luis - CÁRDENAS, Víctor Hugo - GLASINOVIC VILLAFÁN, Pedro - ROSSI, Giuseppe. La Paz - 1991. Pág. 7.

⁹⁰WARISATA - LA ESCUELA AYLLU (ELIZARDO PÉREZ Y AVELINO SIÑANI). PÉREZ DE THORNTON, María V. - DÁVILA, Amanda - FABRI, Ana María - MIRANDA, Antonio - MAMARÁ, Julio - PÉREZ UBERHUAGA, Edwin - TANCARA CASTILLO, Cándido - EXENI, José Luis - CÁRDENAS, Víctor Hugo - GLASINOVIC VILLAFÁN, Pedro - ROSSI, Giuseppe. La Paz - 1991. Pág. 9.

Después de 1940, Warista prosiguió su lucha, pese a que se había suprimido la ideología Warisateña con las imposiciones del (SIDE) Servicio Educativo dependiente de Estados Unidos que conducía la educación boliviana.”⁹¹

“Pérez profeta de la interculturalidad. Siñani representa el impulso originario de la nacionalidad Aymara. En ese nexo nace el diálogo de dos culturas una aymara y otra europea. De Siñani viene el concepto de comunidad, que después será la escuela Ayllu. Del Consejo Amauta surge lo más originario de la comunidad aymara, donde el anciano tiene su lugar. Es padre, artesano y maestro. Con todo ello se lleva adelante, en Warisata, el proceso educativo de los mayores a los menores en Warisata.”⁹²

Como expresión jurídica de todo lo indicado, podemos realizar una breve anotación de disposiciones legales favorables a la población indígena que se dictaron luego de la guerra del Chaco (1932 - 1935) hasta los primeros pasos de la Revolución de 1952:

Por D.S. de 13 de agosto de 1935. Se intensifica la Educación Indígenal, estableciendo Núcleos escolares en toda la República, para la Educación e instrucción de indígenas.

Por D.S. de 2 de diciembre de 1935. Se destina un millón de bolivianos para 16 Núcleos escolares de educación indígenal, distribuidos en diversos puntos del país.

Por D.S. 16 de diciembre de 1936, se aprueba el Estatuto Orgánico de la Educación Indígenal y Campesina.

Por D.S. 23 de diciembre de 1936, se crean más Escuelas Rurales para la clase indígena, obligando a los propietarios de haciendas, empresas agrícolas, mineras e industriales, sostener una escuela para indígenas.

Por D.S. de 20 de julio de 1937. Se declara como DÍA DEL INDIO el 2 de agosto, en homenaje a la fundación del primer Núcleo de Educación Indígena con el objeto de despertar la simpatía a la causa del indio.

Por D.S. de 25 de mayo de 1939. Se aprueba el Código Educativo del Indio.

Por D.S. de 26 de febrero de 1947, se abren cursos libres de Alfabetización para los indígenas comprendidos desde los 14 a los 15 años.

Por D.S. de 1 de febrero de 1951, se procede a la Campaña contra el Analfabetismo indígena.

Por D.S. de 12 de abril de 1952, se instituye el Ministerio de Asuntos Campesinos, con el objeto de encarar una vez por todos los problemas del indio en Bolivia.

⁹¹WARISATA - LA ESCUELA AYLLU (ELIZARDO PÉREZ Y AVELINO SIÑANI). PÉREZ DE THORNTON, María V. - DÁVILA, Amanda - FABRI, Ana María - MIRANDA, Antonio - MAMARÁ, Julio - PÉREZ UBERHUAGA, Edwin - TANCARA CASTILLO, Cándido - EXENI, José Luis - CÁRDENAS, Víctor Hugo - GLASINOVIC VILLAFÁN, Pedro - ROSSI, Giuseppe. La Paz - 1991. Págs. 11 - 12.

⁹²WARISATA - LA ESCUELA AYLLU (ELIZARDO PÉREZ Y AVELINO SIÑANI). PÉREZ DE THORNTON, María V. - DÁVILA, Amanda - FABRI, Ana María - MIRANDA, Antonio - MAMARÁ, Julio - PÉREZ UBERHUAGA, Edwin - TANCARA CASTILLO, Cándido - EXENI, José Luis - CÁRDENAS, Víctor Hugo - GLASINOVIC VILLAFÁN, Pedro - ROSSI, Giuseppe. La Paz - 1991. Pág. 21.

Por D.S. de 22 de mayo de 1952, se sanciona el Decreto Constitutivo de las funciones del Ministerio de Asuntos Campesinos con las siguientes atribuciones: a) Incorporar a las masas campesinas a la vida económica, política y Cultural de la Nación; b) Realizar estudios necesarios para superar la etapa feudal de la economía del campo; c) Organizar la economía Rural en función de la Economía Nacional; d) Estudiar y atender en su forma integral las múltiples necesidades de los trabajadores del agro; e) Dictar, en base de los estudios realizados, la legislación necesaria y adoptar las medidas administrativas tendientes al mejoramiento de sus condiciones de vida; f) Impulsar las comunidades campesinas y fomentar por el cooperativismo la economía agraria; g) Atender la defensa jurídica de los campesinos. En su artículo 2, capítulo III se crea el Departamento y dirección General de Educación Fundamental con las siguientes secciones: a) Bienestar Rural; b) Planes y Programas; c) Alfabetización e Instrucción; d) Mecanización y Técnica Agraria, Art. 5. Los planes y programas para alfabetización e Instrucción elemental que se apliquen en las Escuelas Normales, Núcleos y Sub-Núcleos Escolares campesinos y Selvícolas, Escuelas Unitarias y Particulares Rurales, estarán bajo la tuición del Ministerio de Educación de acuerdo al artículo 165 de la Constitución Política del Estado.

Finalmente por D.S. de 23 de agosto de 1952, conforme a la disposición legal de 21 de julio de 1952, se establece el Voto Universal por el que incluye a la clase indígena con los mismos derechos ciudadanos al voto de sufragio.”⁹³

Como se entenderá, ha existido una serie de contradictorias normas jurídicas educativas, mucho más con aquella que se dictó en tiempos del neoliberalismo, cuando a pesar de las declaraciones multiétnicas y plurilingües, el afán esencial estaba afincado en los valores y paradigmas neoliberales del capitalismo individualista, de la subordinación estatal-nacional, educativa y cultural a los intereses de las empresas transnacionales.

La expresión contraria a ese pasado colonial esta consolidada con la **Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia del año 2009**, que en materia educativa establece:

“Artículo 1.- Bolivia se constituye en un Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario, libre, independiente, soberano, democrático, intercultural, descentralizado y con autonomías. Bolivia se funda en la pluralidad y el pluralismo político, económico, jurídico, cultural y lingüístico, dentro del proceso integrador del país.

Artículo 30.- I. Es nación y pueblo indígena originario campesino toda la colectividad humana que comparta identidad cultural, idioma, tradición histórica, instituciones, territorialidad y cosmovisión, cuya existencia es anterior a la invasión colonial española.

II. En el marco de la unidad del Estado y de acuerdo con esta Constitución las naciones y pueblos indígena originario campesinos gozan de los siguientes derechos:

1. A existir libremente.

2. A su identidad cultural, creencia religiosa, espiritualidades, prácticas y costumbres, y a su propia cosmovisión.

⁹³ MONOGRAFÍA ESTADÍSTICA INDÍGENA DE BOLIVIA (ILUSTRADA). ARCE VARGAS, Mario. La Paz, Bolivia – 1954. Págs. 35 – 36.

3. A que la identidad cultural de cada uno de sus miembros, si así lo desea, se inscriba junto a la ciudadanía boliviana en su cédula de identidad, pasaporte u otros documentos de identificación con validez legal.

9. A que sus saberes y conocimientos tradicionales, su medicina tradicional, sus idiomas, sus rituales y sus símbolos y vestimentas sean valorados, respetados y promocionados.

12. A una educación intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo.

14. Al ejercicio de sus sistemas políticos, jurídicos y económicos acorde a su cosmovisión.

III. El Estado garantiza, respeta y protege los derechos de las naciones pueblos indígena originario campesinos consagrados en esta Constitución y la ley.

Artículo 32.- El pueblo afroboliviano goza, en todo lo que corresponda, de los derechos económicos, sociales, políticos y culturales reconocidos en la Constitución para las naciones y pueblos indígena originario campesinos.

Artículo 78.- I. La educación es unitaria, pública, universal, democrática, participativa, comunitaria, descolonizadora y de calidad.

II. La educación es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo.

III. El sistema educativo se fundamenta en una educación abierta, humanista, científica, técnica y tecnológica, productiva, territorial, teórica y práctica, liberadora y revolucionaria, crítica y solidaria.

IV. El Estado garantiza la educación vocacional y la enseñanza técnica humanística, para hombres y mujeres, relacionada con la vida, el trabajo y el desarrollo productivo.

Artículo 79.- La educación fomentará el civismo, el diálogo intercultural y los valores éticomorales. Los valores incorporarán la equidad de género, la no diferencia de roles, la no violencia y la vigencia plena de los derechos humanos.

Artículo 80.- II. La educación contribuirá al fortalecimiento de la unidad e identidad de todas y todos como parte del Estado Plurinacional, así como a la identidad y desarrollo cultural de los miembros de cada nación o pueblo indígena originario campesino, y al entendimiento y enriquecimiento intercultural dentro del Estado.

Artículo 91.- I. La educación superior desarrolla procesos de formación profesional, de generación y divulgación de conocimientos orientados al desarrollo integral de la sociedad, para lo cual tomará en cuenta los conocimientos universales y los saberes colectivos de las naciones y pueblos indígena originario campesinos.

II. La educación superior es intracultural, intercultural y plurilingüe, y tiene por misión la formación integral de recursos humanos con alta calificación y competencia profesional; desarrollar procesos de investigación científica para resolver problemas de la base productiva y de su entorno social; promover políticas de extensión e interacción social para fortalecer la diversidad científica, cultural y lingüística; participar junto a su pueblo en todos los procesos de liberación social, para construir una sociedad con mayor equidad y justicia social.

Artículo 98.- I. La diversidad cultural constituye la base esencial del estado Plurinacional Comunitario. La interculturalidad es el instrumento para la cohesión y la convivencia armónica y equilibrada entre todos los pueblos y naciones. La interculturalidad tendrá lugar con respeto a las diferencias y en igualdad de condiciones.

II. Es Estado asumirá como fortaleza la existencia de culturas indígena originario campesinas, depositarias de saberes, conocimientos, valores, espiritualidades y cosmovisiones.

III. Será responsabilidad fundamental del Estado preservar, desarrollar, proteger y difundir las culturas existentes en el país.

Artículo 99.- I. El patrimonio cultural del pueblo boliviano es inalienable, inembargable e imprescriptible. Los recursos económicos que generen se regularán por la ley, para atender prioritariamente a su conservación, preservación y promoción

Artículo 100.- I. Es patrimonio de las naciones y pueblos indígena originario campesinos las cosmovisiones, los mitos, la historia oral, las danzas, las prácticas culturales, los conocimientos y las tecnologías tradiciones. Este patrimonio forma parte de la expresión e identidad del Estado.

II. Es Estado protegerá los saberes los conocimientos mediante el registro de la propiedad intelectual que salvaguarde los derechos intangibles de las naciones y pueblos indígena originario campesinas y las comunidades interculturales y afrobolivianas”.⁹⁴

Los Órganos del Estado han aprobado y promulgado la legislación secundaria y derivada de la Constitución Política del Estado, en materia educativa, que en cuanto a cada uno de los temas que nos interesan establece lo siguiente:

“Ley No. 070. LEY DE LA EDUCACIÓN “AVELINO SIÑANI Y ELIZARDO PÉREZ” de 20 de diciembre de 2010.

TÍTULO I

CAPÍTULO I

Artículo 1 (Mandatos Constitucionales)

6. La educación es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo.

CAPÍTULO II

Artículo 3. (Bases de la educación).

8. Es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo. Desde el potenciamiento de los saberes, conocimientos e idiomas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, las comunidades interculturales y afrobolivianas, promueve la interrelación y convivencia en igualdad de oportunidades para todas y todos, a través de la valoración y respeto recíproco entre culturas.

Artículo 4. (Fines de la educación).

4. Fortalecer el desarrollo de la intraculturalidad, interculturalidad y el plurilingüismo en la formación y la realización plena de las bolivianas y bolivianos, para una sociedad del Vivir Bien. Contribuyendo a la consolidación y fortalecimiento de la identidad cultural de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas, a partir de las ciencias, técnicas, artes y tecnologías propias, en complementariedad con los conocimientos universales.

Artículo 5. (Objetivos de la educación).

⁹⁴CONSTITUCIÓN POLÍTICA DEL ESTADO. Gaceta Oficial de Bolivia. Edic. Oficial. 7 de Febrero de 2009. La Paz - Bolivia.

3. Contribuir al fortalecimiento de la unidad e identidad de todas las ciudadanas y todos los ciudadanos como parte del Estado Plurinacional, así como a la identidad y desarrollo cultural de los miembros de cada nación o pueblo indígena originario campesino, y al entendimiento y enriquecimiento intercultural e intracultural dentro del Estado Plurinacional.

17. Implementar políticas y programas de alfabetización y postalfabetización integral de carácter intracultural, intercultural y plurilingüe, de formación para personas jóvenes y adultas que posibiliten la continuidad de sus estudios hasta el nivel de educación superior, de procesos de educación permanente orientados a la formación integral, el pensamiento crítico y la acción transformadora de la sociedad.

CAPÍTULO III

Artículo 6. (Intraculturalidad e Interculturalidad).

I. Intraculturalidad: La intraculturalidad promueve la recuperación, fortalecimiento, desarrollo y cohesión al interior de las culturas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas para la consolidación del Estado Plurinacional, basado en la equidad, solidaridad, complementariedad, reciprocidad y justicia. En el currículo del Sistema Educativo Plurinacional se incorporan los saberes y conocimientos de las cosmovisiones de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas.

TÍTULO II

CAPÍTULO I

Artículo 8. SUBSISTEMA DE EDUCACIÓN REGULAR

Artículo 9. (Educación Regular). Es la educación sistemática, normada, obligatoria y procesual que se brinda a todas las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, desde la Educación Inicial en Familia Comunitaria hasta el bachillerato, permite su desarrollo integral, brinda la oportunidad de continuidad en la educación superior de formación profesional y su proyección en el ámbito productivo, tiene carácter intracultural, intercultural y plurilingüe.

Artículo 10. (Objetivos de la Educación Regular).

1. Formar integralmente a las y los estudiantes, articulando la educación científica humanística y técnica-tecnológica con la producción, a través de la formación productiva de acuerdo a las vocaciones y potencialidades de las regiones, en el marco de la intraculturalidad, interculturalidad y plurilingüismo.

Artículo 13. (Educación Primaria Comunitaria Vocacional).

Comprende la formación básica, cimiento de todo el proceso de formación posterior y tiene carácter intracultural, intercultural y plurilingüe. Los conocimientos y la formación cualitativa de las y los estudiantes, en relación y afinidad con los saberes, las ciencias, las culturas, la naturaleza y el trabajo creador, orienta su vocación. Este nivel brinda condiciones necesarias de permanencia de las y los estudiantes; desarrolla todas sus capacidades, potencialidades, conocimientos, saberes, capacidades comunicativas, ético-morales, espirituales, afectivas, razonamientos lógicos, científicos, técnicos, tecnológicos y productivos, educación física, deportiva y artística. De seis años de duración.

SUBSISTEMA DE EDUCACIÓN ALTERNATIVA Y ESPECIAL

Artículo 16. (Educación Alternativa y Especial).

III. La Educación Alternativa y Especial es intracultural, intercultural y plurilingüe.

Artículo 32. (Naturaleza de la Formación Superior de Maestras y Maestros).

La Formación de Maestras y Maestros es:

2. Intracultural, intercultural y plurilingüe.

Artículo 35. (Formación Inicial de Maestras y Maestros).

IV. El currículo está organizado en campos de conocimiento y ejes articuladores, basados en los principios generales de la educación descolonizadora, intracultural e intercultural, comunitaria, productiva desarrollando el ámbito de la especialidad y el ámbito pedagógico, sobre la base del conocimiento de la realidad, la identidad cultural y el proceso socio-histórico del país.

Artículo 53. (Objetivos).

2. Sustentar la formación universitaria como espacio de participación, convivencia democrática y práctica intracultural e intercultural que proyecte el desarrollo cultural del país.

TÍTULO III

ORGANIZACIÓN CURRICULAR, ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO PLURINACIONAL

CAPÍTULO I

ORGANIZACIÓN CURRICULAR

Artículo 69. (Organización curricular).

2. La organización curricular establece los mecanismos de articulación entre la teoría y la práctica educativa, se expresa en el currículo base de carácter intercultural, los currículos regionalizados y diversificados de carácter intracultural que en su complementariedad, garantizan la unidad e integridad del Sistema Educativo Plurinacional, así como el respeto a la diversidad cultural y lingüística de Bolivia.

Artículo 92. (Instancias de Participación Social Comunitaria).

c) *Consejos Educativos de naciones y pueblos indígena originario campesinos*: Las naciones y pueblos indígena originario campesinos en el marco de su estructura organizativa a través de sus organizaciones matrices, Consejos Educativos de Pueblos Originarios y las instancias propias de cada uno de ellos, con representación de carácter nacional, regional y transterritorial, participan en la formulación de políticas y gestión educativas, velando por la adecuada implementación y aplicación de las mismas en la gestión del Sistema Educativo Plurinacional para el desarrollo de una educación intracultural, intercultural, plurilingüe, comunitaria, productiva, descolonizadora, técnica, tecnológica, científica, crítica y solidaria desde la planificación hasta la evaluación en lo nacional y en cada una de las entidades territoriales autónomas.

DECRETO SUPREMO No. 0813

ARTÍCULO 4.- (FUNCIONES).

Las DDE's, tienen las siguientes funciones, el ámbito de su competencia:

i) Planificar, organizar, ejecutar, dirigir y evaluar la administración y gestión en todos los subsistemas, niveles y modalidades, en el marco del Sistema Educativo Plurinacional, con participación social-comunitaria en el Departamento.

ARTÍCULO 14.- (ATRIBUCIONES DE LA DIRECTORA O DIRECTOR DISTRITAL DE EDUCACIÓN).

La Directora o Director Distrital de Educación tiene las siguientes atribuciones:

e) Coordinar acciones sobre temas de su competencia, con las organizaciones e instituciones educativas, sociales, comunitarias, padres y madres de familia y otras.

ARTÍCULO 17.- (ATRIBUCIONES DE LA DIRECTORA O DIRECTOR DE NÚCLEO).

La Directora o Director de Núcleo, tiene las siguientes atribuciones:

e) Mantener una constante vinculación con las instancias de participación social comunitaria y madres y padres de familia, correspondientes al ámbito del Núcleo Educativo.

ARTÍCULO 20.- (ATRIBUCIONES DE LA DIRECTORA O DIRECTOR DE CENTRO O UNIDAD EDUCATIVA).

f) Mantener una constante vinculación con las instancias de participación social comunitaria y madres y padres de familia, correspondientes al ámbito del Centro o Unidad Educativa.

Por tanto, Bolivia al presente tiene una legislación positiva que se inscribe desde la Constitución Política del Estado hasta las legislaciones secundarias, en lo relacionado a la construcción de un Estado que supere la colonialidad en todos sus aspectos: no sólo educativo sino también: Económico, social, político, jurídico, educativo, etc.

La norma jurídica boliviana por primera vez establece fines y objetivos del Estado ligados a la liberación plurinacional, a la posibilidad del desarrollo cultural propio, a la reivindicación de valores propios, a la recuperación del paradigma de las cosmovisiones ancestrales andinoamazónico chaqueñas, a la educación descolonizadora, al reencuentro con la religiosidad, en fin a reestructurar en lo que fuera posible la ideología de las naciones pueblos indígenas originarios campesinos.

La propia normativa establece varias ideas fuerza que se articulan en un complejo jurídico que está a su vez relacionado con la ideología de los sectores indígenas originarios que son bolivianos mayoritarios del Estado Plurinacional, en una conjunción de clases sociales explotadas y naciones y pueblos indígena originario campesinos.

Es pues una experiencia distinta a las vividas anteriormente en Bolivia, ya que hoy estamos hablando de que el deber jurídico impuesto por la normativa jurídica es descolonizar al país y de reconstruirlo a partir de las visiones propias de nuestros ancestros, nuestro acervo cultural y la ideología de las naciones originarias explotadas.

En lo educativo, como se ha verificado líneas arriba, los ejes fundamentales radican en aplicar los criterios de intraculturalidad, interculturalidad y plurilingüismo. Así la educación actual en Bolivia debe estar orientada a cumplir esos objetivos y a utilizar los instrumentos señalados por la normativa legal.

¿Será posible lograr esa independencia de conciencia y esa libertad que permita la reconstrucción de un país verazmente independiente? La respuesta, para el caso de ésta tesis, está enmarcada al carácter anticolonialista y a los instrumentos teóricos que establece la Constitución Política del Estado y normativas secundarias, que desarrolla lo señalado en el texto constitucional.

Lo cierto es el hecho que, por vez primera, se dispone **constitucionalmente** la obligación de todos los bolivianos de edificar una educación liberadora y creativa propia, implica la posibilidad o más propiamente la probabilidad de que la nueva educación permita la variación radical de la educación tradicionalmente colonizadora y en particular racista, excluyente, discriminadora, del modelo neoliberal que subordinaba las conciencias nacionales a los intereses capitalistas, económico-ideológicos imperiales norteamericanos y extranjeros anglosajones.

3.2. EL PLURALISMO JURÍDICO

Se discute sobre si se trata de orden o sistema, para referir posteriormente la conclusión a lo que es el Derecho⁹⁵, desde una visión estrictamente jurídica; pero también se habla de sistema o conjunto en una visión económica-social.

En cuanto a lo primero, la convención final suele señalar que debe entenderse como un sistema ordenado, lo cual viene siendo tautológico, ya los sistemas por definición constituyen un orden cerrado. Podría pensarse también en un sistema que se va ordenando a medida que se modifican sus condiciones internas y/o externas. El asunto radica en que este tipo de definiciones consideran que el sistema es inmutable una vez constituido, cuando en

⁹⁵ En este sentido Alfredo Sánchez-Castañeda, en su obra “Los Orígenes del Pluralismo Jurídico”.

la realidad el movimiento y el cambio son la condición de existencia de las cosas, procesos y fenómenos. En todo caso en el pensamiento de la Teoría Pura del Derecho, no pueden existir o coexistir dos o más órdenes normativos jurídicos dentro del mismo Estado.

El pluralismo jurídico debe entenderse desde esa perspectiva. No se trata de un agregado o yuxtaposición de diversos órdenes normativos, sino por el contrario de una articulación sistemática en la que el modo de producción de punta y su derecho, cohesionan a los demás y les da sentido.

En lo que sigue de este Capítulo, nos basaremos en el estudio que Alfredo Sánchez-Castañeda realizó en su obra “Los Orígenes del Pluralismo Jurídico”.

3.3. ORDEN O SISTEMA JURÍDICO

La idea de orden ha sido ampliamente utilizada en las ciencias sociales. Hegel sostenía que el devenir humano debía entenderse como un movimiento del desorden a etapas superiores de orden. Por su parte, la ciencia política vincula la idea de orden con el mantenimiento de la estabilidad.

La ciencia jurídica suele utilizar las nociones de orden jurídico y de sistema jurídico, señalando diferencias o presentándolas de manera indistinta. Suele decirse que el ordenamiento jurídico es más que un sistema de normas que se enlazan lógicamente. El ordenamiento jurídico no es una simple reunión de normas sino la entidad creada por tales normas.

También suele distinguirse entre sistema legal y orden legal, en donde el primero es un conjunto de disposiciones jurídicas que forman un todo en un momento en el tiempo, mientras que el orden legal es la secuencia de los sistemas jurídicos en el tiempo.

Las anteriores nociones muestran que no existe uniformidad en la doctrina en relación con la noción de orden o sistema jurídico. Es posible afirmar que la noción de sistema u orden jurídico presupone la reunión de al menos tres elementos: conjunto, organización y

estructura o en términos de Hart presupone la existencia de reglas primarias y secundarias, las cuales se pueden caracterizar por el ideal de autoridad. Los rubros que integran la teoría del sistema jurídico, pretenden resolver cuatro problemas: existencia, identidad, estructura, y contenido:

3.4. EL PROBLEMA DEL CONTENIDO

¿Hay algunas entidades que, de una u otra manera, se presenten en todos los sistemas jurídicos o en tipos de sistemas? ¿Hay algún contenido común para todo sistema jurídico?¹² Sin embargo, en el presente estudio, no se pretende profundizar en los anteriores presupuestos ya que la noción de sistema u orden jurídico y la posibilidad del pluralismo, depende, en el fondo, de lo que se entienda por dichas nociones. Sin entrar a dicha discusión, sólo se busca acercarnos al nacimiento del pluralismo jurídico.

3.5. DEL MONISMO AL PLURALISMO

Para autores como Kelsen, “nadie puede servir a dos señores”, por lo que una construcción monista del derecho resultaba inevitable. La concepción monista del derecho parte de la idea de que el derecho sólo existe en la forma de un sistema único y universal.

Una visión monista del derecho presupone que un sistema jurídico existe cuando las normas jurídicas son un producto exclusivo del Estado. Todas aquellas normas que están fuera del derecho estatal no pueden ser consideradas como derecho. Sin embargo, un sistema jurídico no se identifica necesariamente con un conjunto ordenado y estructurado de normas estatales. Las normas son o pueden ser una parte del sistema jurídico, pero éste no se acaba sólo en las normas.

Por pluralismo jurídico se entiende la posibilidad de que en un mismo momento coexistan varios sistemas jurídicos, lo que supone un pluralismo de sistema y no una pluralidad de mecanismos o de normas jurídicas. Una concepción pluralista del derecho admite una coexistencia de una pluralidad de sistemas jurídicos de la misma naturaleza, particularmente de sistemas jurídicos estatales (unitarios y federales) y, por tanto, de un pluralismo estatal o nacional. Una concepción pluralista del derecho admite la coexistencia de una pluralidad de sistemas jurídicos de naturaleza diferente, tales como los sistemas jurídicos supra-nacionales

(orden jurídico internacional), los sistemas jurídicos infra-estatales (órdenes jurídicos corporativos) o sistemas jurídicos transnacionales o desterritorializados (orden perteneciente a sociedades comerciales, orden eclesiásticos, etcétera).

Algunos autores han sostenido que la polémica entre monistas y pluralistas en el sentido si el derecho deriva solamente del Estado o si deriva de grupos sociales diferentes al Estado, es principalmente un problema semántico. Para Bobbio, las definiciones de los términos científicos son convencionales. Nadie tiene el monopolio de la palabra “derecho”. Esta palabra puede ser utilizada en un sentido largo o limitado, según las oportunidades, donde el único juez es el científico mismo. Aquel que afirma que el derecho solamente es de origen estatal, utiliza la palabra “derecho” en un sentido muy restringido. Aquel que considera que el derecho también es eso que existe en el seno de una sociedad de delinquentes utiliza la palabra “derecho” en un sentido largo. Bobbio considera que no existe una definición verdadera o falsa, más bien definiciones más o menos oportunas.

3.6. ALGUNOS ANTECEDENTES DOCTRINALES DEL PLURALISMO JURÍDICO

Resulta difícil reconstruir los antecedentes doctrinales del pluralismo jurídico, sin embargo, se pueden identificar algunos autores paradigmáticos con contribuciones originales (Eugen Ehrlich, Santi Romano, Jean Carbonnier, André-Jean Arnaud y Norberto Bobbio) que nos permiten entender el nacimiento de una visión pluralista del derecho.

Eugen Ehrlich fue el primero en hablar de un derecho viviente y de la posibilidad de una pluralidad de sistemas jurídicos. Ehrlich señaló el carácter arbitrario y ficticio de la unidad del orden jurídico. *Señala que el punto central del derecho no se encuentra en la legislación, ni en la ciencia jurídica, ni en la jurisprudencia. Se sitúa en la sociedad misma.* Existe un derecho viviente que puede ser conocido utilizando diferentes fuentes, particularmente la observación directa de la vida social, las transformaciones, los hábitos, los usos de todos los grupos, no solamente de aquellos reconocidos jurídicamente sino también de los grupos ignorados o despreciados por el derecho e incluso condenados por el derecho.

El derecho no es necesariamente un producto del Estado, la parte más grande del derecho tiene su origen en la sociedad, puesto que el derecho es un orden interno de las relaciones sociales, tales como la familia, las corporaciones, la propiedad, el contrato, las sucesiones, etcétera.

El derecho, por su naturaleza, es un orden interno de relaciones sociales, o mejor, una organización de grupos sociales, es decir, un conjunto de reglas que determinan la posición y la función de los individuos miembros del grupo y más particularmente la condición de dominación o de subordinación de éstos y las tareas asignadas en el seno del grupo.

3.7. SANTI ROMANO Y EL NACIMIENTO DE LA NOCIÓN DE PLURALISMO JURÍDICO

El jurista italiano Santi Romano ha desempeñado un papel incontestable en la discusión sobre la existencia de una pluralidad de sistemas jurídicos. Romano ha señalado que la pluralidad de sistemas jurídicos resulta de la crisis de la hegemonía del Estado moderno.

Santi Romano considera que el derecho no debe ser pensado solamente a partir de la noción de norma jurídica, ya que pueden existir órdenes jurídicos sin normas en donde el juez, encargado de impartir justicia, propone él mismo las normas. En fin, señala que el derecho no implica necesariamente una sanción y que la licitud así como la juridicidad de un sistema deben ser estudiadas en función del sistema jurídico mismo y no en relación con otro u otros sistemas.

Actualmente, el derecho positivo no está en condiciones de decidir por sí solo el carácter jurídico de otros órdenes sociales. La opinión contraria toma parte de argumentos históricamente verdaderos, pero que ya no son del todo aplicables actualmente. A lo que se llama la crisis del Estado moderno implica precisamente que un gran número de grupos sociales tienden a construirse cada uno una esfera jurídica independiente.

Cada sistema es independiente y posee una autonomía propia, de manera que cada uno dentro de su esfera se desarrolla libremente. Asimismo la falta de reconocimiento de un sistema por otro no lo hace menos irrelevante. Cada uno opera dentro de su propio espacio y su fortaleza la obtiene de sí mismo y de sus características intrínsecas.

La teoría institucional del derecho de Santi Romano -pluralidad de sistemas jurídicos- tiene el mérito de haber amplificado el horizonte de la experiencia jurídica más allá de las fronteras del Estado. Haciendo del derecho un fenómeno social y considerando la organización como un criterio fundamental para distinguir una sociedad jurídica de una sociedad no jurídica esta teoría rompió con el círculo cerrado de la teoría estatista que identificaba los límites de lo jurídico, con los límites del Estado.

3.8. GURVITCH Y EL PLURALISMO JURÍDICO

Según Georges Gurvitch el monismo jurídico corresponde a una situación política contingente, la creación de los grandes Estados modernos, entre el siglo XV y el siglo XIX. Sin embargo, el poder jurídico no reside solamente en el Estado, sino también en numerosas entidades independientes a él. La ley del Estado no es la única ni la principal fuente del derecho.

Actualmente, la diversidad ha invadido al mundo jurídico. En las sociedades industrializadas se observan innumerables centros generadores de derecho, innumerables centros autónomos de derecho que vienen a rivalizar con el centro estatal. Es necesario admitir que en un territorio determinado, conviven una pluralidad de derechos concurrentes, estatales, infraestatales o supraestatales.

3.9. JEAN CARBONNIER Y LOS FENÓMENOS DEL PLURALISMO JURÍDICO

Para Carbonnier, los fenómenos de pluralismo jurídico pueden ser colectivos o individuales, de concurrencia o de recurrencia, categóricos o difusos. Carbonnier también ha señalado que el pluralismo se podría encontrar más allá de los hechos, si en lugar de confrontar reglas, se confrontan diferentes maneras de aplicar una regla. De tal forma que la existencia de muchos jueces en el seno de un sistema jurídico puede engendrar fenómenos de pluralismo jurídico.

El derecho no cubre completamente el espacio humano. Hay ciertamente vacíos de derecho en el seno de las sociedades. Lo esencial de la hipótesis de no-derecho es el movimiento del

derecho al no-derecho, el abandono, por el derecho, de un espacio que ocupaba o que hubiera sido de su competencia ocuparlo.

3.10. ANDRÉ JEAN ARNAUD Y EL INFRA-DERECHO

Para André-Jean Arnaud la hipótesis de pluralismo jurídico sólo tiene sentido cuando los fenómenos que constituyen un conjunto de reglas contrarias, no son consideradas por el sistema jurídico ni integradas a él. El pluralismo jurídico se podría encontrar más allá de los hechos, dejando de oponer reglas entre sí, se opone, para una misma regla, maneras diferentes de aplicarla. Por lo que el pluralismo jurídico se encontraría a nivel de la jurisprudencia.

El problema de la creación de la norma jurídica regresa el problema de las relaciones que entretienen los individuos y los grupos sociales con las normas y los valores jurídicos.

Se puede hablar de una zona de infra-derecho que constituye un lugar de enfrentamiento entre el derecho espontáneo y el derecho impuesto. A este título se desprende un campo de transformación permanente de uno sobre el otro. Se trata de una verdadera dialéctica dentro de los sistemas jurídicos.

3.11. BONAVENTURA Y EL PLURALISMO CULTURAL.

Cuando se habla de la noción de pluralismo jurídico cultural, se está frente a la idea de que el discurso jurídico es el reflejo de una cultura determinada, por ejemplo la cultura occidental tiene un discurso jurídico producto de su cultura. Se trata sólo de un discurso jurídico de entre tantos existentes, si bien cierto, dominante y hegemónico.

Un discurso jurídico, perteneciente a una cultura, no debería ser impuesto a otras culturas, por muy racional y universal que pretenda ser. Aunque tales culturas pueden adoptar una tradición jurídica diferente a la suya -colonialismo jurídico- no quiere decir que la hayan aceptado. Esto lo podemos apreciar desde Turquía, hasta las comunidades indígenas latinoamericanas. Un discurso que pertenece a otra tradición jurídica, siempre tendrá enfrente el problema de penetrar en la sociedad a la que pretende organizar. Todo esto, como ya se dijo, se traduce en el problema de eficacia del derecho.

3.12. BOBBIO Y LAS DOS FASES DEL PLURALISMO JURÍDICO.

Según Bobbio, el pluralismo jurídico ha recorrido dos fases: la primera fase corresponde al nacimiento y desarrollo del historicismo jurídico, principalmente a través de la Escuela Histórica del Derecho que afirma que los derechos emanan directa o indirectamente de la conciencia popular. Existe, no sólo uno, sino muchos ordenamientos nacionales, porque existen muchas naciones que tienden a desarrollar cada una un ordenamiento estatal propio. Esta primera forma de pluralismo jurídico tiene cierto carácter estatista. La segunda fase corresponde a la etapa institucional, que parte del supuesto de que existe un sistema jurídico donde quiera que haya una institución, es decir, un grupo social organizado. La consecuencia de la teoría institucionalista es una fragmentación ulterior de la idea universal del derecho así como un enriquecimiento del problema de las relaciones de los sistemas jurídicos, puesto que ya no sólo se parte de relaciones entre diferentes sistemas estatales sino también de los diferentes a los estatales: supra-estatales, infra-estatales, colaterales al Estado y anti-estatales.

3.13. CONSIDERACIONES FINALES.

Cuando los modernos construían el discurso jurídico, partían de la idea de que el orden jurídico estatal debería de ser el fin último del hombre, el dios terrenal (Hegel). Esta concepción monista del derecho es el producto histórico de la formación de los Estados nacionales que nacen de la disolución de las sociedades medievales. El Estado moderno nació de la eliminación y de la absorción de esa pluralidad de sistemas jurídicos. Se trató de un proceso de monopolización de la producción jurídica..

La noción de pluralismo jurídico puede considerar la hipótesis de una heterogeneidad de sistemas jurídicos conviviendo en un mismo ámbito espacial y temporal de validez. Una concepción pluralista del derecho disuelve la ecuación entre espacio jurídico y espacio territorial que quisiera que a un territorio determinado correspondiera un solo sistema jurídico y que a todo sistema jurídico correspondiera un territorio. Una visión pluralista del derecho permite admitir la coexistencia de una pluralidad de sistemas jurídicos de naturaleza diferente, como los sistemas jurídicos supra-estatales (orden jurídico internacional), órdenes jurídicos supranacionales, (como el orden jurídico de la Unión Europea), órdenes

jurídicos infraestatales (como los órdenes jurídicos corporativos) o sistemas jurídicos transnacionales o desterritorializados (como el orden jurídico propio a un grupo transnacional de sociedades comerciales o el orden jurídico eclesiástico), sistemas que están en una búsqueda permanente de autoridad y legitimidad. Se trata de una “pluralidad institucional” o de grupos sociales organizados. En el fondo, una concepción pluralista del derecho permite una mejor percepción de la realidad jurídica que una concepción monista.

Así se puede señalar que las diferentes contribuciones doctrinales a la noción de pluralismo jurídico tienen dos orientaciones, una estatista y otra espontaneísta. La orientación estatista considera que existen espacios extra-estatales de derecho, que se explican por la concesión expresa o tácita del Estado. Hay una autonomía más que una independencia de los fenómenos jurídicos

Por su parte, la orientación espontaneísta considera que el derecho puede crearse fuera del Estado o del espacio creado y dominado por el Estado. Se trata de la creación de reglas que serán igual de efectivas que aquellas de una sociedad dada dentro de un Estado determinado, reglas que muy bien podrían guardar una independencia en relación con el derecho estatal. La teoría de Santi Romano dejaría ver la posibilidad de un pluralismo lato sensu, es decir, de la pluralidad no de fenómenos sino de sistemas jurídicos. El desarrollo teórico de Romano se podría identificar con la orientación espontaneísta del pluralismo jurídico. El estudio de la pluralidad de sistemas jurídicos podría permitir una mejor comprensión del derecho, así como de las relaciones de coordinación y subordinación; de exclusión total; de inclusión total; de complementariedad; de exclusión y exclusión parcial, así como las relaciones de relevancia e irrelevancia jurídica.

El pluralismo jurídico explica mejor la realidad jurídica, sin embargo, este argumento no resulta convincente por el simple hecho de observar una pluralidad de sistemas, sino sólo determinando aquellos criterios de identidad de un sistema jurídico y que dichos criterios se encuentran reunidos, así como identificando las diferentes relaciones que se pueden establecer entre sistemas.

CAPÍTULO IV.

4. PENSAMIENTO COLONIZADOR OCCIDENTAL (EUROPEO) VS. PENSAMIENTO Y SABERES ANCESTRALES ANDINOS-AMAZÓNICOS

4.1. DESCRIPCIONES FUNDAMENTALES

Uno de los libros más importantes para conocer lo que fue la conquista y la colonia en el espacio regional peruano⁹⁶ en materia ideológica y cultural fue la obra intitulada **“La Extirpación de las Idolatrías en el Perú” del Padre Joseph de Arriaga**, que fue visitador en el territorio peruano y que trabajó con otros curas visitadores como el Padre Acosta o Montesinos.

En este punto hacemos notar que no nos interesa tanto el estudio de lo que fue la comunidad andina (ayllu) en lo económico y social, temas bastante conocidos, sino que a partir de las referencias necesarias es esa unidad territorial, administrativa y productiva nos interesa el aspecto ideológico del CHOQUE de las dos culturas, la española y la andina, expresada en vicios y miserias de aquellos seres que se envilecían y corrompían todo por su insaciable sed de riqueza material, oro y plata, contra la solidaridad, reciprocidad y complementariedad indígena originaria pre americana.

Arriaga hace referencia en su obra a los otros visitadores y a todo cuanto meditaron y conversaron sobre la situación religiosa y cultural de los nativos andinos. De todas esas cavilaciones, Arriaga concluye que, los españoles en general y los sacerdotes en particular han abandonado el más importante terreno de lucha, es decir el terreno ideológico. Para él

⁹⁶ Carlos Sempat Assaduorian acuñó este término para hacer referencia a la zona política, administrativa y geográfica que correspondía al territorio del Tahuantinsuyo y sus aldeaños en los tiempos de la conquista, de tal manera que así se designó al territorio que iba desde el sur de la actual Colombia hasta el río Maule en Chile, las provincias norteñas de la Argentina, el Paraguay (territorio chiriguano), la región aldeaña a la frontera amazónica y al oeste el Océano Pacífico. Obviamente, el espacio regional peruano comprendía al territorio del Kollasuyo, denominado posteriormente Charcas, Nueva Toledo o Alto Perú.

de nada sirve que se hubiera invadido al Imperio de los Inkas o al Tahuantinsuyo⁹⁷, tampoco es importante que se hubiera reducido a la población andina a la servidumbre bajo la encomienda y el repartimiento o la mita. El problema seguía siendo la independencia y la libertad cultural y religiosa que tenían los indígenas, lo cual no sólo que ponía en peligro la dominación futura española con la pérdida de las inmensas riquezas existentes en ese territorio, sino que además mantenía millones de almas del lado de “Satanás” (¿Quién encarnaba a “satanas”, los indígenas...?).

Para ese efecto propuso *tres acciones*: la primera, que los curas doctrineros, párrocos y otros trabajen para la erradicación de la idolatría, creando para ello misales, diccionarios y otro tipo de documentación de sustento mediante la cual los sacerdotes pudieran eliminar la idolatría y las expresiones culturales andina, evangelizando y *enseñando la doctrina cristiana, y destruyendo las bases ideológicas de estos pueblos*; la segunda, que los hijos de los caciques, desde niños sean recogidos en todo el virreinato y enviados a dos colegios de enseñanza en el Cuzco, uno a cargo de los jesuitas y otro a cargo de los franciscanos, para que sean adoctrinados, evangelizados, aprendan el castellano, las operaciones elementales de la aritmética, y todo cuanto fuera necesario para que actúen como correa de transmisión entre la cultura y las necesidades de los opresores colonialistas y la población de los comunarios, sirviendo además de agentes de la represión en cuanto a las pesquisas que se hicieran para descubrir prácticas y practicantes culturales andinos; y en tercer lugar, la represión masiva con la destrucción cultural criminal y la quema de huacas, malquis, etc., junto a amautas y sacerdotes de las religiones del Tahuantinsuyo, y finalmente (tercero) el apresamiento de miles de sabios andinos y su remisión como reos a la Cárcel de la Santa Cruz en el pueblo de Cercado en las afueras de la capital del Virreinato, Lima, es decir un inmenso campo de concentración, parecido en mucho a lo que los alemanes nazis hicieron con judíos y en la Segunda Guerra Europea (No fue mundial).

A continuación, por la importancia del documento señalado, transcribimos in extenso las partes salientes del texto indicado, y luego procederemos a su análisis:

⁹⁷ Esa discusión acerca de si fue un Imperio, Estado o simplemente Tahuantinsuyo, no tiene el menor sentido en cuanto al contenido que estamos tratando, así que utilizaremos indistintamente los términos referidos, sin que ello signifique tomar partido por una u otra teoría.

El Padre Joseph de Arriaga trata el tema de las idolatrías:

“Trayendo más de seiscientos Ídolos, muchos de ellos con sus vestiduras, y ornamentos de mantillas de cumbi muy curiosas en proporción a los mismos Ídolos, que los más eran de piedras de diuersas figuras, y no muy grandes. Y no ay que admirarse q'en cosas tan pequeñas reconociesen Deidad los Indios. Porque es cosa cierta y aueriguada, que estas figuras y piedras son imágenes, y representación de algunos cerros, de montes, y arroyos, o de sus progenitores, y antepasados, y que lo inuocan y adoran como a sus herederos, y de quien esperan todo su bien y felicidad, digo la temporal y visible, porque de la spiritual, y eterna, como tienen poco o ningún aprecio, ni le esperan ni lo piden comúnmente. Viendo estos Ídolos el Señor Marqués de Montes-Claros Visorey de estos Reynos que prudentemente al principio no se persuadía ser Idolatría, la reuerencia y culto que los Indios les davan haziendo relación de cada Ídolo, y de su historia, y fábula (que las tienen muchas y muy largas de sus Huacas los Indios) el dicho Doctor Francisco de Áuila en concurso, y presencia de personas graues y doctas, se acabó de persuadir, que estava tan arraigada, como oculta la Idolatría.

Destos ídolos se hizo vn auto público en la plaça desta ciudad de Lima, conuocando para él todos los Indios de quatro leguas al rededor. Hiziéronse dos tablados con pasadiço del vno al otro. El vno de terraplano, y en él mucha leña donde iban pasando los Ídolos, y todos sus ornamentos, y se arrojaban en la leña. Donde también estaua amarrado a vn palo vn Indio llamado Hernando Páucar grande maestro de Idolatría, y q'hablaua con el Demonio, natural de S. Pedro de Mama, a quien en todos sus contornos tenían los Indios en mucha veneración. Y después de auer predicado a este acto el dicho Doctor Áuila en la lengua general de los Indios, estando el Señor Virrey asomado a su ventana de dónde se veya, y oya todo, se publicó la sentencia, y açotaron al dicho leña, donde estauan los Ídolos.

Después de los dos dichos visitadores, el primero, que puso más cuidado en esto fue el Dotor Hernando de Auendaño, que tenía entonces la dotrina de S. Pedro de Casta en la misma Prouincia de Huarochirí, en la qual por particular comisión del Señor Arçobispo visitó algunos pueblos, y después de algún tiempo siendo Cura, y Vicario en la Prouincia de los Checras visitó otros pueblos, descubrió en ellos muy grandes idolatrías, y Huacas, y entre ellos aquella tan famosa entre los Indios, y reuerenciada de pueblos muy distantes, que era el cuerpo de vn Curaca antiquísimo llamado Liuiacancharco, que se halló en vn monte muy áspero como vna legua del pueblo de S. Christóval de Rapaz en vna cueua debaxo de vn pabellón con su huama, o diadema de oro en la cabeça vestido con siete camisetas muy finas de Cumbi que dizen los Indios se las embieron presentadas los Reyes Ingas antiguos. Este cuerpo como se halló, y otro de vn mayordomo suyo llamado Chuchu Michuy que estaua en diferente lugar, y era también muy reuerenciado de los Indios, se llevaron a Lima, para que los viese el Señor Virrey y el Señor Arçobispo, y boluiéndolos a los Andajes se hizo vn solemne auto, conuocando todos los pueblos de la Prouincia, y se quemaron estos cuerpos con otras muchas Huacas, con grande admiración, y espanto de los Indios, que sino fue entonces nunca auían visto a Libracacancharco y le reuerenciauan, adorauan, y temían por solo el nombre, y tradición de sus antepasados. En todas las partes se descubrieron muchas Huacas, y ministros dellas, y todos los Indios fueron reconciliados con la Iglesia, enseñados y confesados”.⁹⁸

Se produjo el apresamiento de los sacerdotes y sabios para escarmiento del resto.

“Hallose que en todas partes tenían sus Huacas comunes de todos Pueblos y Ayllos, y particulares de cada vno, que les hazían sus fiestas, y ofrecían sacrificios, y tenían todos guardados ofrendas para ellos, Sacerdotes mayores, y menores para los sacrificios, y diversos oficiales para diversos ministerios de sus idolatrías, muchos abusos, supersticiones, y tradiciones de sus antepasados, y lo q' causava más lástima, summa ignorancia de los misterios, y cosas de nuestra fe, que es vna de las causas principales de todo este daño. A esta ignorancia se consigue la poca, o ninguna estima que tienen del culto Divino, ceremonias eclesiásticas, y sufragios de la Yglesia. Pues en muchas partes y creo que es en todas las que an podido, an sacado los cuerpos

⁹⁸ LA EXTIRPACIÓN DE LA IDOLATRÍA EN EL PERÚ. ARRIAGA, Pablo Joseph de (de la Compañía de Jesús). COLECCIÓN DE LIBROS Y DOCUMENTOS REFERENTES A LA HISTORIA DEL PERÚ. Tomo I (2da. Serie). ANOTACIONES Y CONCORDANCIAS CON LAS CRÓNICAS DE INDIAS por Horacio H. Urteaga. Imprenta y Librería SANMARTI Y CO. Lima- MCMXX. Págs. 19 - 20.

de sus difuntos de las Yglesias, y lleuándolos al campo, a sus Machays, que son las sepulturas de sus antepasados, y la causa que dan de sacallos de la Iglesia, es como ellos dizen Cuyaspa, por el amor que les tienen. En conclusión para hazer concepto del miserable estado en que están, y de la necesidad extrema que tienen de remedio, y la facilidad y gusto con que le admiten, no es menester otro testimonio más que ver vn día de las exhibiciones, que es quando todos juntos traen todos los instrumentos de su idolatría.

Quando el Visitador examina a cada vno de por sí escribe lo que cada vno dize que tiene destas cosas, y este día llamados por su orden van exhibiendo lo que dixerón que tenían. Todo lo que se puede quemar, se quema luego, y lo demás se haze pedaços. Si se vuieran descreuir todas las cosas que an pasado assí en la Prouincia de Huailas, q' los años passados visitó el Dotor Ramírez, y después a revisitado el Licenciado Iuan Delgado Cura de Huaraz, en la misma Prouincia, y lo que le sucedió en la Provincia de los Conchucos, y en otros muchos pueblos que visitó de la sierra, y lo que descubrió en otros muchos pueblos, assí de la sierra como de los llanos, que visitó el Dotor Alonso Osorio, y en el Corregimiento de Chancay, y Cajatambo, que visitó el Dotor Avendaño, se podía hazer vna larga, aunque lastimosa historia. Pero haré vna breve suma, y diré como testigo de vista, las Huacas, Hechiceros, Conopas, y otras cosas de Idolatría, que se an hallado en los pueblos que visitó el Dotor Hernando de Avendaño en año y medio que le acompañé. Y aunque pudiera dezir muy en particular, lo que en cada pueblo se descubrió, porque no queden notados (que es cosa que sienten mucho los Indios) los tales pueblos, o diré sólo por mayor, sumando lo particular de todos los pueblos de la primera visita, que se hizo desde Febrero del año pasado de mil seiscientos y diez y siete, hasta Iulio de mil y seiscientos y diez y ocho. Son cinco mil seiscientos y noventa y quatro, personas las que se an confessado, seiscientos y setenta y nueve, ministros de idolatría, los que se an descubierto, y penitenciado por tales, seyscientos, y tres Huacas principales, que se les an quitado, y tres mil quatro cientos y diez y ocho Conopas, quarenta y cinco Mamazaras, y otras tantas Conopas, ciento, y ochenta y nueve Huancas (estos son diferentes de las Huacas) seyscientos Gy diez y siete Malquis, y los Brujos que se castigaron, en los llanos sesenta y tres, las cunas, que se quemaron, trescientas y cinqüenta, y siete, y quatrocientos y setenta, y siete cuerpos hurtados de la Iglesia, y no se an contado, muchos cuerpos Chacpas, ni Chuchos, que también reverencian, y que los guardan en sus casas, ni los Pactos, ni Axomamas, ni Micsazara, ni Huantayzara, ni Huayriguazara, ni otras cosas, en que tienen mil supersticiones, que todas se an quemado los quales explicaremos en los capítulos siguientes. Los pueblos donde se hallaron todas estas cosas fueron treinta y vno, algunos dellos muy pequeños, quatro de ellos avía visitado tres años antes el Dotor Don Plácido Antolínez, siendo su Cura, por comisión particular del Señor Arçobispo, y les sacó, y quemó muchas Huacas, y Conopas, aunque escondieron no pocas. Hallose en el común del pueblo mucha emienda después de primera visita, aunque no faltaron algunas reincidencias, especialmente de parte de los Hechizeros, y assí vno de éstos que fue el más culpado, fue el primero que entró en la casa de santa Cruz del Cercado”.⁹⁹

Luego Arriaga indica qué cosas adoraban los indios, y en qué consistía su idolatría.

“Las Conopas, q'en el Cuzco, y por allá arriva llaman Chancas; son propriamente sus dioses Lares, y Penates, y assí las llaman también Huacicamayoc, el mayordomo, o dueño de casa, éstas son de diversas materias, y figuras, aunque de notable, o en la color, o en la figura. Y acontece algunas vezes ordinario son con algunas piedras particulares, y pequeñas que tengan algo (y no son pocas las q' se an topado de éstas) q' quando algún Indio, o India se halló acaso alguna piedra de esta suerte, o cosa semejante en q' reparó, va el Hechizero, y le dize, Padre mío, esto e hallado qué será? y él le dize con grande admiración, ésta es Conopa, reverenciala, y móchala con grande cuidado, que tendrás mucha comida, y grande descanso, etc.

Otras vezes con vna pedrezuela largilla y esquinada, que sirve como de dado para hechar suertes, la hecha, y saliendo buena le dize que es Conopa, y con esta canonización tiene ya el Indio su dios Peñate. Y para que se vea dónde llega su ceguedad, y miseria en vna India se halló vn pedaço de lacre, y en otra vna vellota de seda de las que suelen ponerse en las capillas de las capas aguaderas, en opinión, y estima de Conopa, y otra tenía de esta misma manera el ñudo del pie de vna taça de vidrio.

⁹⁹ LA EXTIRPACIÓN DE LA IDOLATRÍA EN EL PERÚ. ARRIAGA, Pablo Joseph de (de la Compañía de Jesús). COLECCIÓN DE LIBROS Y DOCUMENTOS REFERENTES A LA HISTORIA DEL PERÚ. Tomo I (2da. Serie). ANOTACIONES Y CONCORDANCIAS CON LAS CRÓNICAS DE INDIAS por Horacio H. Urteaga. Imprenta y Librería SANMARTI Y CO. Lima- MCMXX. Págs. 22 - 23.

Pero lo ordinario es, que las Conopas se hereden siempre de padres a hijos, y es cosa cierta y averiguada en todos los pueblos de esta visita, que entre los hermanos, el mayor tiene siempre la Conopa de sus Padres, y él a de dar quenta della, y con él se descargan los demás hermanos, y el primogénito es el que guarda los vestidos para las fiestas de sus Huacas, y éstos nunca entren en división entre los hermanos, como cosa dedicada al culto divino. Estas conopas es cosa cierta, que las tenían todos en tiempo de su gentilidad antes de la venida de los Españoles, y la misma certidumbre ay de que las tienen aora los nietos de aquellos, pues sus Padres las heredaron, de los suyos, y no las echaron ellos por ay, antes las an guardado como la cosa más presiosa, que sus padres les dejavan, ni tan poco se las an quitado hasta esta visita.

Por Conopas suelen tener algunas piedras bezares que los Indios llaman Quicu, y en esta visita se an hallado algunas manchadas con la sangre de los sacrificios. En los llanos tenían muchos por Conopas vnas piedras pequeñas de cristal al modo de puntas, y esquinadas, que llaman Lacas. Ay también Conopas más particulares, vnas para el maíz, que llaman Zarpconopa, otras para las papas, Papap conopa, otras para el aumento del ganado que llaman Caullama que algunas vezes son de figuras de Carneros¹⁰⁰.

En cuanto a los intelectuales o amautas, que los españoles y curan llaman ministros de la idolatría:

“Éstos, que comúnmente llamamos Hechizeros, aunque son raros los que matan con hechizos, con nombre general se llaman Vmu, y Laicca, y en algunas partes Chacha, y Auqui, o Auquilla, que quiere dezir, Padre, o viejo, pero como tienen diversos oficios y ministerios, assí también tienen diversos nombres particulares.

Huacapvillac, que quiere dezir el que habla con la Huaca, es el mayor, y tiene cuidado de guardar la Huaca, y hablar con ella, y responder al pueblo, lo que él finge que te dize, aunque algunas vezes les habla el Demonio por la piedra. Y llevar las ofrendas, y hazer los sacrificios, y echar los ayunos, y mandar hazer la chicha para la fiesta de las Huacas, y enseñar su Idolatría, y contar sus fábulas, y reprehenden a los descuidados en el culto, y veneración de sus Huacas.

Malquipvillac. El que habla con los Malquis, tiene el mismo oficio respeto de los Malquis, que el pasado con las Huacas.

A este mismo modo es Libiacpvillac, que habla con el rayo, y Punchaupvillac que habla con el Sol.

Cada vno destos tiene su ministro menor, y ayudante y le llaman Yanápac, el que ayuda, y aún en muchas partes vsurpando nuestro nombre le llaman comúnmente Sacristán, porque le sirve en los sacrificios, y quando falta el ministro mayor suele entrar en su lugar, aunque no siempre.

Macsca, o Viha son los que curan con mil embustes, y supersticiones, y procediendo de ordinario sacrificio a la Huaca, o Conopa, del particular que le consulta. Y estos se a experimentado en estas Prouincias, que se an visitado ser los más periudiciales, porque son consultados para todas las cosas, y para que también hablen con las Huacas, aunque no sean los que las guardan.

Aucáchic, que en Cuzco llaman Ichuris, es el Confesor, este oficio no anda solo sino q' siempre es anexo al Villac, o al Macsa sobre dicho. Confiesa a todos los de su Aylo, aunque sea su muger, y hijo. Estas confesiones son siempre en las fiestas de sus Huacas, y quando an de yr camino largo. Y son tan cuidadosos en su oficio, que e topado yo algunos muchachos, que nunca se avían confesado con Sacerdote alguno de Dios nuestro Señor, y se avían confesado ya tres, o quatro vezes con estos ministros del Demonio, el cómo, se dize después.

¹⁰⁰ LA EXTIRPACIÓN DE LA IDOLATRÍA EN EL PERÚ. ARRIAGA, Pablo Joseph de (de la Compañía de Jesús). COLECCIÓN DE LIBROS Y DOCUMENTOS REFERENTES A LA HISTORIA DEL PERÚ. Tomo I (2da. Serie). ANOTACIONES Y CONCORDANCIAS CON LAS CRÓNICAS DE INDIAS por Horacio H. Urteaga. Imprenta y Librería SANMARTI Y CO. Lima- MCMXX. Págs. 31 - 32.

Açuac, o Accac es el que tiene cuidado con hazer la chicha para las fiestas, y ofrendas de las Huacas, que en los llanos son hombres, y en la sierra son mugeres, y en algunas partes las escogen doncellas para este ministerio.

Sócyac es sortíflego y adivino por mayíces, haze algunos montoncitos pequeños de granos de maíz sin contallo, y después va quitando vno de vna parte, y otro de otra, y conforme quedan pares, o nones, es buena, o mala la suerte. Aunque en vn pueblo exhibió vno de este oficio vna bolsa con muchas piedrezuelas, que dixo se llamavan Chumpirum, y que las avía heredado de su agüelo para este efeto.

Rípiac es también adivino, y responde a los que le consultan, por los molledos de los braços, y si se le menea el derecho dize q' sucederá bien y si el izquierdo que mal.

Pacharícuc, o Pacchacátic, o Pacchacuc, es otro adivino por los pies de vnas arañas, que llaman Paccha, y también Oroso, y son muy grandes y peludas. Quando le consultan para alguna cosa; va a buscar en los agujeros de las paredes, o debaxo de algunas piedras, vna de estasañañas, cuya especie es conocida, y poniéndola sobre vna manta, o en el suelo la persigue con vn palillo, hasta que se quiebran los pies y luego mira que pies o manos le faltan, y por allí adivina.

Móscoc, es adivino por sueños, llega vna persona a preguntalle, si sanará, o morirá, o si parecerá vn Cavallo que se le perdió, etc. Y si es varón el que le consulta, le pide la huaruca⁶⁷ de la cabeça, o la chuspa, o manta o otra cosa de su vestido, y si es muger, le pide el chumbi, que es la faja, o cosa semejante, y las lleva a su casa, y duerme sobre ello, y conforme a lo que sueña assí responde. Y si les consultan para amores les piden los cabellos, o ropa de la persona de quien an de adivinar.

Hacarícuc, o Cuyrícuc es el que mira cuyes, y abriéndoles con la vña adivina por ellos, mirando de qué parte sale sangre, o qué parte se menea de las entrañas. Que era el modo muy vsado entre los gentiles Romanos.

Todos estos oficios y ministerios son comunes a hombres y mugeres, aun el confessar, que también ay mugeres grandes confessoras. Pero lo más común es los oficios principales executallos hombres. Y de vn Indio sé yo, que era el cocinero y despensero de el Cura, y era el confessor de todo el pueblo y dizen los Indios, fulano es buen confessor, que da poca penitencia, y fulano no es bueno q' da grande penitencia. Pero los oficios menos principales, como ser adivinos, y hazer la chicha las mugeres le exercitaran. También se pueden contar entre estos ministros los Parianas, aunque no van contados, ni penitenciados entre los que van escritos en los que se hallaron en cada pueblo. Porque éstos son oficios que se elige cada año para la guarda de las chácaras. Andan con vnos pellejos de Zorra en la caveça, y bordones con vnas borlas de lana en la mano, ayunan el tiempo que dura el oficio, que es dos meses poco más, o menos, no comiendo sal ni agí, ni durmiendo con sus mugeres, y mudan al hablar la voz, hablando mugeril y afetadamente. De todas estas cosas, y del origen de ellas cuentan muchas fábulas y tradiciones de sus antepasados, y tienen grandes supersticiones en todo esto.

De vna de tres maneras entran en estos oficios de sacerdotes de Huacas. La primera es por sucesión, que el hijo lo hereda del padre, y si el heredero no tiene vso de razón, entra en su lugar el pariente más cercano hasta que el legítimo heredero sea suficiente para el oficio. La segunda manera es por elección, quando falta el primer modo por vía de herencia, o quando les parece, los otros ministros eligen el que juzgan, que será más a propósito, con parecer de los curacas, y Caciques. Y quando acontece que algún herido del rayo quede vivo, aunque quede lastimado está ya como divinamente elegido para el ministerio de las Huacas. El tercero modo es, que ellos mismos se toman el oficio, y se introducen en él specialmente de los oficios menores de adivinos, curanderos, por sola su voluntad, y autoridad, y esto es ordinario en los viejos, y viejas, que por ganar de comer, y como ellos dizen Vicçaraycu, que es ventris caufa, se hazen oficiales en estos mismos ministerios.

En vn pueblo de la Provincia de Conchucos, que visitó el Licenciado Iuan Delgado, se halló vna muchacha de hasta catorze años de rara hermosura, y que por ella avían sus padres, y Caciques, dedicádola a vna Huaca, llamada Chanca de figura de persona, y de piedra, con quien la casaron, y celebraron sus bodas todos los del pueblo, asistiendo en vn cerro tres días, con grandes borracheras. Por mano de esta muchacha ofrecían sus sacrificios, y lo tenían por muy gran suerte, y en mucha estima, que fuesse por su mano, por parecerles que serían muy aceptos a sus Huacas. Guardó virginidad porque assí se lo avían mandado los demás ministros,

que le dieron la investidura de sacerdotissa desposándola con la Huaca. Tenían los Indios suma reverencia, y la miravan como cosa superior, y divina. Aviendo ésta oído el primer sermón que hizo el Visitador se vino ella misma a denunciar, y a pedir ser enseñada en las cosas de nuestras fe, y perdonada de su culpa...

También suelen los ministros mayores, quando ven algún Indio, o India, que le da algún mal repentino, y se priva del juicio, y queda como loco, dezir que aquel accidente le sobreviene, porque las Huacas quieren ue sea su Villac, y sacerdote y bolviendo en sí le hazen que ayune, y aprenda el oficio, fundados en que quando ellos hablan con las Huacas suelen privarse del juicio, o por efetos del Demonio que les entontece, hablando con ellos, o por la fuerça de la chicha que beven, quando quieren hablar con la Huaca. En Huacho le dio a vno de éstos este phrenesí, y se fue por los campos como loco, y al cabo de ocho o diez días le hallaron sus parientes en vn Cerro, como fuera de sí, truxéronle al pueblo, y con esto quedó hecho Macsa y Huacavíllac, y por esta razón a todos los que les da mal de coraçón, los tiene ya por escogidos para estos ministros.

Fuera de todos estos Hechizeros, los que merecen más propriamente este nombre son los Cauchus, que se descubrieron en los pueblos de los llanos y [costas] Costó el descubrillos mucha dificultad y trabaxo, por el grande secreto que tienen entre sí, y porque temen a éstos tales grandemente todos los Indios. En la visita del doctor Ávila fue el primero que se descubrió; y era el Sacristán del pueblo, y denunció dél vn negro. Son estos Cauchus, o Runapmícuc, como ellos llaman, que quiere dezir el que come hombres, vn género de brujos, que an muerto mucha gente, specialmente muchachos. Y aunque en los pueblos que se avían antes visitado, avía avido algunos rastros, y indicios de ellos, no se acavava de averiguar en qué consistía su oficio, y maleficio. Hasta que vn día en vn pueblo examinando el Doctor Hernando de Avendaño, estando yo presente, vn Indio de hasta veinte y cinco años, de buen talle, y disposición, y al parecer de buen entendimiento en las cosas ordinarias de Idolatría, y embiándole ya en paz, después de aver respondido a todo lo que le avían preguntado, dixo el Indio. Aguarda señor, que tengo más que dezir, y quiero deveras descubrir todo mi coraçón, y ser buen Christiano, animándole a que dixesse todo lo que quisiesse, y que no tuviesse miedo, etc. Dixo que él era Brujo, y que su padre lo avía sido (y como después se supo, avía sido muy famoso, y muy temido), y que él le avía enseñado el oficio. Nombró a muchos, q' le exercitavan, los quales se fueron prendiendo, y examinándoles ya a cada vno de por sí, ya careando vnos con otros, y se averiguaron cosas extraordinarias y muy lastimosas. En suma es, que en diferentes Ayllos y parcialidades, ay diferentes maestros, que ellos llaman nora con nuestro nombre Español Capitán: y cada vno tiene diferentes discípulos, y soldados.

Éste les avisa y previene quando le parece, que tal noche (que siempre son a este tiempo sus juntas) y en tal lugar se an de juntar. El maestro va aquella noche a la casa que le parece, acompañado de vno o dos de sus discípulos, y quedándose ellos a la puerta, entra esparciendo vnos polvos de huessos de muertos, que ellos tienen para este efeto conficionados, y preparados con otras no se qué cosas, y palabras, y con ellos adormecen a todos los de casa de tal suerte, que ni persona ni animal de toda la casa se menea, ni lo siente, y assí se llega a la persona, que quiere matar, y con la vña le saca vn poquito de sangre, de qualquiera parte del cuerpo, y le chupa por allí la que puede, y assí llaman también a estos tales Brujos en su lengua chupadores. Esto que assí an chupado lo hechan en la palma de la mano, o en vn mate, y lo llevan donde se haze la junta, ellos dizen que multiplica el demonio aquella sangre, o se la convierte en carne (yo entiendo que la juntan con otra carne) y la cuezen en aquella junta, y la comen, y el efeto es, que la persona que avían chupado su muerte dentro de dos o tres días. Y ocho a diez antes que llegásemos avía muerto vn muchacho de hasta diez y seys años, y quando se moría se tapava la cara, y dezía que vía a fulano, nombrando vnos de estos Brujos, que le venía a matar.

Es común frase, y modo dezir, quando hazen estas juntas, esta noche hemos de comer el alma de tal, o tal persona. Preguntádole yo a vno que de qué manera era aquella carne, y a qué sabía, dijo haziendo muchos ascos con el rostro que era muy mala, y desabrida, y parecía cecina de vaca. En estas juntas se les aparece el Demonio, vnas vezes en figura de León, otras vezes en figura de Tigre, y poniéndose asentado, y estrivando sobre los braços muy furioso, le adoran.

De las tres cosas que son ordinarias en los Brujos, que son, crueldades, Idolatrías, y torpeças, de las dos primeras descubrieron mucho, de la tercera poco, y sin mucho empacho ni temor, dezía vno, yo e muerto tres muchachos, y otro yo e comido tantos. Careando a vnos destes el Visitador para averiguar no sé qué cosa, dixo vno de ellos. Sí que tu me comiste mi hijo, assí es verdad, respondió y ya yo lo e dicho al Visitador, pero

comile, porque tú me quitaste mi chácara. Y es cosa cierta que en teniendo qualquier enojo, le vengan en comerse vnos a otros los hijos, matándolos del modo sobredicho, que ellos llaman comérselos”.¹⁰¹

Dice Arriaga sobre lo que él considera las raíces y causas de la idolatría que se hallaban entre los indios:

“De esta falta de dotrina y enseñanza nace la suma ignorancia, sin hablar con encarecimiento, que tiene de las cosas de nuestra Fe, y delante de Dios, y de los hombres tienen menos culpa los Indios, que quien no les a enseñado, como tiene excusa de no saber matemáticas, quien nunca las a oýdo, y así a cada paso dizen los Indios, nunca me an enseñado esto, nunca me an dicho esto.

No ay muchacho por pequeño que sea, que no sepa el nombre de la Huaca de su Aylo, y aunquepor sólo hazer esta experiencia, lo e preguntado a muchos, no me acuerdo, que ninguno por muchacho que fuese me aya dexado de dezir su Huaca, y son bien pocos los que preguntados quién es Dios, y quién Jesu Christo, lo sepan.

Esta ignorancia es causa de los errores, que tienen muy creídos, y en que todos están muy de asiento. No saben, que procedemos todos de nuestros primeros Padres, y así están persuadidos no sólo que los Españoles proceden de un principio, y los negros de otro, sino que cada Aylo, y parcialidad de los Indios tiene su principio y Pacarina, que ellos llaman particular, y la nombran, y la adoran, y ofrecen sacrificio; llamándola Cámac, que es Criador, y cada uno dize que tiene su Criador, unos dizen que tal Cerro, otros que de tal fuente, otros quientan de sus Pacarines muchas fábulas y patrañas. Como los de Huacho y Begueta, que el Sol baxó a la tierra y puso dos huevos, vno de Oro, de donde procedieron todos los Curacas, y Caciques, y otro de Plata, de donde salieron los demás Indios. Otros quientan en este artículo muchas y muy largas fábulas semejantes a las que fingen los Poetas de Deucalión y Pirrha, que por ser largas, y casi tantas como los pueblos, o Aylos no las quiento. Sólo quiero tomar a advertir lo que dixe arriba, que ésta es una de las razones porque los Indios están tan pertinaces, y tercos en conservarse en sus sitios, y pueblos antiguos, y en bolverse a ellos, quando les reduzen a otros pueblos, porque tiene aquellos, por su patria, y Picarina, y aunque tengan muchas incomodidades en éstos, y comodidades en los otros, se verifica en ellos, Dulcis amor Patriae ratione valentior onni.

No tienen menores engaños ni errores en su último fin, que en su primer principio, aunque ponen menos términos, y paraderos en aquél que en éste. Común error es de todos los pueblos de la Sierra que se an visitado, que todas las almas de los que mueren van a una tierra que llaman Upamarca, que podemos explicar a la tierra muda, o de los mudos, como dize la frase Poética Latina, Regia silentum dizen y que antes de llegar, a un grande río, que an de pasar por un puente de cabellos, muy estrecha, otros dizen que los an de pasar vnos perros negros, y en algunas partes los criavan, y tenían de propósito con esta supersticiosa aprehensión, y se mataron todos. Otros tiene por tradición que las almas de los defuntos van donde están sus Huacas. Los del pueblo de Huacho y los otros de la costa, dizen, que van a la Isla del Huano y que los llevan los lobos marinos, que ellos llaman tumi.

No conocen en esta vida, ni en la otra más bienaventuranza que tener buena chácara, de que puedan comer, y beber. Y assí dizen, que van a hazer allá sus Chácaras, y sementeras, y no distinguen de que allá aya de aver ni penas para los malos, ni gloria para los buenos. Están persuadidos, que los cuerpos muertos sienten, comen y beven, y que están con mucha pena enterrados, y apretados con la tierra, y con más descanso en sus Machays, y sepulturas en los campos donde no está enterrados, sino en vnas bevedillas, y cuevas, o casitas

¹⁰¹ LA EXTIRPACIÓN DE LA IDOLATRÍA EN EL PERÚ. ARRIAGA, Pablo Joseph de (de la Compañía de Jesús). COLECCIÓN DE LIBROS Y DOCUMENTOS REFERENTES A LA HISTORIA DEL PERÚ. Tomo I (2da. Serie). ANOTACIONES Y CONCORDANCIAS CON LAS CRÓNICAS DE INDIAS por Horacio H. Urteaga. Imprenta y Librería SANMARTI Y CO. Lima- MCMXX. Págs. 35 - 38.

pequeñas, y ésta es la razón que dan para sacar de las Iglesias todos los cuerpos muertos. Engañados con estos errores no tienen conocimiento de la resurrección de los cuerpos”.¹⁰²

Asimismo, en lo que tiene que ver con otras causas de la idolatría de los indios, Arriaga prosigue:

“Cada Ayllu, y parcialidad tiene, sus sacerdotes particulares, y acontece no aver quedado en un Ayllu más, que tres, o cuatro casas, y éstas tienen su Huaca, y sacerdote particular, que la guarda... Pueblo pudiera yo nombrar de hasta trescientos y cincuenta personas de confesión; donde dentro de una hora que llegamos, se vinieron de su propia voluntad a descubrir cerca de treinta de estos Hechizeros, y dentro de poco llegaron a quarenta; y en quatro ni cinco meses no vían al Cura...

A esta continuación, y asistencia de los Hechizeros se junta otra causa, para conservarse la Idolatría entre los Indios, que es la libertad de los Curacas, y Caciques en hazer lo que les parece, y el cuidado, y solicitud en honrar y conservar los Hechizeros, esconder sus Huacas, hazer sus fiestas, saber las tradiciones, y fábulas de sus antepasados, y contallas, y enseñallas a los demás. Y si ellos fuesen los que devían ser, sería el único medio para desterrar la Idolatría, porque ellos hazen de los Indios; quanto quieren, y si quieren que sean Idólatras, serán Idólatras, y si Christianos, Christianos, porque no tienen más voluntad que las de sus Caciques, y ellos son el modelo de quanto hazen.

Otra causa es no averles quitado hasta aora delante de los ojos, que uviera sido motivo para quitárselas también del corazón, las Huacas móviles que tienen, no sólo todos los pueblos, sino también todos los Ayllus, y parcialidades, por pequeños que sean, como se dixo arriba, no averles quemado sus Munaos de los llanos, que son los Malquis de la Sierra, a quien estiman más que sus Huacas no avelles destruido sus Machays, que son las sepulturas de sus agüelos, y progenitores, y adonde llevan los cuerpos hurtados de las Iglesias, no avelles quitado los Morpis, que llaman en los llanos, Chancas en el Cuzco, y Conopas en este Arçobispado, que son sus dioses Penates, heredados de Padres a hijos, como la joya más rica, y preciosa de sus pocas alajas. Y son muy raros los que no los tienen, siendo los principales herederos de sus linages, y algunos tiene dos, tres y quatro.

De un Cacique se yo, que exhibió de su voluntad, once y su muger cinco, todas con sus particulares nombres. También no se a reparado hasta aora, en que tuviesen las camisetas antiguas de cumbi, que ofrecían a sus Huacas, o vestían a sus Malquis, o que se ponían para solas las fiestas, y sacrificios de las Huacas.

No se quiere dezir por esto, que se le an de quitar todas las camisetas, que tienen de cumbi, con achaques que son de Huacas, si no sólo aquellas que estavan en sus Malquis, o Huacas, y no servían sino a sólo a este ministerio, que éstas es bien quemallas, y no guardallas, porque no entienden que se les quitan por quedarse con ellas.

Ni tampoco se reparava en que tuviesen varios instrumentos, con que se convocavan para las fiestas de sus Huacas, o las festejavan, como son muchas trompetas de cobre o de plata, muy antiguas, y de diferente figura, y forma que las nuestras, caracoles grandes que también tocan que llaman, Antari, y Pututu, y otros Pincollos, o flautas de hueso, y de cañas. Tienen de más de lo dicho para estas fiestas de sus Huacas, muchas cayeras, y cuernos de Tarugas, y Ciervos, y mates, y vasos hechos en la misma mata, quando nacen entre los mismos cuernos, y otras muchas aquillas, y vasos para beber de plata, madera, y varro, y de diversas, y figuras. Ni se reparava en tanta multitud como tenían, de Tamborines con que celebran sus borracheras, y menos en los oficios, y trajes de los Parianas, que diximos arriba.

Antes usavan de todas estas cosas públicamente, y hazían sus fiestas, y danzas a vista de los Españoles y Curas, y aquí en el cercado de Lima las hemos visto muchas vezes. Y es cosa cierta y averiguada, que en

¹⁰² LA EXTIRPACIÓN DE LA IDOLATRÍA EN EL PERÚ. ARRIAGA, Pablo Joseph de (de la Compañía de Jesús). COLECCIÓN DE LIBROS Y DOCUMENTOS REFERENTES A LA HISTORIA DEL PERÚ. Tomo I (2da. Serie). ANOTACIONES Y CONCORDANCIAS CON LAS CRÓNICAS DE INDIAS por Horacio H. Urteaga. Imprenta y Librería SANMARTI Y CO. Lima- MCMXX. Pág. 44.

muchas partes con achaques de la fiesta del Corpus, hazen la fiesta de Oncoymita, que diximos arriba, que es por entonces. Y en la provincia de Chinchacocha, quando se visitó, se averiguó que llevaban en la procesión del Corpus dos corderos de la tierra, vivos, cada uno en sus andas, por vía de fiesta y de danza, y se supo, que realmente eran ofrendas, y sacrificios, ofrecidos a dos lagunas, que son Urocococha y Choclocococha, de donde dizen que salieron, y tuvieron origen las Llamas. Y a llegado a tanto esta disimulación; o atrevimiento de los Indios, que a acontecido en la fiesta del Corpus, poner una Huaca pequeña en las mismas andas al pie de la Custodia del Santísimo Sacramento, muy disimuladamente. Y un Cura me dixo que avía hallado las Huacas en el hueco de las Peanas de los Santos del Altar, y otras debaxo del Altar, que las avía puesto el Sacristán, y yo las e visto detrás de la misma Iglesia. Como también se averiguó en Huarochirí por el doctor Francisco de Ávila, que para adorar un ídolo en figura de muger, llamado Chupixamor, y Mamáyoc, hazían fiesta a un imagen de nuestra Señora de la Asunción, y para adorar un Ídolo varón llamado Huayhuay hazían fiesta a un Eccehomo.

Pero fuera de todas estas causas, que podemos llamar extrínsecas, que fomentan, y conservan la Idolatría entre los Indios, ay otras dos intrínsecas: que son dos errores, y engaños en que el demonio, y sus ministros tienen muy persuadidos, y ciegos a todos los Indios. El primero es que entienden, y lo dizen así, que todo lo que los Padres predicán es verdad, y que el Dios de los Españoles es buen Dios; pero que todo aquello que dizen, y enseñan los Padres es para los Viracochas, y Españoles, y que para ellos son sus Huacas, y sus Malquis, y sus fiestas, y todas las demás cosas que les an enseñado sus antepasados, y enseñan sus viejos, y Hechizeros; y ésta es persuasión común de los Indios, y cosa muy repetida de sus Hechizeros; y así dizen que los Huacas de los Viracochas son las imágenes, y como ellos tienen las suyas tenemos nosotros las nuestras, y este engaño, y error es muy perjudicial.

Otro error, y más común que el pasado es, que pueden hazer a dos manos, y acudir a entrambas a dos cosas. Y así sé yo dónde de la misma tela, que avían hecho un manto para la imagen de Ntra. Sseñora, hizieron también una camiseta para la Huaca, porque sienten y dizen que pueden adorar a sus Huacas, y tener por Dios al Padre, y al Hijo, y al Espíritu Santo, y adorar a Iesu Christo que pueden ofrecer lo que suelen a las Huacas, y hazelles sus fiestas, y venir a la Iglesia, y oír misa, y confessar, y aún comulgar. Aunque en esto de la Comunión les a puesto nuestro Señor un temor, y conecto muy grande, que aún ofreciéndosela a algunos, que parece podían recibilla, no se atreven, y no la piden sino los que están bien instruídos en los misterios de nuestra Fe, y bien desengañados de sus errores, y se preparan con muchas veras para comulgar. Pero el común de los Indios, como no se les anquitado hasta aora sus Huacas, ni Conopas, ni estorvado sus fiestas, ni castigado sus abusos, ni supersticiones, entienden que son compatibles sus mentiras, con nuestra verdad, sus Idolatrías son nuestra Fe, Dagón son el Arca, y Christo son Belial. Y son, y, están puntualmente como los Samaritanos de quien dize la Sagrada Escritura, cap. 17 del 4 de los Reyes, qui cum Domicum colerent, Dus quoque suis seruiebant iuxta consuetudinem gentium; Y después que a contado sus errores, concluye el sagrado texto, Fuerunt igitur gentes ista timentes Dominum, sed nihilominus, idolis suis feruientes, nam filii eorum nepotes sicut fecerunt patres sui, ita faciunt isque in praesentem diem”.¹⁰³

Sobre que en las provincias que están visitadas quedan muchas raíces de idolatrías:

“En la llanada de la población de Humi, donde estava una Cruz, y de donde en tiempo de la visita avían sacado la Huaca Humivilca, se cavó más de vn estado, y topamos con un Ídolo de piedra de la hechura de vn Indio, y junto a él otra piedra bernegosa, y dizen que era su hermano, ambos estavan sentados sobre una losa muy llana acompañados de treinta y dos Conopas con otros sacrificios.

En la población de Quichumarca, en el lugar donde estava la Cruz de la visita pasada se cavó más de vn estado y medio, y casi estávamos para dexallo, quando topamos con las señas de los sacrificios, y dimos con tres Huacas. La mayor dizen era Huari Huaca, y los dos hermanos suyos, de figuras tan particulares que miralles ponía horror. Tenían quarenta y siete Conopas, y entre los sacrificios pedacillos de plata, y una trompeta de cobre con su brocal de plata, y tres piedras bezares grandes las dos gastadas con el tiempo.

¹⁰³ LA EXTIRPACIÓN DE LA IDOLATRÍA EN EL PERÚ. ARRIAGA, Pablo Joseph de (de la Compañía de Jesús). COLECCIÓN DE LIBROS Y DOCUMENTOS REFERENTES A LA HISTORIA DEL PERÚ. Tomo I (2da. Serie). ANOTACIONES Y CONCORDANCIAS CON LAS CRÓNICAS DE INDIAS por Horacio H. Urteaga. Imprenta y Librería SANMARTI Y CO. Lima- MCMXX. Págs. 45 - 47.

Dende aquí fuimos a la población de Chochas, donde en una quebrada avía un grandísimo peñol torreado, en cuyo asiento está la Cruz, de donde dizen se sacó la Huaca que llevaron al visitador. Más yo me guié por los viejos, y me determiné de subir al peñol por un caracol que tenía por escalera. No pude subir más que hasta la mitad, porque me pareció temeridad pasar adelante. Allá subieron no con poco trabaxo los Indios y me traxeron la Huaca de Llaxavilca, que era como medio cuerpo cabizbaxo, el un ojo mayor que el otro, tenía junto sí otra Huaca, y ambas estaban sentadas sobre vna losa, avía muchos huessos de los sacrificios de las Llamas.

Todos los Malquis, que topamos muchos (que son los cuerpos gentiles que los Indios adoran) quemamos, y entre ellos hallamos dos pares de vasos de plata pequeños con que parece les solían dar de beber los Indios a estos muertos.

En la población antigua de Huahalla, junto a ésta se sacó vn Gigante de piedra, aunque sin brazos. Estava todo el cuerpo enterrado, y sola la cabeça de fuera, y ésta bien tapada con losas. Dizen los viejos del Aylo de esta Huaca, que se llama Huari, o por otro nombre Chani, que solían dalle Coca mascada, poniéndosela en la boca. De otra parte se sacaron dos cuerpos enteros, y secos, muy nombrados y respetados, de todos, llamados Caxapárac, y su hijo Huaratama, que estaban en sus Machays, vestidos a vso de guerra con mucha plumería de diversos colores, y otros ropajes, que con el tiempo estaban gastados. Vn poco apartado de éstos estava en otro depósito, con el mismo ropaje que el passado llamado Vinchos.

Todos estos cuerpos y Huacas, se quemaron con aplauso, y gusto de todos, y es de suerte que los mismos viejos y viejas, que son los encubridores, y guardas de estas Huacas, me la traían diziendo, Padre mío, quémense estos Demonios, que tanto mal nos an causado.

Por los años de mil y quinientos y setenta y cinco, quemó y destruyó muchas Huacas, por toda esta Provincia vn Padre de santo Domingo llamado Fray Francisco. Como nuevo en las cosas de los Indios, y que aviendo tanto que hazer passaua, de prisa, no pudo tener noticia de todas las Huacas, y los Indios también se previnieron en escondellas, y después no se descuidaron en guardar las Huacas quebradas, y medio quemadas. El respeto, el amor, y el temor que el Demonio les a puesto de ellas me admira, quando veo, lo que aora diré. Y es, que aunque de su motivo, y de su propia voluntad dizen los viejos, quando están desengañados, que el demonio los avía tenido ciegos, y que fuésemos a sacar las Huacas, donde las tenían escondidas, pero quando ívamos, llevándolos por guía, yvan tan de mala gana como si fueran al suplicio, y degolladero, temblando, y sudando, y trasudando, y travándoseles la lengua, que apenas podían hablar, ni menear pie, ni mano, que me parece les representa el demonio, el amor ternísimo, que an tenido a sus Huacas, el cuidado con que les an guardado, y el dolor grande, si se las quitan.

Antes que fuese a Cahacay estuve en él quatro días; pero afligime de ver que no hallava disposición de poder hazer fruto, y por no aver visto a su Cura, para tomar su beneplácito, lo dexé por entonces, mas aora me pareció bolver otra vez para satisfacer la conciencia. Fui a este pueblo con el Cura, y gastamos ocho días en catecismos, y sermones, refutándoles sus errores al cabo de los quales diziéndoles una vez, que los hallava duros, y indevotos, y que entendía que tenían algún grande impedimento, que lo causava, y que éste era guardar todavía sus Huacas, y vivir en su gentilidad. Movioles el Señor, de suerte que dixeron, que no querían ellos ser menos, que los de otros pueblos, etc. Lleváronnos a la otra banda del pueblo cerca de un quarto de legua, donde estava una cueva muy grande, y en ella muchos defuntos gentiles, y entre ellos tres cuerpos de Gigantes de disformes cabelas, vestidos de Cumbi, aunque con el tiempo podrido. Éstos son los progenitores de todos los de este pueblo a quienes adoravan, y tenían en mucho, avían muchos rastros de sacrificios, los cuerpos, y ellos se quemaron, en el pueblo. Vn grande Hechizero descendiente de estos gentiles, y que tenía quènta con hacelles sacrificios, que dizen que era brujo, y se tornava en Lechuza y murió diez y ocho años a, dexó mandado, que por quanto moría en su gentilidad, y en la ley de sus antepasados y deudos, que le enterrasen en sus Machays, como lo hizieron, desenterrándole de la Iglesia. Embié por él con mi catequizador Indio de confianza, y me le traxeron con todos los sacrificios, que le avían hecho, yéndole a consultar después de muerto, éste quemamos con los dichos Gigantes.

Más abaxo de éste avía otra Huaca en medio de vna cerca, donde avía mucha osamenta de Llamas (que son los Carneros de la tierra) que le avían sacrificado, tres trompetas, y otros muchos instrumentos de los sacrificios.

Mucho me afligió al principio ver tan poca disposición en los Indios para las cosas de devoción, y la Iglesia tan pobre, que es más para llorar, que para dezillo. Y como quizo nuestro Señor movelles por medio de su palabra, a descubrir a sus amadas Huacas, les movió también a que diesen, y juntasen alguna limosna, como lo hizieron muy literalmente, para vn cielo, y dosel, vn santo para su pueblo, cuyo patrón es San Juan Baptista. Diles la carta de esclavitud de nuestra Señora, y enseñeles a rezar el Rosario, y bolvimos con mucho gozo a Huayllacayan. Donde comencé de propósito a refutalles los errores, que avían quedado refutados en la tabla de la visita del dotor Hernando de Avendaño. Y para que en todo se acertase, tuvimos nuestra acostumbrada diciplina, y nuestras rogativas. De ellas resultó el llevarnos los viejos a las ruinas del pueblo de Cotas, de donde sacaron en tiempo de la visita la Huaca Rimap, y dixeron que a su padre Huaracáyac avía quemado Fray Francisco, mas no quiso nuestro Señor, que esta vez se ocultase. Porque cerca de medio quarto de legua de donde estava su Padre, y a poco que se cavó, topamos con él, tenía este Ídolo muchos sacrificios. El sacerdote que cuidava de esta Huaca, fue llevado a lo reclusión de santa Cruz.

Otro día fuimos al asiento de Hunoyan, que está más de legua, y media. Estavan aunque medio arruynados vnos aposentos de piedra de encaxe, como los edificios del Cuzco, de adonde avía sacado el dicho Fray Francisco, dos famosas Huacas, y tan temidas, que les sacrificavan muchachos, y niños, porque dizen se sustentavan de carne humana. Pero los Indios después que pasó Fray Francisco recogieron los pedazos de las Huacas, y la bolvieron al mismo puesto de donde se sacaron aora.

En el asiento de Chinchas legua, y media de aquí, estava la mentada Huaca de Vsuy, que por ser muy grande se avía escapado en la visita. Pero esta vez no le valió, porque llevé mucha gente y la saqué de raíz, desmenucé y quemé todos los sacrificios, y el cuerpo de un grande Hechizero, que dezían era hijo de esta Huaca.

En la población de Chayna se deshizo otra Huaca, que por ser grande no se pudo sacar, quemáronse muchos sacrificios, llamábase esta Huaca Iusca, y otros tres hijos de esta Huaca, que eran cuerpos de gentiles también se quemaron.

La Huaca del Aylo de Sopan, estava en su antigua población, llamada Apu Xillin, derribola y quemola Fray Francisco, pero los Indios la tornaron a reparar, y la tenían soterrada con muchos sacrificios, y alguna plata. A Huayna Xillin hijo de ésta, quemó el dotor Hernando de Avendaño. Cuyas pisadas, y la de los Padres de la Compañía e seguido en esta predicación, para poder acertar, porque yo confieso vna verdad, que si no hallara disposición en la gente prevenida de la visita, y luz de los errores que tuvieron, averiguados en ella, que poco me podía aprovechar de la experiencia de dieciséys años de cura. Concluymos con este pueblo día de la Cocepción de nuestra Señora, que es su vocación, escriviéronse de nuevo por esclavos de esta Señora, que tanto les a favorecido. Las Huacas que eran portátiles embió a Lima, las demás y los cuerpos muertos se quemaron. Llevan también las trompetas, y ocho marcos, y medio de plata, que se hallaron en las Huacas, las cenizas de la quema, se echaron en los ríos porque no las tornen a juntar”.¹⁰⁴

En cuanto a los medios para desarraigir la idolatría, que es lo que nos interesa avanzar en este estudio, el Padre Arriaga señala sin ambages ni escrúpulos:

“Las dos principales causas de las Idolatrías de los Indios, diximos que eran. La primera suma ignorancia, que tienen de las cosas de nuestra Fe, por no estar enseñados en ella, y el engaño en que siempre están de sus

¹⁰⁴ LA EXTIRPACIÓN DE LA IDOLATRÍA EN EL PERÚ. ARRIAGA, Pablo Joseph de (de la Compañía de Jesús). COLECCIÓN DE LIBROS Y DOCUMENTOS REFERENTES A LA HISTORIA DEL PERÚ. Tomo I (2da. Serie). ANOTACIONES Y CONCORDANCIAS CON LAS CRÓNICAS DE INDIAS por Horacio H. Urteaga. Imprenta y Librería SANMARTI Y CO. Lima- MCMXX. Págs. 61 - 62.

Huacas, y supersticiones... La segunda causa es no averles quitado hasta aora sus Huacas, Malquis, ni Conopas, ni los demás motivos de su Idolatría.

En el entretanto que se goça el fruto de estos Collegios, que pasarán algunos años, importa mucho en estas misiones, y visitas, ganar a los Caciques, acariciándoles y honrándoles, no pidiéndoles nada, ni tomando nada de ellos (aunque algunos presentillos de cosas de comer, se corren mucho si no los toman), y dándoles de las cosas; que llevamos de devoción. Porque ganada la puerta de los Curacas, no ay dificultad en descubrir todas las Huacas, y Idolatrías. Y assí es necessario valerse mucho de ellos para este efeto; y por otra parte a los que fueren tercicos, y rebeldes, como los son algunos: lo que conviene es, como dizen, arrimalles toda la ley, y executar en ellos lo que está mandado por el señor Arçobispo en su edito de 30 de Agosto del año passado, y por su Excellencia en su provisión en diez de Setiembre del mismo año. Que en suma es, que los Curacas, y Caciques, que dentro de dos días que se leyere el edito, no descubrieren, y manifestaren las Idolatrías de su pueblo, que si ellos son los maestros de ellas, sean privados de sus officios, y acotados, y trasquilados, y traídos a la casa de santa Cruz; y si fueren cómplices en ellas, sean privados del Cacicazgo, y reducidos a mita, acotados, y trasquilados; y que si uviere en sus pueblos, Idolatrías, fiestas, supersticiosas, taquies, y borracheras comunes, y dixeren que ellos no saben que las aya (porque es moralmente imposible que aviéndolas lo dexen de saver los Curacas, y Caciques) que sean privados de sus officios, y reducidos a mita. Estas provisiones se les leen, y se les explican al principio de la visita, y si se executassen como en ellas se contiene, bastaría este medio para desterrar toda la Idolatría de este Reino.¹⁰⁵

¹⁰⁵ LA EXTIRPACIÓN DE LA IDOLATRÍA EN EL PERÚ. ARRIAGA, Pablo Joseph de (de la Compañía de Jesús). COLECCIÓN DE LIBROS Y DOCUMENTOS REFERENTES A LA HISTORIA DEL PERÚ. Tomo I (2da. Serie). ANOTACIONES Y CONCORDANCIAS CON LAS CRÓNICAS DE INDIAS por Horacio H. Urteaga. Imprenta y Librería SANMARTI Y CO. Lima- MCMXX. Pág. 79.

CAPÍTULO V

5. EL APLASTAMIENTO MILITAR E IDEOLÓGICO COLONIAL Y LOS CAMINOS PARA LA LIBERACIÓN

5.1. ANÁLISIS PRELIMINAR

Conforme se revisó en el Capítulo anterior, se evidencia que la problemática de la dominación colonial, no debe ser analizada únicamente desde la explotación y exacción económica y social que sufrieron nuestros antepasados de parte de los colonizadores españoles-europeos, que es por lo general los aspectos que se suelen priorizar cuando se trata de la historia de la dominación colonial en hispano-américa.

En ningún momento negamos que lo económico (oro, plata) es lo determinante en última instancia, sin embargo llamamos la atención sobre la importancia del tema ideológico, estudiado desde sus fuentes históricas, lo cual fue el cemento que permitió la solidificación del edificio colonial. Esta dominación religiosa- ideológica se produjo mediante la desestructuración o directamente y sin eufemismos, mediante la bárbara, ignorante y sangrienta destrucción de todo el ámbito cultural del Tahuantinsuyo, y por tanto también afecto a la unidad geográfico-poblacional del entramado andino-amazónico que ocupa hoy el Estado Plurinacional de Bolivia.

El ataque directo educativo colonizador a las instituciones y a las formas religiosas, jurídicas y educacionales andinas, fue deliberado, detalladamente planificado, y puntillosamente ejecutado, como se ha demostrado hasta aquí.

Resulta entonces que se tiene una primera ofensiva ideológica colonial, que se produce con el inicio de la invasión en 1532 y que perdura hasta tiempos del Virrey Toledo a fines del siglo XVI, con la eliminación del incario como sistema (ya entonces “títere”) de mediación estatal con el triunfo militar sobre el Inca Túpac Amaru su gobierno de Willkapampa (Llanura del Águila) en 1574; la implementación del sistema de trabajo de la mita para la

explotación del Cerro Rico de Potosí y de Porco; y, como producto de toda esta derrota el aplastamiento de la sublevación del Taquionk'oy, cuya fuerza espiritual cultural en cuanto a la reconstitución de las costumbres y tradiciones andinas fue la que permitió la vigorosa lucha contra el invasor. La segunda ofensiva ideológica colonial, fue la que revisamos anteriormente con el trabajo y conclusiones realizadas por Joseph de Arriaga y otros, que plateó una nueva culturalización andina, buscando garantizar la domesticación indígena a través de la religión y las costumbres judeo-católicas apostólicas romanas (cristianas). La tercera ofensiva ideológica se produjo luego de la derrota militar de la Gran Sublevación General de 1780-81 liderada por Joseph Gabriel Condorcanqui Noguera conocido como Túpac Amaru II, y Julián Apaza que se autodenomino como Túpac Katari.

5.2. EL APLASTAMIENTO MILITAR

Esta Gran Sublevación puede resumirse indicando de que a lo largo de todo el siglo XVIII, la población indígena, por conducto de sus curacas y personalidades principales, se esforzaron por mejorar sus condiciones de vida y de trabajo, para cuyo efecto llevaron a cabo largas y pacientes gestiones, en la creencia que la justicia española podría hacer que las leyes de Indias fueran aplicadas en su favor. Esta creencia se fundaba en el hecho objetivo de que había una legislación ambigua, que en su parte enunciativa era aparentemente benévola, pero que en su parte resolutive otorgaba facultades discrecionales a los funcionarios coloniales, en aplicación del principio de que la realidad podía hacer necesario que las normas legales pudieran ser pasadas por alto para mantener la autoridad y la estabilidad del régimen colonial.

Las “Leyes de Indias”, con el resultado de que el panorama real de la vida colonial era tremendamente inhumana e insoportable, tanto para los indios del común como para los esclavos de los centros de laboreo y para los pobres de las ciudades,(formado en este nivel por españoles pobres, criollos desheredados, mestizos morenos, vagabundos y delincuentes).

Durante la Colonia (y también durante la República), los sostenedores del Virreinato justificaban los males tangibles e inamovibles de la realidad con el argumento de que ello

era debido a las malas autoridades y funcionarios de la Corona hispánica, que actuaban en “desacuerdo con las leyes vigentes”. Esta argumentación fue admitida por varios curacas e indios principales, que en plena concordancia con dicho principio emprendieron reclamaciones ante las altas instancias de la administración colonial.

La opresión, avasallamiento y maldades generalizadas, propiciaron alzamientos y soblevaciones directos, unas veces aisladamente y otras en forma más o menos coordinada y extensiva, que dieron como resultado incesantes rebeliones indigenales, inspirados en una permanente añoranza de tierras comunitarias y gobierno incásico, en la que se combinan o suceden las reclamaciones, las conspiraciones y la insurgencia.

“El año de 1780 establecen relaciones conspirativas influyentes plateros como Lorenzo Farfán de los Godos, Ildefonso, José Gómez y Eugenio Cárdenas, con el prestigioso curaca de Pisac, don Bernardo Tambowaqso Pumayali. Descubierta la conjura son apresados los conspiradores, pero escapa el curaca Tambowaqso. En junio de 1780 son ajusticiados Lorenzo Farfán de los Godos y seis de sus compañeros de complot. Luego de ello se produce la captura del joven curaca Bernardo Tambowaqso, por acto de traición de su propio cuñado. Pese a que su apresamiento se había producido en el interior de una iglesia, por lo que estaba bajo el amparo del derecho de asilo, el curaca fue juzgado con sus lugartenientes; sus jueces, temerosos por la amplitud del formidable alzamiento de Túpac Amaru, trece días después del mismo, cuando corría el 17 de noviembre de 1780, determinaron que fueran sacrificados, por sentencia capital, en la ciudad del Cusco, el heroico curaca Bernardo Tambowaqso y sus colaboradores Quispe Tito, Conchay Tambo, Huambo Paro y otros.”¹⁰⁶

5.2.1. Los inicios de la rebelión de Túpac Amaru:

“Diversos estudios (entre los que destaca el de Boleslao Lewin), estiman que Túpac Amaru comenzó a establecer contactos políticos reservados desde 1770, para lo que se valió no solamente de sus viajes, sino también de emisarios y de transeúntes que pasaban por su casa de Tungasuca. En este contexto de larga preparación, parece que durante su estadía en Lima, de 1777 y 1778, se decidió por pasar de las simples coordinaciones políticas a las de naturaleza directamente insurreccional. Con este propósito creó un núcleo cusqueño y probablemente limeño, (ninguno de los cuales jamás sería conocido, porque el gran curaca, con infinito valor, se obstinó en ocultarlos ante sus interrogadores). Desde entonces comienza su acopio de armas, e incluso llega a instalar una fundición en la que se podían vaciar cañones de largo alcance. En tres oportunidades lo visitó subrepticamente Julián Apasa (el futuro Túpac Catari). Los indios principales que eran recibidos por Túpac Amaru, llevaban a sus pueblos retratos del Inca, así como instrucciones de éste dirigidas a la preparación de la insurrección.

De entre todos los dirigentes indios que actuaban en coordinación con Túpac Amaru, el que mayor actividad mostró fue indudablemente Tomás Catari, que operaba en el corregimiento de Chayanta, integrante de la provincia de Potosí. En su pueblo, Catari había tenido choques con el cacique impuesto por los españoles, llamado Blas Bernal; contra este Bernal, Tomás Catari inició una acción judicial impugnando la validez de su cargo (que le correspondía sin duda alguna al propio Tomás Catari), y denunciándolo por usurpación de los reales tributos, mediante el procedimiento de llevar dos padrones de los obligados. La denuncia es comprobada por los investigadores, que avalan la acusación de Catari, en febrero de 1778. Pero cuando el expediente llegó a manos del corregidor, éste en lugar de actuar contra el cacique ladrón, apresa a Catari y a su colaborador Isidro Acho; mas, el recio indio no se deja arredrar y fuga de la prisión para luego recurrir al protector de indios, que falló en favor de Catari, no obstante lo cual el corregidor Alós y su cómplice Bernal

¹⁰⁶ HISTORIA GENERAL DEL PERÚ – LA INDEPENDENCIA. ROEL PINEDA, Virgilio. Edit. Gráfica Labor S.A. Primera edic. Lima, Perú - 1988. Pág. 21.

continuaron hostilizando implacablemente al indio recio. Es entonces que Catari apela a las autoridades de Potosí y de La Plata (Chuquisaca), sin obtener nada positivo, salvo resoluciones en el papel, que el corregidor ni las cumple ni las acata. Administrativamente no le restaba sino el recurso de ir hasta Buenos Aires, sede del reciente virreinato segregado del Perú; pero había el inconveniente de que el camino era muy largo y en gran parte desolado, pese a lo cual Tomás Catari, acompañado del hijo de su lugarteniente, Tomás Acho, emprende la marcha; y es así que prácticamente sin nada (salvo sus ropas puestas), llevan a cabo la hazaña de atravesar a pie 600 leguas, hasta llegar a Buenos Aires, a fines de 1778. En el puerto busca al protector de indios y con su ayuda se presenta al virrey, a quien le expone los abusos que se cometían en Chayanta, (el alegato fue expuesto en quechua, pues ni Catari ni Acho conocían el castellano). Como el protector de indios no se muestra eficiente, Catari es ayudado por indios porteños que dominan el castellano, con cuyo concurso presenta un brillante escrito al virrey Vértiz, que no tiene otra alternativa que decretar una severa investigación de la denuncia de Catari. El decreto es enviado a la Audiencia de Charcas, en donde sigue su ruta burocrática esterilizante, en tanto que Catari y Acho hacen el extraordinario recorrido de vuelta, caminando a paso firme y durmiendo a la intemperie o ai abrigo de las chozas de generosos indios que hallan en su ruta.

En Chayanta, Catari encontró todo igual, por cuya razón los indios que lo apoyaban le exigieron acción; mas, como Túpac Amaru no tenía sus hilos suficientemente atados, Catari dio la directiva de hacer “resistencia pasiva”, mediante el desconocimiento, de hecho, del cacique Bernal, en sustitución del cual asumió las funciones de curaca. La respuesta oficial consistió en la orden de apresamiento expedida y ejecutada por el corregidor. Pero en el camino hacia la cárcel de Aullagas, Tomás Catari ejecuta la proeza de escapar de sus guardianes.

Los indios de Chayanta, al enterarse de la prisión de Catari, se dirigieron amenazadoramente a la casa del cacique Bernal, el 19 de mayo; allí encontraron en prisión y libertaron a los lugartenientes de Catari, mientras Bernal huía apresuradamente.

Bernal acusó a Catari de los acontecimientos del 19 de mayo, y el corregidor Alós de inmediato organizó un expediente contra el bravo indio, que vivía protegido por el pueblo de Chayanta, a cuyos habitantes mantuvo en actividad, mientras extendía continuamente sus conexiones. Paralelamente al expediente, Alós dictó orden de captura contra Catari, que es apresado en julio de 1779; el gran indio reclama a la Audiencia, que ordena la substanciación de la causa en la misma localidad de Chayanta, hacia donde conducen a Catari, que es puesto al cuidado del feroz cacique Lupa. Lógicamente, los indios, temiendo por la vida de su dirigente, deciden libertarlo por acción directa, lo que consiguen inmediatamente que llega a su pueblo, en abril de 1780. Alcanzada nuevamente su liberación por la lucha popular, Catari decide recurrir una vez más a la Audiencia de Charcas en busca de justicia, y allí se dirige personalmente, pero es nuevamente detenido el 10 de junio.

La paciencia de los indios se colmó, en tanto que los agentes de Túpac Amaru distribuían consignas de acción, particularmente después de la asonada que protagonizaron los indios y mestizos de Arequipa, en enero de 1780, contra el establecimiento de las aduanas, y luego del descubrimiento de la conspiración de Tambowaqso y los plateros cusqueños. Es así que el 23 de julio de 1780, los indios de Chayanta, con resuelta actitud amenazante cercaron al corregidor Alós en un paraje de Pocoata, en donde le exigieron la libertad de Catari y la rebaja de los tributos. El corregidor, para librarse del asedio, accedió a todo lo pedido, señalando como fecha de su cumplimiento el 24 de agosto, en que se realizaba la feria tradicional y en que se efectuaba el listado de la mita a ser cumplida por el pueblo. Pero Alós, en lugar de cumplir su promesa, reunió a la milicia provinciana y cuando se estaba realizando el despacho de la mita de Potosí, el 26 de agosto, asesinó a la vista de todo el pueblo al curaca Tomás Acho, que le había ido a recordar su ofrecimiento de poner en libertad a Catari. Los ánimos llegaron a su punto más caldeado, con el resultado de que, como movido por un resorte, todo el pueblo se lanzó sobre las milicias, con sólo palos y piedras; muchos indios murieron, pero toda la milicia cayó prisionera, lo mismo que el corregidor Alós. Los amotinados exigieron la libertad de Tomás Catari a cambio de la vida del corregidor. La Audiencia, temerosa de que el alzamiento de Pocoata se extendiera, accedió a las exigencias y Catari volvió a su pueblo, ungido como curaca. Los indios cumplieron su promesa y pusieron en libertad al corregidor Alós (que merecía la muerte por el asesinato de Acho). Todo el pueblo, en asamblea abierta, acuerda ajusticiar al cacique traidor Florencio Lupa, a quien se le aplica la pena capital el 5 de setiembre. La insurrección ya era un hecho incuestionable, pero Catari todavía pretendía

acatar los mandatos reales a la esnera de las directivas y decisiones que tomaría el comandante supremo de la insurgencia que se iniciaba: José Gabriel Túpac Amaru.”¹⁰⁷

5.2.2. La sublevación de Túpac Amaru:

“Sabedor de la grandeza del Tawantinsuyu y del sentido de justicia y habilidad que los Incas pusieron en el ejercicio del gobierno tawantinsuyano, en que el individualismo era suplido por una continuada práctica del colectivismo, expresado en el gobierno por los consejos (o camachico) de los ayllus, Túpac Amaru fue tomando conciencia creciente de su papel libertario, derivado de su ascendencia incásica: por su madre se entroncaba con Túpac Amaru inca, (al que los españoles le pusieron el nombre de Felipe), y a quien en el siglo XVI había asesinado al feroz virrey Francisco de Toledo, cuando el Inca apenas contaba 18 años de edad; basado en esa reminiscencia, era obvio que José Gabriel fuera acrecentando su decisión de continuar la obra de sus ascendientes, restaurando un Tawantinsuyu modernizado, por la vía de luchar contra las injustas, crueles e inhumanas instituciones traídas por el conquistador europeo. Fue así que cuando asumió el curacazgo, bajo el aliento de su compañera Micaela Bastidas, inició sus largas reclamaciones en favor de los indios, que eran sistemáticamente desoídas, denegadas y relegadas por las autoridades virreinales. Por esta experiencia negativa, fue afirmándose en la convicción de que no había otra alternativa que la violencia insurreccional para lograr sus propósitos; (la única gestión en favor de los indios que Túpac Amaru no hizo fue emprender el largo viaje a la península, por causa de que su pariente Blas Túpac Amaru, cuando viajaba para Europa en procura de justicia, fue misteriosamente asesinado; así supo que no ganaría nada, salvo la muerte, si intentaba la travesía hacia la corte madrileña).

Pese a estas razones, el Inca se decidió a la acción inducido por los acontecimientos de Chayanta, cuando corrían los primeros días del mes de noviembre de 1780. El acto inicial fue muy bien concebido y su ejecución resultó impecable: el 4 de dicho mes emboscó al corregidor de la provincia de Tinta, general Antonio de Arriaga, a quien luego de amordazarlo lo puso en prisión, con el mayor sigilo y secreto, en su casa de Tinta. Allí obligó al funcionario hispano a redactar y firmar una carta dirigida a su cajero, en que le ordenaba entregarle a Túpac Amaru 22.000 pesos, algunas barras de oro, 75 mosquetes, varias bestias de carga y algunos otros objetos más de gran utilidad para sus propósitos bélicos. El cajero, ignorante de lo sucedido, entregó esos bienes al curaca. Pero además de esa carta, el antes arrogante corregidor firmó sumisa y tímidamente una serie de órdenes disponiendo que todos los habitantes de los pueblos de su provincia se reunieran en el término de las 24 horas siguientes. Las órdenes llevaban la fecha del 8 de noviembre, pero fueron distribuidas el 9, de manera que la gran concentración en Tinta debería tener lugar el 10 de noviembre de 1780.”¹⁰⁸

“El célebre día del 10 de noviembre de 1780, se reunió una imponente multitud en la plaza de Tungasuca.

Al centro del vasto escenario se instaló un gran cadalso, rodeado por dos hileras de milicianos armados de hondas, macanas y fusiles. El acto fue organizado a la española: un pregonero precedía al reo, leyendo una proclama en quechua y castellano, según la que se hacía saber que, por mandato real, Túpac Amaru declaraba que Arriaga era dañino al reino por sus múltiples arbitrariedades; por el mismo pregonero se declaraban formalmente suprimidas las alcabalas, las mitas y las aduanas. Una vez al pie de la horca, el pregonero expresó en quechua y castellano que se ajusticiaba al corregidor por orden del rey de España. La enorme multitud quedó asombrada, y fuera de los colaboradores más inmediatos del inca, la mayoría no sabía aún que estaba viviendo el inicio de un formidable acontecimiento libertario, pues luego de ejecutado el repudiable funcionario colonial, el curaca José Gabriel Túpac Amaru arengó en quechua a los asistentes, expresando que la misión regia que se le había encomendado consistía en asumir el poder supremo para liquidar a todos los corregidores, puesto que ellos contribuían y alentaban la miseria de los indios y de toda la población, incluidos los mestizos y criollos. Terminó mandándoles obedecer sus órdenes para llevar a cabo su obra transformadora.

¹⁰⁷ HISTORIA GENERAL DEL PERÚ – LA INDEPENDENCIA. ROEL PINEDA, Virgilio. Edit. Gráfica Labor S.A. Primera edic. Lima, Perú - 1988. Pág. 22 - 24.

¹⁰⁸ HISTORIA GENERAL DEL PERÚ – LA INDEPENDENCIA. ROEL PINEDA, Virgilio. Edit. Gráfica Labor S.A. Primera edic. Lima, Perú - 1988. Págs. 28 - 29.

Así empieza el gran alzamiento, que fue desde el principio un camino sin retorno, es decir que desde el momento en que el inca dio el paso de ejecutar al corregidor Arriaga sabía que no había ninguna posibilidad de reconciliarse con el sistema colonial; era plenamente consciente de que luego de esa medida no cabían sino dos posibilidades: o la independencia total o la derrota con su secuela de masacres y muertes. Por eso es que no hay dos períodos en la sublevación tupacamarista: la pretendidamente fidelista, seguida de la separatista, por la simplísima razón de que en la Colonia no se podía ser “fidelista” luego de ejecutar públicamente a un alto representante del rey de España, como lo era todo corregidor. Por eso es que las proclamas fidelistas de Túpac Amaru es preciso estimarlas como medidas finamente calculadas por el gran estadista.”¹⁰⁹

“El 12 de noviembre, fue enterada sorpresivamente la ciudad del Cusco de los acontecimientos ocurridos en Tungasuca, por boca del corregidor Cabrera, huido de Quispicanchis. El corregidor del Cusco procedió a formar de inmediato una Junta de Guerra, encomendando la jefatura militar a Joaquín de Valcárcel..., que instaló su cuartel general en el antiguo convento de los jesuítas; allí concentró todas las armas disponibles de la ciudad y dio aviso de los acontecimientos al virrey de Lima, al que pidió auxilio. Igualmente, y con el propósito de contar con avanzadillas de control, destinó una división al mando del corregidor Cabrera, que con el apoyo de los caciques Sahuaraura y Chillitupa y con unidades de gentes “distinguidas”, marcharon teniendo como punto de destino Huayrapata. Pero como el comando represor vio el camino despejado, se animó a incursionar en profundidad, así es que avanzan hasta Sangarará, pueblo al que llega el 17 de noviembre toda la división compuesta de unos 1,200 efectivos que acampó en la plaza de la población, en donde pernoctaron. Al amanecer del 18 de noviembre los vigías hicieron saber que se hallaban rodeados por combatientes indios; es entonces que los coloniales, bajo las órdenes de Tiburcio Landa, procedieron a refugiarse atropelladamente en el recinto de la iglesia. En actitud generosa Túpac Amaru los intimó dos veces a que se rindieran; como no tuvo respuesta positiva alguna procedió a pedir que salieran las mujeres y los criollos, porque con ellos no tenía cuentas pendientes. Entre los coloniales se desencadenó una lucha dentro del templo, enfrentándose quienes deseaban rendirse con los que propiciaban resistir. La greasca fue tan grande, que el cura solicitó a Túpac Amaru que interviniera para restablecer el orden. Estando así las cosas es que estalló la pólvora que traían los coloniales y la iglesia se consumió en llamas, mientras grupos de enemigos salían a combatir, con el resultado de que se desató una lucha dispersa y desordenada hasta las once de la mañana, en que toda resistencia cesó. De la expedición colonial se contaron 576 muertos, varios heridos, y los restantes se entregaron como prisioneros. Túpac Amaru entregó, en actitud de plena humanidad, 200 pesos al cura para que enterrara todos los cadáveres. A los rendidos, el inca les explicó el alcance de sus objetivos y luego los dejó en libertad. Pese a que prometieron no tomar las armas contra los libertadores, casi todos volvieron nuevamente con las tropas represoras.”¹¹⁰

A pesar de que parte de la iglesia estaba comprometida con Túpac Amaru, el obispo Moscoso que era parte de la sublevación, aplicó (como siempre) medidas represivas contra el levantamiento utilizando el poder de los aparatos ideológicos del Estado convertidos o articulados con los aparatos represivos de aquel entonces, la excomunión.

“En abierta contravención de los hechos, el obispo Moscoso del Cusco culpó a Túpac Amaru del incendio que destruyó el templo de Sangarara, con cuyo pretexto ordenó que en todas las iglesias fueran colocados cedulones por los que se declaraba a Túpac Amaru excomulgado. Ante este abuso de las creencias, el inca respondió con una circular dirigida a todos los curas de la región explicándoles que su causa no iba orientada contra la religión, sino que estaba destinada a “...destruir el temerario abuso y perversa costumbre de repartos y demás hechos que amenazan a todos...” No obstante, es evidente que algún efecto nocivo debió surtir el

¹⁰⁹ HISTORIA GENERAL DEL PERÚ – LA INDEPENDENCIA. ROEL PINEDA, Virgilio. Edit. Gráfica Labor S.A. Primera edic. Lima, Perú - 1988. Pág. 30.

¹¹⁰ HISTORIA GENERAL DEL PERÚ – LA INDEPENDENCIA. ROEL PINEDA, Virgilio. Edit. Gráfica Labor S.A. Primera edic. Lima, Perú - 1988. Pág. 31 - 32.

anatema de la alta clerecía colonial contra su movimiento, señaladamente entre los criollos, aunque entre los indios su efecto fue totalmente nulo.”¹¹¹

La derrota del inca se finca en la traición o en el compromiso económico-social-ideológico de algunos curacas que pusieron sus comunarios contra los intereses de sí mismos.

“Puesto que los efectivos coloniales habían aumentado grandemente, los coloniales decidieron atacar las posiciones de Túpac Amaru en Picchu. Este ataque lo pudieron montar debido a que las unidades de Diego Cristóbal Túpac Amaru, primo del inca, habían sido detenidas en su avance hacia la pampa de Anta, por acción principalmente de los caciques Rosas y Pumacahua, que contuvieron a estas fuerzas que podrían haber caído sobre el camino de aprovisionamiento que permitía el paso de los refuerzos coloniales. Así es que se organizaron los dos ataques sobre el cerro Picchu, emprendidos por el enemigo los días 8 y 10 de enero de 1781. En ninguna de esas acciones hubo ni vencedores ni vencidos, pero Túpac Amaru prefirió retirarse del lugar, por razón de que no valía la pena continuar una batalla sino era conveniente tomar el Cusco por la fuerza, pues nunca quiso el inca que su entrada a la gran ciudad de sus mayores fuera realizada de esa forma.”¹¹²

“Las operaciones en gran escala contra los insurgentes se dieron inicio cuando Areche llegó al Cusco el 23 de febrero. Areche y el inspector general, mariscal José del Valle, reunieron en la ciudad un ejército de más de 17 mil soldados. A mediados de marzo este ejército salió en campaña, dividido en tres columnas, cada una con una fuerza principal de choque, y una masa de indios llamados “fieles”, a quienes se les había conducido mitad con engaños y mitad por la fuerza. El grueso de las tropas coloniales marchaba por la región montañosa hacia el valle del Vilcamayo, sin encontrar trazas de los insurgentes. La causa de ello era que el inca preparaba una gran celada, en que caerían aplastadas tales tropas. La fecha de la emboscada fue fijada para la noche del 21 de marzo, mas, por desgracia el plan fue delatado por un tráfuga (Zumiñano Castro), lo que se tradujo en una violenta lucha nocturna, pero en la que ya no hubo sorpresa. El inca dispuso un repliegue ordenado tras sus ligeras fortificaciones de Tinta, las que constaban principalmente de un conjunto abigarrado de trincheras, en que la caballería no podía operar. El 3 de abril ambos ejércitos estaban frente a frente y sin posibilidades físicas de que uno pudiera vencer al otro, de lo que el mariscal del Valle desprendió que lo aconsejable era bloquear al ejército insurgente, que no tenía un adecuado sistema de aprovisionamiento (la caballería de Túpac Amaru, compuesta de 4 mil unidades, precisaba de la llanura para su alimentación). Esta falta de vituallas obligó a Túpac Amaru a intentar un ataque sorpresivo en la noche del 5 al 6 de abril, que no dio los resultados esperados porque los enemigos habían sido puestos sobre aviso. La lucha se tornó descontrolada por el lado tupacamarista, de manera que hacía las 4 de la mañana el inca optó por retirarse con su escolta hacia el lado opuesto del río Combapata. Tras él venía una compañía enemiga, que lo pudo apresar sorpresivamente por la delación de uno de los encargados de su custodia, junto con él fue apresada casi toda su familia”.

Todo este relato es un relato de traición. De no haberse producido las infidencias el triunfo militar hasta allí habría sido para los insurrectos; lo mismo vale para la traición por la cual el inca y su familia fueron aprehendidos. Lo cual muestra nuevamente lo profundo que había calado la cultura, la ética y la religión del conquistador en las mentes de los comunarios.

¹¹¹ HISTORIA GENERAL DEL PERÚ – LA INDEPENDENCIA. ROEL PINEDA, Virgilio. Edit. Gráfica Labor S.A. Primera edic. Lima, Perú - 1988. Pág. 32 – 33.

¹¹² HISTORIA GENERAL DEL PERÚ – LA INDEPENDENCIA. ROEL PINEDA, Virgilio. Edit. Gráfica Labor S.A. Primera edic. Lima, Perú - 1988. Pág. 34.

“Habían salvado de la trampa, Diego Cristóbal Túpac Amaru (primo), Andrés Túpac Amaru (sobrino), Miguel Túpac Amaru (cuñado) y Mariano Túpac Amaru (hijo), que establecieron su cuartel general en Azángaro, en donde concibieron el plan de rescatar a los cautivos durante su traslado a la ciudad del Cusco. Para evitar que los prisioneros fueran liberados, el propio mariscal del Valle condujo a los ilustres presos custodiados por casi todo el ejército colonial, hasta la ciudad de Urcos, en donde los esperaba el visitador Areche, con grandes refuerzos. De allí se le trasladó al Cusco, ciudad en la que se montó un espectáculo muy propio de los coloniales: desde los accesos de la población hasta la plaza mayor las tropas formaban en doble fila, marchando en procesión con el visitador a la cabeza, seguido por una horca, tras la que venía el inca, sentado en una silla colocada en el lomo de una mula. Túpac Amaru se encontraba con cadenas en los pies; vestía un uncu de terciopelo (o sea, que su ropa era el tipo inca clásico), con insignias de oro en el pecho; sus calcetines eran de seda blanca y calzaba zapatos de terciopelo negro; su semblante lucía muy sereno, con rasgos indios puros. Tras el inca venía Micaela Bastidas, montada en una muía blanca, con vestimenta inca clásica, pero sin sombrero; en seguida venían los demás prisioneros ilustres.”¹¹³

5.2.3. Los aspectos jurídicos y el martirio de Túpac Amaru:

“El inca y sus más allegados parientes y colaboradores fueron encerrados en el cuartel general de los coloniales en el Cusco: el convento de la expulsada Compañía de Jesús (hoy convertido en el local central de la Universidad Nacional del Cusco). Las seguridades impuestas y el despliegue de fuerzas del adversario no le atemorizaron. El 19 de abril comenzaron a interrogarlo, pretendiendo que les revelara sus relaciones ocultas en el Cusco, así como unas supuestas relaciones con los ingleses, así como quiénes eran sus seguidores inmediatos y los pasos seguidos para efectuar la insurrección. Pero los cargos e interrogatorios brutales no lo abatieron, (en su curso le rompieron los dos brazos); no lograron que les revelara nada. Pero, en cambio, desde el 27 de abril hasta el 12 de mayo, sus carceleros detectaron por lo menos tres intentos de Túpac Amaru para establecer relaciones con sus allegados cusqueños, con el propósito de evadirse de la prisión. En uno de esos intentos se descubrió un pequeño lienzo, escrito con su propia sangre, para un amigo al que pedía dinero para escapar.”¹¹⁴

Como siempre, el sistema judicial de los conquistadores o de los opresores, en este tipo de casos, dejan de lado todo Estado de Derecho, para aplastar sin misericordia a los rebeldes. Pero además, la sanción y la ejecución buscaron dejar antecedentes y enseñanzas para que no volviesen a rebelarse los comunarios.

“Al cabo, el 17 de mayo de 1781 se dictó la sentencia contra el inca y sus allegados prisioneros, que es el documento más horroroso que registran los anales de la maldad humana a través de todos los tiempos. Se cumplió el 18 de mayo, en la plaza mayor del Cusco.

“El 18 de mayo de 1781, después de haber cercado la plaza con las milicias de esta ciudad del Cusco, que tenía sus rejones y algunas bocas de fuego, y cercada la horca de cuatro caras con el cuerpo de mulatos y huamanguinos; arreglados todos con fusiles y bayonetas caladas, salieron de la Compañía nueve sujetos, que fueron los siguientes: José Verdejo, Andrés Castelo, un zambo, Antonio Oblitas (que fue el verdugo que ahorcó al general Arriaga), Antonio Bastidas, Francisco Túpac Amaru, Tomasa Condemaita, cacica de Acos, Hipólito Túpac Amaru, hijo del traidor, Micaela Bastidas, su mujer, y el insurgente José Gabriel. Todos salieron a un tiempo, y uno tras otros venían con sus grillos y esposas, metidos en unos zurrones, de éstos que se trae yerba del Paraguay, y arrastrados a la cola de un caballo aparejado. Acompañados de los sacerdotes que los auxiliaban y custodiados de la correspondiente guardia, llegaron todos al pie de la horca y se les dieron por medio de dos verdugos las siguientes muertes:

“A Verdejo, Castelo y a Bastidas se les ahorcó llanamente. A Francisco Túpac Amaru, tío del insurgente, y a su hijo Hipólito, se les cortó la lengua antes de arrojarlos de la escalera de la horca; y a la india Condemaita se le dio garrote en un tablillo que estaba dispuesto, con torno de fierro que a este fin se había hecho y quejamos

¹¹³ HISTORIA GENERAL DEL PERÚ – LA INDEPENDENCIA. ROEL PINEDA, Virgilio. Edit. Gráfica Labor S.A. Primera edic. Lima, Perú - 1988. Pág. 36.

¹¹⁴ HISTORIA GENERAL DEL PERÚ – LA INDEPENDENCIA. ROEL PINEDA, Virgilio. Edit. Gráfica Labor S.A. Primera edic. Lima, Perú - 1988. Pág. 37.

habíamos visto por acá. Habiendo el indio y su mujer visto con sus ojos ejecutar estos suplicios hasta en su hijo Hipólito, que fue el último que subió a la horca, luego subió la india Micaela al tablado, donde asimismo, a presencia del marido, se le cortó la lengua y se le dio garrote, en que padeció infinito, porque teniendo el pescuezo muy delicado no podía el torno ahogarla y fue menester que los verdugos, echándole lazos al pescuezo, tirando de una y otra parte y dándole patadas en el estómago y pechos, la acabasen de matar. Cerró la función el rebelde José Gabriel, a quien se le sacó a media plaza. Allí le cortó la lengua el verdugo, y despojado de los grillos y esposas, le pusieron en el suelo, atáronle a las manos y pies cuatro lazos, y asidos éstos a la cincha de cuatro caballos tiraban cuatro mestizos a cuatro distintas partes. Espectáculo que jamás se había visto en esta ciudad. No sé si porque los caballos no fuesen muy fuertes o el indio, en realidad, fue de fierro, no pudieron absolutamente dividirlo, después que un largo rato lo tuvieron tironeando, de modo que le tenían en el aire en un estado que parecía una araña, tanto que el Visitador, movido de compasión, porque no padeciese más aquel infeliz, despachó de la Compañía (desde donde dirigía la ejecución) una orden, mandando le cortase el verdugo la cabeza, como se ejecutó. Después se condujo el cuerpo debajo de la horca, donde se le sacaron los brazos y los pies. Esto mismo se ejecutó con la mujer, y a los demás se les sacaron las cabezas para dirigirlas a diversos pueblos. Los cuerpos del indio y su mujer se llevaron a Picchu, donde estaba formada una hoguera en la que fueron arrojados y reducidos a cenizas, las que se arrojaron al aire y al riachuelo que por allí corre. De este modo acabaron José Gabriel Túpac Amaru y Micaela Bastidas, cuya soberbia y arrogancia llegó a tanto que se denominaron reyes del Perú, Chile, Quito, Tucumán y otras partes, hasta incluir el gran Paititi, con locuras de este tono.

“Este día concurrió un crecido número de gente, pero nadie gritó ni levantó una voz. Muchos hicieron reparo, y yo entre ellos, de que entre tanto concurso no se veían indios, a los menos en el traje mismo que ellos usan; y si hubo algunos, estarían disfrazados con capas y ponchos.

“Suceden algunas cosas que parece que el diablo las trama y dispone para confirmar a estos indios en sus abusos, agüeros y supersticiones. Dígolo porque habiendo hecho un tiempo muy seco y días muy serenos, aquél amaneció tan atoldado que no se le vio cara al sol, amenazando por todas partes a llover. Y a hora de las doce, en que estaban los caballos estirando al indio, se levantó un fuerte refregón de viento y tras éste un aguacero que hizo que toda la gente, y aun las guardias, se retirasen a toda prisa. Esto ha ido causa de que los indios se hayan puesto a decir que el cielo y los elementos sintieron la muerte del inca que los españoles, inhumanos e impíos, estaban matando con tanta crueldad”.¹¹⁵

La sentencia dictada contra el inca, es una muestra magistral de lo que en realidad estaba juzgando el sistema opresor colonial. No solamente se dictó una sentencia condenatoria contra Túpac Amaru en los términos expuestos, sino que además se dictaron medidas de carácter ideológico que en realidad estaban dispuestas para destruir lo que había vuelto a florecer de la cultura andina. La sentencia como se dijo, quiso hundir y disolver todo lo que había vuelto a renacer de las costumbres y tradiciones, de la religión y las formas comunitarias del ser indígena andino. Pocas veces o nunca se habrá visto en la historia, tanta actividad para borrar la memoria cultural de un pueblo, y en contrapartida tanta entereza para resistir las criminales modalidades impuestas por el maldito opresor.

En lo hechos y en cuanto a sus resultados, no se trató de una guerra convencional o no convencional entre dos enemigos. En esta lucha el triunfo militar y político era y fue

¹¹⁵ HISTORIA GENERAL DEL PERÚ – LA INDEPENDENCIA. ROEL PINEDA, Virgilio. Edit. Gráfica Labor S.A. Primera edic. Lima, Perú - 1988. Pág. 38 - 40.

secundario. El verdadero triunfo para el opresor radicaba en tener la posibilidad y capacidad de volver a sumir en la dependencia incondicional a los indígenas, y para ese fin quisieron fulminar todo vestigio del glorioso pasado andino, del su presente comunario y de toda opción de desarrollo cultural propio en el futuro.

La educación, eso es lo que en realidad se estaba poniendo en tela de juicio. Había que generar las condiciones para borrar la cultura andina e imponer formas culturales europeas a la población nativa.

“El sacrificio horroroso, y sin paralelo en la historia universal, convirtió al inca en el mártir humano más grande de todos los tiempos y latitudes. Pero los opresores no sólo querían escarmentar y aterrorizar a la nacionalidad inca, sino también agredir de la forma más profunda y total a las manifestaciones de nuestra cultura nacional; por eso es que en el texto mismo de la sentencia dictada por el crudelísimo visitador Areche, se estipulan disposiciones terminantes para extirpar las expresiones de la gran nacionalidad que pretendían destruir. En efecto, en dicho documento se manda:

- suprimir los curacazgos (o cacicazgos), sustituyéndoseles por los alcaldes de indios;
- impedir el uso de los trajes incas (las indumentarias que no podían vestirse, “...son el uncu, que es una especie de camiseta; yacollas, que son unas mantas muy ricas de terciopelo negro y tafetán; mascaipacha, que es un círculo a manera de corona de que hacen descender cierta especie de nobleza antigua, significada en una mota o borla de alpaca colorada, y cualesquiera otro de esta especie y significación...”;
- destruir todos los retratos de los gobernantes incas, que por entonces los había con gran profusión en todas las casas y locales públicos;
- destruir los escritos quechuas y el rico teatro inca, cuya representación quedó prohibida terminantemente;
- prohibir el uso de los pututos;
- impedir que los indios usen trajes negros, porque lo usan como duelo por la muerte de sus gobernantes incas y, “...del día o tiempo de la conquista, que ellos tienen por fatal...”;
- prohibir que los “...indios se firmen incas...”;
- imponer con la mayor energía y violencia el uso del castellano, en sustitución del quechua, por medio de las escuelas y de los curatos, y con premio para los pueblos que cambien de lengua; y así otras medidas similares.

Es de señalar que el rey de España, Carlos III, por cédula fechada el 28 de abril de 1783, aprobó los crímenes cometidos por Areche y sus acompañantes, haciéndose de esta forma cómplice de tamaña felonía.”¹¹⁶

5.2.4. Pese a los hechos anteriores, la rebelión prosiguió.

“Diego Cristóbal Túpac Amaru reemplazó al inca mártir en la dirección del alzamiento. Examinó su situación luego de los intentos por libertar al inca, y llegó a la conclusión de que era preciso aprovechar mejor los grandes espacios que lo favorecían, de manera que trasladó su cuartel general a la ciudad altiplánica de Azángaro, en donde se estableció junto con Mariano, hijo de José Gabriel Túpac Amaru. Desde allí avanzó y tomó Sorata y participó activamente en el segundo asedio de La Paz.

¹¹⁶ HISTORIA GENERAL DEL PERÚ – LA INDEPENDENCIA. ROEL PINEDA, Virgilio. Edit. Gráfica Labor S.A. Primera edic. Lima, Perú - 1988. Pág. 40 - 41.

Quien comandó el asedio y asalto de Sorata fue Andrés Túpac Amaru, sobrino del inca, que apenas contaba 18 años de edad, pero que pronto adquirió un gran prestigio. El cerco de la ciudad empezó en mayo de 1781, pero no pudo prosperar no sólo porque el armamento de los coloniales era mayor, sino también porque las defensas estuvieron bien organizadas y las tropas coloniales tenían un entrenamiento muy superior; contra esta barrera, los insurgentes sólo podían oponer su número y heroísmo, pero eso no era suficiente para vencer. Consciente de la situación, Andrés decidió desviar los ríos Quilimbaya, Lakathia y Chilicani hacia un embalse que construyó sobre la ciudad y que luego vació sobre el poblado. En su primer intento fracasó, pero el segundo esfuerzo, llevado a cabo en agosto de 1781, alcanzó los resultados esperados: Sorata se inundó y sobre los charcos los combatientes, comandados por el joven Túpac Amaru, dieron fácil cuenta de los coloniales.

Es de resaltar que todo el Altiplano (o Alto Perú) estaba en un estado de extrema tensión por efecto de los acontecimientos de Chayanta, en donde Tomás Catari había sido sorpresivamente apresado por un grupo armado que lo emboscó, (este grupo armado se encontraba a las órdenes del minero Manuel Álvarez); una vez preso, Catari fue puesto bajo la escolta del funcionario real Acuña, quien decidió conducirlo a Charcas. La reacción del pueblo fue instantánea: todos los indios se alzaron, resueltos a liberar a su dirigente. Al verse rodeados por una inmensa multitud, los custodios de Tomás Catari resolvieron matarlo, arrojándolo a un precipicio, como en efecto lo hicieron el 15 de enero de 1781. La multitud, enardecida por el asesinato de su jefe, dio muerte inmediata a los verdugos de Tomás Catari. Ya en plena insurrección, tomaron la conducción de las acciones los hermanos del indio sacrificado, llamados Dámaso y Nicolás, quienes organizaron rápidamente una fuerza de 7.000 efectivos, pobremente armados, que hacia el 13 de febrero de 1781 se encontraba sobre Charcas, hoy la ciudad boliviana de Sucre. Los Catari, en lugar de atacar de inmediato Chuquisaca o Charcas, decidieron esperar su rendición, que se hubiera producido si no llegaban las tropas coloniales mandadas por el coronel Ignacio Flores, que atacó a los rebeldes el 20 de febrero, obligándolos a retroceder a causa de su falta de organización y concierto. Replegado en su provincia en Chayanta, Dámaso Catari y veintiocho de sus familiares y lugartenientes fueron entregados a las autoridades de Chuquisaca, por obra de algunos traidores, el 1 de abril de 1781. Sentenciado a muerte, fue ejecutado en esa ciudad alto peruana el 27 de abril de 1781. Algunos días después, el 7 de mayo de 1781, fue ahorcado, por mandato de Flores, Nicolás Catari, el último hermano de Tomás.”¹¹⁷

A pesar de aquellas penosas contradicciones y pérdidas en cuanto a combatientes y líderes la lucha continuó:

“Pero la agitación se había extendido tan grandemente por la región, que en la villa de Oruro, cuando los milicianos (principalmente mestizos) fueron convocados a su acuartelamiento el 10 de febrero de 1781, se negaron a cumplir la orden, y, en lugar de ello, se concertaron para atacar a los “chapetones” que se habían refugiado en la casa de José Endeiza, que después de una intensa balacera fue incendiada, siendo muertos todos los que allí se encontraban. Despavoridos por la furia del “cholaje”, el corregidor y sus auxiliares fugaron velozmente hacia Cochabamba, mientras la población era invadida por los indios, que obligaron al cabildo a que asumiera el gobierno de la ciudad. Los cabildantes, temerosos de la multitud, aparentaron ser “tupacamaristas”. Mientras por lo bajo conspiraban para expulsar a los indios de la villa, cosa que no podían hacer sin someter previamente al “cholaje” alzado. Este doble juego de los cabildantes permitió, meses después, que las milicias coloniales retomaran el poder efectivo de la ciudad, que de esta manera resultó frustrada en sus propósitos libertarios.

No obstante la agitación tan generalizada, las fuerzas más organizadas y por tanto las más poderosas eran las que se encontraban a las órdenes de los Túpac Amaru, que se habían afirmado en Azángaro. Pero la cercana población de Puno estaba sometida aún al dominio de las autoridades coloniales. Al comenzar el mes de mayo, Diego Cristóbal puso cerco a la ciudad de Puno, cuya guarnición se salvó de ser diezmada por la llegada de las tropas del mariscal del Valle, que arribaron a la ciudad lacustre muy disminuidas por las

¹¹⁷ HISTORIA GENERAL DEL PERÚ – LA INDEPENDENCIA. ROEL PINEDA, Virgilio. Edit. Gráfica Labor S.A. Primera edic. Lima, Perú - 1988. Pág. 42 - 44.

deserciones sufridas. Estas tremendas deserciones ponían de manifiesto la desmoralización de las tropas represoras, por lo que del Valle decidió abandonar Puno, acompañado de las familias y tropas coloniales sobrevivientes. Salieron el 23 de mayo, mientras los libres ocupaban la gran ciudad de Puno, desde la cual, el 6 de setiembre de 1781, Diego Cristóbal Túpac Amaru decretó nuevamente la libertad de los esclavos. La manumisión de los esclavos fue inicialmente proclamada por José Gabriel Túpac Amaru el 16 de noviembre de 1780, o sea apenas 6 días después de su alzamiento.

En los acontecimientos posteriores a la desgraciada acción de Tinta, comenzó a despuntar un indio con grandes dotes llamado Julián Apasa, que en homenaje a Túpac Amaru y a Tomás Catari tomó sus apellidos, por lo que pasó a la historia como Julián Túpac Catari. Obedeciendo órdenes de Diego Cristóbal, se puso a la cabeza de 40.000 indios pobremente armados, pero totalmente resueltos a tomar por asalto la ciudad de La Paz, cuyo primer asedio comenzó el 13 de marzo de 1781. Este primer cerco de la ciudad altiplánica duró 109 días, en que los libres mostraron un arrojo y heroísmo verdaderamente admirables; pero una vez más se puso de manifiesto que esas solas virtudes no son suficientes contra una defensa bien planteada, asumida por unidades dirigidas por profesionales de las armas. Los enfrentamientos de este asedio concluyeron cuando el general Ignacio Flores, que había asumido la presidencia de la Audiencia de Charcas, llegó a los alrededores de La Paz el 1 de julio de 1781. Las tropas de Túpac Catari evitaron el enfrentamiento y se retiraron en orden.

Hecho su ingreso a La Paz, Flores se encontró con que su ejército comenzó a esfumarse por obra de las enormes deserciones, debidas a la desmoralización de los reclutas. Esto explica que el 4 de agosto, bajo la pesarosa mirada de los habitantes de la Villa, Flores emprendiera una rápida retirada. Quedó en ella una guarnición reforzada y ya fogueada, al mando del teniente coronel Sebastián de Segurola. Como era de esperarse, las fuerzas de Túpac Catari volvieron a cercar nuevamente la ciudad. Pocas semanas después se presenta en los altos de La Paz el joven Andrés Túpac Amaru, quien diseña una táctica igual a la que empleó en Sorata, para asaltar la población: cuidadosamente construyeron una gran represa a tres leguas, y por la noche del 12 de octubre de 1781 abrieron las represas e inundaron parte de la ciudad, destruyendo varias de las fortificaciones enemigas. Algunos obstáculos físicos imprevistos no permitieron que la inundación completa se llevara a cabo, así es que los combates se efectuaron sobre el lodo y las piedras, lográndose la merma continuada de las fuerzas defensoras, que estaban a punto de rendirse cuando se supo la aproximación de las tropas enviadas por el virreinato de Buenos Aires, al mando de José Reseguín.

Ante la proximidad del adversario, Túpac Catari levantó el segundo cerco de La Paz y se replegó a los cerros de Pampajasi, desde cuyas estribaciones continuó el hostigamiento de los coloniales. Andrés Túpac Amaru, por su parte, se dirigió a Azángaro, llamado por su tío Diego Cristóbal, que deseaba tomar su parecer sobre los ofrecimientos de paz y perdón publicados por el virrey Jáuregui, de Lima”.¹¹⁸

Pero a pesar de todo, la derrota se produjo, y nuevamente el carácter sanguinario y vengativo del opresor español buscó no sólo sancionar sin cumplir ningún criterio de proporcionalidad al caudillo Túpac Catari, sino que en lo fundamental se trató de escarmentar a los comunarios y de imponer un nuevo sistema de opresión cultural y religioso; generar una educación de completa subordinación para los oprimidos, trataron por esta vía de convertirlos en bestias, sin reconocerles ningún derecho, pero además queriendo extirpar toda forma de expresión propia, que tenía raíces milenarias.

“Entre tanto, Reseguín penetró a La Paz, dio descanso a sus tropas y luego abrió campaña contra Túpac Catari, que luego de una heroica y tenaz resistencia debió replegarse al Santuario de Nuestra Señora de Las Peñas, en donde se encontraba Miguel Bastidas, al mando de fuerzas de reserva, con las que pensaba

¹¹⁸ HISTORIA GENERAL DEL PERÚ – LA INDEPENDENCIA. ROEL PINEDA, Virgilio. Edit. Gráfica Labor S.A. Primera edic. Lima, Perú - 1988. Pág. 44 - 47.

proseguir las luchas anticoloniales. En este momento es que llegaron las comunicaciones del cuartel general de Diego Cristóbal Túpac Amaru, por las que se disponía acogerse al indulto concedido por el virrey Jáuregui.

Túpac Catari estuvo de acuerdo, conjuntamente con Miguel Bastidas, en obedecer las órdenes de Diego Cristóbal, pero como la compañera de Túpac Catari, doña Bartolina Sisa, se encontraba prisionera en La Paz, el gran jefe indio solicitó a Reseguín, como una demostración de buena voluntad, que se libertara a la ilustre prisionera. El jefe colonial se negó, hecho que fue interpretado muy correctamente por Túpac Catari en el sentido de que la oferta de la administración colonial era sólo una infame maniobra que encubría torvos propósitos de traición. Así es que mientras Miguel Bastidas aceptó acogerse a la falaz clemencia, Túpac Catari decidió no hacerlo (aunque el mismo Diego Cristóbal, sin percibir la perfidia enemiga, le instó a confiar en el adversario); y en consecuencia, marchó a la localidad de Achacachi, que es una población establecida en las orillas del lago Titicaca, con la resolución de reorganizar las fuerzas que tendían a dispersarse, en obediencia de las órdenes del comando supremo indio, que estaba en manos de Diego Cristóbal Túpac Amaru. Cuando estaba dedicado a esta labor, fue traicionado por un sujeto que cobró por su villanía: en la noche del 9 de noviembre de 1781 fue apresado Túpac Catari, en un lugar llamado Chinchaya.

De inmediato, Reseguín encomendó al cruel auditor Tadeo Diez de Medina el juzgamiento del jefe indio. La sentencia se dictó en el Santuario de Nuestra Señora de las Peñas, el 13 de noviembre de 1781. Por ella se condenó a muerte a Julián Apasa, o Julián Túpac Catari, para lo que debía ser sacado de la prisión arrastrado a la cola de un caballo, “con una soga de esparto al cuello”, precedido de un pregonero que iba proclamando sus pretendidos delitos de luchar por la liberación de los indios esclavizados por el colonizador, para finalmente ser descuartizado por cuatro caballos tucumanos. El brutal descuartizamiento se llevó a cabo el 15 de noviembre de 1781, con el ensañamiento propio de los bestiales opresores; la cabeza del jefe indio fue puesta encima de una horca de la ciudad de La Paz, una de sus manos fue colocada en una picota en Ayo Ayo, la otra fue expuesta en Achacachi y sus piernas se condujeron para ser expuestas en las Yungas. Pasado un tiempo estas partes dispersas fueron quemadas y sus cenizas echadas al viento.

Después de varios meses, cuidadosamente calculados por la felonía de los opresores, Bartolina Sisa, la india lugarteniente y esposa de Túpac Catari, fue sentenciada a la horca el 5 de septiembre de 1782; una vez ejecutada de esta cruel manera, su cabeza y sus miembros fueron clavados y expuestos en los alrededores de La Paz, “para que el público escarmiente”.

El mismo 5 de setiembre se condenó a la horca a la hermana de Túpac Catari, llamada Gregoria Apasa, o Gregoria Túpac Catari, que tuviera destacada y heroica participación al lado de Andrés Túpac Amaru en la toma de Sorata. Esta sentencia se expidió en contravención del ofrecimiento de indulto y se ejecutó conduciendo a la víctima al cadalso con una corona de espinas y clavos, (por el “delito” de que se le llamara coya incásica), para luego de ser ejecutada y descuartizar su cadáver, su cabeza y miembros fueron puestos en exhibición en Sorata y en el pueblo de Achacachi.”

Finalmente, ante la imposibilidad de pacificar el inmenso territorio latinoamericano, ya que la rebelión con mucho excedió los límites del Virreinato del Perú, incorporando a la lucha grandes masas de combatientes de los Virreinos de la Plata y de la Nueva Granada, entonces los opresores prepararon una nueva traición, con la trampa del indulto para los combatientes que acepten la pacificación.

“En una torva maniobra para quebrar el alzamiento indio, cuyas repercusiones eran ya enormes, la administración colonial proclamó el indulto y el perdón de todos los jefes y combatientes insurrectos que voluntariamente se rindieran. Rodeado el ofrecimiento de todas las formalidades del caso y efectuada toda la publicidad posible, el bando desconcertó al comando rebelde, que después de un estudio detenido de la situación tomó la determinación de acogerse al indulto, para dar un poco de paz a sus huestes y a la espera de una nueva oportunidad. De esta forma Diego Cristóbal Túpac Amaru, Andrés Túpac Amaru y decenas de prominentes jefes indios deciden entregar sus armas, en busca de la paz. No obstante, varios de los comandos

insurgentes desconfiaron, con toda razón, de los ofrecimientos virreinales y decidieron seguir la lucha en la ciudad de Puno. Entre los renuentes a someterse al indulto se contaron: Melchor Laura, Mario Cápac, Pedro Vilca Apasa, Calisaya, Nina Catari, etc.

Los solemnes actos del indulto se celebraron el 27 de enero de 1782 en Sicuani, con la participación del mariscal del Valle, del obispo del Cusco, Moscoso, y de Diego Cristóbal Túpac Amaru y los suyos. El acto fue de carácter religioso y el acta firmada fue legalizada. Una parte de los jefes volvieron a sus provincias, en tanto que otros fueron conducidos a Lima.

Los coloniales asaltaron Puno en febrero de 1782, así como Azángaro. El 3 de abril es capturado Pedro Vilca Apasa, y sin más tardanza, el 8 de abril es arrastrado engrillado al centro de la plaza de Azángaro, donde es descuartizado por caballos que parten en cuatro distintas direcciones. Momentos antes del suplicio, el heroico jefe indio invoca a los apos del incario, y con altivo orgullo insulta a sus verdugos. Don Melgar Laura es también apresado cuando se efectúa el asalto de Pomata por los coloniales, que en luchas parciales pueden ir reduciendo los principales focos de resistencia rebelde, hasta que en julio de 1782 el mariscal del Valle estima que el apaciguamiento del sur ha sido alcanzado en lo sustantivo, pese a que en varios puntos de difícil acceso se mueven aún los libres.

Conseguida la primera parte de su artero plan, la administración colonial decidió aplastar a todos los rebeldes acogidos tan solemnemente al indulto ofrecido. El 15 de marzo de 1783 es capturado por sorpresa Diego Cristóbal Túpac Amaru, en Tinta, momento a partir del cual se da una enorme cacería de sus familiares, allegados y lugartenientes. En Lima, adonde fueron invitados en actitud de plena doblez, el mismo mes de febrero, fueron apresados Mariano Túpac Amaru, hijo del gran inca y su primo Andrés Túpac Amaru.

El 19 de julio de 1783 la plaza mayor del Cusco vuelve a ser escenario del suplicio de los heroicos rebeldes: Diego Cristóbal es sacado de la cárcel donde se hallaba preso "...arrastrado de la cola de una bestia de alabarda, llevando sogas de esparto al pescuezo, atado de pies y manos, con voz de pregonero que manifiesta su delito..." debajo de la horca y al lado de una hoguera fueron quemadas sus carnes con tenazas de hierro al rojo vivo (a este suplicio le llamaban los coloniales el "atenazado") y cuando prácticamente había perdido el conocimiento por el dolor sufrido con altivez, fue colgado del pescuezo... después, a su cadáver se le arrancaron los miembros y la cabeza, estas partes del cuerpo se distribuyeron para ser puestos en picas: la cabeza en Tungasuca, un brazo en Lauramarca, el otro en Carabaya, una pierna en Paucartambo, la otra en Calca y el tronco fue colocado en una picota, en el camino del Cusco al Collasuyo); quedaron confiscados todos sus bienes y sus casas fueron arrasadas y saladas.

A Marcela Castro, activa tupacamarista, se le extrajo de la cárcel arrastrada a la cola de un caballo, con una sogas en el cuello, atados sus pies y manos, con pregonero que iba relatando sus pretendidos "delitos", hasta la plaza cusqueña en que junto a la horca se le cortó la lengua, para luego colgarla hasta su muerte por ahorcamiento; después de muerta fue descuartizada y descabezada, distribuyéndose sus partes clavadas en picas, en distintos lugares de las localidades en que vivió y actuó.

A Simón Condori se le condenó a muerte y ejecutó de la misma manera cruel, bestial e inhumana que a Marcela Castro.

A Lorenzo Condori también se le ejecutó con la aparatosidad inhumana que caracterizó a la represión colonial.

La furia hispánica no estaba satisfecha con estos asesinatos, ni siquiera con los de otros miles de indios anónimos muertos en las prisiones, en las persecuciones y en las innumerables matanzas de miles de familias enteras, sino que se extendió a todos los parientes de los Túpac Amaru, hasta su quinta generación. Cientos de allegados por consanguinidad e identidad fueron sentenciados a destierro: cargados de grillos y cadenas y amarrados los unos a los otros partieron del Cusco, con escoltas armadas fuertemente; iban a pie, y muchos ancianos y niños fueron muriendo en el camino; Fernando Túpac Amaru, el menor de los hijos de José Gabriel, que había presenciado la muerte de sus padres y de su hermano Hipólito, cuando apenas contaba nueve años de edad, estuvo entre los que llegaron a los inmundos calabozos de Lima, al cabo de largos meses de marcha a pie.

En Lima habían sido apresados los jóvenes Andrés Túpac Amaru, sobrino del mártir y Mariano Túpac Amaru, hijo de José Gabriel, y luego de ser sentenciados a destierro perpetuo y 10 años de presidio en las cárceles de España, se les unió al grupo de los condenados, con los que compartieron el hacinamiento de las celdas, la inmundicia y el hambre, hasta que el 13 de abril de 1784, encadenados, famélicos y semidesnudos fueron aglomerados en las pestilentes cubiertas de los navíos de guerra “El Peruano” y “San Pedro de Alcántara”, con destino a la península. Allí también fue a dar el hermano de José Gabriel, llamado Juan Bautista Túpac Amaru, que en su honorable ancianidad, al término de la Independencia, escribió el conmovedor opúsculo titulado “Cuarenta años de cautiverio”. De los cientos que partieron del Cusco, sólo un treinta por ciento llegaron a Lima, de la misma manera que de los que partieron de Lima, sólo unas decenas llegaron a España, (el navío “San Pedro de Alcántara” naufragó en las costas de Portugal, pereciendo casi todos los prisioneros). Mariano Túpac Amaru murió en la travesía y fue lanzado al mar desde la cubierta de “El Peruano”; su pequeño hermano Fernando, que logró salvarse del naufragio del “San Pedro de Alcántara”, fue recapturado y conducido a los calabozos del castillo de Santa Catalina de Cádiz, en donde padeció inmensas penalidades, hasta que en 1788 fue conducido a la “Escuela Pía de Getafe” y de allí pasó a la “Escuela de Abapies” de Madrid. Al cumplir su condena salió de esa escuela, negándose a tomar hábitos y prefiriendo vivir en la mayor indigencia; sin ningún amigo en Madrid, su vida se fue extinguiendo presa de una terrible y conmovedora melancolía, hasta que murió solitario, en agosto de 1789.”¹¹⁹

5.3. EL APLASTAMIENTO IDEOLÓGICO

Hubieron dos corrientes ideológicas en cuanto a la gran sublevación referida.

“Del mismo modo que el movimiento indio tuyo, durante el siglo XVIII, dos expresiones, la orientada por la vía de las gestiones y la que se orientaba por la vía de la insurrección, así también, entre los grandes curacas o dirigentes indios que propiciaban la superación del estado en que sus hermanos se hallaban, hubo dos corrientes ideológicas: a) la primera corriente es la que podríamos denominar como reformista; y, b) la segunda corriente es la que podríamos denominar como insurreccional.

La primera corriente se basó en el principio de que para mejorar la condición del indio era preciso que se aplicara la legislación paternalista de la Corona en forma estricta, que los malos funcionarios la distorsionaban, por lo que resultaba del todo conveniente que ellos fueran re movidos y cambiados por funcionarios indios, para lo cual partes importantes de las leyes de Indias debían ser modificadas.

La segunda corriente se basó en el principio de que las gestiones no podían conducir a resultado alguno, porque todo el aparato colonial estaba fundado en la explotación, sumisión y dominio del estamento indio; y como todo ese aparato se asentaba en el poder del Estado, no cabía otra alternativa que la violencia revolucionaria para salir de la condición en que se hallaba el indio, que era la base de sustentación de todo el régimen.²¹²⁰

5.4. LA CORRIENTE REFORMISTA DE LA INDIANIDAD

“La corriente ideológica que alentó el reformismo en el seno del movimiento indio fue impulsada y desarrollada por una parte de los curacas e indios nobles, que ocupaban una particular posición social, derivada de que su rango, categoría y consideraciones provenían de su reconocido entronque con los incas o con los curacas, que en tiempos tawantinsuyanos habían constituido un Estado extraordinariamente particular, en tanto que su situación efectiva durante el virreinato provenía de las atribuciones que les dio el régimen colonial. En todo esto había una contradicción real porque, de un lado, eran considerados por su pueblo y se los educaba a la española en los colegios de caciques, mientras que de otro lado, su poder político se encontraba disminuido porque sobre él se encontraba el corregidor, el “protector de indios”, el cura y demás funcionarios reales. En esta duplicidad, varios optaron por la fácil vía de hacerse cómplices de las autoridades

¹¹⁹ HISTORIA GENERAL DEL PERÚ – LA INDEPENDENCIA. ROEL PINEDA, Virgilio. Edit. Gráfica Labor S.A. Primera edic. Lima, Perú - 1988. Pág. 49 - 53.

¹²⁰ HISTORIA GENERAL DEL PERÚ – LA INDEPENDENCIA. ROEL PINEDA, Virgilio. Edit. Gráfica Labor S.A. Primera edic. Lima, Perú - 1988. Pág. 61 - 62.

tiránicas, pero otros buscaron la opción de alcanzar el mejoramiento de la situación india, porque con tal mejoramiento su propia condición efectiva sería necesariamente más elevada. La superación, en cualquier medida, del estado social del indio tenía que conllevar indefectiblemente el mejoramiento del estado y del poder efectivo de los curacas, que de esta manera devendrían en más respetados y obedecidos. Pero además de este hecho objetivo, los curacas más destacados eran personas de una gran sabiduría, porque compartían y dominaban las dos vertientes culturales que aquí se enfrentaban: la cultura europea y la cultura inca. Esta su gran sabiduría alimentó su humanismo y su consiguiente afán por emprender esfuerzos orientados a la liberación de los indios y demás estamentos sometidos a la servidumbre y a la esclavitud.

Los curacas cultos sabían que muchas leyes de Indias, que eran benignas en su enunciado, terminaban estableciendo que, en cualquier caso, las autoridades debían adecuarse a las condiciones objetivas en las que desempeñaban su función. Esta trampa jurídica dio pie a los sahumadores de la Colonia, para pretender que las intenciones de la reyecía española “eran buenas”, como si alguna forma denominación externa lo fuera: el dominio en sí es una opresión externa, que es mala siempre por su propia naturaleza y carácter, con el agravante de que el dominador acentúa los efectos de su opresión porque se deja arrastrar por lo que suavemente podemos denominar “las tentaciones del exceso de poder”. El hecho es que la prédica de la Iglesia y de los funcionarios coloniales afirmaban que el rey y su corte estaba formada por gentes de buenas intenciones, y que esas buenas intenciones se expresaban en los enunciados externos de las leyes de Indias pero como la condición real de los indios y de las demás castas oprimidas era muy mala, entonces lo que ocurría es que las autoridades coloniales eran las “malas” y que de ello no estaba informado el rey; la consecuencia de todo esto no podía ser sino una: era preciso reclamar ante el mismo rey, haciéndole partícipe de la realidad. Y así lo hicieron.

Mas, para hacerse oír en la corte de Madrid había un impedimento muy grande, consistente en que nadie podía emprender el viaje hacia la península sin la autorización expresa del virrey, y éste no estaba dispuesto a otorgarle esta gracia a ningún curaca, menos aún si era para presentar sus reclamaciones. No obstante, hacia 1722 logra la hazaña de llegar a la corte madrileña el curaca de Chicama don Vicente Mora Chimo Cápac, (descendiente de los chimúes e incas); al saberlo, muchos curacas se apresuraron a hacerle llegar su representación, para que pudiera reforzar con ella sus peticiones. El noble indio cumple con extraordinaria tenacidad su papel, a lo largo de más de diez años, ya que en 1732 siguen llegando a las oficinas del palacio de los reyes españoles las reclamaciones, representaciones y quejas del gran curaca.

En el mismo camino de la actitud de Mora Chimo se da el caso de los curacas de Paita que, utilizando mil subterfugios, logran que una extensa reclamación llegara a manos del rey español; comprensiblemente no dio ningún resultado el largo memorial.”¹²¹

“Probablemente sea fray Calixto Túpac Inca quien represente en su forma más depurada el pensamiento y la ideología de la indianidad, en su corriente reformista. Nacido en Tarma (1710), descendía por línea materna (Dominga Estefanía Túpac Inca) del gobernante incásico Túpac Inca Yupanqui, y por ello pudo profesar los hábitos en la Orden de San Francisco, en Lima primero y luego en Valencia, España. Su gran inteligencia y su dominio de las lenguas peruanas hicieron que sus superiores lo destinaran como misionero catequizador ante los indios de todas las regiones; esta función le permitió durante nueve años consecutivos adentrarse profundamente en la situación y padecimientos de los indios, sus hermanos. La identificación plena con la nación índica y sus experiencias, en cuanto a la conducta de las autoridades coloniales, lo llevaron a la creencia de que los padecimientos de su nacionalidad bien podrían ser resueltos si el rey de España se enteraba de los agravios que sufrían; decidió, en consecuencia, exponer personalmente ante el monarca hispano la inhumana situación en que vivían los peruanos, o sea los indios, (a los no indios nacidos en el Perú, se les llamaba oficialmente “españoles americanos”, y despreciativamente “criollos”, exactamente como a los esclavos nacidos en el país).

Así concibió y redactó un documento al que tituló “Representación Verdadera y Exclamación Rendida y Lamentable que toda la Nación Indiana Hace a la Majestad del Señor Rey de las Españas y Emperador de las

¹²¹ HISTORIA GENERAL DEL PERÚ – LA INDEPENDENCIA. ROEL PINEDA, Virgilio. Edit. Gráfica Labor S.A. Primera edic. Lima, Perú - 1988. Pág. 62 - 64.

Indias, el Señor D. Fernando VI, pidiendo los atiendan y Remedie, Sacándolos del Afrentoso Vituperio y Oprobio en que Están Más de Doscientos Años”; a este extraordinario y conmovedor documento fray Calixto Túpac Inca le dio la forma que tienen las lamentaciones del profeta Jeremías, como efectivamente lo señala en el subtítulo, que a la letra reza así: “Exclamación de los Indios Americanos, Usando para Ella de la Misma que Hizo el Profeta Jeremías a Dios en el Capítulo 5 y Último de sus Lamentaciones”. Redactada la Exclamación, la hizo imprimir y a fines de 1748 la dio a conocer con mucho sigilo a los curacas e indios principales de Lima y Jauja, desde donde fue hasta el Cusco, eludiendo la vigilancia de los corregidores; de la gran ciudad, con el apoyo de sus superiores emprendió el camino de España, acompañado por fray Isidoro de Cala, con quien llegó a su destino luego de un año de escabroso y accidentado viajar, (del 25 de setiembre de 1749 al 22 de agosto de 1750). Al mismo día siguiente de su llegada a Madrid, aprovechó el paso del carruaje real por la vía pública para, en un acto de audacia, entregarle su Exclamación por la ventana del coche.

Para darnos una idea del contenido del extraordinario documento, procederemos a transcribir párrafos entresacados del mismo, los que a la letra dicen así (Tomado de: Fray Calixto Túpac Inca; documentos originales y, en su mayoría totalmente desconocidos, auténticos, de este apóstol indio... Lima, 1948 (Colección Los Pequeños Grandes Libros de Historia Americana, de Francisco A. Loayza)...Fray Calixto Túpac Inca propone a Fernando VI lo que podría denominarse el programa de reclamaciones de los indios reformistas, condensado en los siguientes puntos fundamentales:

“Lo primero: que se cumpla con los indios cristianos las leyes y cánones de la Santa Madre Iglesia Católica Romana”.

“Segundo: que se practiquen las cédulas y leyes de los Señores Reyes católicos de España, expedidas para aliviarlos, libertados y honrarlos”.

“Tercero: que se deroguen las leyes, que en otros tiempos parecieron convenientes, pero ya no lo son, porque si recién conquistado el Reino, fue bien visto que los Indios no pasasen a España, por las razones que motivaron esta prohibición, ya hoy no militan, antes, sí, se conoce que de la práctica de ellas, tan a la letra, se le origina a los indios todo el mal, porque siendo los propios dolientes los que refieren su mal ¿cómo harán relación de los males del Indio llagado los mismos que lo hirieron y lastimaron?”.

“Lo cuarto: que los dejen poseer libremente sus bienes, tratar y comerciar con ellos, como el español maneja los suyos; y así también sean ellos los que administren los bienes, haciendas y casas de sus hospitales, cofradías y comunidades; pues hay entre ellos sujetos de cuenta y razón, honradez y crédito, y se quiten a los españoles, y en especial a los mulatos, el ser administradores de los bienes de la comunidad de los indios, a quienes están debiendo cantidades crecidas, que están perdidas y disipadas”.

“Quinto: que los dejen pacíficamente tratar y contratar, sin alterarlos con la nueva pensión de alcabalas; pues están tan apensionados de tantos servicios personales y gastos para el bien de las ciudades; los indios dúdanos (ciudadanos) así en servicio de Su Majestad, como de los demás ministros españoles; pues sólo en la ciudad de Lima, Corte del Perú, hay más de veinte capitanes y compañías de Indios, que sirven sin salario en cuanto se les manda de fajinas, edificios y limpias de arroyos; en suma, ellos son los que llevan el peso de cuanto hay que hacer en la ciudad y así en todas las demás ciudades, villas y pueblos. Empero sólo son capitanes y soldados para el servicio, y no para la honra, aceptación, confianza e igualdad a los españoles, de quienes absolutamente están segregados y distinguidos, militando sólo como peones y esclavos, no como soldados honrados”.

“Sexto: que les abran las escuelas, como Su Majestad manda, en todas las ciudades, villas y lugares, para que aprendan a leer, escribir y contar libremente”.

“Séptimo: que se les dé lugar y posesión en los colegios reales y seminarios, para que estudien las ciencias”.

“Octavo: que sean admitidos, según su mérito, legitimidad, suficiencia y virtud a las Religiones y beneficios eclesiásticos; y a las mujeres indias y mestizas que fueren idóneas, se pongan en posesión del velo negro y blanco de religiosas monjas profesas, así en los monasterios de monjas que para ellas se fundaran, como en todos los demás, y en los que adelante se erigieren”.

“Noveno: que habilitados los Indios, en adelante y al presente, los que hay suficientes (pues hay algunos) sean provistos para las dignidades eclesiásticas y seculares, y se les confieran los obispados y canonjías, el ser calificadores, consultores y ministros del Santo Tribunal y las garnachas en las audiencias; y en especial el Protector Fiscal y dos procuradores sean Indios, que protejan a su Nación”.

“Décimo: que se quiten las mitas y servicio personal de sólo el Indio, pues habiendo en el Reino tanta gente libre y ociosa, como muchos que se dicen ser españoles, pero mal nacidos y ociosos, negros libres, mulatos y zambos, de que se compone tanta parte del Reino; no es razón que sólo el Indio sea forzado a ser mitayo, y por eso sólo es tenido por bajo, esclavo y de condición servil; y los demás, siendo tan plebeyos y de condición tan baja, sean reputados por de mejor calidad que los indios;...”

“Once: que siendo los Corregidores españoles los que más daño han hecho y hacen al Reino, en especial a los Indios, con sus exorbitantes extorsiones y continuos agravios, con que por cerca de doscientos años los tienen hostilizados, consumidos y peores que esclavos, sean quitados absoluta y totalmente; y se pongan jueces y corregidores indios, para los indios, quienes los gobiernen como es razón, y estén los indios como vasallos de Su Majestad; sujetos sólo al Rey y a los Virreyes en lo temporal, y a los Obispos en lo espiritual; y así como cuando los Reyes de España han dominado en Nápoles, Sicilia, Milán, Flandes y Portugal, sólo los Virreyes y Gobernadores han sido españoles, y los demás oficios subalternos jamás se quitaron a los naturales. Debe hacerse lo mismo con los Indios, que sean sus corregidores, y no se metan los españoles con ellos. Y si se repara en el entero de los tributos, los mismos Indios Corregidores los enterarán, tanto y mucho mejor que los españoles, quienes lo primero que cobran es lo que les deben de sus “repartimientos”, y lo último son los tributos, los cuales los pagan los indios, y los Corregidores tratan y contratan con ellos; y como los tributos los distribuyen en pagar sínodos y pensiones a los curas doctrinarios y otros ramos, lo que hacen es detener estas pagas, pagar a los pobres curas la mitad, componiéndose con ellos con grandes usuras y agravios a las iglesias y curas...”¹²²

5.5. LA CORRIENTE INSURRECCIONAL DE LA INDIANIDAD

“La nación india del Perú, que no es sino la misma del Tawantinsuyu, tiene su fundamento en la añoranza de un pasado grandioso, que tuvo su fin al producirse la invasión conquistadora del siglo XVI. Pasada la fase militar de la Conquista, la Colonia se afirma en los cincuenta años de extirpación de las idolatrías, que vienen después. Durante este lapso, la Colonia transa con los curacas que se avienen al nuevo estado de cosas; los que no admiten el dominio exterior son muertos, perseguidos o desplazados. Como es del todo comprensible, a esta etapa le corresponde la adhesión e incondicionalidad de los caciques impuestos por la Corona española: las autoridades coloniales los han escogido para ejercer el cargo, luego les deben absoluta obediencia. Este criterio fue el que imperó entre los caciques del siglo XVII, con excepciones muy enaltecidas.

Pero en el siglo XVIII la situación cambia: los curacas de entonces tienen una educación especial, a la europea, pero también atesoran la cultura inca, que beben en las fuentes paternas y de sus ayllus. Para entonces han pasado ya varias generaciones de curacas y todos ellos se sienten con derecho al cargo por descender de los señores incas; y si a esto se suma que las tradiciones y aun algunas publicaciones (como los “Comentarios reales de los incas” de Garcilaso), realizaron y reforzaron fuertemente el orgullo incásico, resulta comprensible que de la simple añoranza del incazgo se pasara al deseo de su reinstauración.

De otro lado, la experiencia derivada de las gestiones realizadas por los curacas empeñados en mejorar la situación de sus hermanos de nacionalidad, apelando a la bondad de los reyes y de su corte, hicieron que fuera haciéndose carne la convicción de que por este camino no podría arribarse a ninguna solución satisfactoria: el hecho inmovible radicaba en que el fundamento mismo de la Colonia se apoyaba en la opresión de toda la nacionalidad indiana, de modo que pedir que esa opresión disminuyera hasta su extinción era lo mismo que solicitar que la Colonia se fuera retirando paulatinamente, por la voluntad de los propios colonizadores; de allí que los reclamantes jamás llegaban a obtener resultados tangibles. Por eso es que ningún sacrificio, por heroico que fuera, de los curacas o indios principales que lograban atravesar de un lado a otro la América, para después cruzar el Atlántico y luego presentarse ante el rey con su pliego de reclamaciones, logró nunca la

¹²² HISTORIA GENERAL DEL PERÚ – LA INDEPENDENCIA. ROEL PINEDA, Virgilio. Edit. Gráfica Labor S.A. Primera edic. Lima, Perú - 1988. Pág. 64 y págs. 71 - 74.

superación de la esclavitud y servidumbre en que vivía el pueblo peruano. De esta realidad fueron convenciéndose muchos de los grandes curacas del siglo XVIII, lo que unido a sus aspiraciones de restauración tawantinsuyana tenía que conducir a la ideología que dio sustento a las insurrecciones indias, que tienen su gran remate en la formidable sublevación del inca Túpac Amaru.

Resumiendo, puede decirse que, por razones de origen, gestación y desarrollo, la ideología de los insurgentes indios del siglo XVIII tuvo una doble procedencia: a) las aspiraciones de liberación del pueblo indio (o tawantinsuyano); y, b) el nacionalismo incásico, fundado en la añoranza de un pasado que, de generación en generación se le sabía grandioso, justo y próspero.

a) La primera fuente de la ideología insurgente india fueron sus naturales aspiraciones de liberación, como pueblo y como personas. Es verdad que la legislación colonial era aparentemente benigna, pero era también verdad que ella daba excesivas atribuciones a los funcionarios en la realidad, con el resultado de una sociedad profundamente injusta. De esta injusticia y doblez, los curacas reformistas y los clérigos creyentes en la “generosidad” de los monarcas hispanos, desprendieron un verdadero programa de reivindicaciones, dirigido a reformar las leyes de Indias, de modo que dejaran de mostrar esa doblez y absurdidad, y a sustituir a las autoridades españolas por autoridades indias, porque no era lógico que estuvieran encargados de aplicar la justicia y las leyes quienes eran parte interesada en la explotación y opresión del indio. Ese fue, en el fondo, el objetivo que se proponían alcanzar los reformistas indios: que se respetara al pueblo peruano, que se aplicaran las leyes en su aspecto benigno y que las autoridades del pueblo indio fueran indios, de la misma manera que las autoridades del pueblo español debían seguir siendo hispanos.

b) La segunda fuente de la ideología insurgente india fue la añoranza del Tawantinsuyu. Todos los pueblos que formaron parte del Estado Universal Andino, conducido por los incas, conservaron siempre un recuerdo profundamente grato de esos tiempos; esa remembranza tomó la forma de una aspiración redentorista afincada en la esperanza de un retorno a los tiempos idos, aunque con las lógicas añadiduras de algunos de los elementos culturales occidentales. Este esperanzado anhelo de volver al paraíso perdido se acrecentaba en la misma medida que la explotación y la injusticia se hacían más ostensibles; pero se convirtieron en un objetivo a alcanzar por medios violentos, cuando fue evidente el fracaso de la alternativa reformista que propiciaban los curacas, indios principales y clérigos creyentes en la absurda idea de que puede haber un colonizador bueno o humanista (por su propia naturaleza, el colonialismo es la encarnación de la injusticia y la opresión: para que un colonizador pudiera ser humanista, justo y libre de afanes tiránicos tendría que dejar de ser colonizador).

Hasta hoy, en todos los poblados del Perú, Bolivia, Ecuador y parte de Argentina, Chile y Colombia, en determinadas festividades se rememora como un momento nefasto la captura y muerte de Atawalpa Inca; esa es una forma de salida a sus aspiraciones de retorno a los tiempos de justicia. Pero se trata de restaurar un Tawantinsuyu adecuado a las nuevas circunstancias, aunque igual en su esencia humanista, justiciera y grandiosa al Tawantinsuyu del pasado; esa aspiración devino en una posibilidad inmediata para los extraordinarios curacas del siglo XVIII, que condujeron las sublevaciones de su pueblo contra el poder colonial. Mas una aspiración de cambio social, transformada en objetivo de lucha, se torna en un problema total y completamente político, para lo que es necesario tener un plan estratégico que permita llevarlo a su realización.

Y así fue, efectivamente, la ideología insurreccional del nacionalismo inca se trazó una estrategia, que tuvo en cuenta las grandes dificultades para cohesionar a las fuerzas sociales que participarían en la lucha, en las condiciones en que no era posible emprender una previa propaganda y organización. Tal estrategia fue diseñada y llevada a cabo por el inca José Gabriel Túpac Amaru; en nuestro concepto, fue definida así:

- Objetivo estratégico: restaurar el Tawantinsuyu, con la adición de los aportes utilizables de Occidente, y en el que, sobre la base de los ayllus como unidades sociales básicas, coexistieran indios, mestizos, negros y demás criollos, sin ninguna discriminación, excepción hecha de los europeos, que si no pudieran adecuarse al nuevo ordenamiento, podrían volver a su país.

- Medios sociales: emplear a los indios y mestizos como la fuerza inicial de choque, a la que se agregarían los negros, por virtud de la supresión de la esclavitud y los criollos, por el ofrecimiento de que serían tratados con igualdad y libres de opresiones externas.

- Condiciones objetivas: ellas eran propicias porque, de un lado, las tensiones sociales se habían agudizado por las nuevas medidas tributarias que pretendía establecer la Corona española (aduanas en las ciudades, tributos de las castas, etc.), y las dificultades de España, derivadas de la guerra que sostenía con Inglaterra, precisamente en los días del levantamiento tupacamarista.

- Plan político: como los corregidores eran los funcionarios más odiados del régimen, el golpe había que asestarlo contra ellos; de la misma manera que como no se había podido realizar una campaña previa de organización y propaganda, las iniciales banderas de la insurgencia tenían que presentarse como de reivindicaciones sociales y contra los corregidores, con una apariencia de “fidelismo” al rey, hasta que en la lucha misma las personas llegaran a la conclusión de que no cabía ninguna otra alternativa que derribar el poder colonial en su totalidad. En las luchas había que evitar los enfrentamientos con los criollos, a los que debía de invitárseles continuamente a que se aunasen al movimiento...

El anterior fue el diseño de Túpac Amaru; y sin embargo, tuvo una grave debilidad en el que empleó, consistente en la lucha de posiciones, por ejemplo, cavó trincheras y combatió contra tropas entrenadas para ese tipo de guerra, en que sus posibilidades de éxito eran obviamente pocas. Su tipo de guerra debió ser la del guerrillero, que emplea óptimamente las grandes extensiones, que no se aferra a una posición y que se basa en el apoyo de la población para una larga lucha de desmantelamiento del enemigo es revelador el hecho de que el mariscal del Valle, que salió del Cusco con un enorme ejército, llegó a Puno con algo así como un sexto de sus soldados (el resto había desertado).¹²³

5.6. EL PENSAMIENTO LIBERTARIO IDEOLÓGICO DE DIEGO CRISTÓBAL TÚPAC AMARU.

“Diego Cristóbal Túpac Amaru, que lo sucedió en la conducción de la lucha, comprendió que con el tipo de guerra que habían escogido no podrían triunfar y que, para la guerra de guerrillas de largo plazo, no tenían suficiente preparación y entrenamiento; por eso es que varió la estrategia de José Gabriel y se acogió al indulto que le ofreció el virrey.

La variante estratégica de Diego Cristóbal Túpac Amaru consistió en una opción realmente genial: revivir el Tawantinsuyu en el coloniaje, de manera que una vez revitalizado, se pudiera reemprender la guerra de liberación. El principio en que se basó es que el fundamento social del incario fue el ayllu; en consecuencia, su reforzamiento y revitalización (aun dentro del régimen colonial) podía ser el comienzo del resurgimiento vigoroso del Tawantinsuyu. Por eso es que las directivas que impartió a sus partidarios, consistieron en llevar a todos los rincones el mandato de reforzar o restablecer los ayllus, adecuándolos a las circunstancias propias de su medio (en el juicio que se le siguió, ésta fue la principal acusación que le fue formulada).

La variante estratégica de Diego Cristóbal Túpac Amaru fue, como lo señalamos, genial. Falló solamente debido a que las autoridades coloniales habían concentrado su atención en lo que el gran conductor hacía, de modo que pronto conocieron su plan y obraron en consecuencia: asesinaron a todas las cabezas visibles del nacionalismo inca, hasta su quinta generación, y acentuaron la ofensiva contra los ayllus y comunidades indias (obra que heredó, desdichadamente, la República, con olvido de quienes dieron su sangre por establecerla, y que no fueron otros que los indios)¹²⁴.

¹²³ HISTORIA GENERAL DEL PERÚ – LA INDEPENDENCIA. ROEL PINEDA, Virgilio. Edit. Gráfica Labor S.A. Primera edic. Lima, Perú - 1988. Pág. 64 y págs. 79 - 80.

¹²⁴ HISTORIA GENERAL DEL PERÚ – LA INDEPENDENCIA. ROEL PINEDA, Virgilio. Edit. Gráfica Labor S.A. Primera edic. Lima, Perú - 1988. Pág. 64 y págs. 86 - 87.

CAPÍTULO VI.

6. COLONIALISMO Y DESCOLONIZACIÓN

6.1. EL COLONIALISMO

El colonialismo de manera general está relacionado con la dominación económica, política, militar e ideológica que padece un Estado o pueblo por parte de otro Estado o pueblo. Esta dominación genera modificaciones en la conducta del pueblo dominado, puesto que debe arreglarse a los criterios dominantes, lo cual afecta aspectos culturales, religiosos y educativos, entre otros.

Nuestros pueblos entonces han sufrido grandes procesos de colonización externa que se produjeron a partir del siglo XVI:

En primer lugar la colonización externa española que en el continente del Abya Yala se produce en 1492, y en del Tawantinsuyu desde 1532.

En segundo lugar la colonización económica e ideológica criolla, que se produce desde 1825.

Y en tercer lugar la colonización norteamericana a partir de 1945.

La característica común de estas tres etapas colonizadoras es que se produjeron desde culturas europeas o sucedáneas de Europa: España; Inglaterra, Portugal, Francia, anglosajones fundamentalmente.

6.2. BASES TEÓRICAS EN CUANTO AL COLONIALISMO EN BOLIVIA

El Dr. Liborio Uño Acebo en su trabajo de tesis, intitulado “Teoría para la descolonización federal de Bolivia”, sostiene que:

“En la presente tesis se describen diez elementos estructurales para la nación que son: Soberanía, Territorio, Recursos Naturales, Autonomías, Estructura de Cargos Estatales, Derecho, Gobierno, Poblaciones, Sistema Económico e Identidades”.¹²⁵

¹²⁵ TEORÍA PARA LA DESCOLONIZACIÓN FEDERAL DE BOLIVIA. UÑO ACEBO, Liborio. Edit. CENTRO DE ESTUDIOS DE LOS DERECHOS Y EL DESARROLLO DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS Y LAS REGIONES (CEDPOR). UNIVERSIDAD ANDINA SIMÓN BOLÍVAR –

Así, en cuanto a lo que dicho jurista sostiene en referencia a la Teoría de la nación originaria, se tiene:

“Desde los recordatorios del quinto centenario de la colonización española en 1992 las naciones originarias han ingresado en un proceso de descolonización que todavía no ha culminado con la construcción de un estado federal plurinacional como la expresión de un proyecto de liberación descolonizador para las naciones originarias de Bolivia. En el actual proceso de descolonización que se realiza en Bolivia las viejas ciencias de la Antropología, la Sociología, el Derecho y la Ciencia Política Occidentales han entrado en una profunda crisis conceptual y de política lo que ha desembocado en una anarquía de visiones científicas y de uso social de los conceptos en los distintos estratos sociales que intentan resolver el problema del colonialismo interno en Bolivia. Por otro lado las naciones originarias necesitan con urgencia una nueva teoría política inscrita dentro de una nueva ciencia como es la Nacionología Originaria o ciencia de la descolonización liberadora para las naciones originarias de América y del mundo. Esta ciencia tiene como sus objetos de estudio los hechos históricos del pasado de las naciones originarias y la actual realidad colonial de las naciones originarias, o sea, los cuerpos históricos, o los cuerpos estructurales del colonialismo. Como métodos debe utilizar los métodos de la ciencia de la historia para esclarecer el pasado histórico de las naciones originarias y los métodos de la observación de los hechos y las estructuras nacionales actuales. Como teoría debe crear una teoría propia resemantizando y reconceptualizando todas las terminologías de las viejas ciencias sociales y políticas de la ciencia occidental”.¹²⁶

El mencionado jurista boliviano continúa:

“En los cinco siglos de colonización de las naciones originarias de América las oligarquías políticas de la colonia y de la república han considerado como ‘nación’ sólo sus propias colectividades nacionales desconociendo por completo la ontología nacional de las naciones originarias con el propósito político de destruir, expoliar y usurpar los componentes nacionales de nuestras colectividades nacionales precoloniales para fundar, asentar y desarrollar a las naciones coloniales. Bajo diversos conceptos como los de indio, infiel y natural en la colonia, o, bajo los conceptos de salvajes, bárbaros y campesinos en la república, los colonialistas siempre han desconocido los derechos nacionales de las naciones originarias que conformaban las distintas civilizaciones originarias de América y del mundo con el propósito predatorio de engullir uno a uno todos los componentes estructurales de las naciones originarias. Occidente señores tiene una profunda filosofía y política predatoria de las civilizaciones originarias del planeta. Es con toda seguridad una de las civilizaciones más depredadoras del género humano y de la naturaleza en la historia del hombre sobre el planeta”¹²⁷.

Asimismo:

“Desde los corpus históricos precoloniales, de la colonización de América y de las realidades coloniales actuales definimos a las naciones originarias como un complejo territorial, estatal y político. Abandonamos la

OFICINA LA PAZ. MAESTRÍA EN “GESTIÓN PÚBLICA, ASAMBLEA CONSTITUYENTE Y AUTONOMÍAS”. La Paz – 2006. Pág. 1.

¹²⁶ TEORÍA PARA LA DESCOLONIZACIÓN FEDERAL DE BOLIVIA. UÑO ACEBO, Liborio. Edit. CENTRO DE ESTUDIOS DE LOS DERECHOS Y EL DESARROLLO DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS Y LAS REGIONES (CEDPOR). UNIVERSIDAD ANDINA SIMÓN BOLÍVAR – OFICINA LA PAZ. MAESTRÍA EN “GESTIÓN PÚBLICA, ASAMBLEA CONSTITUYENTE Y AUTONOMÍAS”. La Paz – 2006. Pág. 2.

¹²⁷ TEORÍA PARA LA DESCOLONIZACIÓN FEDERAL DE BOLIVIA. UÑO ACEBO, Liborio. Edit. CENTRO DE ESTUDIOS DE LOS DERECHOS Y EL DESARROLLO DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS Y LAS REGIONES (CEDPOR). UNIVERSIDAD ANDINA SIMÓN BOLÍVAR – OFICINA LA PAZ. MAESTRÍA EN “GESTIÓN PÚBLICA, ASAMBLEA CONSTITUYENTE Y AUTONOMÍAS”. La Paz – 2006. Págs. 1 - 2.

filosofía macronacional y colonial del feudalmonarquismo y de los nacionalismos burgueses occidentales y retomamos la filosofía plurinacional y multinivel de la nación y del estado de nuestras civilizaciones originarias como la de los iroqueses, de los mayas, de los aztecas, de los chanéguaraníes, de los mojeños y de los incas tahuantinsuyanos. La filosofía occidental de nación en sus vertientes feudales o burguesas tiene una profunda filosofía mononacional y uninivel del estado y del poder. Desde la perspectiva filosófica y política plurinacional de las civilizaciones originarias establecemos un concepto multinivel de nación o sea naciones federales originarias compuestas por un complejo de naciones que a veces son de tres y a veces de cuatro niveles territoriales y políticos. Las naciones federales originarias pueden tener por tano micronaciones, mesonaciones, macronaciones y metanaciones en su composición nacional que corresponden al primer, segundo, tercer y cuarto nivel de la organización plurinacional.”¹²⁸

Continúa el Dr. Uño:

“Metodológicamente y para simplificar y clarificar el análisis, a momentos, realizaremos una equiparación entre nación, estado e identidad haciéndolas iguales en sus composiciones de manera que la nación sea igual al estado y ambas tengan una sola identidad lingüística, religiosa y jurídica. Haciendo más simple la proposición diremos que el territorio, la soberanía, el derecho y el gobierno son una sola identidad y que la población es homogénea idiomática y religiosamente. Haciendo una relación de continencias podemos decir que la nación simple, el estado simple y el derecho simple coinciden. Pero la vida y la realidad comunal y nacional nos obliga también a analizar las realidades en forma compuesta en donde las micro, meso, y macronaciones tienen una composición nacional, estatal y jurídica asociadas y compuestas por varias entidades nacionales”.¹²⁹

Finalmente:

“Contrariando a todos los evolucionistas del mundo descubrimos que la historia de las comunidades humanas se produce en los momentos más extensos de expansión a través de colonizaciones producto de insatisfacciones de la sobrevivencia o si se quiere de necesidades colectivas de sobrevivencia. En general las naciones iniciarán los procesos de colonización por hambre y necesidad de supervivencia e ingresarán en procesos de combinación y fusión nacionales generando espacios mayores de nomadismo e inmigración complejos.”¹³⁰

6.3. CONSECUENCIAS DEL COLONIALISMO EN BOLIVIA

De lo indicado anteriormente y asumiendo la posición del Dr. Uño, podemos aseverar que la invasión europeo-española y la consecuente colonización de los pueblos andino-

¹²⁸ TEORÍA PARA LA DESCOLONIZACIÓN FEDERAL DE BOLIVIA. UÑO ACEBO, Liborio. Edit. CENTRO DE ESTUDIOS DE LOS DERECHOS Y EL DESARROLLO DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS Y LAS REGIONES (CEDPOR). UNIVERSIDAD ANDINA SIMÓN BOLÍVAR – OFICINA LA PAZ. MAESTRÍA EN “GESTIÓN PÚBLICA, ASAMBLEA CONSTITUYENTE Y AUTONOMÍAS”. La Paz – 2006. Pág. 2.

¹²⁹ TEORÍA PARA LA DESCOLONIZACIÓN FEDERAL DE BOLIVIA. UÑO ACEBO, Liborio. Edit. CENTRO DE ESTUDIOS DE LOS DERECHOS Y EL DESARROLLO DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS Y LAS REGIONES (CEDPOR). UNIVERSIDAD ANDINA SIMÓN BOLÍVAR – OFICINA LA PAZ. MAESTRÍA EN “GESTIÓN PÚBLICA, ASAMBLEA CONSTITUYENTE Y AUTONOMÍAS”. La Paz – 2006. Pág. 2.

¹³⁰ TEORÍA PARA LA DESCOLONIZACIÓN FEDERAL DE BOLIVIA. UÑO ACEBO, Liborio. Edit. CENTRO DE ESTUDIOS DE LOS DERECHOS Y EL DESARROLLO DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS Y LAS REGIONES (CEDPOR). UNIVERSIDAD ANDINA SIMÓN BOLÍVAR – OFICINA LA PAZ. MAESTRÍA EN “GESTIÓN PÚBLICA, ASAMBLEA CONSTITUYENTE Y AUTONOMÍAS”. La Paz – 2006. Pág. 3.

amazónicos, en particular el correspondiente al territorio y población del actual Estado Plurinacional de Bolivia, no ha finalizado. Se ha destruido lo que fue el Tahuantinsuyo.

En primer lugar se destruyó la unidad estatal del Tahuantinsuyo, en palabras de Nicos Poulantzas, se quebró la cohesión estatal.¹³¹ Es decir que el Estado tendría como objetivo general y principal el dar cohesión a los aparatos: económico (administrativo), político (represivo) e ideológico (visión de la sociedad - educación). Esta articulación de aparatos permite el funcionamiento institucional del Estado. La invasión y conquista española destruyó al Estado indo-americano. Eliminó las formas económicas evolutivas del ayllu, que ya para aquel entonces se basaba en la articulación desde el Estado de los ayllus, pero en el sentido de que cada ayllu funcionaba en base al control vertical de los nichos ecológicos del territorio, por tanto en un sistema único que sólo existió en la zona que tratamos¹³², lo que dio lugar a denominarlo como sistema de archipiélago de ayllus. Este sistema único en la historia de la economía mundial, fue destruido. Si bien los estudios actuales¹³³ demuestran que los españoles mantuvieron la propiedad social de la tierra en favor de la comunidad y que la dominación o posesión sobre ella se produjo mediante el sistema del repartimiento y la encomienda; en cambio el reordenamiento y reorganización geográfico y administrativo, dependiente obviamente de los aspectos políticos planteados por los conquistadores, implicaron la desaparición total del ayllu como archipiélago y como control vertical de nichos ecológicos. No sólo que implicó una involución respecto a nivel que el ayllu había adquirido en los últimos siglos, sino que además implicó que ni siquiera se asemeje a la jatha original, ya que la jatha no tuvo fronteras artificiales y se desarrolló conforme a las necesidades de la sociedad andina. Los españoles nunca entendieron el funcionamiento del ayllu que encontraron y simplemente para optimizar su dominación y facilitar la administración procedieron a la reducción de la población en pueblos y a establecer fronteras administrativas correspondientes a comunidades (encomienda el repartimiento), partidos, provincias, audiencias y virreinos; en organizaciones territoriales cerradas sin solución de continuidad, con lo cual la población quedó atrapada por vez

¹³¹ PODER Y CLASES SOCIALES EN EL CAPITALISMO. POULANTZAS, Nicos. Edit. Siglo XXI. Tercera. edic. México – 1982.

¹³² Sobre el particular ver los estudios de Jhon Murra y de Ramiro Condarco Morales.

¹³³ Ver Carlos Sempat Assadourian, Martín Laclau, Isaac Sandóval Rodríguez, André Gunder Franck, etc.

primera en fronteras artificiales administrativas, lo que significó la modificación total de las condiciones de vida hasta entonces conocidas y vividas. Se mantuvo todavía la propiedad de la tierra como propiedad social en favor de la comunidad, pero con grandes restricciones administrativas, este derecho fue posible por el pago del Tributo Indígena, que se perpetuó hasta muy entrada la vida republicana. En lo político, las consecuencias coloniales fueron igual de rudas, una nueva administración basada en la conquista y en los derechos que nacen de la violencia (aunque estos derechos los hubiera otorgado el papa Alejandro VI al Rey Carlos I de España y V de Alemania), por tanto con el estacionamiento de un ejército que imponía los criterios coloniales mediante la fuerza; asimismo un sistema policial dual, en lo secular basado en la normativa jurídica del Reino de Castilla que fue la que se aplicó en las colonias americanas, y en lo religioso en la normativa eclesiástica relativa al Tribunal del Santo Oficio o sea la Inquisición que resultaba incluso mucha más represiva que la civil. Y en lo ideológico, el aplastamiento de todo tipo de educación institucional propia con la destrucción de las yachayhuasis, de los templos, y de las formas de expresión cultural de estos pueblos, al punto de que a mayor paso del tiempo mayor encarnizamiento sobre las maneras de conocer y de transmitir el conocimiento de la población autóctona. La religión, igual que en la Edad Media, jugó su papel decisivo en el “lavaje de cerebro” de la población, destruyendo las cosmovisiones propias; a pesar de que el sincretismo fue la manera en que ambas culturas se fusionaron, la capacidad coercitiva del aparato colonial impuso el criterio unilineal occidental.

La creación de la República de Bolivia, no significó una mejora para la población originaria, ya que las nuevas clases dominantes mestizas buscaron por todos los medios ejecutar el “asalto a las tierras de comunidad” para convertir a la comunidad en hacienda de características semi-feudales; el Estado y el derecho boliviano invisibilizaron a las formas administrativas y jurídicas de las naciones y pueblos originarios; la sistemática destrucción de las modalidades culturales propias autóctonas continuó bajo formas más agresivas cuyas raíces se nutrían del capitalismo monopolista y luego imperialista europeo-norteamericano, y con la anuencia del eurocentrismo cultural amparado en el organicismo y el darwinismo social. Lo cual tuvo y todavía tiene connotaciones negativas, en cuanto a que a partir de una visión positivista europea acunada en el modo de producción capitalista, se produjo la idea

de que sólo las maneras de entender la realidad desarrolladas en Europa (luego se incluirá a Norteamérica) constituyen cultura y ciencia, y de que las otras maneras de comprender la realidad son formas primitivas, propias de mentalidades salvajes, de seres que todavía viven en formatos prehistóricos, y que por tanto la única manera de desarrollar, progresar o evolucionar era abandonar esas formas propias culturales y aceptar las modalidades civilizatorias europeas, con lo cual cualquier manera de pensar que no fuera la europea se consideraba como pensamiento primitivo y por tanto absurdo, en esas condiciones no había manera de rescatar las cosmovisiones propias, las culturas autóctonas, que sólo podían subsistir y ser aceptadas como curiosidades folklóricas de estos pueblos salvajes, al sentir de los colonialistas.

6.4. LA DESCOLONIZACIÓN

Podría entenderse que la descolonización es lo contrario a la colonización, por tanto un proceso de descolonización implicaría actuar en dirección contraria de todo lo realizado por los colonizadores, desmontar lo montado por la colonia.

Lamentablemente en materia social este desmontaje y vuelta a remontar bajo cánones propios originarios, no es posible como podría serlo en sentido arquitectónico. Es que los procesos de colonización se manifiestan sobre seres de carne y hueso en el tiempo, se producen pérdidas irremediabiles culturales, olvidos, y educaciones y reeducaciones que trastornan lo que anteriormente fue, que se sincretizan e impiden ver qué es y hasta dónde es lo que un día fue y qué es lo nuevo. Para peor, los seres que buscan descolonizarse todavía contienen en sí mismos las formas ideológicas coloniales que no les permiten tomar la distancia necesaria para iniciar el proceso descolonizador, tal como las creencias religiosas cristianas que se asumen como universales y por tanto no necesariamente ligadas al proceso colonial, sino incluso como posibilidad y camino de liberación¹³⁴; lo propio en

¹³⁴ Tal como la Teología de la Liberación y el discurso de los curas tercermundistas.

cuanto a la jerarquía y el status de aquello que se denomina ciencia¹³⁵. Todo lo cual impide establecer el punto de inicio en el camino de la descolonización.

Este sincretismo cultural que en materia social puede asimilarse a la formación social (diversos modos de producción articulados en una economía combinada en la cual uno de esos modos es el de vanguardia y que otorga la cohesión y dirección al resto), es decir a la realidad social histórica en determinado momento y lugar, en forma concreta.

Al respecto León Trotsky decía:

“Cada clase dominante crea su cultura, y en consecuencia su arte. La historia ha conocido las culturas esclavistas de la Antigüedad clásica y del Oriente, la cultura feudal de la Europa medieval y la cultura burguesa que domina hoy el mundo. De ello parece deducirse que también el proletariado debe crear su cultura y su arte”.¹³⁶

Este criterio es importante porque nos hace entender que el tema que estamos tratando, no es tan sólo un tema de dominación racial y con ello de los elementos culturales inherentes a ese pueblo, sino que además trae implícitos problemas de carácter social pero fundamentalmente de clase social.

En tal sentido retornamos al problema del impacto cultural concreto que causaron los conquistadores españoles en amerindia. Conquistadores que vivían en una economía feudal (aunque en Navarra, al norte de España existía un incipiente desarrollo capitalista), pero que como Estado y país estaban ya subordinados a los cambios económicos, sociales e ideológicos de su tiempo. El fin de la Edad Media, el ascenso de la burguesía mercantil en las ciudades portuarias europeas, la división de la todopoderosa iglesia cristiana y la contrarreforma católica en España y Portugal, el Renacimiento y el inicio dinámico del capitalismo en Inglaterra. España durante el siglo XVI será sólo el camino por donde transitan los metales preciosos de América hacia Francia, Flandes e Inglaterra, hacia los mercados capitalistas.

¹³⁵ Aunque el propio término y los contenidos, así como las notas o caracteres esenciales de lo que se debe entender por científico han entrado en una crisis o ruptura epistemológica de sus propios paradigmas desde el inicio del siglo XX.

¹³⁶ LA CULTURA PROLETARIA Y EL ARTE PROLETARIO. TROTSKY, León. Edit. Claridad. Segunda edic. Buenos Aires - 1971. Pág. 12.

La independencia republicana, si bien alejó a la Corona Española de Abya Yala, en cambio no implicó unamodificación en la concepción general de la dominación mestiza blancoide, basada en la economía capitalista mundial y transformando la casta administrativa-militar¹³⁷ en lo que luego será la rosca minero-feudal como nuevo bloque histórico de poder¹³⁸; pero desarrollada en el marco de la nueva economía mundial capitalista monopolista cuyo centro de gravedad era Inglaterra, y el concomitante posterior desarrollo de la tercera fase del capitalismo, el imperialismo como fusión del capital bancario con el capital industrial dando lugar al capital financiero. Con un bloque histórico de poder latinoamericano y particularmente boliviano subordinado incondicionalmente a los nuevos centros capitalistas mundiales, por tanto canalizadores de la cultura capitalista mundial de la época hacia la educación de los bolivianos, para fortalecer en segunda mano la dominación a la población originaria y continuar con las políticas y criterios destructoras de las persistencias culturales telúricas. Hay por tanto un complejo que se articula en lo económico, lo racial (social) y lo ideológico, bajo nuevas determinaciones y originales contextos antes no existentes, que generan nuevas modificaciones a las modalidades coloniales preexistentes y las refuerzan con novedosos elementos. Por contrapartida, también se desarrolla un nuevo segmento social, una clase social antes inexistente (que tan sólo por analogía podría ser comparada con los mitayos y mingas que trabajaron en Porco y Potosí en la colonia española), un proletariado minero; proletariado minero moderno e industrial creado por el modo de producción capitalista, pero en el que se percibe una especial característica adicional, que es la de ser un proletariado indio (aymara y quechua). Lo que genera otro problema ideológico que es la incorporación de la mano de obra indígena al proceso productivo capitalista que pronto estará presente también en las fábricas citadinas, problema ideológico en cuanto este proletariado debe asimilar los nuevos paradigmas capitalistas de fines del siglo XIX y del siglo XX, por lo que constituye una nueva clase social, pero también una nueva estratificación al interior de su etnicidad aymara o quechua y no campesina-agraria. Similar acontecimiento generó la revolución del 9 de abril cuando creó un amplio nuevo espectro social de clase media en lo económico y

¹³⁷ Ver las obras de Isaac Sandóval Rodríguez: HISTORIA DE BOLIVIA y NACIÓN Y ESTADO EN BOLIVIA.

¹³⁸ Ver Antonio Gramsci y su concepto de hegemonía como dominación de la ideología de una clase social y las alianzas de clases sociales dominantes para el control de las masas (las clases sociales subalternas o dominadas) y las articulaciones ideológicas a que dan lugar esos bloques históricos de poder.

cultural merced a la migración del campo a la ciudad y la incorporación de estos elementos a la administración estatal y su necesaria educación escolarizada y superior, con todo lo que esto significa.

Se debe tener en cuenta, también el efecto distorsionador para bien o para mal que ejerció sobre estos segmentos sociales ante su movilidad social del campo al distrito minero o la ciudad, del impacto de las doctrinas libertarias como el marxismo (leninismo, stalinismo, trotskismo, maoísmo, castrismo, etc.), el anarquismo y otros.

Por lo que un proceso de descolonización deberá contemplar estos aspectos y analizarlos en toda su dimensión, ya que la educación no es abstracta sino que proviene de una historia concreta y se aplica sobre seres humanos concretos de realidades históricas concretas reales.

Dentro de estos elementos históricos concretos que corresponden a la realidad boliviana, es importante observar los hechos correspondientes al siglo XX, entre los cuales tenemos, determinados hitos en ese camino de descolonización genérica:

“El sindicato de Ucureña, y su compadre el PIR, empezó peleando sólo por romper el esquema de malos tratos de la hacienda. Tuvo la idea audaz, para su época, de alquilar unos pocos terrenos directamente de las monjas propietarias, saltándose al administrador que solía hacerlo. La prueba de que era una idea audaz es la misma polvareda que el hecho levantó entre los demás patrones del contorno. Pero por el momento ni se les ocurrió (o no podían) comprar los terrenos. Y el otro gran objetivo, también audaz, fue tener su escuela. Por entonces sólo estaba Warisata y otras pocas más.

En el caso del MNR y sus sindicatos ahijados, el nivel de audacia viene fijado por el contenido de los célebres decretos del Congreso Indigenal. Lo más típico en ellos fue la abolición del llamado “pongueaje” o servicio doméstico gratuito. Antes del Congreso, en las haciendas los colonos, para poder gozar del usufructo de la parcela que les daba “gratuitamente” el patrón, tenían que hacer una serie de servicios para él; entre otras cosas, tenían que trabajar gratis aproximadamente el 50 por ciento de su tiempo hábil (más o menos, según lugares y época del año) en los terrenos de hacienda, y además tenían que hacer otros servicios gratis; por ejemplo, pasar una semana como “pongo” o empleado doméstico en la casa de hacienda, o su señora debía hacer lo mismo en la casa del patrón en la ciudad (mit’ani), o trasladar y vender los productos en la ciudad, etc., etc. Ahora bien, lo único que suprimieron los decretos de 1945 fueron esos últimos tipos de trabajo gratuito. Pero ni siquiera se planteó modificar la base sustancial del sistema de hacienda... Se dio por supuesto que esto seguía siendo válido, como una manera de pagar el “arriendo” de las tierras que eran del patrón (Dios sabe por qué medios).

El otro decreto principal de Villarroel obligaba a todas las haciendas a que tuvieran su escuela, recogiendo así una temática que ya había estado desde décadas antes en el centro de las demandas del llamado “movimiento cacical” y posteriormente en los objetivos del sindicato de Ucureña y de otras iniciativas de algunos maestros progresistas como Elizardo Pérez en Warisata, Rafael Reyereros en Caquiaviri, o Toribio Claure en Vacas.

Por supuesto, ninguno de los decretos llegó a cumplirse. Hubo intentos de romper con el pongueaje cuando aún vivía Villarroel, regularmente en medio de grandes conflictos con los respectivos patronos. Pero una vez derrocado, todo quedó archivado.

Esta breve reseña nos da idea de que no era fácil en aquellos comienzos llegar muy lejos en los planteamientos y menos en los logros, por mucho que se hablara ya de partidos revolucionarios. Ya dijimos que el gobierno de Villarroel en parte estimulaba, pero en parte frenaba la efervescencia popular campesina. Hay incluso un caso de cierta represión a campesinos por parte de Villarroel en Las Canchas, en Potosí. El hecho fue motivo de repetidas acusaciones por parte de la oposición, después de la caída de Villarroel.¹³⁹

Estas luchas y otras realizadas por las masas trabajadoras del campo y la ciudad finalmente desembocaron en la Revolución Nacional del 9 de Abril de 1952, que dentro de las medidas legales asumidas implicó: la nacionalización de las minas, la reforma agraria, el voto universal, las campañas de alfabetización rural, la seguridad social y el Código de la Educación Boliviana.

Se produjo entonces una nueva relación entre el Estado y la sociedad rural, entre las ideas de modernidad y progreso expresadas en el ideario de la Revolución Nacional que se sintetizan en: fortalecer el Estado Nacional, recuperar el Litoral y bolivianizar y ciudadanizar al indio.

“Para explicar el paso del MNR a los militares, es importante ver las relaciones que tuvo Barrientos con facciones importantes del MNR. A primera vista no parece explicable que el campesinado aceptara tan fácilmente que aquel “padre bueno”, Paz Estenssoro, que les había dado las tierras, fuera derrotado y que, salvo muy pocas escaramuzas, todo en el campo siguiera casi igual. ¿Cómo se explica que un campesinado que había trabajado tan íntimamente con el MNR durante doce años, y del que había recibido algo más importante que la independencia de 1825, viera tan pasivamente cómo otros se instalaban en el poder? Voy a señalar algunos puntos que, en mi opinión, pueden ayudar a explicarlo, aunque por ser historia tan reciente están todavía sujetos a discusiones.

Primero, el ejército fue potenciado por el propio MNR, incluso con el apoyo de los EE.UU. Entonces, el ejército ya forma parte del aparato estatal del MNR. Ya en varias ocasiones el MNR tuvo ministros militares. Más aún, en la época final de su gobierno, tuvo algún Ministro de Asuntos Campesinos militar. Así, lo militar iba formando parte de lo estatal. Recordemos que casi todos los campesinos pasan por el Servicio Militar y en cierta forma una de las maneras en que adquieren la noción de pertenecer a un país y a una patria es sirviendo un año en el cuartel.

Segundo, hay que recordar que en aquel tiempo, Barrientos siempre había sido un movimientista. Ya en 1949, cuando se dió de los intentos armados más fuertes del MNR para llegar al poder, Barrientos peleó al lado de los “subversivos”; así que estaba muy ligado al MNR y era considerado como de la rama armada del partido.

En 1964, cuando Paz Estenssoro quiso volver a ser presidente, pese a ser anticonstitucional -por eso hizo cambiar la Constitución-muchos de los otros jefes importantes del MNR estaban contra Paz: Guevara, desde los años 59, 60. Lechín, desde el 63 pese a que era su Vicepresidente. Siles Zuazo también se puso en contra

¹³⁹LA CARA INDIA Y CAMPESINA DE BOLIVIA. SINDICALISMO CAMPESINO. ALBÓ, Xavier. Edit. HISBOL. Segunda Edic. La Paz - 1985. Pág. 89.

desde entonces y es una pelea irreconciliable hasta ahora. Más aún, Siles apoyó a Barrientos, incluso cuando éste dio el golpe. Entonces, desde la perspectiva campesina, el que sube en 1964, puede verse no tanto como alguien que derrota al MNR sino como un grupo importante dentro del mismo partido que quiere purificar el proceso ante el afán continuista de Paz Estenssoro.

Tercero, en todo el tiempo del MNR (este punto es quizás el más importante para explicar la reacción de grupos importantes del campesinado) el lugar donde el campesinado tuvo un papel realmente importante de liderazgo y de participación fue en el valle de Cochabamba. A partir de los años 59, 60, sin embargo, el campesinado cochabambino se metió en unas pugnas tremendas, peleas entre Cliza y Ucureña, con centenares de muertos. A raíz de esto estaba muy dividido. Entonces el MNR envió para pacificarlos, al ejército, en el tiempo de Siles, y uno de los principales pacificadores fue precisamente Barrientos, quien cumplió su misión con bastante éxito, no sólo con tropas sino también con su habilidad de persuasión, con su propia personalidad. Como consecuencia, Barrientos es visto por el campesinado de esa región como el pacificador, como el amigo que logró calmar los ánimos entre hermanos. Esto, sin duda, fue una base fundamental para la posterior situación de Barrientos. Hay un dato histórico: La primera formulación de un pacto militar-campesino la firmó Barrientos en Ucureña, incluso antes de llegar al poder, cuando todavía estaba el MNR; fue, creo, en abril del 64 y se llamó "Pacto Militar-Campesino Anticomunista" (recuerden que después de lo que pasó en Cuba y debido a la gran dependencia del gobierno del MNR de los EE.UU., ese partido tenía grandes afanes anticomunistas, grandes manifestaciones contra Castro patrocinadas por el gobierno, etc.). Entonces, esto también facilitó mucho la transición relativamente tranquila. Barrientos partía ya de una base de aceptación y de popularidad entre los sectores rurales.

Cuando Barrientos ya estaba en el poder, surgieron en el campo grandes discusiones sobre si se le aceptaba o no. La gran duda era ver hasta qué punto los falangistas habían ayudado al golpe o no. Los vecinos de los pueblos, que durante centurias han sido los más directos y visibles opresores del campesinado, dieron por supuesto que con la subida de Barrientos ellos retomaban el poder. Inmediatamente botaron a las autoridades campesinas (que en muchos lugares eran alcaldes y subprefectos) y se instalaron ellos. Sin embargo Barrientos enseguida tuvo el cuidado de no reconocer estos nombramientos y más bien volvió a reinstalar a los campesinos que estaban en esos cargos en tiempos del MNR. Los vecinos se sintieron frustrados, pero Barrientos consiguió con esto el apoyo campesino desde el principio.

El proceso, sin embargo, duró varios meses e implicó aquello que después fue típicamente de Barrientos: Recorrer todos los rincones del país. En este sentido, ciertamente el calificativo del gobierno militar o populismo barrientista, tiene mucho de realidad, porque Barrientos hizo un esfuerzo notorio -y tenía la personalidad para hacerlo- para ganarse al campesinado. Esto lo siguió haciendo a dos niveles: A nivel de bases, con sus múltiples viajes, con sus regalitos en billetes y otras cositas. Hay que reconocer su habilidad para manejar la cultura campesina sobre todo en los valles Quechuas con el uso de la lengua nativa, la aceptación de las costumbres nativas, etc. En el sector Aymara tuvo menos éxito, porque no sabía la lengua ni manejaba muy fácilmente su cultura nativa.

A nivel de los dirigentes de los nudos intermedios, usó las mismas mañas que había en los tiempos del MNR, como ser el dar facilidades para que se hicieran diputados. Por eso, fue en esa época cuando más se estuvo hablando de la "brigada parlamentaria campesina". Era casi como un partido dentro del parlamento, manejado con mucho cuidado y dedicación por el gobierno. Probablemente en ese entonces había más miembros en la brigada parlamentaria campesina, que campesinos después en la Asamblea Popular. Desde esta perspectiva, para el campesino era más popular el Parlamento de Barrientos que la llamada Asamblea Popular. Por supuesto que es innegable que era el factor que hacía posible mantener un lazo importante entre Barrientos y el campesinado. Junto con eso, apeló mucho al sistema de compadrazgos. Muchos de esos campesinos a nivel de dirigentes de centrales principalmente, se consideraban amigos personales de Barrientos, porque en realidad eran compadres. Esto había sobre todo en el valle de Cochabamba.

Entonces resultó que, para conseguir algo, desde el último lugar de las bases, el camino real era acudir al "líder máximo" que se había convertido en realidad en el "líder único"; y el llamado "sindicalismo campesino", en vez de ser una organización sindical de base ahora era un sistema patronal, pero con un patrón más paternalista, más cariñoso. En algunos casos apelaba incluso a las golpizas. Se cuenta de casos en que cuando algún dirigente no se estaba portando como Barrientos quería, lo hacía llamar al palacio, allí le daba

unos puñetazos, después le invitaba cafecito o cervecita y luego lo despachaba diciéndole “ahora vete y ya sabes para en otra, si no te portas bien...”.

Hay otro punto, que debemos recordar aunque sea como anécdota: El triste fin de varios dirigentes -algunos de los cuales incluso habían sido importantes- a través de esos mecanismos iniciados por el MNR y continuados después con los otros gobiernos. José Rojas, que llegó a ser Ministro de Siles, después, de Barrientos, y del que dicen que al final se hizo falangista, compró varios camiones, se hizo comerciante. Cuando molestaba al gobierno le dieron un cargo para que asegurara su bienestar económico, con tal de que no fastidiara; lo mandaron a trabajar en dos puestos aduaneros muy rentables como el de Villazón y de Guayaramerín, y acabó como aduanero. Sinforoso Rivas, también camionero, se fue a la Argentina con negocios. Pancho Viscarra, líder máximo de Achacachi una temporada, fue a parar a la aduana de Guaqui. Toribio Salas, otro líder de Achacachi, acabó como funcionario municipal, encargado de cobrar los impuestos de las bandas municipales que amenizan las fiestas. Es decir, cuando estos dirigentes molestaban, el gobierno les conseguía pega, les garantizaba el futuro con tal de que no se metieran más. Dentro de este mismo esquema también están todas esas pegas fantasmas que suelen haber en las oficinas públicas.

Con todo esto, el MNR y los siguientes gobiernos militares tuvieron éxito en transformar la confederación, que había empezado peleando para quitar tierras y botar patronos, en una organización bien articulada y una base social de sustento muy importante para el gobierno. Por eso se dice que el Pacto Militar-Campesino fue un sustento muy importante de los militares, cuyas raíces -no hay que olvidar- ya estaban en el MNR.

En la época de Barrientos, no consta que hubiera habido represión militar masiva contra los campesinos, por el contrario fue en ese tiempo que nació Acción Cívica de las FF.AA. que se puso a hacer algunos caminos, alguna posta sanitaria, escuelitas, etc., con ayuda de los EE.UU. Desarrollo de Comunidades también nació en la época de Barrientos como alternativa al sindicalismo. Tenía el lema: “Cambiar los fusiles por arados”. En Desarrollo de Comunidades tenían unos formularios especiales para sacar toda la información posible de las comunidades y eran formularios bilingües inglés-castellano. El diseño, venido claramente de los EE.UU. para la relación de Barrientos con el campo, era demostrar que aquellos politiqueros de antes no hicieron nada y que con el gobierno militar se podía hacer muchas cosas. Barrientos se mantuvo bastante fiel a ese sistema y logró deshacer las organizaciones, quedando una relación muy vertical, lo cual fue funesto para el campesinado. Pero lo logró, no tanto con represión contra las organizaciones, sino ganándoselas como un “padre bondadoso”. Por tanto, todo lo bueno venía de arriba y no por el esfuerzo de los de abajo.”¹⁴⁰

Sin embargo los tiempos del tutelaje, patronaje y padrinzago que habían convertido a sector indígena-campesino, en sirviente del Estado ya dirigido por el movimientismo o por los militares, empezaron a cambiar, y esto pudo observarse con el florecimiento de una nueva tendencia ideológica en cuya cosmovisión se retomaban los elementos propios de las luchas históricas y la reivindicación cultural de los pueblos originarios del país, de tal manera que todo esto se manifestara en el katarismo:

“Paradójicamente, en ese mismo período de Barrientos se dio el principio de la nueva historia: Los primeros conatos del sindicalismo campesino independiente. Recordemos que ya desde los principios del MNR, el campesinado no era un bloque sólido y unificado debajo del MNR, sino que había conflictos; y en la medida que había conflictos, incluso patrocinados por las divisiones que había dentro del partido, había también una posibilidad de maniobra dentro del campesinado para no ser simplemente ovejas dóciles. Nombres como el de José Rojas en un principio, de Wilasaco y Toribio Salas después, Gregorio Arias y otros, muestran que siempre hubo elementos de sindicalismo independiente.

¹⁴⁰LA CARA INDIA Y CAMPESINA DE BOLIVIA. SINDICALISMO CAMPESINO. ALBÓ, Xavier. Edit. HISBOL. Segunda Edic. La Paz - 1985. Págs. 127 y sgtes.

a) El Bloque Campesino Independiente. En tiempo de Barrientos, cuajó un primer grupo campesino independiente del gobierno. Fue el Bloque Campesino Independiente. La ocasión de este Bloque fue cuando, siguiendo las instrucciones de asesores norteamericanos, Barrientos se propuso hacer una reforma fiscal, uno de cuyos puntos principales era que los campesinos que habían recibido tierras con la Reforma Agraria tenían que pagar impuestos. Se propuso un "impuesto único" por todas las tierras que poseían. Estos consejos no eran recién de entonces. Ya hacia 1960 el MNR, presionado por sus financiadores internacionales, había pensado en poner un impuesto a los campesinos; pero viendo el costo social que significaría fue postergando y postergando el asunto y nunca lo hizo. Barrientos, que ya tenía la sartén por el mango, no puede postergar más e implementa esa serie de consejos de EE.UU., del FMI y de otros. Aprovechó su gran popularidad para empezar a hablar del Impuesto Único.

La mayoría de los dirigentes que eran parlamentarios o que habían recibido ya su golpiza personal, como loros repetían que sí, que era el momento del Impuesto Único, que también el campesinado tenía que cargar con algo del costo del Estado, etc. Sin embargo, la idea sufrió fuerte rechazo en varias partes. En zonas de colonización hubo incluso un conflicto, en Cuatro Ojitos; sin embargo allí Barrientos solventó el problema a través de su Quechua y de su simpatía personal, de modo que lo que había comenzado como una protesta, se convirtió al final de la reunión en una gran manifestación en la que nevaron en hombros a Barrientos. Pero, en la región del Altiplano no logró ya hacer eso. En Belén (Achacachi) ocurrió el mismo problema, pero no pudo convencerles y al final Barrientos tuvo que escapar, porque le estaban por apedrear no sólo los campesinos, sino también los maestros rurales de Warisata que habían ayudado a organizar la protesta.

Esta fue la oportunidad para que vaya organizándose el Bloque Campesino Independiente, cuyos principales promotores eran, o bien dirigentes que habían quedado marginados dentro de aquel proceso de años anteriores, o bien dirigentes campesinos que habían ya comenzado a formar parte de partidos de izquierda. Estaban sobre todo en La Paz y algunos también en el sector minero. Llegaron a una especie de acuerdo para formar un frente revolucionario de izquierda campesino, y fue así que nació el Bloque Independiente Campesino. Entre sus dirigentes estaba un Ticona, de Pacajes, Dionisio Huayñapaco, de la región del Lago; el Wilasaco también se metió. El Bloque comenzó a tener una cierta actividad a través de la prensa, con comunicados y fue creándose en el ambiente la idea de que además del sindicalismo oficialista barrientista, había otra organización campesina. Cuando cayó Barrientos y le sucedieron los gobiernos de Siles, Ovando, Torres, estos del Bloque fueron mucho más abiertos para hablar en nombre del campesinado. Sin embargo, todos ellos tuvieron un defecto de raíz: Que no lograron, ni siquiera en el tiempo de Torres, articularse con las bases; estaban muy articulados con la COB pero les faltaba el apoyo de bases. Hablaban más para el público urbano que para las que tenían que haber sido sus bases campesinas. Sólo en el Norte de Potosí, cerca del distrito minero, lograron cierta articulación con las bases.

b) Unión de Campesinos Pobres (UCAPO). Este fue el segundo grupo y nació como acción de un partido, el PCML. Esto lo diferencia del Bloque Independiente que, si bien contaba con militantes de diferentes partidos de izquierda, no se formó por acuerdo de éstos, sino de individuos independientes.

El inicio de UCAPO¹⁴¹ fue hacia 1970, después que el Partido Comunista se dividió en "moscovitas" y "chinos". Como sabemos, el PC nunca se había preocupado mucho del campesinado, siguiendo ese esquema de la evolución lineal de la historia, sin subidas ni bajadas, del que ya hemos hablado. En cambio los "chinos", en base a la experiencia de Mao Tse Tung que trabajó mucho con los campesinos, sí se preocuparon de promover una organización campesina que fue UCAPO. Donde tuvo más fuerza este grupo fue en las zonas de colonización de Santa Cruz. Quizás como producto de un análisis de las variaciones que habían dentro del campesinado, escogieron ese sitio como su centro de operaciones. Actuaron sobre todo en tiempo de Torres con algunas acciones espectaculares. La más famosa de todas fue la toma de la hacienda Chañé Bedoya. Poco a poco empezaron a tener su "cancha". Con ese caso de Chañé Bedoya empezó a crearse una cierta expectativa entre los campesinos. En la zona de Cochabamba surgió otro dirigente de UCAPO que fue Casiano Amurrio.

¹⁴¹ Unión de Campesinos Pobres. Organización guerrillera del Partido Comunista Marxista-Leninista, de tendencia maoísta pro Pekín, liderado entonces por Óscar Zamora Medinacelli.

c) La Federación de Colonizadores. Por la misma época surgió un tercer intento de sindicalismo independiente en varias áreas de colonización. Por una parte los colonizadores tenían cierta vinculación y dependencia particular del gobierno, porque éste les había otorgado nuevas tierras. Pero, por otra parte, especialmente en las llamadas colonias “dirigidas” la dependencia era tan fuerte que resultó contraproducente: Los colonizadores tenían incluso prohibido formar sindicatos y, precisamente por eso, quisieron formarlos, “para defenderse del Instituto de Colonización”. Además en estas áreas nuevas, más que en otras, se empezaban a ver las contradicciones del mercado y otros conflictos estructurales entre el campesinado y las instituciones estatales. Todo eso era caldo adecuado para la formación de una organización independiente del gobierno.

En Santa Cruz la presencia de UCAPO ayudó a cuajar la idea. Uno de sus dirigentes, Clemente Rodríguez, participó en el nacimiento de la nueva organización de colonizadores. En Caranavi, se dieron además numerosos contactos con estudiantes universitarios y grupos de izquierda de La Paz. Por fin, en febrero de 1971, un congreso reunido en el Chimoré formó la Federación (ahora confederación) de Colonizadores, cuyo primer ejecutivo fue Demetrio Barrientos.

Esta organización tenía más apoyo de las bases, sobre todo en algunas regiones como Caranavi. En otras, como el Chapare y Santa Cruz, se convertía en un desafío alternativo frente a organizaciones “oficialistas” fuertes, fundadas por Barrientos, a saber, las “Federaciones Especiales” del Chapare y del Norte de Santa Cruz.

d) El campesinado y la guerrilla del “Che”. Antes de seguir con este punto relativo a las organizaciones campesinas nacidas de las bases, o desde la oposición, voy a detenerme para que analicemos la postura que tuvo la izquierda ante el campesinado en ese tiempo. Para eso, voy a concentrarme muy brevemente en dos puntos: La guerrilla del “Che” en 1967 y la Asamblea Popular en 1971...

e) El campesinado y la Asamblea Popular de 1971. En cuanto a la Asamblea Popular, recordamos que en tiempo de Torres, se creó una situación inesperada. Los herederos del gobierno de Barrientos, que para su punto de partida habían contado ya con toda una organización campesina muy sólida y dócil; resulta que se aliaron, por las razones que sea, con los máximos representantes de lo obrero, de lo de izquierda. Una expresión de esto, fue la Asamblea Popular, durante un gobierno que por lo menos lo toleraba y que además tenía ganada a toda la red campesina a su lado, gracias a que habían heredado a su vez una organización hecha por el MNR.

Parece que era una situación óptima. Sin embargo, no se aprovechó mucho esta coyuntura para recuperar la organización campesina. Intervinieron varios factores: Primero, así como Barrientos había utilizado mucho el recurso de ir personalmente a todas partes, los que estaban ahora en el poder no aprovecharon esta posibilidad. Segundo, la misma Asamblea Popular, al establecer quiénes tenían que conformarla, desconfió mucho de esta organización campesina tal como existía y no quiso que participara. De los únicos campesinos que se fió fue de los que ya tenían una especie de padrino de la COB, como los que tenían un padrino de los chinos. Sólo éstos integraron la Asamblea Popular, a través de la COB. Sin embargo, incluso en la Asamblea Popular, el obrerismo del que habíamos hablado antes, se hizo sentir. Al repartir cuotas de participación entre los distintos sectores del país, al sector campesino le dieron una cuota mínima, que no llegaba ni al 10%, a pesar de que en la población del país eran una parte máxima. Obviamente, la razón que había para actuar así era que los consideraban de derecha, sin potencial revolucionario. Incluso hay una manera de hablar en la izquierda que dice: “como tienen la tierra, los campesinos son propietarios de sus propios medios de producción, por consiguiente no son proletarios, no son de clase baja, sino pequeño-burgueses”. Entonces, todo esto dificultó una verdadera participación campesina en la Asamblea Popular.

f) Los Tupaq Katari. Frente a los conatos que surgieron fundamentalmente como organizaciones campesinas paralelas a la oficialista masiva, el movimiento más importante hacia la independencia sindical tuvo un enfoque distinto: Es la retoma de una organización ya existente, a partir de infiltrarse en ella. Esto fue liderado en un sector del Altiplano, en la provincia Aroma, por Raimundo Tambo y Jenaro Flores. Los anteriores desconocían la existencia de una organización nacida a raíz de la Reforma Agraria, porque ya no la consideraban recuperable, sino definitivamente corrompida. Por eso forman organizaciones al margen. En cambio Jenaro Flores y su gente actuaron en otra forma, no tanto por un diseño sino por una especie de instinto de supervivencia.

Lo que se propusieron fue, conquistar primero la organización más local, el sindicato local; después conquistar la central; el próximo paso, conquistar la Federación provincial y finalmente la organización existente. Al principio lograron dos o tres sindicatos en la provincia Aroma (Ayo-Ayo, Sica-Sica, etc.).

Después, en un congreso -como siempre convocado desde arriba por el Pacto Militar-Campesino- que se realizó en Aroma, lograron escalar a nivel provincial. Poco después lograron conquistar el departamento de La Paz. El 2 de agosto de 1971, hubo un congreso en Potosí, donde también estaban el sector Independiente, UCAPO, un grupo de Fausto Reynaga que presentó una tesis “india” y otros grupos. Fue el congreso campesino menos manipulado desde arriba, y esto, entre otras cosas, porque los gobernantes de entonces no le daban mucha importancia a los campesinos. No era que tenían un diseño de darte libertad de acción al campesino, sino más bien dejar que pasaran las cosas, en un campo al que no le daban importancia. En estas circunstancias Jenaro Flores llegó a ser nombrado Secretario Ejecutivo de la Confederación Nacional de Trabajadores Campesinos de Bolivia. A los quince días, viene el golpe de Banzer y todo se va al tacho.”¹⁴²

Pero la lucha de resistencia a la dictadura banzerista y a los consiguientes golpes de estado de los militares ligados a los intereses de Norteamérica y de la empresa privada, generaron que finalmente en 1979 se funde la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia, sobre la base de las ideas kataristas de la Federación Paceña, de manera que si bien en ese momento la CSUTCB se alineó tras las banderas socialistas de la Central Obrera Boliviana, y como ella sufrió la represión sañuda del golpe militar del Gral. Luis García Meza Tejada, y posteriormente de la debacle económica del gobierno de la Unidad Democrática y Popular entre 1982 y 1985, lo que finalmente implicó la caída en desgracia del sindicalismo urbano y rural ante el modelo económico neoliberal impuesto por el gobierno de Víctor Paz Estenssoro en la alianza entre el Movimiento Nacionalista Revolucionario y la Alianza Democrática Nacionalista (Bánzer).

El neoliberalismo, no sólo trajo consigo un nuevo sistema de dominación mundial denominado globalización de la economía, mediante el cual se liquidaban las conquistas sociales y el país se postraba ante el poderío norteamericano y el empresariado privado, con una nueva ideología monopolizadora del conocimiento y de la ética de la humanidad, sino que además y precisamente por lo anterior, implicó una nueva modalidad colonizadora de dominación occidental contra los pueblos y naciones oprimidos, y continuó con más violencia y agresividad la desestructuración de las formas comunarias y de la cosmovisión andino-amazónica; lo que a su vez se tradujo en nuevos paradigmas culturales y de

¹⁴²LA CARA INDIA Y CAMPESINA DE BOLIVIA. SINDICALISMO CAMPESINO. ALBÓ, Xavier. Edit. HISBOL. Segunda Edic. La Paz - 1985. Págs. 138 y sgtes.

educación, lo cual fue diseñado e instruido desde la metrópoli norteamericana y legislado, impuesto y controlado desde el Estado neoliberal boliviano¹⁴³

¹⁴³ Documentos: Santa Fe I, Santa Fe II, Santa Fe III y Santa Fe IV. Elaborados por el Comando Sur de las Fuerzas Armadas Norteamericanas, y con la participación y concurso de un selecto grupo de asesores e intelectuales, en los que se rediseña la fase final de la geoestrategia contra el comunismo a mediados de los años 80, y el nuevo posicionamiento de dominación y colonización en la era del postcomunismo, del mundo unipolar y de la globalización de la economía.

CAPÍTULO VII.

7. DESCOLONIZAR BOLIVIA, RETOMANDO EL PARADIGMA PROPIO: EDUCATIVO, CULTURAL Y ESPIRITUAL ANCESTRAL, INDÍGENA ORIGINARIO COMUNITARIO

El proceso histórico que actualmente se vive en Bolivia está relacionado la lucha centenaria de sus pobladores por conquistar su libertad a partir de su propia cosmovisión y sus propios valores.

El paso del tiempo, las transformaciones económicas, sociales, políticas y jurídicas mundiales, las propias nacionales, y las interrelaciones de unas y otras, constituyen la idea de lo que vemos como complejidad.

Porque el proceso de liberación, descolonización, etc., está íntimamente ligado a comprender las determinaciones dominantes y coloniales que oprimen a nuestra sociedad. Determinaciones económicas propias del tiempo actual condicionadas por el capitalismo de la globalización económica, que en su manifestación ideológica implica todos los supuestos del neoliberalismo extremadamente individualista; lo que amerita en contrapartida un componente antiimperialista que además suponga la liberación económica y la articulación de los sujetos sociales que realizarán aquella labor, por ejemplo el papel de los pueblos indígena originario campesino, o la comprensión y de ahí el rol del obrero que étnicamente es originario, y a la vez los efectos de la penetración cultural (aculturación, transculturación, sincretismo, etc.) que siguen produciéndose en forma cotidiana, conforme a las exigencias reales o artificiales que impone el mundo y la vida actual. O el caso particular y especial en la manera de abordar lo que corresponde a los afrobolivianos.

Las luchas iniciadas desde abril del 2000 han abierto el camino a la toma del aparato Estatal a finales del 2005, de fracciones que representan a las mayorías nacionales, en las que

incluimos a los pueblos indígena originario campesinos, a las clases medias urbanas (blancoides - interculturales), y al proletariado.

Parece existir un complejo dual de ideología que se nutre de una base teórica actualizada de marxismo en lo que corresponde a las respuestas que la realidad en este tipo de situaciones impone, y de otra base teórica ligada al indianismo-katarismo que se aplica también según las necesidades.

Esta situación fue la que definió los lineamientos esenciales de los debates de la Asamblea Constituyente y la aprobación por referéndum de la Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia.

Desde las grandes sublevaciones de abril de 2000 hasta el referéndum constitucional de 2009, se cierra un ciclo histórico y se expresa en la Constitución Política del Estado. Dicha norma jurídica fundamental refleja, la realidad social boliviana. Este reflejo jurídico de la realidad social, se materializa en la Constitución en instrumentos conceptuales tales como: plurinacional y descolonización en general, e intraculturalidad, interculturalidad y plurilingüismo en lo educativo y cultural. Es decir que estos conceptos están transversalizados en toda la Constitución.

Hasta aquí, el trabajo de tesis ha realizado un análisis histórico, cultural y jurídico de la problemática social de los pobladores de esta región geográfica desde la colonia hasta nuestros días. Las líneas de investigación han ido uniéndose conforme la construcción del objeto de conocimiento hasta constituirse en una hipótesis probada del trabajo intelectual. Se comprende entonces que el proceso de sublevación de abril del 2000 está impregnado de las consignas propias de la historia larga (en sus diferentes tiempos y cantidades de medición según se trate de las naciones y pueblos indígena originario campesinos-urbanos, y del que corresponde a lo que un día se denominó movimiento obrero y popular) y *también de la historia corta cuyo inicio se lo encuentra en el 29 de agosto de 1985 con el Decreto Supremo No. 21060, que incorporó a Bolivia al Consenso de Washington y por tanto a la norteamericanización de la economía e implementación de*

criterios político-ideológicos neoliberales. De donde se desprende que la respuesta popular de los sublevados debía corresponder a esos niveles, lo cual explica la concreción de esa lucha en el texto constitucional.

Por lo que se convierte en una prioridad desarrollar lo plurinacional, aquello relacionado con la alteridad/otredad, el respeto al otro, a las otras naciones (36) originarias que conviven en Bolivia y que fueron invisibilizadas por Estado colonial y por la república boliviana; esto implica el respeto, protección y promoción de sus cosmovisiones, de sus formaciones ideológicas y de todos sus desarrollos y expresiones culturales, obviamente también educativas. Asimismo, la descolonización se considera como un objetivo inmediato que debe conseguirse mediante la liberación económica y política boliviana respecto a los Estados Unidos de Norteamérica, la descolonización ideológica y cultural de los paradigmas anglosajones, que antes fueron eurocentristas con el coloniaje español. Si bien el camino a lo plurinacional y contra el colonialismo es una tarea que debe ser enfocada desde todas las disciplinas posibles, en cambio en lo que se refiere a nuestro tema, debemos enfocarlo desde el punto de vista de la educación y la cultura, en lo que corresponde a lo establecido por las normas jurídicas, en particular la Constitución Política del Estado¹⁴⁴ y la Ley No. 070, LEY DE LA EDUCACIÓN “AVELINO SIÑANI Y ELIZARDO PÉREZ”¹⁴⁵.

Lo propio es válido para el desarrollo de los conceptos como intraculturalidad, interculturalidad, y plurilingüismo. Por lo que se tiene que establecer la relación entre lucha social, realidad social, norma jurídica y reconstrucción y/o reconstitución de la realidad social, para el caso nuestro desde lo jurídico y educativo.

Téngase en cuenta que nuestro país tiene una población mayoritaria perteneciente a las naciones y pueblos indígenas originarios campesinos-urbanos y que otros grandes

¹⁴⁴CONSTITUCIÓN POLÍTICA DEL ESTADO. Gaceta Oficial de Bolivia. Edic. Oficial. 7 de Febrero de 2009. La Paz - Bolivia.

¹⁴⁵ LEY No. 070. LEY DE LA EDUCACIÓN “AVELINO SIÑANI Y ELIZARDO PÉREZ” (Y SUS REGLAMENTOS). U.P.S. Editorial s.r.l. La Paz - Bolivia - 2011.

segmentos poblacionales a pesar de su mestizaje étnico y cultural, todavía responden profundamente a la naturaleza cultural indígena.

Esta problemática estuvo presente en las luchas sociales y culturales de nuestra población, y sus modalidades actuales de solución como las que se expresan en la legislación positiva ya indicada, tienen ese origen, como lo señala Xavier Albó:

“La otra novedad importante de la última década es el vuelo que ha tomado a nivel nacional todo el debate sobre las nacionalidades y sobre una nueva concepción de Bolivia como un Estado plurinacional. El tema ya había sido planteado por la CSUTCB en su tesis política del I Congreso en 1979 y desde entonces ha sido reiterado en numerosas ocasiones. Pero la novedad es que ahora ya lo han hecho suyo muchas de las nacionalidades y ha pasado a ser parte de la reflexión y programa político de varios partidos políticos.”¹⁴⁶

Y el mismo autor continúa un poco más adelante:

“Los años 80 han visto un avance organizativo importante para muchas de las nacionalidades del Oriente del país. Por su tamaño mucho más reducido que el de los collas y por su mayor dispersión y aislamiento, la organización matriz del campesinado difícilmente llegaba a comprender su problemática. Ha sido a través de su propia organización que estas nacionalidades se han empezado a hacer sentir en el país.

Este avance ha procedido por dos caminos complementarios: El primero, representado por CIDOB, es más cupular e inter-étnico; el segundo viene más desde las bases de cada nacionalidad. Poco a poco ambos van caminando hacia una convergencia. Hay que reconocer en ambos casos el apoyo brindado por diversas instituciones solidarias con su causa.

La primera organización dedicada específicamente a las nacionalidades del oriente fue CIDOB (Confederación Indígena del Oriente Boliviano). Tras varios encuentros preliminares, en 1982 se constituyó formalmente como coordinadora y estímulo para la organización de las nacionalidades del Oriente. Sus primeros constituyentes fueron los Guaraní-iseños guiados por el ya finado muruvicha guasu Bonifacio Barrientos-, los Ayoreo, los Guarayu y un sector de los Chiquitano. Desde entonces CIDOB ha tenido cada año su congreso con creciente participación. El VIII (octubre de 1989) llegó a reunir ya a varios centenares de participantes procedentes de diez nacionalidades del Oriente.

Por el segundo camino son también varias las nacionalidades orientales que han logrado dinamizar sus propias organizaciones.

Mencionemos entre otras la Asamblea del Pueblo Guaraní, la Coordinadora de los Cabildos de Moxos y Minga entre los Chiquitano de Velasco.

Gracias a las diversas acciones reivindicativas de estas organizaciones, al entrar en los años 90, la problemática de las nacionalidades del Oriente ya va siendo cada vez mejor comprendida por la opinión pública.

Un típico frente de lucha ha sido que se les reconozcan territorios y no sólo simples parcelitas individuales para actividades agrícolas sedentarias. El derecho al territorio, incluye el reconocimiento del derecho de cada nacionalidad a los varios recursos naturales allí existentes y a un área suficientemente amplia para caza, pesca y traslados. En 1988-89 pasó a un primer plano, por ejemplo, toda la problemática de los bosques de Chimanes e Isiboro-Sécure, lográndose incluso el compromiso del Presidente de la República para reconocer

¹⁴⁶LA CARA INDIA Y CAMPESINA DE BOLIVIA. SINDICALISMO CAMPESINO. ALBÓ, Xavier. Edit. HISBOL. Segunda Edic. La Paz - 1985. Págs. 137.

esos derechos territoriales. Otros, como los Sirionó, pasaron a acciones de hecho al retomar parte de su territorio ocupado ahora por la universidad del Beni.

Gracias a los vínculos de CIDOB con otras organizaciones indígenas internacionales, toda esta problemática llegó incluso al nivel de la OIT y este organismo de las Naciones Unidas empezó a reclamar al gobierno boliviano por la falta de una legislación adecuada para las nacionalidades indígenas.

Otro ejemplo del despertar de esta problemática, es la gran cobertura y debate nacional que ha surgido con motivo del traslado de los Yuki fuera de su territorio, por convenir así a los intereses de ciertas empresas. En el pasado muchos casos como éste habían pasado totalmente inadvertidos.

Estas organizaciones de las nacionalidades del Oriente plantean también con fuerza su derecho a seguir siendo “distintos”, es decir, a mantener y fortalecer su propia cultura y formas organizativas. Precisamente por ello exigen también sus derechos a un territorio propio.

Un problema aún no resuelto es la plena articulación de todas estas organizaciones entre sí y con el resto del movimiento campesino y popular. Esto es muy explicable por el ritmo necesariamente lento del proceso y por la muy comprensible prudencia y susceptibilidad por parte de quienes en el pasado han sido tantas veces engañados y marginados. Si en la década anterior fue también lento el reencuentro entrecampesinos y obreros, no debe extrañarnos que ahora pase lo mismo entre estas nacionalidades del Oriente y los campesinos collas. Pero lo que más bien llama la atención de manera muy positiva, son los avances que se van dando hacia una creciente articulación que a la vez respeta a cada una de las partes.¹⁴⁷

En cuanto a su imbricación con la lucha sindical y nacional, Albó refiere:

“Al nivel de la CSUTCB este tema también se venía incubando desde años atrás. Ya era clásico que en sus congresos el campesinado reclame por una educación que respete sus culturas, por la oficialización de sus lenguas, etc. Y desde el I Congreso de 1979, en las tesis políticas se ha venido planteando el modelo de un Estado Plurinacional.

Seguía habiendo dos enfoques. Uno, el más tradicional dentro de la izquierda boliviana, se fijaba sólo en los problemas de clase social. Tal enfoque tenía más fuerza entre los colonizadores y en otros lugares del Oriente y sur del país, donde el campesinado está más castellanizado. El otro enfoque, liderizado por los llamados partidos “indios” (MITKA, PI, FIAT, etc.) de La Paz, afirmaba que la raíz de los problemas era el colonialismo interno, que discriminaba a los indios.

Dentro de la CSUTCB y del partido katarista (MRTK, con sus subdivisiones) se buscó el equilibrio y síntesis de las dos posiciones. La tesis del II Congreso de la CSUTCB (1983), muy particularmente, se esforzó por compatibilizar esta problemática de “nacionalidad” con la otra, ya clásica, de “clase”, sin renunciar ni a una ni a otra. Así fue formándose esa mentalidad hoy prevalente de que hay que mirar la realidad con dos ojos o hay que caminar con los dos pies: Como clases explotadas y como naciones oprimidas.

A la luz de esta nueva perspectiva se ha cuestionado también la postura, antes evidente, de que la organización más adaptada al campesinado es el sindicato. Se reconoce que desde 1952 e incluso antes tal forma organizativa ha jugado un papel muy importante en la historia de las luchas campesinas y en la articulación del campesinado con el resto del movimiento popular.¹⁴⁸

¹⁴⁷LA CARA INDIA Y CAMPESINA DE BOLIVIA. SINDICALISMO CAMPESINO. ALBÓ, Xavier. Edit. HISBOL. Segunda Edic. La Paz - 1985. Págs. 138 - 139.

¹⁴⁸LA CARA INDIA Y CAMPESINA DE BOLIVIA. SINDICALISMO CAMPESINO. ALBÓ, Xavier. Edit. HISBOL. Segunda Edic. La Paz - 1985. Págs. 139.

Por otra parte, en este afán de retomar la cosmovisión, la ideología y la cultura propia de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, tienen experiencias que corresponden a tiempos de lucha y resistencia contra el conquistador español y contra la visión judeo-cristiana que portaban aquellos, tal como:

“El Taki Unquy (quechua: 'enfermedad del baile'), también escrito como Taqui Ongoy, fue un movimiento indígena de compleja configuración surgido en los andes peruanos durante el siglo XVI (c. 1564– c. 1572) contra la reciente invasión española.

La creencia de que las huacas, enojadas por la expansión del cristianismo, se posesionaban de los indígenas y les hacían tocar música, bailar y anunciar la voluntad divina de restaurar la cultura, la población bautizada. Creían que un ritual como este derrotaba al dios europeo y anulaba el bautismo.

Surgió aproximadamente en 1560 en Huamanga, Ayacucho -Perú, desde donde se propagó a Lima, Cusco, Arequipa, Chuquisaca y La Paz. Se trató en un principio de lo que se ha llamado “la rebelión de las Huacas”, es decir como un movimiento religioso que propugnaba el rechazo del Dios occidental y cristiano impuesto de manera violenta y coercitiva a la población indígena andina como consecuencia de la conquista española del Perú. De este modo, se incitaba al regreso al culto de las huacas, que son a su vez los dioses pre-hispánicos y los recintos en los que se realizaba su veneración. Sería incorrecto tildar de milenarista al Taki Unquy, ya que este movimiento no pretendía un segundo retorno de Cristo sino más bien la rebelión en contra del culto occidental-cristiano. Una categoría occidental que cabría utilizar imperfectamente (pero más ajustadamente al movimiento), es el término Mesianismo.

La ideología tenía rasgos cristianos. Según la nueva creencia, las fuerzas de las huacas no se incorporaban en piedras ni en árboles como en tiempo del Inca sino que se meterían en los cuerpos:

A los indios hablaban, de allí empezaron a temblar diciendo que tenían las huacas en el cuerpo, muchos de ellos tomaban y se pintaban los rostros con color colorado y los ponían en unos cercados, de allí los indios iban a adorar a tal huaca e ídolos que decía que se le habían metido en el cuerpo.

El Taki Unquy como danza sagrada tiene una profunda distancia de la forma en que la tradición judeocristiana conoce como logos fundamentales: La palabra de Dios, el verbo, su escritura. Si para occidente el origen está en el verbo (“En el principio ya existía el Verbo, y el Verbo estaba con Dios, y el Verbo era Dios” (Juan 1:1). “Y el Verbo se hizo carne, y habitó entre nosotros” (vers. 14), en el logocentrismo, para los hombres y mujeres del taki unquy la danza y el canto son la vuelta al origen. El cuerpo que ya está siendo transformado es el vehículo principal de esta conjunción primordial. En un lado se conoce el origen a través de un espíritu elusivo (parte espiritual) y en otro se lo actúa a través del cuerpo espiritual: La música, el baile, y el canto.

Luego de firmado el Tratado de Acobamba y la evangelización de los indígenas el huamanguino Juan Chocne organizó el Taki Unquy.

Justamente de rebelión contra el culto cristiano, el Taki Unquy derivó rápidamente a un movimiento de rebelión política con una ideología típicamente andina. Se pensaba que las huacas, en el primer momento de la invasión española, retornarían con todo su poder y vencerían al Dios español y con él a los invasores peninsulares, restableciendo así el equilibrio del mundo roto con la conquista.

El líder visible del movimiento fue un indio llamado Juan Chocne. La rebelión fue duramente reprimida por el visitador Cristóbal de Albornoz, con quien colaboró el futuro cronista Felipe Guamán Poma de Ayala. Se llevó a Chocne y a los líderes espirituales a Cusco donde debieron rechazar en acto público sus creencias. Las mujeres participantes fueron recluidas en conventos y los curacas fueron multados por su participación en la sublevación.

El movimiento declinó en pocos años, se estima que terminó la práctica en 1572, pero la esperanza de una “reconquista” sobrevivió en el folclore y en círculos intelectuales.”¹⁴⁹

De acuerdo a los criterios expresados en la indicada página web, se tiene que:

“Durante mucho tiempo olvidado fue rescatado por la historiografía peruana en un estudio de Luis Millones de 1964 y desde entonces ha sido motivo de constante revisión y análisis, pues ha ayudado a comprender varios problemas en la sociedad peruana contemporánea como a comprender el proceso histórico de las insurrecciones andinas contra el dominio español en el Perú. Hasta ese entonces se creía que los movimientos de Manco Inca II, Juan Santos Atahualpa, o incluso más tardíamente el de Túpac Amaru II, tenían manifestaciones únicamente políticas y se descuidaba el matiz cultural y religioso que implicaban y que el estudio del Taki Onqoy llevó a comprender mejor”.

Por todo lo cual no sólo que se hace imprescindible la revisión y nueva relectura de nuestra historia para descubrir e incorporar estos elementos culturales y religiosos al estudio, sino que además, esa es la modalidad con la cual se debe comprender el procede de descolonización que debe llevarse a cabo y que lo establece la legislación positiva educativa boliviana.

¹⁴⁹ Obtenido de: Enciclopedia Wikipedia.
«http://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Taki_Unquy&oldid=70646614»

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

1. CONCLUSIONES:

1.1. Es necesario cumplir con el mandato constitucional y por tanto se debe incorporar en forma transversal a toda la legislación educativa las normas e instituciones jurídicas correspondientes a lo intracultural, intercultural y plurilingüismo.

1.2. La incorporación de las normas e instituciones jurídicas relacionadas con lo intracultural, intercultural y plurilingüismo tienen relación con nuestra realidad social indígena originario campesina-urbana, por tanto es esencial tomar en cuenta esas cosmovisiones y formas culturales para a partir de ello desarrollar el nuevo tipo de educación que propone la Constitución Política del Estado.

1.3. Se tiene que tomar en cuenta que la incorporación de normas e instituciones en materia educativa como las que hemos estado sosteniendo, deben ser aplicadas buscando eliminar todo tipo de discriminación y racismo, puesto que sólo la horizontalidad entre todos los bolivianos, será la garantía y demostración de que la nueva educación descolonizadora realmente está cumpliendo con su objetivo.

1.4. Esta incorporación de lo intracultural, intercultural y plurilingüismo, debe respetar la normativa sustantiva y adjetiva indígena originario campesina y no subordinarla a otro tipo de paradigmas que sean contrarios a la ideología comunal de nuestros pueblos.

1.5. La nueva educación debe realmente garantizar una conciencia liberadora y anticolonial, rechazando todas las modalidades de darwinismo social que pretendan ser introducidas.

1.6. Las naciones y pueblos indígenas pre americanos, tuvieron elevados niveles educativos culturales y civilizatorios, además con las implicaciones en la cosmovisión propia, en lo productivo-económico, social, político, jurídico, militar, ideológico, etc., con efectos educativos y culturales y desarrollaron la **institucionalidad educativa comunitaria, dentro el paradigma siempre comunitario del Ayllu**, inherente a las sociedades que *tuvieron propiedad comunitaria y posesión familiar comunitaria privada de la tierra*. Fue una educación transmitida por los mayores a los menores, de los ancianos a los padres, de los padres a los niños, según las nuevas responsabilidades sociales que con la cronología tiempo los comunarios iban asumiendo. **Además, las federaciones y confederaciones de ayllus y naciones, permitieron la formación de un Estado que por vía de solidaridad,**

reciprocidad y complementariedad mutua, recibían productos de los ayllus y los devolvían en servicios, **dentro de los cuales se hallaba también la educación y los conocimientos que hoy se denominarían ciencia (en sentido positivo) y que entonces eran saberes deducidos de la uniformidades y constancias de la naturaleza relacionados con la cosmovisión y religión de esos pueblos**; esa retribución cultural tenía el componente de templos, observatorios y otros elementos que generaban formas superiores de conocimiento que se transmitían a la población de distinta manera, incluyendo las yachayhuasis o casas de saber, y los sabios o amautas y casta sacerdotal; conocimientos de escritura ideográfica, en quipus, etc. Todo lo cual implica la institucionalidad educativa pre-americana.

1.7. La lucha indomable de las naciones y pueblos indígenas originarios contra los invasores españoles-europeos, hizo que pudieran mantenerse elementos propios culturales, que no fueron erradicados ni extirpados por los colonizadores, pese al sincretismo educativo cultural, desestructurador y destructor de las instituciones educativas y culturales que causó daño a los niveles culturales de los pueblos indígenas.

1.8. Cuatrocientos ochenta y dos años (1532-2014) de colonización española externa e interna (Colonia-República), generaron además la existencia de estratos sociales herederos coloniales, compuestos por criollos, mestizos blancos y afrodescendientes, que que por mutua exclusión, fueron asumiendo sus propios objetivos e intereses, donde las mayorías excluidas por racismo, expresaron sus luchas en levantamientos indígenas, durante la colonia y dentro la república. *La lucha independentista criolla-boliviana-americana de principios del siglo XIX, fue una liberación parcial sólo para los criollos y mestizos blancos, que lograron alejar a sus padres chapetones servidores de la Corona española y mantener el control colonial explotador sobre la población indígena originaria (1825-2005).* Pero al interior de la República la división discriminadora de grupos sociales se hizo mucho más cruel, con el empoderamiento económico-social y político de las denominadas “roscas mineros-feudales”, compuestas por sectores de población criolla (blancoide y mestizos blancoides). Lo que lleva a que en el siglo XX (en sus albores la Guerra Federal y las acciones de Pablo Zárate Wilka y su ejército originario). Un intento de alianza entre

grupos étnicos sociales y estratos poblacionales subalternizados en contra del grupo criollo dominante.

1.9. Es decir que CONSTITUCIONALMENTE estamos frente a nuevos desafíos en las luchas sociales, distintas a las existentes en el siglo XVI y las posteriores. El tema de bolivianidad relacionado a la fusión de sectores sociales criollos subalternizadores de indígenas y afroaymaras, es el nuevo escenario de luchas y acciones indígenas contra las roscas “terratenientes partidocráticas” Luchas de levantamientos indígenas constantes, fortalecidos con la post guerra del Chaco, que dio paso a intenciones *nacionalistas, revolucionarias anticolonias*, entre criollos bolivianos liberales capitalistas y otros marxistas, pero ambos contra las centenarias demandas indianistas-kataristas originarias.

1.10. La Revolución Nacional del 9 de abril de 1952 cambió la situación social y económica, respecto a la situación de explotación vivida; **pero la dominación mundial norteamericana se profundizó en Bolivia por voluntad del criollaje emenerista gobernante (M.N.R.)**, generando condiciones para las nuevas modalidades de subordinación sobre los indígenas originarios, lo que finalmente se expresó en 1985 con la imposición del capitalismo neoliberal, que a su vez implicó la imposición de nuevos paradigmas educativos, ideológicos, culturales COLONIZADORES contemporáneos, sobre las sectores explotados y discriminados en su cosmovisión andino-mazóniza-chaqueña y expresiones culturales.

1.11. Las centenarias luchas indígenas originarias han obligado a las mayorías bolivianas, indígenas originarias a estructurar la forma viable de tomar el aparato estatal político-jurídico, socio-económico, educativo-cultural para desde allí (más que en la experiencia de 1952) establecer y cimentar la nueva ideología DESCOLONIZADORA indígena originaria de la Bolivia Plurinacional, para superar los problemas estructurales. Parte de todo aquello es lo vivido en los cambios jurídico estructurales desde 2006, con la Asamblea Constituyente y más aun con el Referéndum Constitucional de 2009 y la posterior legislación concerniente a la EDUCACIÓN DESCOLONIZADORA.

1.12. Por lo que se puede constatar que la nueva experiencia educativa a partir de una visión estatal plurinacional, ha incorporado los elementos de **descolonización, interculturalidad e intraculturalidad**, como los nuevos ejes que articulen la educación

boliviana. Esto significa que la Constitución Política del Estado y el resto de legislación imponen los nuevos criterios educativos en Bolivia. Es obvio que como fuera que se vaya produciendo la nueva educación plurinacional, será distinta de la que hasta ahora hemos conocido. Falta mucho, y seguramente todavía estamos viviendo el comienzo de esta experiencia, pero lo importante es que se está empoderando a las masas bolivianas para que tomen la educación en sus manos a partir de sus vivencias y desde allí es que se podrá avanzar en las nuevas soluciones.

2. RECOMENDACIONES.

2.1. Se recomienda que los distintos protagonistas de la educación en Bolivia incorporen estos mandados constitucionales de la intraculturalidad, interculturalidad y plurilingüismo en sus planes y programas de enseñanza; en particular en el nivel superior universitario.

2.2. También es fundamental recomendar que se socialice y democratice la discusión respecto a la incorporación de lo intracultural, intercultural y plurilingüismo en toda la sociedad boliviana y en sus instituciones estatales, para su plena aplicación.

2.3. Se recomienda, evitar todo tipo de paternalismo de las doctrinas y sistemas educativos anglosajones sobre las nuevas instituciones y modalidades educativas bolivianas, con mayor razón respecto a las que corresponden a lo indígena originario campesino, con la finalidad de que la matriz educativa y sus paradigmas estén lo más descontaminados posibles de aquel tipo de pensamiento colonial, en todo cuanto sea negativo.

2.4. Es fundamental desarrollar el pensamiento en aquellos temas que hacen a la recuperación cultural de nuestro pasado, en sentido de poder conocer y establecer qué cosas de aquel conocimiento pueda y deba ser aplicado en el presente.

2.5. Es importante recomendar la realización del debate necesario para conocer cuáles son los puntos de encuentro y desencuentro entre lo que se denomina como ciencia y lo que son saberes ancestrales, y cómo articularlos y armonizarlos.

2.6. Finalmente se recomienda realizar nuevas y profundas investigaciones sobre las formas e instituciones educativas ancestrales para que dicho conocimiento permita mejorar nuestro conocimiento del pasado, conocer qué de este tipo de educación todavía pervive y persiste, y cómo potenciar estos conocimientos a partir de los enunciados constitucionales.

BIBLIOGRAFÍA

- ALBÓ, Xavier.LA CARA INDIA Y CAMPESINA DE BOLIVIA. SINDICALISMO CAMPESINO. Edit. HISBOL. Segunda Edic. La Paz - 1985.
- ARCE VARGAS, Mario.MONOGRAFÍA ESTADÍSTICA INDÍGENA DE BOLIVIA (ILUSTRADA). La Paz, Bolivia – 1954.
- ARRIAGA, Pablo Joseph de (de la Compañía de Jesús).LA EXTIRPACIÓN DE LA IDOLATRÍA EN EL PERÚ. COLECCIÓN DE LIBROS Y DOCUMENTOS REFERENTES A LA HISTORIA DEL PERÚ. Tomo I (2da. Serie). ANOTACIONES Y CONCORDANCIAS CON LAS CRÓNICAS DE INDIAS por Horacio H. Urteaga. Imprenta y Librería SANMARTI Y CO. Lima- MCMXX.
- CARIAGA Lane Juan, Introducción a los Modelos Macroeconómicos, Fondo de Cultura Económica, Editorial Los Amigos del Libro, La Paz-Bolivia, 2002.
- CHÁVEZ, T. C. 1992 «La reforma educativa de 1960-1964» en: Reformas educativas comparadas. Parte 1. Seminario del Ministerio de Educación y Cultura. Proyecto de Alfabetización y Apoyo a la Reforma Educativa. La Paz.
- CONSTITUCIÓN POLÍTICA DEL ESTADO. Gaceta Oficial de Bolivia. Edic. Oficial. 7 de Febrero de 2009. La Paz - Bolivia.
- CONTRERAS, M.E. 1999 «Reformas y desafíos de la educación» en: Bolivia en el siglo XX. La formación de la Bolivia contemporánea. Harvard Club de Bolivia.
- ENCICLOPEDIA WIKIPEDIA. «http://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Taki_Unquy&oldid=70646614»
- ESTERMANN, Josef.FILOSOFÍA ANDINA. Edit. Instituto Superior Ecuménico Andino de Teología (ISEAT). Segunda Edic. La Paz - 2006.
- LEY No. 070. LEY DE LA EDUCACIÓN “AVELINO SIÑANI Y ELIZARDO PÉREZ” (Y SUS REGLAMENTOS). U.P.S. Editorial s.r.l. La Paz - Bolivia - 2011.
- PONCE, Aníbal.EDUCACIÓN Y LUCHA DE CLASES. Edit. Universal. Buenos Aires. 1956.
- POULATZAS, Nicos.PODER Y CLASES SOCIALES EN EL CAPITALISMO. Edit. Siglo XXI. Tercera. edic. México – 1982.
- MORALES Guillén Carlos, Código de Comercio, concordado y anotado. Editorial Gisbert y Cia. S.A., La Paz, 1981.

QUEZADA, H. 1992 «La reforma educativa de 1930», en: Reformas educativas comparadas. Parte 1. Seminario del Ministerio de Educación y Cultura. Proyecto de Alfabetización y Apoyo a la Reforma Educativa. La Paz.

RAMOS Sánchez Pablo, ¿Hacia dónde va el Neoliberalismo?, Imprenta de la Universidad Mayor de San Andrés, La Paz-Bolivia, 1987.

ROBERTS Barragán Hugo, La Revolución del 9 de Abril. Cooperativa de Artes Gráficas E. Burillo Ltda., La Paz-Bolivia, 1971.

ROEL PINEDA, Virgilio.HISTORIA GENERAL DEL PERÚ – LA INDEPENDENCIA. Edit. Gráfica Labor S.A. Primera edic. Lima, Perú - 1988.

SANDÓVAL Rodríguez Isaac, Derecho Moderno y Derecho del Trabajo, Asociación Iberoamericana de Derecho del Trabajo y Seguridad Social, Regional Santa Cruz, Bolivia, 1999.

SOLANO Chuquimia Franz, La Revolución Nacional y el Restablecimiento de la Democracia, Colegio Nacional de Historiadores de Bolivia-Producciones CIMA, La Paz-Bolivia, 2005.

TALAVERA, M.L. 1999 Otras voces, otros maestros. PIEB, La Paz.

TRIGOSO Agudo Gonzalo, Justicia Comunitaria. Edic. C&C Editores. La Paz 2004.

TROTSKY, León.LA CULTURA PROLETARIA Y EL ARTE PROLETARIO. Edit. Claridad. Segunda edic. Buenos Aires - 1971.

UÑO Acebo Liborio, Nacionalismo originario – Democracia desde los Andes. Edic. CEDPOR. La Paz – 2001.

UÑO Acebo Liborio, Historia Jurídica de Bolivia (Historia del Derecho Originario y Colonial) Texto oficial del curso preuniversitario UMSA 2005. Facultad de Derecho de la UMSA. Edit. Dirección del Prefacultativo. La Paz - 2005

UÑO ACEBO, Liborio.TEORÍA PARA LA DESCOLONIZACIÓN FEDERAL DE BOLIVIA. Edit. CENTRO DE ESTUDIOS DE LOS DERECHOS Y EL DESARROLLO DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS Y LAS REGIONES (CEDPOR). UNIVERSIDAD ANDINA SIMÓN BOLÍVAR – OFICINA LA PAZ. MAESTRÍA EN “GESTIÓN PÚBLICA, ASAMBLEA CONSTITUYENTE Y AUTONOMÍAS. La Paz – 2006.

UÑO Acebo Liborio, El M.A.S ha traicionado al pueblo y el derecho a la autonomía de las naciones originarias (Teoría originaria de la nación, la historia, el estado y el derecho). Edic. CEDPOR. La Paz – 2008.

UÑO Acebo Liborio, Historia Jurídica de Bolivia (Historia del Derecho Originario y Colonial) Texto oficial del curso preuniversitario UMSA 2009. Facultad de Derecho de la UMSA.

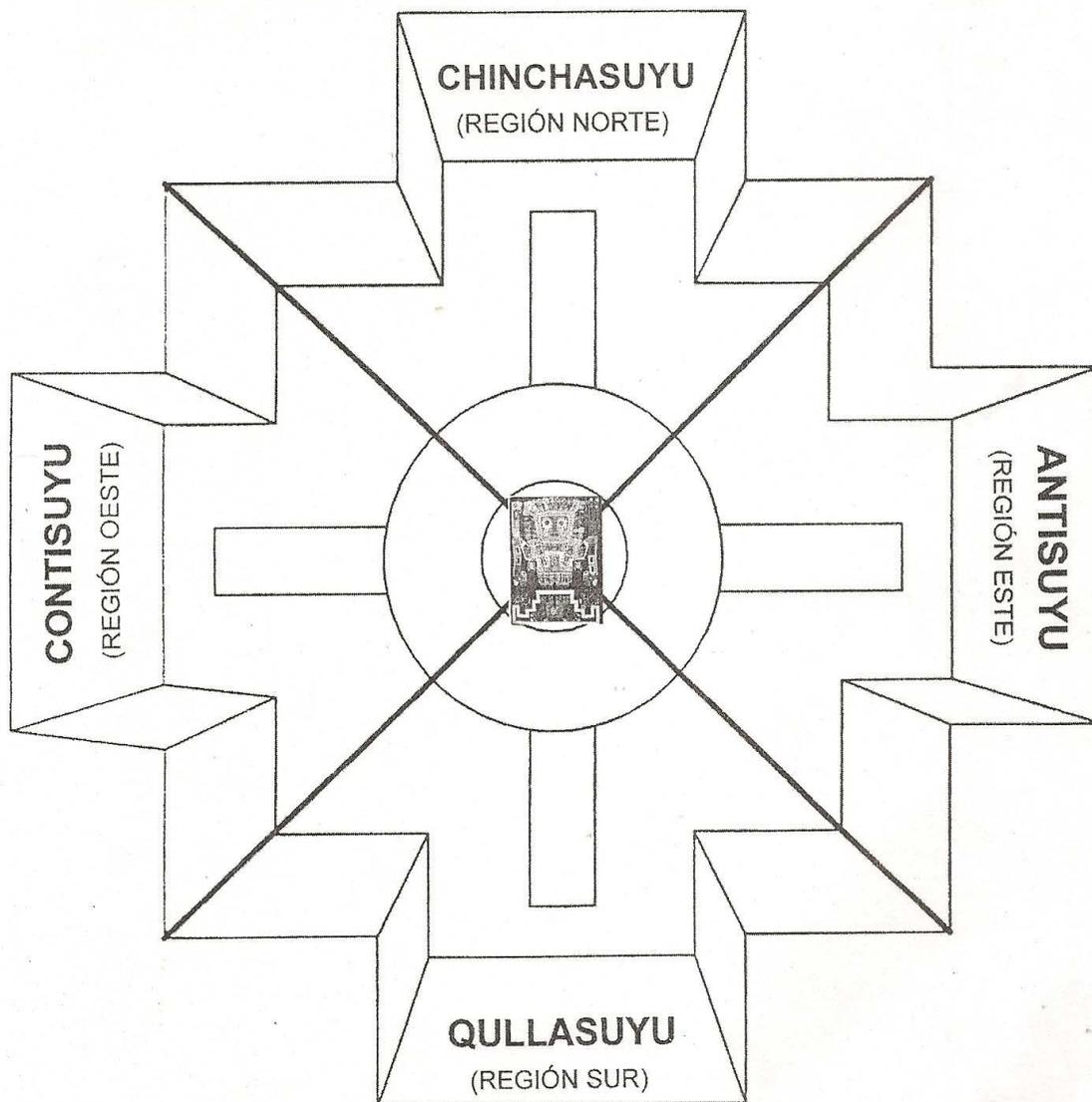
URQUIOLA Miguel y otros 2000 Los maestros en Bolivia. Impacto, incentivos y desempeños. UCA, MpD, La Paz.

.WARISATA - LA ESCUELA AYLLU (ELIZARDO PÉREZ Y AVELINO SIÑANI).
PÉREZ DE THORNTON, María V. - DÁVILA, Amanda - FABRI, Ana María -
MIRANDA, Antonio - MAMARÁ, Julio - PÉREZ UBERHUAGA, Edwin - TANCARA
CASTILLO, Cándido - EXENI, José Luis - CÁRDENAS, Víctor Hugo - GLASINOVIC
VILLAFÁN, Pedro - ROSSI, Giuseppe. s/edit. La Paz - 1991.

ANEXOS

TAWANTINSUYU (PUSI SUYU)

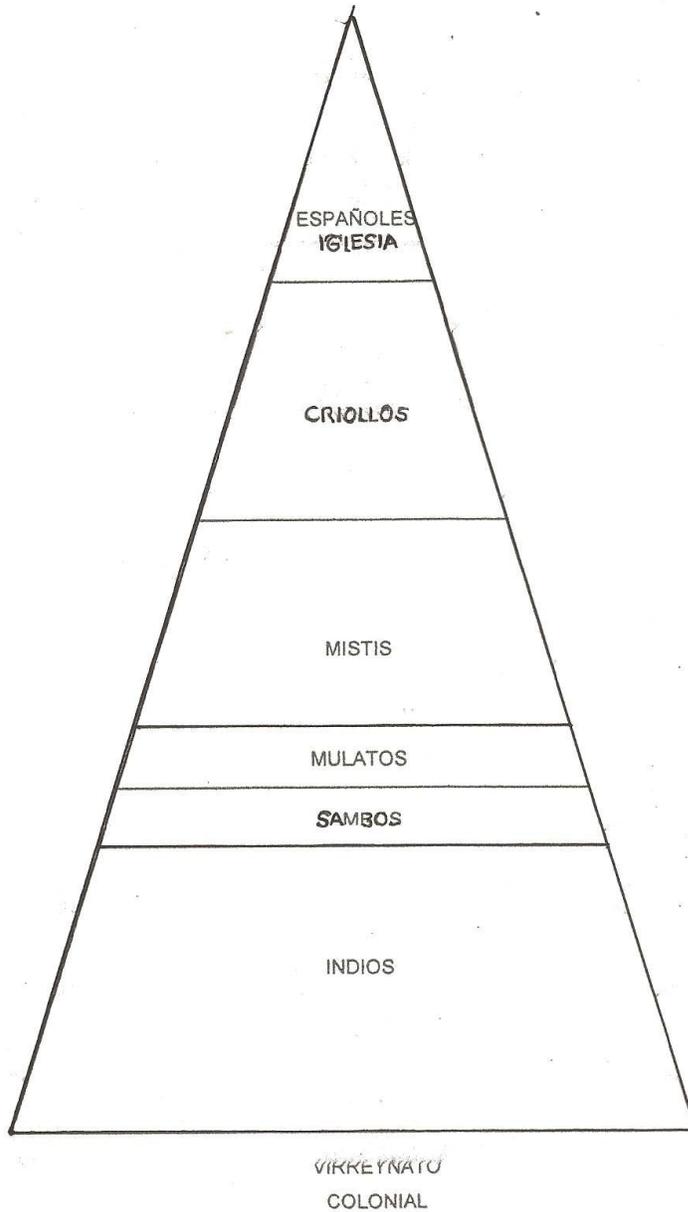
CONFEDERACIÓN DE TIERRAS, PUEBLOS Y NACIONES PREAMERICANAS



LA TIERRA CONSTITUÍA PARA EL GOBIERNO DEL TAWANTINSUYU, UN BIEN COMÚN FUNDAMENTAL. LA GENERALIDAD DE LOS INVESTIGADORES COINCIDEN EN DEMOSTRAR QUE LAS TIERRAS AGRARIAS DEL PASADO INCAICO PRE COLONIAL ERAN DE PROPIEDAD COMUNITARIA, ASEGURANDO COMO PRIORIDAD, LA ALIMENTACIÓN, VESTUARIO Y VIVIENDA PARA TODOS, PRUEBA DE ELLO SON SUS INDUSTRIAS ASOMBROSAMENTE ECOLÓGICAS: CHARQUE; CHUÑO; TUNTA; MAÍZ Y OTROS*

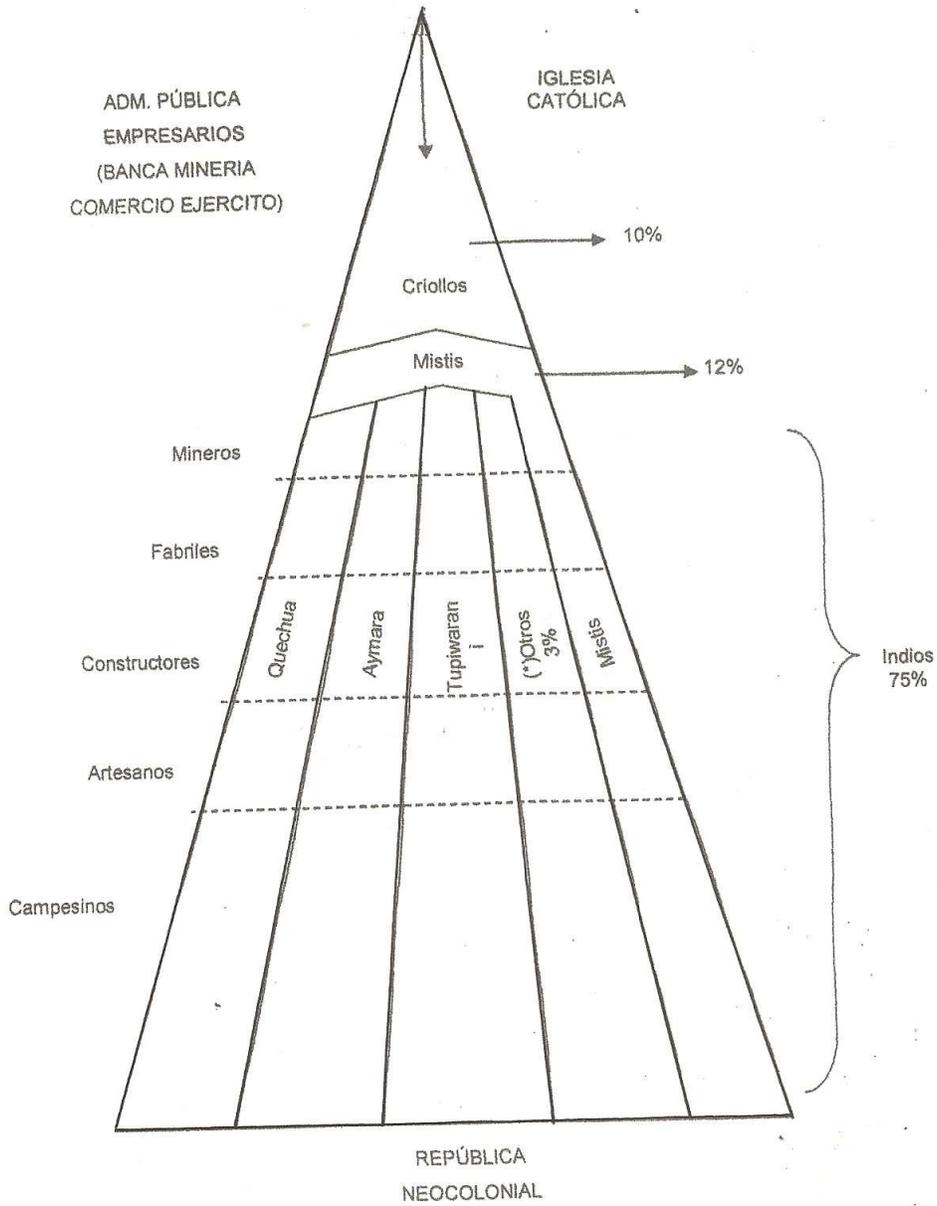
*BAUDIN, LUÍS, "EL IMPERIO SOCIALISTA DE LOS INCAS"

**PIRAMIDE DE ANALISIS COMPARATIVO
PERIODO COLONIAL (1532-1825)**



FUENTE: Folleto, Kara Chukiwanka. (Lic. Germán Choquehuanca) Llalawa. Norte
Portosí - Mayo 1989, Pág. 6

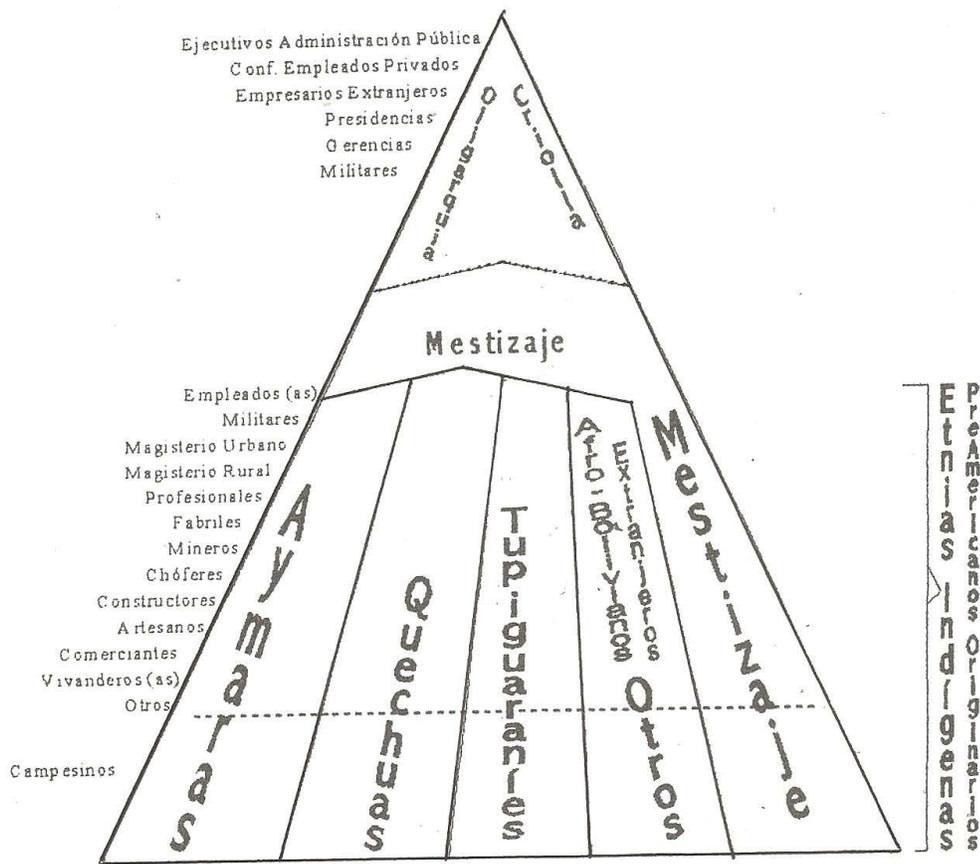
**PIRÁMIDE DE ANÁLISIS COMPARATIVO
PERIODO POSTERIOR A 1825**



(*) Colonia: Menonita - Japonesa - Coreana - Otras Nacionalidades Migrantes
FUENTE: Folleto, Kara Chukiwanka. (Lic. Germán Choquehuanca) Llalawa, Norte
Portosí - Mayo 1989, Pág. 7

PIRAMIDE DE OCUPACION SOCIO - LABORAL

SITUACION SOCIAL ACTUAL Y POSTERIOR A 1825



BOLIVIA

NEOCOLONIAL

YHVH - Consultora

INVESTIGACIONES CIENTIFICAS

**ANÁLISIS EN NIVELES DE CASTAS,
CARGOS, OCUPACIONES Y UBICACIÓN
ADMINISTRATIVA¹.**

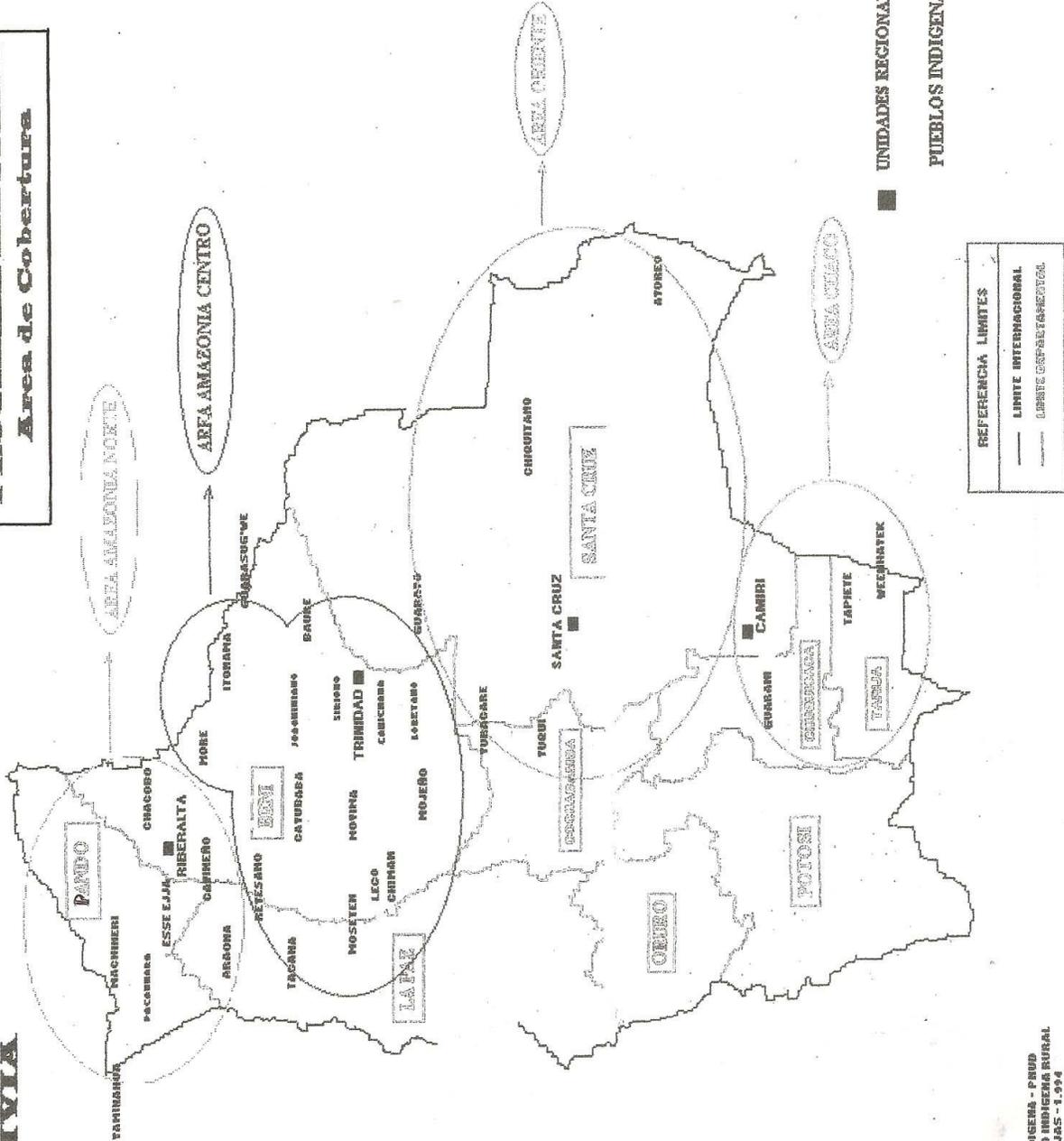
(Cuadro N°) (REPÚBLICA DE ESPAÑOLES Y
EUROPEOS)

CASTAS	OCUPACIÓN	ADMINISTRACIÓN
Iglesia Católica	“Evangelización”	Cargos Religiosos
REYES	Dominio Monárquico	Ley Monárquica
Virreyes, Intendencias, Corregidores, Audiencias	Delegados de Reyes Católicos	República de españoles y europeos, Altos Cargos, monopolio de “repartos”
{ <u>Españoles- peninsulares o “chapetones”</u> } <i>Criollos- Españoles</i>	“Nuevos Mineros”, Buscadores de oro y plata	Cargos menores, mineros, comerciantes; grandes hacendados.

¹ ALBÓ, XAVIER/ BARNADAS, JOSEPH M., Obra citada.

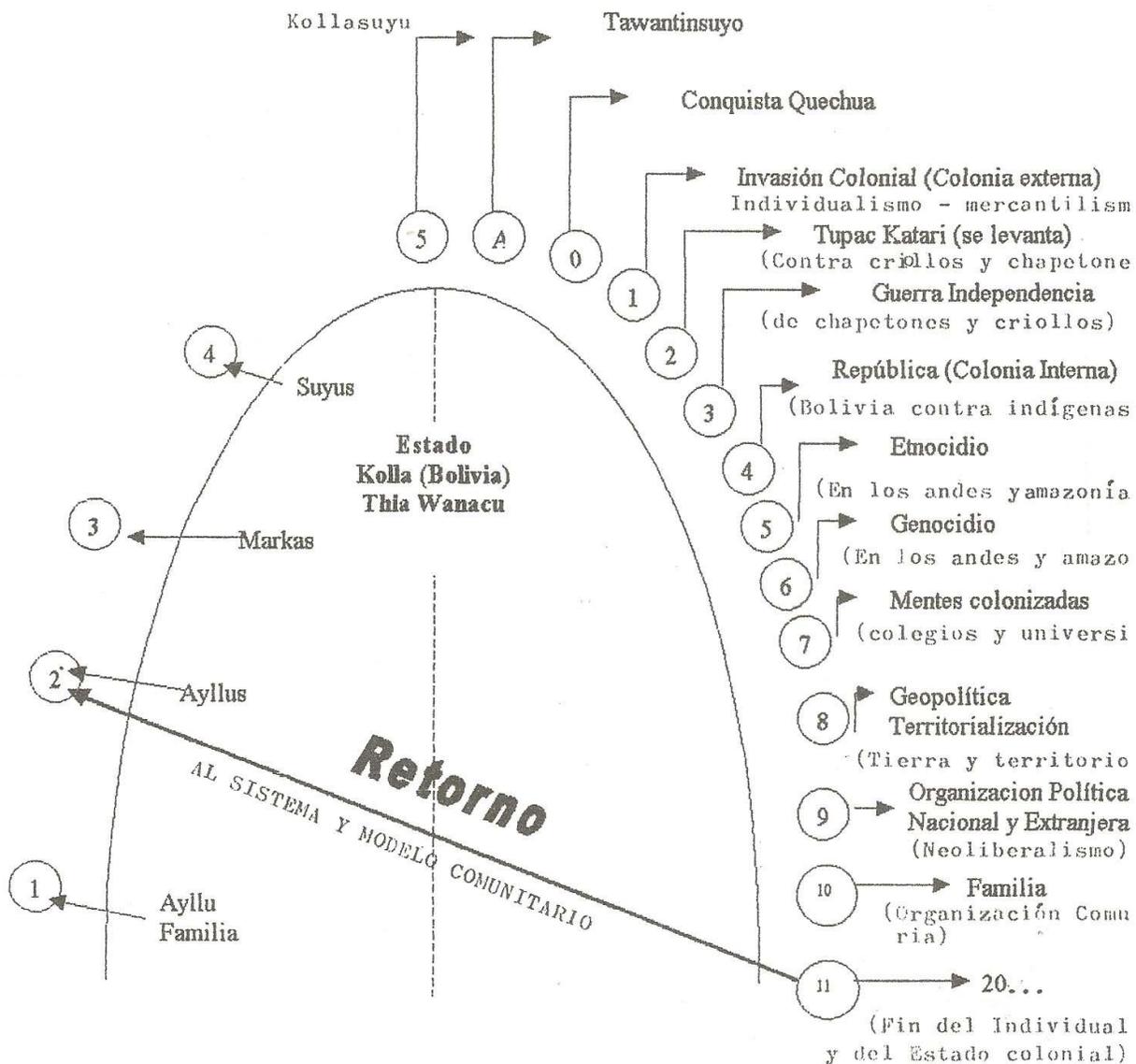
BOLIVIA

**PROGRAMA INDIGENA
Area de Cobertura**



PROGRAMA INDIGENA - FUNDACION PARA EL DESARROLLO RURAL DE TIERRAS BAJAS - 1994

Curva de Composición - Descomposición
Capital Tiahuanacu (Bolivia)



ESCLEROSIS DE NUESTRA ESCUELA



Con los hábitos autoritarios, dogmáticos, rutinarios, memorísticos,... se ha reducido nuestra escuela a una institución necrófila, que genera inercia, conformismo, imitación, mecanismo, acriticidad, individualismo...

¡COPIA!

¡SILENCIO!

¡SIÉNTATE TRANQUILO!

¡ESCUCHA LA LECCIÓN!

¡NO MOLESTES!

¡NO INTERRUMPAS AL PROFESOR!

¡DEFIÉNDETE SOLO, QUE TE IMPORTA LOS DEMÁS!

¿QUÉ SABES TÚ?, ¡SI EL PROFESOR DICE QUE ASÍ ES, ASÍ SERÁ!

¡PÓRTATE BIEN, TIENES QUE HACER SÓLO LO QUE EL PROFESOR TE INDICA!

AUTOR: Mavilo Calero Perez. Constructivismo Editorial SM 1997

ANEXO Nº 10

DESTRUCTIVISMO

PROHIBIDO REFLEXIONAR

PROHIBIDO ESTUDIAR OTROS TEMAS

PROHIBIDO HABLAR

PROHIBIDO TENER INTERES Y
NECESIDADES

PROHIBIDO CREAR

PROHIBIDO CUESTIONAR

PROHIBIDO ENTUSIASMARSE
PARA ESTUDIAR

PROHIBIDO JUGAR

PROHIBIDO AUTOEVALUARSE

PROHIBIDO SOLIDARIZARSE

PROHIBIDO COOPERAR

PROHIBIDO SER YO

PROHIBIDO POLEMIZAR

PROHIBIDO CONOCER SU REALIDAD

PROHIBIDO UTILIZAR OTROS
MATERIALES EDUCATIVOS

PROHIBIDO INVESTIGAR

PROHIBIDO
REIR

PROHIBIDO AUTOESTIMARSE

! PROHIBIDO
!
APRENDER **!**

AUTOR:
Mavilo Calero
Perez

! PROHIBIDO
!
VIVIR **!**



*"Si no están de acuerdo con nuestros reglamentos tienen
abiertas las puertas del colegio"*