



CAPÍTULO 1

**BREVE RECORRIDO
POR LA HISTORIA
DE LOS PUEBLOS
INDÍGENAS Y
AFRODESCENDIENTES
DE AMÉRICA LATINA**



CAPÍTULO 1

BREVE RECORRIDO POR LA HISTORIA DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS Y AFRODESCENDIENTES DE AMÉRICA LATINA

El sentido que asumió la transformación de las relaciones sociales durante el último cuarto de siglo pasado aceleró el arduo e inconcluso proceso de reconocimiento de la inagotable diversidad cultural que sostiene a las sociedades latinoamericanas desde su conformación. Las raíces de este cambio son múltiples e insondables pero, sin lugar a dudas, la acción política de los pueblos indígenas y afrodescendientes ocupó un lugar protagónico en su puesta en marcha y en el curso que este proceso fue adquiriendo con el paso del tiempo.

La historia de los pueblos indígenas y afrodescendientes comienza a escribirse con la conquista. A la llegada de los españoles, los “pueblos indígenas” no existían sino tan solo como comunidades que poblaban un territorio desde tiempos inmemoriales. De un modo similar, los contingentes de personas secuestradas en África probablemente no imaginaron que sus hijos y nietos nacerían en un lejano continente y que, con el paso del tiempo, las nuevas generaciones se reconocerían como “afrodescendientes”. Es así como los “indígenas” y los “afrodescendientes” pasaron a constituir categorías nuevas que convergerían en un punto decisivo: una experiencia común, ubicados en el último escalón de la estructura social producida por el régimen colonial.

Evidentemente, la historia de los indígenas y los afrodescendientes está atada a la de los conquistadores y constituye, en definitiva, la historia de la forma que asumió el encuentro entre grupos humanos diferentes, el modo como se posicionaron y el modo como “codificaron” diferentes relatos acerca de su identidad, para explicar, sus diferentes posiciones. Este ha sido un encuentro producido en el marco de una conquista y, por lo tanto, con voluntad expresa de expansión territorial y expropiación. Un encuentro asimétrico, inesperado, signado por el desprecio y la violencia, que por todas estas características fue el que fue, pero que también podría haber sido y fundamentalmente puede ser otro. Desde esta perspectiva, se trata de una historia inconclusa, extensa, que atravesó innumerable cantidad de etapas. Una de ellas, la actual, vertiginosa y, aunque solo sea en forma incipiente, también esperanzadora.

El propósito de este primer capítulo es presentar algunos hitos de esta extensa historia a través de los cuales destacar las diferentes estructuras –conceptuales, valorativas, éticas, productivas, jurídicas, institucionales–, en las que se produjo y reprodujo el encuentro entre los blancos europeos, los indígenas y los negros. Sin pretensión alguna de exhaustividad, se trata de realizar una aproximación a las raíces de la problemática intercultural actual. Una aproximación que permita, más que describir, dimensionar la complejidad en la que se inscribe la necesidad urgente de concretar un nuevo pacto social y cultural. Es decir, un nuevo tipo de encuentro interétnico, que promueva la superación del lacerante legado discriminatorio que, basado en la raza y la etnia, perpetúa en forma incesante la exclusión de las poblaciones indígenas y afrodescendientes de las oportunidades para acceder a los recursos básicos mediante los cuales participar activa y plenamente del conjunto social, a partir de la particularidad cultural que cada pueblo constituye.

1. LA CONQUISTA Y LA ETAPA COLONIAL

Afirmar que la historia de indígenas y afrodescendientes nace de manera conjunta no es solo producto de una abstracción. En efecto, cuando los conquistadores europeos desembarcaron en América, muchos de ellos lo hicieron acompañados por esclavos negros, quienes se encargaban de las tareas más duras del viaje. Se tiene el registro, por ejemplo, de que en 1510 la expedición del gobernador Diego de Nicuesa desembarcó en las costas de Panamá llevando consigo esclavos que posteriormente participarían de manera activa en la edificación de la ciudad Nombre de Dios, el primer asentamiento europeo en el Istmo de Panamá y el primer puerto en el continente de la Flota de Indias (Mundo Afro y UNICEF, 2006).

Si los negros fueron utilizados como esclavos en las primeras empresas de los conquistadores en América, es evidente que a estos les llevó bastante más tiempo saber quiénes eran y, además, quiénes pretendían que fueran los antiguos pobladores de las nuevas tierras. Es así que, luego del primer cruento y decisivo contacto, en Europa se iniciaron profusos debates en torno “al alma” de los habitantes locales y, a través de ello, se derivó hacia otros aspectos de su condición humana. Las conclusiones surgidas de estas primeras discusiones fueron a la vez causa y consecuencia del abordaje estratificado que los conquistadores dieron a la población “india”.

Una expresión de esta estratificación fue el intento de las Misiones jesuíticas de controlar a las poblaciones nómades que residían en la zona que hoy ocupa Argentina, Paraguay y el Estado Plurinacional de Bolivia, mediante políticas de sedentarización, construcción de ciudades, educación formal y aprendizaje de oficios. En contraste, en los Andes y en Mesoamérica (casi la totalidad actual del territorio mexicano y Centroamérica) se produjo, bajo la figura de la “República de Indios”, una tensa convivencia en regímenes que si bien mantenían las jerarquías coloniales y la estratificación basada en la raza, permitían a los pueblos vivir en forma relativamente autónoma a la vez que conservar algunas de sus instituciones sociales, entre ellas su idioma, con la condición de que adhirieran a la fe cristiana. En este nuevo escenario, las lenguas más difundidas fueron consideradas “lenguas generales” y se utilizaron como base para la evangelización (UNICEF - FUNPROEIB Andes, 2009).

En 1511, en Santo Domingo, Fray Domingo Montesinos pronuncia el primer sermón donde se aduce que, dado que los indios tenían alma, el esclavismo se tornaba inviable y, en consecuencia, se hacía necesario convertirlos a la fe cristiana, para salvarlos. Un año después, la Junta de Burgos reconoce la libertad de los indios y establece que los Reyes Católicos son sus señores, de acuerdo con su deber evangelizador. En este clima de “pacificación”, el trabajo forzado estaba permitido en tanto fuera tolerable y la retribución justa, aunque esta fuese en especie. Y, en todo caso, si los indios se resistieran a la evangelización o al trabajo, se justificaba la guerra esclavista. Las Leyes de Burgos constituyen un esfuerzo temprano e infructuoso por regular la acción de los conquistadores y por preservar el poder de la Corona sobre las tierras y poblaciones conquistadas.

En los hechos, el vínculo entre conquistadores e indígenas estuvo signado por la figura de la encomienda, un sistema que si bien implicaba la libertad del indio, en la práctica se sustentaba en el trabajo forzado y, por lo tanto, establecía profundas líneas de continuidad con el esclavismo, a la vez que producía un desplazamiento de poder desde la Corona hacia el encomendero. La encomienda vinculaba a la Corona y al súbdito a través de una autorización que permitía a los encomenderos recibir los tribu-

tos de los indios para la Corona. Asimismo, establecía la obligación por parte del encomendero de cuidar el bienestar material y espiritual de sus encomendados. Pero el tributo en especie rápidamente fue reemplazado por el trabajo forzoso, con lo cual, en los hechos –se insiste– esta práctica derivó en una forma solapada de esclavitud.

La encomienda fue una fuente constante de conflicto, que se manifestó de varias maneras. Por un lado, en torno a ella se produjo gran cantidad de levantamientos indígenas y, por otro lado, es conocido que el sistema tensionó peligrosamente el vínculo entre religiosos y gobernantes. La expresión más recordada de este conflicto se erige en torno a la acción de Fray Bartolomé de las Casas, religioso español que luchó fervientemente por la abolición de la encomienda y que, posteriormente, pasó a la historia como el “Protector de los indios”. Con el tiempo, enfermedades como la viruela y la tuberculosis, hasta entonces desconocidas en América, sumadas a las brutales consecuencias del trabajo forzado entre los pobladores indígenas, llevaron a estos a una auténtica catástrofe demográfica, eventos que finalmente desencadenaron, en 1542, la abolición formal de la encomienda, mediante la aplicación de las Leyes Nuevas. En este contexto, nuevos Virreyes llegaron a América con órdenes expresas de cumplir la novedosa normativa. Sin embargo, la resistencia de los encomenderos no se hizo esperar y desembocó en algunos episodios armados, entre los que se destaca muy especialmente el desatado en Perú, protagonizado por los encomenderos y los grupos leales al Rey.

Contrariamente a lo que podría haber ocurrido, las Leyes Nuevas, lejos de instaurarse como una oportunidad para redefinir las relaciones de explotación coloniales, solo desplazaron el foco de atención desde la población indígena hacia los esclavos africanos. Así, durante los años posteriores a la entrada en vigencia de esta normativa, la escasez de mano de obra intensificó el tráfico de esclavos africanos con destino a América. En sus comienzos, el esclavo era utilizado por los españoles y portugueses como servidumbre doméstica, pero una vez que la presencia indígena disminuyó, la trata de esclavos negros creció, con el propósito de desarrollar y sostener empresas económicas en los territorios conquistados, entre ellas las minas de plata y oro, la construcción de barcos y carreteras, y el cultivo de azúcar. México y Brasil fueron los dos países que recibieron mayor cantidad de esclavos para la explotación de las minas de oro y plata y, en el caso de Brasil, para las plantaciones de azúcar. Algunos registros historiográficos indican que, hacia 1570, la cantidad de esclavos negros en México ascendía a 20.500 personas. Mientras en Brasil, hacia el 1600, la presencia de esclavos negros se multiplicó exponencialmente, cuando la Corona autorizó a cada dueño de plantaciones la importación de 120 esclavos.

Por otra parte, en el actual territorio de El Salvador se produjo una entrada masiva de esclavos hacia 1550, quienes conformaron los asentamientos de Sonsonete, sobre la costa. En Panamá, como se mencionó anteriormente, los registros eclesiásticos indican que los africanos esclavizados constituyeron la principal mano de obra empleada para la construcción de la ciudad de Panamá o como trabajadores en los ingenios de azúcar, la agricultura y el cuidado del ganado, además de ser convertidos en buzos para las pesquerías de perlas. En esta época, la entrada de esclavos destinados a Sudamérica, se produjo por Panamá con destino hacia el Virreinato del Perú, nuevo destino donde trabajaron fundamentalmente en las plantaciones de vid y de trigo (Mundo Afro - UNICEF, 2006).

Las condiciones inhumanas en las que trabajaban indígenas y esclavos negros desencadenaron gran cantidad de levantamientos. Las minas y los ingenios fueron los mayores generadores de rebeliones esclavas durante ese tiempo. Una de las primeras

rebeliones de negros registrada data de 1537 en la capital del Virreinato de Nueva España, actual territorio mexicano, y en las minas aledañas. Posteriormente, en 1540, se tiene registro de dos nuevas e importantes rebeliones. Respecto de los levantamientos indígenas, el documento “Alzamientos indígenas en la Audiencia de Quito 1534-1803” también documenta sucesivas e importantes insurrecciones en los años 1500, 1536, 1578, 1599 y 1635.

A través de los años, la resistencia indígena y negra se expresó, articuló y consolidó de múltiples maneras. Una de sus formas más conocidas la constituyó el cimarronaje. Desde los comienzos de la etapa colonial, los esclavos se revelaban del vínculo de sometimiento huyendo hacia los montes y, desde ese momento, pasaban a llamarse “cimarrones”. Estos esclavos libertos se organizaron luego en “palenques” (en el caso de Colombia) o en “quilombos” o “mocambos” (en el caso de Brasil) y adquirieron un carácter perturbador para la dinámica cotidiana de su entorno (Navarrete, 2001). En algunos lugares, estas formas de resistencia alcanzaron complejos niveles de organización. Un ejemplo paradigmático es el ocurrido en Brasil, en el siglo XVII, cuando un grupo de esclavos conformó una república dentro del país, que durante más de noventa años permaneció desafiando a holandeses y portugueses por igual. En rigor, esta República fue el primer Estado libre de América, con una población estimada de más de 30 mil hombres y mujeres africanos, de diversos orígenes étnicos (UNICEF - FUNPROEIB Andes, 2009).

El encuentro de indígenas, blancos y negros produjo una variedad de experiencias multiculturales dentro y fuera del marco institucional de la Colonia. En algunos casos, estos puntos de contacto derivaron en mestizaje; en otros, indígenas y esclavos aunaron sus fuerzas para resistir y para enfrentar las inhumanas condiciones de trato. Una de las expresiones más conocidas de mestizaje es la que dio origen a la población garífuna de la Costa Caribe centroamericana. Allí, en la isla de San Vicente (en las Antillas Menores), el naufragio de barcos esclavistas, ocurrido durante 1635, propició la convivencia entre indígenas y africanos, lo que condujo al mestizaje y la conformación de un nuevo grupo cultural. Más tarde, los garífunas iniciaron un largo proceso de expansión hacia los países vecinos. En la actualidad, la población garífuna constituye un grupo étnico significativo en Guatemala y en Honduras.

En cambio, cuando el contacto entre los indígenas y la población esclava fue acompañado por fuertes restricciones al mestizaje biológico, como ha sido en el caso del Pacífico colombiano, la conformación de nuevos grupos culturales no se ha concretado. No obstante, aun sin mestizaje, existieron instancias en las que el encuentro entre indígenas y negros esclavos se produjo, aunque lo hizo en el marco de procesos de resistencia al régimen colonial. Un caso ilustrativo de este tipo de alianza se produjo durante el levantamiento popular de Túpac Amaru, el cual si bien gozó de liderazgo indígena contó con el apoyo decisivo de la población negra. Otros registros acerca del vivo legado que produjo el encuentro entre los indígenas y los africanos puede rastrearse en la infinidad de marcas de multiculturalismo presentes en la cocina, la pintura, la música y otras expresiones del continente americano, como la “saya” boliviana, las morenadas de Perú, la influencia negra en el tango y la zamba argentina, el candombe uruguayo y la cumbia colombiana. Todas estas son manifestaciones de un temprano multiculturalismo en la conformación de la población latinoamericana (UNICEF - FUNPROEIB Andes, 2009).

La participación de las poblaciones indígenas y negras en los procesos independentistas, por otra parte, es una temática en muchos casos poco explorada, lo que cons-

tituye una expresión más de la invisibilización del derrotero de estos grupos, aun cuando se tiene constancia sobre el papel fundamental que desempeñaron ambas poblaciones en los frentes de batalla. Para el caso del actual Estado Plurinacional de Bolivia, por ejemplo, se tiene registro acerca del rol protagónico que ocupó la población negra e indígena durante el alzamiento patriota de 1810, cuando en un importante levantamiento ocurrido en 1809 en Santa Cruz de la Sierra, ambos grupos se unieron a la batalla desde sus propias demandas de emancipación. Años después, en 1813, la libertad de la población negra se legalizó y entonces se conformó un batallón de negros libertos, el cual participó activamente en la lucha contra las tropas realistas desde el Batallón de los Pardos.

En Chile, las poblaciones negras ocuparon un rol similar al mencionado en Bolivia, conformando los batallones 7 y 8, que fueron reclutados por el general José de San Martín y adscritos a la lucha por la independencia de la Corona española en la zona sur del continente. En efecto, algunas fuentes indican que la participación de soldados afrodescendientes en los ejércitos sanmartinianos fue decisiva en los logros obtenidos en favor de la independencia. Estas campañas fueron desarrolladas con la participación del Regimiento de Granaderos a caballo, un destacamento que estaba compuesto por 1200 hombres, de los cuales 800 eran negros libertos, es decir, esclavos rescatados por el Estado y destinados al servicio de las armas. La muerte masiva de afrodescendientes reclutados para el Ejército de Los Andes, por otra parte, constituyó un hecho reiterado durante la campaña de Chile, Perú y Ecuador. Así, entre 1816 y 1823, de los 2500 soldados afrodescendientes que iniciaron el cruce de los Andes solo fueron repatriados con vida 143. Estos datos reaseguran cierto consenso existente entre los historiadores acerca del vínculo necesario entre la abolición de la esclavitud y el proceso revolucionario en América. Otro ejemplo de esta relación es el registro que prueba la liberación masiva de esclavos en el actual territorio uruguayo, bajo apercibimiento estricto de que participen en las guerras independentistas (Mundo Afro - UNICEF, 2006).

2. LA CONFORMACIÓN DE LOS ESTADOS NACIONALES

La conformación de los Estados nacionales y, en consecuencia, el inicio de una etapa republicana en Latinoamérica define un nuevo escenario para la convivencia intercultural. Si bien resulta sumamente riesgoso intentar establecer jerarquías de bienestar entre el sistema colonial y el republicano, a partir de la información analizada hasta el momento, claramente puede apreciarse un panorama bastante crítico para la población indígena y africana, que ha estado signado por el abierto esclavismo, el trabajo forzoso y el trato en condiciones inhumanas, durante la mayor parte del proceso de la conquista, lo que en muchos momentos incluso determinó una drástica disminución de la población indígena. Pero aun a pesar de esto, si se analizan aquellas condiciones que permiten la conservación de las formas productivas, culturales, religiosas y lingüísticas, es decir, si no se alteran los rasgos sobre los que se sostiene la identidad de cualquier grupo étnico, puede postularse que la experiencia colonial, especialmente durante la última etapa y específicamente para las poblaciones indígenas, implicó “un contexto relativamente protegido”, sobre todo, si se lo compara con el que sobrevino inmediatamente después.

La formación de los Estados nacionales a partir de los principios liberales y, un poco más tarde, la dicotomía establecida entre la civilización o la barbarie reforzaron y profundizaron en las comunidades americanas los mecanismos racistas de codificación y,

por lo tanto, contribuyeron a activar los procesos de reproducción de la desigualdad social. El enquistamiento de estos mecanismos impidió la apertura de canales de movilidad social para las personas indígenas y afrodescendientes, esos mismos que, con el tiempo, desencadenarían dinámicas virtuosas de integración social. Por el contrario, las instituciones fundantes de la Modernidad –el Estado y la Nación– fijaron un marco de inclusión social acotado a un espacio cultural significativamente más restringido que el colonial (Bello, 2004).

Evidentemente, con el advenimiento de la Modernidad se produce una redefinición de los criterios que permiten definir aquello que anacrónicamente podría denominarse “cuestión étnica”. A partir de entonces, la base del progreso económico y social va de la mano de la razón europea, en oposición a todo un conjunto de expresiones culturales, calificadas como tradicionales. En efecto, la Modernidad emerge como instancia superadora a partir de un contexto donde la razón es concebida de manera evolucionista y, en este sentido, lo tradicional se sitúa como el gran obstáculo para el despliegue de su proyecto.

Desde esta perspectiva, la Modernidad –entendida netamente como el avance técnico y la acumulación de riquezas– se inscribe sobre una América ya significada, socialmente estratificada y llena de historia. En consecuencia, el pasaje desde el régimen colonial hacia el republicano se realiza ajustando las prácticas al nuevo contexto, pero sin revertir la estructura social de la Colonia, que permanece de manera subyacente. A la vez, dado que la Modernidad se concibe como un escalón dentro del proceso evolutivo de la razón, se desenvuelve como un modelo de desarrollo totalizante y culturalmente hegemónico, que intensifica y profundiza el desprecio por la diversidad. Las consecuencias de este modelo de desarrollo fueron devastadoras, principalmente para los pueblos indígenas, y limitaron seriamente las posibilidades abiertas por la abolición de la esclavitud para la población negra y afrodescendiente.

Una característica central del proceso de conformación de los Estados nacionales fue el embate sobre los territorios indígenas y su inmediata apropiación. El modelo económico de la modernización, por otra parte, en contraste con el modelo colonial, se basa en la instauración del mercado como eje organizador del desarrollo económico, por lo tanto, frente al nuevo contexto, las economías indígenas resultaron obsoletas y, entonces, el principal objetivo consistió en desarticuladas. A partir de estas cualidades de la Modernidad, el nuevo modelo económico se sustentó en la expropiación de la tierra de grandes conglomerados indígenas, quienes desde entonces fueron desplazados hacia tierras menos productivas o condenados a la migración forzada, un proceso que en gran medida desencadenó la acumulación de mano de obra no calificada en las ciudades. En algunos países, como el actual Estado Plurinacional de Bolivia, Ecuador y México, los grupos indígenas lograron preservar cierto control sobre sus recursos, lo que les permitió sostener determinados circuitos comerciales. No obstante, la fijación internacional de los precios y la demanda limitó seriamente la expansión de sus emprendimientos productivos.

Con el avance del nuevo patrón de acumulación, las economías indígenas se vieron reducidas a economías de subsistencia. De este modo, y a lo largo de todo el siglo XIX, los pueblos indígenas fueron despojados de sus posesiones, en muchos casos comunales, y de sus formas de vida, características del período colonial. El precario marco jurídico que protegía sus tierras fue arrasado por las políticas liberales, que favorecieron que sus territorios pasaran a manos de terratenientes. Algunos ejemplos son las leyes liberales de Benito Juárez, en México, y la supresión del tributo indígena en

Perú, en 1854 y, en Bolivia, en 1866. En este mismo año, además, se promulgaron en Chile las Leyes de propiedad austral, que declararon como propiedad del Estado a las tierras mapuches, mientras sus territorios eran ocupados por el Ejército hacia 1883. En Ecuador, mediante un decreto de 1857, se suprime el tributo indígena y se privatizan las tierras de numerosos pueblos. En la Argentina, luego de sucesivas campañas militares de ocupación de territorios indígenas, se despliega, en 1879, la Campaña del Desierto, que consolida el dominio sobre las tierras de los mapuches y tehuelches en la zona pampeana y patagónica. Como se desprende de estos datos, en todos los casos la expansión del Estado nacional se produjo sobre la base de la expropiación de las tierras indígenas, en manos de particulares y para la conformación de haciendas (Bello, 2004).

3. EL INDIGENISMO Y EL PLURALISMO CULTURAL

Tras décadas de blanqueamiento, aculturación y negación de la diversidad étnica, se volvió evidente la imposibilidad de edificar, en América, naciones “sin indios”. Se inicia entonces una nueva etapa en el modo de abordar la “cuestión étnica”, que se sintetiza en el mestizaje. Durante las primeras décadas del siglo pasado, el mestizaje opera como una salida del racismo e incluso niega la diversidad cultural, sin embargo, lo hace de un modo totalmente nuevo. Esta vez se enaltece el surgimiento de una nueva raza, la mestiza, en la que confluyen las tres vertientes étnicas que conforman la sociedad latinoamericana.

Expresiones de este intento de síntesis lo constituyen *La raza cósmica* del mexicano José Vasconcelos Calderón (1925) y las ideas del peruano José de la Riva Agüero (1916). Sin embargo, en este nuevo contexto, también empiezan a gestarse nuevos procesos de negación y desprecio hacia lo indio y lo negro, cuando sus representantes se resisten a formar parte del ideal unificador sintetizado en la figura del mestizo. Al calor del mestizaje surgen las primeras corrientes indigenistas, que intentan recuperar lo ancestral a la vez que dar cuenta de las condiciones de explotación y marginación en las que viven los pueblos indígenas. Al amparo de estas propuestas y reclamos, en 1940 se celebra en México el Primer Congreso Indigenista Interamericano (Bello, 2004).

Durante el siglo XX, el indigenismo trasciende las discusiones académicas y pasa a formar parte de la agenda pública de numerosos estados latinoamericanos. Se crea el Instituto Indigenista Latinoamericano, en el que participa Bolivia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, los Estados Unidos, Honduras, México y Perú. El asimilacionismo continúa pensándose como la estrategia válida hacia la integración interétnica y la educación formal, como la institución privilegiada para concretarla. No obstante, el indigenismo de Estado se ve interpelado por el surgimiento de voces indígenas que comienzan a reclamar por su dignidad y por el respeto de sus derechos más elementales. Expresión de este proceso es el Encuentro de científicos sociales y líderes indígenas que se lleva a cabo en Barbados, en 1971, de donde emergen conceptos disruptivos como los de “etnocidio”, “etnodesarrollo” y “descolonización” (Bello, 2004).

En este nuevo contexto, se plantea el modelo de la educación bilingüe y, con su despliegue, se produce la transmutación desde el paradigma instrumental de las lenguas indígenas hacia otro, que promueve su conservación y difusión. El modelo educativo intercultural se convierte en otro hito de esta etapa. Aún hoy, constituye la modalidad reivindicada por los pueblos indígenas para atender las necesidades educativas en sus territorios. No obstante, el Estado todavía no ofrece aquello que las comunidades

continúan demandando. Actualmente, el debate está centrado, en gran medida, en la lucha de los pueblos indígenas por lograr que la Educación Intercultural Bilingüe - EIB cubra la demanda en cada territorio nacional pero, además, por adquirir un mayor control sobre los contenidos curriculares, sobre las estrategias pedagógicas y las formas de gestión educativa, para que la lengua ancestral sea concebida como parte del acervo cultural de las naciones. De esta forma, los pueblos indígenas y afrodescendientes expresan su interés por compartir y reivindicar su cosmovisión y sus saberes, acumulados y resignificados a lo largo del tiempo, dado que "... si el conocimiento es universal, este tiene necesariamente que incluir el conocimiento indígena" (UNICEF - FUNPROEIB Andes, 2009).

Finalmente, un reciente hito de esta extensa historia lo conforma el nuevo pacto de gobernabilidad que revela el ascenso del primer Presidente latinoamericano de origen indígena -Evo Morales Ayma- a la presidencia del Estado Plurinacional de Bolivia, con el 54% del voto popular, alcanzado en diciembre de 2005. Posteriormente, en 2009, se precisaron las implicancias de este nuevo acuerdo, con la promulgación de una nueva Constitución. A partir de esta nueva realidad, Bolivia se posiciona como Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario, libre, independiente, soberano, democrático, intercultural, descentralizado y con autonomías. Así asume y promueve los principios quechuas: "ama qhilla, ama llulla, ama suwa" (no seas flojo, no seas mentiroso ni seas ladrón), el principio aymara: "suma qamaña" (vivir bien) y el guaraní: "ñandereko" (vida armoniosa). Este nuevo Estado promueve la autonomía indígena, a través del autogobierno como ejercicio de la libre determinación de las naciones y los pueblos indígenas originarios campesinos, cuyas poblaciones comparten territorio, cultura, historia y lenguas, y gozan de instituciones jurídicas, políticas, sociales y económicas propias.

Otro indicio de este nuevo pacto de gobernabilidad se encuentra en Ecuador, a partir de la entrada en vigencia, el 20 de octubre de 2008, de una nueva Constitución. En efecto, el nuevo acuerdo plasmado constitucionalmente sitúa a los derechos colectivos y ambientales como centro gravitatorio de la vida nacional, desplazando la centralidad de las garantías individuales presentes en la Constitución anterior. En forma similar a lo ocurrido en el Estado Plurinacional de Bolivia, esta nueva carta magna se nutre de la filosofía comunitarista ancestral del "buen vivir" de los antiguos quechuas, recogida en el texto de los derechos del *sumak kawsay*.

Gran parte de los pueblos indígenas (con excepción de aquellos pueblos que se encuentran en aislamiento voluntario) busca extender y radicalizar su participación en las instancias decisorias sobre todos los aspectos que afectan sus condiciones materiales de vida, su desarrollo como pueblos, su participación ciudadana y, entre estos, los procesos educativos y escolares interculturales que constituyen un eje crucial. Se trata, en definitiva, de reivindicar su condición india, mediante el reaprendizaje de las lenguas que dejaron de utilizarse, y de fortalecerse como sujetos de derecho frente a un Estado que todavía se muestra incapaz de entablar un diálogo intercultural en condiciones de igualdad. Ya no se trata de asumir la diversidad étnica a través de políticas compensatorias, inspiradas en conceptos más o menos precisos, como los de interculturalidad, pluriculturalidad o bilingüismo sino de situar a estas certezas como el inicio de una auténtica refundación institucional, que permita fijar un nuevo marco de inclusión, donde los pueblos indígenas y afrodescendientes, esclavizados en un comienzo, negados posteriormente y siempre excluidos, logren ejercer activa y plenamente sus derechos de ciudadanía. ■

LA EDUCACIÓN DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS, UNA CARACTERIZACIÓN PANORÁMICA DEL PERÚ

JUAN JOSÉ GARCÍA MIRANDA*

En el Perú y en Latinoamérica las políticas educativas tienen raíz colonial, y esta estructura alcanza a todos los niveles de la formación educativa. La fuente está en el pensamiento grecorromano, judeocristiano y anglosajón. Desde la Colonia, esta educación es elitista y diferenciada para españoles, criollos e indígenas, por segmentos y estratos sociales. La formación tiene contenido migratorio, segregacionista y extranjerizante. Los centros educativos estatales o públicos y privados, o particulares, hoy dependen del mercado. Los sectores populares e indígenas acceden a los niveles básicos de la educación pública y a los privados parroquiales, mientras las clases altas asisten a centros educativos exclusivos y “excluyentes”, diferenciados por su calidad en infraestructura, mobiliario, docencia, idioma y costos.

La Educación Bilingüe Intercultural - EBI, por otra parte, se aplicó –desde siempre– para enseñar la cultura dominante. De hecho, en la Colonia se difundió el quechua más que en el Incanato. Se tradujeron el catecismo y los manuales de extirpación de idolatrías a los idiomas nativos quechua, aimara y puquina. Luego, durante la segunda mitad del siglo XVIII, por “causa del rebelde” Túpac Amaru II, se prohibió el uso de estos idiomas.

Más tarde, en 1908, José Pardo y Barreda emite una norma de Educación Bilingüe que determina que la educación pase a depender del gobierno central, pues debemos recordar que antes estaba a cargo de la Iglesia. Entonces, se dispuso que fuera obligatoria y gratuita y que todo poblado con más de 200 habitantes tuviera una escuela elemental mixta. Pero se negaban las culturas etnocampesinas y se promovía el integracionismo a la sociedad nacional.

En 1922, Augusto B. Leguía, bajo el lema “Patria Nueva”, asume el discurso indigenista, crea la Sección de Asuntos Indígenas y el Comité Pro Derecho Indígena “Tahuantinsuyo”, que luego devino en “Patronato de la Raza Indígena” e instaura el 24 de junio como “Día de la Raza”, cambiado posteriormente por “Día del Indio” y “Día del Campesino”. Sin embargo, el indigenismo, ya sea desde el Estado o desde fuera de él, continúa proponiendo políticas integracionistas.

En 1946, se instala el Instituto Lingüístico de Verano y, con apoyo del Ministerio de Educación, allí comienzan a estudiarse las lenguas indígenas, sus saberes y costumbres, y se promueve una educación que desterritorializa a los alumnos indígenas de distintas etnias, para enseñarles la Biblia y la cultura urbana a través de una guía de “buenas costumbres” como pretendió serlo el “Manual de Carreño”. Allí se desarrolla una educación antiindígena, que señala que el indio no necesita educación sino higiene. En palabras de Alejandro Deustua: “porque es útil por su fuerza y no para pensar”.

* Antropólogo, docente e investigador en varias universidades del Perú. Miembro de la Sociedad Científica Andina de Folklore. Director Ejecutivo de la Asociación de Facultades de Ciencias Sociales del Sistema de la Universidad Peruana - AFAGSUP.

Solo entre 1946 y 1947, en un verdadero esfuerzo de interculturalidad, José María Árguedas, del Departamento de Folklore del Ministerio de Educación, comienza a fomentar el rescate de las tradiciones populares trabajando con los maestros de las escuelas del Perú. Parte del material que se produjo entonces está en el Museo de la Cultura Peruana y otra parte ha sido publicada en la revista *América Indígena* 1.

Por otro lado, el Estado condujo diferentes programas de alfabetización y, entre ellos, el de mayor impacto fue el aplicado por el gobierno militar de los años setenta, que declaró oficiales las lenguas nativas. El gobierno actual, por su parte, señala que ha erradicado el analfabetismo.

Hoy existe una Subdirección de EBI que da “vigencia” al Convenio N° 169 de la OIT y a la Declaración de los derechos de los pueblos indígenas de la ONU. Sin embargo, este organismo no tiene capacidad operativa ni presupuesto suficiente. También se creó la Comisión de Pueblos Indígenas y Afrodescendientes, que luego se convirtió en el Instituto Nacional de Pueblos Indígenas y Afrodescendientes - INDEPA, pero este es un organismo huérfano de organizaciones representativas y sin presencia en la toma de decisiones. Lamentablemente, la EBI es incoherente con el escenario multicultural y multilingüe del Perú. Actualmente, las propuestas técnico-pedagógicas destinadas a los hablantes de lenguas nativas generan traumas lingüísticos, sociales y psicológicos entre los indígenas y también entre los afrodescendientes.

Demandas educativas de los pueblos indígenas

Organizaciones sociales como la Asociación Nacional de Maestros de Educación Bilingüe Intercultural - ANAMEBI, la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva del Perú - AIDSESP y la Confederación Nacional de Comunidades Afectadas por la Minería - CONACAMI poseen demandas y han formulado propuestas que no han sido tomadas en cuenta por el Estado. Las principales propuestas son: a) desarrollar políticas sociales que correspondan al escenario plurinacional para evitar los actuales traumas psicológicos, lingüísticos y culturales; b) transformar el sistema educativo para que su principio rector sea el ejercicio de la interculturalidad incluyente; c) implementar una pedagogía sustentada en la horizontalidad recíproca del proceso de enseñanza-aprendizaje intercultural; y d) hacer participar a las organizaciones sociales representativas en la formulación, conducción y evaluación de los planes y programas educativos.

Algunos avances a partir de las lecciones aprendidas

Los pueblos tienen sistemas propios de construcción, desarrollo y transmisión de saberes y tecnologías, que han sido creados, descubiertos, adoptados y adaptados de su relación con la naturaleza y con otras culturas, que manejan lenguas diferentes. Por algo una deidad andina es Pachayachachiq, el que enseña en el mundo, y la Naturaleza Madre –Pachamama– aprende, sabe, advierte y enseña a los humanos.

Desde la Colonia los pueblos aprendieron a resistir la extirpación de ideas y a asimilar elementos ajenos, adoptando, adaptando, recreando y

reinterpretándolos para hacerlos suyos. Así, en 1934 crearon la Universidad Indígena Autodidacta - UIA, ajena a los “cánones clásicos”; en 1959, la Universidad Comunal del Centro del Perú y, en 1965, la Universidad Campesina del Valle del Apurímac. Todas ellas, experiencias truncadas por injerencia del Estado. También existen experiencias de EBI desde los pueblos aimaras, amazónicos y quechuas, que representan proyectos experimentales del Estado y de diferentes ONGs, como fuente desde donde construir una pedagogía intercultural incluyente.

El panorama sociopolítico y su influencia en la relación de los pueblos indígenas con el sistema educativo

Actualmente nos encontramos en plena transición político-gubernamental. Los indígenas, considerados “ciudadanos de segunda categoría”, y los afrodescendientes hoy deben convertirse en “actores y autores” de su destino, ya que la inclusión social constituye la base para desplegar un ejercicio intercultural, en un escenario pluricultural y multilingüe que nos permita construir la sociedad del Allin Kawsay (Buen vivir), en igualdad de trato entre el Estado y los pueblos. Experiencias educativas de este tipo siguen a Warisata y la escuela Ayllu, a Magdaleno Chira y la UIA, a Gamaliel Churata, a José María Árguedas y las escuelas de la CONACAMI y a la Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas.

Todo este despertar de una cultura plurinacional exige la apertura del Estado y la participación propositiva de los pueblos en la formulación de políticas educativas incluyentes que vigoricen las lenguas, los saberes y los valores de una pedagogía que “venga de los pueblos y que vuelva a ellos”. Un proceso educativo de estas características fortalecerá las identidades locales, los saberes ancestrales, los valores y la reciprocidad recuperando el espíritu cognitivo, productivo, ritual y festivo de la vida y la cosmovisión andino-amazónica y de los afrodescendientes.