



LA EXCLUSIÓN DEL RUNA COMO SUJETO DE DERECHOS EN EL PERÚ

En: Bulletin de l'Institut Français d'Études Andines, 28(3),
1999

Margarita Huayhua

LA EXCLUSIÓN DEL RUNA COMO SUJETO DE DERECHOS EN EL PERÚ*

Margarita Huayhua
Pampa de la Alianza, 465, Cuzco

Resumen

El presente artículo analiza, por un lado la sistemática exclusión histórica de que fue objeto el indio como sujeto capaz de participar en la vida de la Nación peruana y, por otro, describe la lucha que sostuvieron los indígenas de Paucartambo — específicamente los del *ayllu* de Ninamarca — para defender sus tierras de los apetitos de apropiación del hacendado de la zona, una década antes de la Reforma Agraria. Asimismo, delinea las demandas de los indígenas por acceder a la educación oficial. Finalmente, se concluye que los indios, al ser sistemáticamente excluidos como grupo sociocultural, optan por cambiar su condición de tales para apostar “ser mistis”, es decir ser no indios, estrategia que no los libera de seguir siendo discriminados.

Palabras claves: *Indígenas, Andes, representación y participación política, ciudadanía, Perú, Cuzco, Paucartambo.*

L' EXCLUSION DU RUNA COMME SUJET DE DROITS AU PEROU

Résumé

Cet article analyse, d'un côté l'exclusion historique systématique des Indiens en tant que sujets capables de participer à la vie de la Nation péruvienne et, de l'autre la lutte menée par les indigènes de Paucartambo — particulièrement ceux de l'*ayllu* de Ninamarca — pour défendre leurs terres face au désir d'appropriation de l'hacendado de la région, dix ans avant la réforme agraire. Dans ce sens, l'article illustre les réclamations des paysans pour avoir accès à l'éducation officielle. La conclusion présente le dilemme des Indiens au Pérou : l'exclusion systématique comme groupe socio-culturel dont ils sont victimes les conduit à abandonner leur identité indienne, ce qui ne les empêche cependant pas d'échapper à la discrimination raciale.

Mots clés : *Indigènes, Andes, représentation et participation politique, citoyenneté, Pérou, Cuzco, Paucartambo.*

THE EXCLUSION OF THE *RUNA* AS PERSON OF RIGHTS IN PERU

Abstract

This article analyzes the systematic yet inadvertent ways in which the state has historically excluded Indians from participation in the Peruvian nation. It also illustrates the struggles indigenous peasants of Paucartambo –specifically from the ayllu of Ninamarca- which have contested such exclusions. In this sense, the article depicts the struggles against the local landowner in the decade that preceded the Agrarian Reform, and the demands for official education. The conclusion presents the conundrum of Indianness in Peru: Systematic racial-cultural exclusion has led “Indians” to shed their condition of such by becoming literate, and thus non-Indians.

Key words: *Natives, Andes, politic representation and participation, citizenship, Peru, Cuzco, Paucartambo.*

INTRODUCCIÓN

Con el advenimiento de la República en el Perú el tema del “indio” siguió siendo una constante en las Leyes y Constituciones, ya sea para protegerlos o reconocerles ciertos derechos. Sin embargo, en la práctica no fue reconocido como sujeto de derechos y libre, es decir, fue excluido como sujeto político y social. Y lo que se intentará, en lo que sigue, es mostrar la manera cómo fue excluido y cómo pugnó e insistió en participar para exigir sus derechos.

Para esto, primero se recurrirá a una exposición concisa sobre la situación del indio en las últimas décadas del siglo XIX y tres primeras del XX. Segundo: se expondrá las luchas del *runa* (1) para defender sus tierras de los apetitos expansionistas del hacendado en los años 60. Tercero: se expondrá, brevemente, las gestiones entabladas por el *runa* ante el Estado para acceder a la escuela y educar a sus hijos y el rol que ésta cumplió en la sacralización del modelo blanco-mestizo (2) como única vía para ser reconocidos como sujeto de derechos. Finalmente, puntearé, en el momento actual, las expectativas que tiene el *runa* de Ninamarca y los profesores con respecto a la educación en un contexto de deterioro de la producción agrícola.

1. EL INDIO DESPUÉS DE LA INDEPENDENCIA DEL PERÚ

A partir de la independencia sellada en 1824, la nueva república se caracterizó por la elaboración de Leyes y Constituciones que pretendían sacar al indio de las condiciones de semiesclavitud y servidumbre en el que se encontraba. Sin embargo, estas leyes fueron derogadas o modificadas por el sector social que detentaba el poder político, económico y social, es decir, los blanco-mestizos. Derogaciones y modificaciones que se dieron para mantener el status quo de las intrerrelaciones asimétricas entre aquellos y los indios.

Dichas relaciones estaban teñidas por la jerarquización de los grupos sociales y, por tanto, la subordinación y la dominación de los sectores identificados como seres incivilizados, incompletos y cerca a la animalidad por ser portadores de una cultura e identidad social diferente al blanco-mestizo (indios, negros, etc.).

En el caso específico del indio la continuidad de las relaciones asimétricas permitía a los hacendados costeños y serranos acceder a su fuerza de trabajo en forma gratuita y, en muchos casos, a que se apropiaran de las tierras de aquellos, a cambio de la “protección” que, supuestamente, les daban. Los señores hacendados, durante mucho tiempo, se constituyeron en los intermediarios —voz y pensamiento— de sus “protegidos” ante el Estado que ellos mismos representaban y utilizaban para sus propios intereses y beneficios.

Así, la situación de semiesclavitud y servidumbre del indio se eternizaba. Al respecto son elocuentes los resultados del cuestionario (3) que se aplicó a los “agricultores” (4) a fines de la cuarta década del siglo XIX, del que se deduce que los hacendados costeños y serranos estaban contentos con el trabajo de sus siervos y les interesaba, de sobremanera, mantener el sistema tradicional de trabajo: la esclavitud para los costeños y el pongaje para los serranos.

En otras palabras la situación de dominación en la que se encontraba el indio no tuvo variación con respecto a la colonia, a pesar de las Leyes y Constituciones propiciadas por el pensamiento liberal. Esto se corrobora cuando, a fines de la década de los años sesenta del siglo XIX, Juan Bustamante afirmó que “los indios jamás habían sido ni son hoy a pesar de todas las leyes, sino esclavos (...) y peor tratados aún que los procedentes de Africa.” (Macera, 1977, T. IV: 197). Increíblemente a cuarenta años de la independencia del Perú, en lugar de mejorar, la situación de los indios había empeorado.

Se asiste así a un proceso de normalización de la imagen del indio como sujeto sin derechos, que necesita del tutelaje del hacendado para ser representado ante el Estado y la sociedad en su conjunto y que, por su inferioridad frente a éste, las labores de servidumbre se constituyeron en parte natural del indio. Después de la Independencia, en la práctica cotidiana las interrelaciones asimétricas entre indios y blanco-mestizos se reproducían como reflejo de las prácticas coloniales de dominación. Las estrategias de jerarquización permitían que los segundos subordinarán a los primeros; lo era posible gracias al ejercicio de su “autoridad” reconocida y legitimada ante los demás y el Estado.

En suma, la independencia el Perú no fue para el indio, sino para los blanco-mestizos, sector minoritario (5) que, al reconocer al indio como sujeto libre y de derechos, perdería, por un lado a los siervos que trabajaban sin salario, sin descanso y sin beneficios; y, por otro lado, dejarían de tener al “otro”, el referente ante quien afirmar su diferencia y “superioridad” sociocultural para asegurar su autoestima y seguridad ante los sentimientos de inferioridad que los carcomía frente al peninsular español instalado en Perú.

Es más, al ser reconocido el indio como ciudadano, los blanco-mestizos hubieran perdido el derecho a ejercer su tutelaje, a gozar de la propiedad eterna de aquellos y a apropiarse de sus bienes (tierras y animales). Y, sobre todo, su poder económico, político y social sobre los indios y el territorio en el que eran los “señores” se vería afectado, ya que el hacendado o terrateniente en “sus propiedades” era el Estado, el intermediario ante éste y “protector” de los desvalidos indios. A los hacendados “... les eran consultados todos los nombramientos públicos para su distrito y desde el juez hasta la policía y el cura obedecían sus órdenes.” (Macera, 1977, T. IV: 282)

Asimismo, en la práctica cotidiana de jerarquización y subordinación en la que vivía el indio, éste terminó por construir una imagen del “misti” (6) omnipotente, indiscutible, inamovible de sus privilegios y dueño de vidas. Para el *runa* dichas características se

expresa lingüísticamente en el término *munayniyuq* (7). Y quien se atreviera a enfrentarlo estaría cerca de la muerte o muerto por su atrevimiento. Esta imagen del blanco-mestizo provocó que el indio aprendiera a asumir la jerarquización y subordinación de que era objeto como parte de la preservación de su vida, aún en las condiciones más miserables.

Pero, la imagen del misti todopoderoso dueño de indios, tierras, animales y del Estado, a fines de la década del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX, se tornó discutible, en las producciones “académicas” de los indigenistas del sur de los Andes (Cusco y Puno) y por el surgimiento de movimientos indígenas quienes, recurriendo a sus derechos históricos, reclamaban y recuperaban sus tierras y animales de los que habían sido despojados.

Ante la explosión de los reclamos de los indios, el gobierno de esa época liderado por Leguía creó el Patronato de la Raza indígena (8) para que fuera la instancia ante la cual el indio pudiera presentar sus quejas y reclamos. Y los indios no dudaron en utilizar esta institución para legitimar las denuncias y recuperaciones de tierras que realizaban.

Los indigenistas, en un primer momento, dieron a conocer, a través de sus publicaciones, la condición económica y legal en la que se encontraba el indio y propusieron buscar estrategias pedagógicas que permitieran salvarlo de la situación de “atraso y envilecimiento” en el que vivía. Pero, posteriormente, al ver que no podían controlar el movimiento y denuncias de los indios en el reclamo de sus derechos, un sector de ellos modificó su discurso y utilizó su voz y letra autorizada para negar la legitimidad de los reclamos indígenas.

Para negar la legitimidad de las denuncias y reclamos de los indígenas, el nuevo discurso indigenista pintó a los indios como sujetos sin historia. Por ejemplo, Miguel Quispe (9) es acusado de “... haber hecho creer a los indígenas en la restauración del Imperio Incaico, de cuya historia no tienen ni idea” (Renique, 1987: 26); también, los describen como mentirosos, rateros, falsos y sin memoria socialhistórica por pretender “... apropiarse de las tierras de los mistis de las que se imaginan haber sido despojados en algún tiempo.” (Renique, 1987: 26) Lo que, en realidad, ocurre es que veían en los indios el reflejo de sus propios deseos: desaparecer a los indios a cualquier costa como sujetos de derechos y nada mejor que acusarlos de genocidas, al afirmar en sus escritos que deseaban “... limpiar de blancos todo el territorio nacional” (Renique, 1987: 24).

Paralelo a este viraje en el discurso indigenista, los hacendados afectados con las rebeliones indígenas y miembros en el Congreso (10), exigían “... el envío de una división entera del ejército (...) o sino la instalación de un consejo de guerra para los caudillos indígenas, que impusieran severas penas de confinamiento y penitenciaría. (...) solicitaban que los ayllus rebeldes fueran expulsados de su territorio y trasladados a las montañas (...) [Que] sus tierras debían ser vendidas y con su producto (...) pagarían las

herramientas que [los] indios necesitaban para colonizar la Selva.” (Macera, 1977, T. IV: 197-198) (11)

Es evidente que los indigenistas del sur de los Andes no estaban dispuestos a romper con las condiciones económicas y sociales del indio y, mucho menos, abogar por su reconocimiento como sujeto de derechos y libre. Su pensamiento denunciativo devino, más tarde, en la “... idea de reordenar las relaciones en el campo a partir de un tutelaje estatal que contuviese los abusos de los hacendados y protegiera a la población indígena previniendo así eventuales rebeliones. Sobre esa base [propusieron] proceder a un proceso de incorporación de los indios a la vida nacional.” (Renique, 1987: 27) y, al mismo tiempo, plantearon la necesidad de la educación del indio para que alcance la “civilización” y así ser integrados a la república.

Asimismo, ante la abrumadora demostración de que los indios tenían voz e ideas propias; que aún guardaban historia sobre sus tierras y antecesores; que eran capaces de actuar independientemente para hacer sus denuncias y exigir sus derechos; los indigenistas, para acallar esas voces e ideas subalternas, utilizaron sus escritos para tornarlos invisibles, definitivamente, en el presente. Para ello hicieron referencia al antiguo pasado indio, a su folklore, sus cuentos, etc. en suma, al pasado inca.

Así, la nueva orientación indigenista podía seguir haciendo al indio objeto de sus disquisiciones sin poner en peligro el ordenamiento social, económico y político de la república. Por otra parte, la imagen del misti todopoderoso con *munayniyuq* se reificó en el imaginario de dominadores, intermediarios y subalternos. En suma, el indio quedó, una vez más, excluido de la república como sujeto político, social e histórico.

2. LA LUCHA DEL RUNA PARA LIBERARSE DEL HACENDADO

La población de Ninamarca (12) durante los años 60 del presente siglo, libraba una lucha, en desigualdad de condiciones, contra el hacendado de Umasbamba (13), quien pretendía apropiarse de las tierras de los ninamarquinos con el objeto de convertir a éstos en sus pongos. Pero, el objetivo del hacendado no tuvo éxito.

Durante el juicio entre la hacienda Umasbamba y el ayllu de Ninamarca, los ninamarquinos tuvieron que aportar para solventar los gastos del proceso judicial aun a costa de su propia sobrevivencia familiar. Don Basilio Flores recuerda que:

“Chay timpuqa sasa karan, uywakuna churanayku awugarupaq papel ruwanampaq, sapanqa qillqamanta uwihata churanayku, mana hinaqa mana purikchu.” (14)

Es decir, ellos, tenían que disponer de sus animales para pagar los honorarios del abogado que los representaba ante la Ley. Don Basilio continua:

“Kayman hamuqtinkupas, allpakuna qhawanankupaq, nuqaykullataq churanayku, karruta, mihunanta, tumananta, apartitaq pagunpis, sasapuni karan.” (15)

Los ninamarquinos tenían que cubrir todos los gastos del personal judicial que se presentaba en el lugar de los hechos para evaluar la posesión de las tierras.

“Hinaspapis asindaruqa paykunatapas pusayruq asinda wasiman, chaypi mihuyachimunku, imaymanata haywan, chaywan atikunmanchu hustisiya.” (16)

A pesar de que los *runakuna* de Ninamarca pagaban todos los gastos de viaje y el día de trabajo de los peritos judiciales, tenían que soportar los contubernios que se entablaban entre el hacendado y los miembros del poder judicial, con el fin de que el primero continúe siendo dueño de las vidas y tierras de los *runakuna* de Ninamarca.

A pesar de esto, los *runakuna* seguían luchando ya que poseían un título de la época colonial que los reconocía como ayllu. Los ninamarquinos opinan que sólo eso les defendía y les hacía “valer”, que sin eso el hacendado les hubiera ganado. Por eso éste, para ganarles el juicio, con engaños les sustrajo el título y según Don Basilio: *“pakarusqa pampapi, t’uquta ruwachispa”* (17). Cuando esto ocurrió los *runakuna* de Ninamarca estaban a punto de perder el juicio. Los policías de Paucartambo se hicieron presentes en el ayllu y en lugar de defender a los *runakuna*, los corretearon para aprehenderlos; de manera que el hacendado, libremente, ocupe las tierras. Don Basilio rememora:

“Chay timpuqa wardiyakunapis partinya kashan” (18).

Ellos para no ser asesinados tuvieron que ocultarse:

“Mana tariwanankupaq tuta urqkunapi pakakuq kayku” (19).

Los *runakuna* al regresar de sus escondites, encontraban sus casas rebuscadas. El hacendado con el propósito de que se asomen en su propiedad, se apropiaba de las ropas (ponchos, polleras, mantas) de aquellos. Los primeros sabían que esta acción era una estrategia para obligarlos a trabajar en las propiedades del segundo, a cambio de la devolución de sus pertenencias y/o de los supuestos daños que habrían hecho sus animales en los cultivos de la hacienda. Como no podían estar todo el tiempo ocultándose en los cerros y necesitaban cultivar sus chacras para vivir, un día decidieron enfrentarse al hacendado con armas.

Se armaron y empezaron a entrar por el camino a Umasbamba, el hacendado vino con sus hombres de hacienda (pongos) y se inició la lucha. Los *runakuna* de Ninamarca

empezaron a disparar las escopetas y las piedras hasta que consiguieron hacer retroceder al hacendado con sus hombres. En palabras de Don Basilio:

“Ñan haykushan Umasbambaman, chayman rirayku llipiyku maqanakuq, hinaspa mancharachiyku waliyaspa asindaruta, kutirachiyku.” (20)

Ellos estaban muy felices, porque creían que ya no serían perseguidos, ni obligados a ser pongos.

Pero, no calcularon que el hacendado herido en el “status” que tenía como “señor” de vidas y comarcas, y cuestionado en su poder y autoridad, solicitaría la ayuda de los guardias de Paucartambo para reducir a estos indios rebeldes insubordinados. Así, al día siguiente, los *runakuna* tuvieron que huir, nuevamente, a los cerros para no ser asesinados por el furioso hacendado, por sus hombres y/o por los guardias que estaban a su mando.

En ese tiempo, no sólo ellos estaban peleando por sus tierras, también lo hacían los de Mahuaypampa (21). Después del ataque del hacendado con el apoyo de la policía, todo parecía estar perdido. Los *runakuna* que habían hecho servicio militar fueron solicitados para apoyar en el movimiento indígena de Anta y viajaron con la esperanza de obtener, más tarde, su ayuda en la defensa de sus derechos y tierras. Es en estas circunstancias que “vino” la Reforma Agraria. Don Basilio recuerda:

“Antaman rirayku maqanakuq, hinaspa chayllapi hamurusqa riphurma agraria” (22).

Con esta ley ellos, finalmente, pudieron sacar un nuevo título que les enviaron desde Lima. En la memoria histórica de los *runakuna* quedó así sellada el derecho a sus tierras y su condición de hombres libres.

3. LAS PRIMERAS ESCUELAS EN EL DISTRITO DE COLQUEPATA

En el distrito de Colquepata (provincia de Paucartambo), la primera escuela creada fue en la comunidad de Sayllapata, uno de los pocos ayllus que no sucumbió a la voracidad de la hacienda con la que colindaba. Según la historia oral de los *runakuna*, don Basilio nos indica:

“Iskuylaqa ihurimuran Sayllapatapiraq Chaypi ihurinanpaq huk wiraquchakuna hamuranku Qusqumanta, iskuylata mañakuychis, nispa.” (23)

El encuentro con los wiraquchas es recordado por aquel *runa* como un momento de despertar, de salir de un sueño en el que estaban sumidos:

“Chayá nuqaykuqa rikcharirayku.” (24)

Al despertar, iniciaron todos los papeleos necesarios para la creación de la primera escuela y el *yuyaq* (25) nos aclara:

“Sulisitusta apachiranku Qusquman, iskuyla hamunanpaq.” (26)

Casi al mismo tiempo se instalaron las escuelas en Sayllapata y en el ayllu de Accha. Los *runakuna* recuerdan a la profesora como un personaje repartiendo golpes por doquier con la ayuda de su marido el licenciado, estrategias con las que subordinaba a los niños. Don Basilio y Carmina nos relatan:

“Sayllapatapi yachachiran ‘Olga Bazán’, ñishuta t’ipikuq ninrimanta matakuk, p’anakuq kasp’iwan umapi, chakipi, makipi, maypipis, qusanpis wardiya ‘Colpar’, pay ñishuta wawakunata k’aspiwan suq’aq chakichankunapi, mana allinta marchaktin, sapa p’unchaw marchachiq.” (27)

Don Basilio precisa que la escuela se instaló en los años 60, mucho antes del primer gobierno de Francisco Belaúnde (del partido de Acción Popular); y que él fue, junto con dos compañeros más, uno de los pocos niños que logró entrar a la escuela:

“Transisiyunma haykurani, chayllamanta llusqipurani. Papay mantay wañuqtin huk warmiwan tiyapun. Nuqataq kurak karani chayqa sullk’aykunata uywanay karan.” (28)

Los demás ayllus como Mik’a y Ninamarca, al ver la escuela en Sayllapata y Accha, también solicitaron la presencia de aquella en sus respectivos espacios. Don Basilio relata:

“Sapanka ayllu mañakunku iskuyla hamunanpaq, papil sillu siktupi ruwachikunku tintirilluwan. Chay pacha manayá pipis karanchu chaykuna ruwaq.” (29)

Y, como por esas fechas los *runakuna* de Sayllapata pedían el retiro de la profesora por sus malos tratos, aprovecharon para trasladarla a Ninamarca, dando inicio, con ella, a la escuela en esa comunidad.

“Sayllapatamanta runakuna wiqch’uchimunku pruphisura ‘Ulgata’ millay kaqtin, hinaspa kayman hampun. Paywan kallarin iskuyla.” (30)

Doña Valentina Peralta recuerda que la profesora se instaló en una pieza de propiedad de su padre, que servía para cuidar los cultivos de noche, y que allí vivió durante mucho tiempo y que en ese mismo espacio empezó a enseñar:

“Kaypi astana wasiyku karan mihuykuna qhawanaykupaq, pruphisura hamuspa tiyapun, hinaspa yachachiyta qallarin.” (31)

Este lugar fue elegido porque tenía un manante de donde la profesora podía proveerse de agua. A esta escuela ella no asistió por la responsabilidad que tenía con el cuidado de los animales: *“uywakuna karan chay michinay rayku mana haykuranichu.” (32)*

Asimismo, doña Valentina acota que la escuela apareció mucho antes de la Reforma Agraria y que incluso los hijos del hacendado Miranda de Umasbamba asistían: *“Iskuylaqa kaq manaraq riphurma ihurimuqtin, uña q´arachakunapis lamuqku.” (33)* Para el funcionamiento de la escuela los padres de familia acomodaron tableros rústicos de adobe para que los niños escriban y asientos, también de adobe. Después de un buen tiempo lograron levantar una pieza, en el espacio donde actualmente está ubicada la escuela. Allí se trasladó la profesora con sus alumnos.

Fue después del paso de muchos años que se levantó el local de la actual escuela con la presencia de un profesor y la mano de obra de los ninamarquinos: *“Qhari pruphisur hamun, chaymi allin iskuylataqa hatarichin.” (34)* En los primeros años de la escuela asistían sólo varones. Los padres opinaban que los varones podían aprovechar sus aprendizajes en la escuela ya que ellos andaban en las gestiones en Paucartambo o en Cusco, y como la mujer no se ocupaba de esas actividades, ¿para qué iba a ir? Doña Plácida rememora:

“Mantay niq qharipaqmi iskuylaqa, warmiri imata ruwanmanri iskuylawan, chaymi mana haykuranichu.” (35)

4. LA ESCUELA COMO ESPACIO DE SACRALIZACIÓN DEL MODELO DE VIDA BLANCO-MESTIZO

Los *runakuna* de Ninamarca, al igual que los de Sayllapata y Mik´a, vieron en la escuela una posibilidad de que sus hijos accedieran a la escritura y lectura del castellano para que ya no sean ciegos como ellos. En palabras del *yuyaq* don Basilio: *“Wawaykuta churayku mana ñawsa kananpaq.” (36)*

Pero, en la práctica la enseñanza del castellano no pasaba de ser, y es, una repetición de las cinco vocales y del abecedario sin un entendimiento cabal por parte del alumno, de lo que repetía y repite. Esta tarea era y es acompañada de la copia en sus cuadernos de lo que la profesora escribía y escribe en la pizarra, o copia de las muestras que tenían y tienen en su cuaderno. De manera que el hijo del *runa* no tuvo ni tiene acceso real al castellano, ni mucho menos a su comprensión.

Este aprendizaje del castellano fue y es acompañado hoy en día por el ofrecimiento de imágenes y textos que muestran el modelo de vida blanco-mestizo como única

alternativa de vida digna. Por ejemplo, si se habla de la familia, la imagen ofrecida es un padre sentado en un sofá acompañado de un niño que juega con una pelota o con un perro, con la compañía de la madre que teje, presentación que no corresponde en nada a la vida cotidiana de una familia runa. Si se trata de un texto se les pide que lean: “mamá mimó al nene”, esto en los primeros grados.

Ahora, si se trata del tercer o cuarto grados, se les pide copiar de la pizarra o el libro: “Los españoles con la conquista nos trajeron la rueda, el trigo, el centeno, el idioma castellano, enriqueciendo nuestro acervo cultural.” Texto en el aire que no tiene su correlato con lo que pasó con los antecesores de los *runakuna* y cómo es que se encuentran en la situación actual en términos sociales, políticos e históricos.

Lo que es evidente, es que, tanto los contenidos curriculares como los textos, invisibilizan la historia del *runa* como sujeto socialhistórico y político; y, al mismo tiempo, niegan, explícitamente los aspectos sociales, históricos, culturales de los *runakuna*, provocando y reproduciendo, por un lado, un sentimiento de inferioridad y prácticas de subordinación en los *runakuna* como lo que son en términos de identidad personal y social y, por otro, al presentar la forma de vida blanco-mestiza como indiscutible, crea una imagen de superioridad de ésta con respecto a la del *runa*.

Es más, las estrategias de enseñanza y los contenidos que se inscriben en el cuerpo y mente de los niños runa, en la práctica escolar, producen y reproducen la jerarquización y la subordinación. Ya que en las lecciones escolares y asambleas las palabras del profesor son tomadas como verdades absolutas. Al mismo tiempo, éste está convencido de la inferioridad de los *runakuna* como sujetos pensantes y, por esto, considera que su labor consiste en: “... enseñar a pensar para que aprendan algo de escritura, lectura, tal vez números, no se les puede pedir más porque no dan, es decir, su ‘cerebro’, es para eso nomás.”

En resumen, en los contenidos curriculares, en el discurso y en las imágenes, la existencia social, cultural, económica, política del *runa* fue desechada como conocimiento o contenido. Es decir, la exclusión del *runa* como sujeto social, político e histórico que forma parte de la historia social de la república peruana queda secularizada en la escuela y las formas de vida del blanco-mestizo sacralizadas, al ser presentadas como única vía de tener una vida digna y respetable.

Finalmente, la escuela cumplió y cumple así su función de inscribir en las mentes y cuerpos de los *runakuna* que ellos son sujetos ahistóricos, sin historia; que lo que representan como grupo social no tiene viabilidad y están condenados y obligados a integrarse a la nación sólo y sólo si adoptan y asumen las “verdades históricas y sociales” y las formas de vida blanco-mestizas.

5. EL PRESENTE

Las tierras en Ninamarca hoy en día son insuficientes por el crecimiento demográfico y por el deterioro de las mismas por su cultivo intensivo. Es por eso que los *runakuna* ven como única alternativa la educación de sus hijos. Así, se puede observar que casi la totalidad de los niños varones y mujeres son enviados a la escuela e incluso algunos padres hacen enormes esfuerzos para enviar a sus hijos a las escuelas de la capital de provincia (Paucartambo) o al Cusco.

Si antes los padres consideraban intrascendente que sus hijas mujeres asistieran a la escuela, ahora ante la carencia de terrenos de cultivo apuestan por la educación de ellas con el mismo interés que lo hacen con sus hijos varones. Al respecto doña Cecilia reflexiona:

“Kunanqa lliwpi iskuylallmanña wawankuta churanku, warmitapas qharitapas, hatun llaqtakunapi kumudakunankupaq chuphirllidmanpis, impliyadamanpis, atisqankuman hinaya. Ñawpaqqa manaya munarankuchu wawankuna iskuyklaman rinankuta qharitapas qhipachikqu chakra llank´anan rayku, allin llank´ak kanampaq. Kunanqa mana allpa kaqtinya iskuylaman churashanku.” (37)

Es decir, los padres eligen como única salida para sus hijos la “conversión” de ellos en uno más de los mistis; salida que es aprobada y reificada por la escuela.

Doña Cecilia continua: *“Mana chakra wawakunapaq tarpanqachu, hinatacha Soniata qupusaq marinanman” (38)*. Es evidente que ella entregará a su hija a la madrina, con la esperanza de que logre estudiar algo para que pueda vivir en la ciudad y no se quede en Ninamarca, ya que allí no visualizan ninguna esperanza de una mejor vida. Es notable que los *runakuna* siguen manteniendo, a pesar de ser excluidos social, cultural e históricamente de los contenidos educativos y, por tanto, de la sociedad peruana, sus esperanzas en la educación de sus hijos y que éstos, en el mediano plazo, logren colocarse en alguna ocupación en la ciudad, y dejan de labrar la chacra o pastorear animales.

Pero, los pocos jóvenes que migran a la ciudad del Cusco o a la capital de la provincia, con el fin de estudiar, no tienen claro lo que quieren: “Tal vez termine la secundaria, de ahí no sé... tal vez la universidad” ¿A qué se debe esta incertidumbre? Una de las respuestas es que estos jóvenes, al encontrarse en la ciudad, sin proponérselos a pesar de “estar mistis” viven la discriminación y subordinación en las interrelaciones cotidianas que establecen con los otros, al ser clasificados como no blanco-mestizos dentro de las jerarquías atribuidas a los grupos sociales.

En fin, el *runa* migrante no es reconocido como misti y es denominado como: “indio pata rajada” (39), “campesinito” (40), o “cholo” (41). Es decir, las clasificaciones constantes que hacen los blanco-mestizos son maneras de jerarquizar para subordinar y negar la igualdad del *runa*, con respecto a ellos.

Al parecer, la apuesta por la educación por los padres *runa*, no los salva de la discriminación, ni les permite alcanzar una mejor vida. Es más, incluso se les culpabiliza del descenso de la producción agrícola: “En el tiempo de la hacienda había buena producción, (el hacendado) sabía hacer trabajar la chacra, cultivaba ricas papas, frutales, ahora no hay nada de eso; los indios no trabajan, son ociosos. Mejor que vuelva la hacienda así va haber siquiera para comer.” En opinión de la profesora, compartida por sus colegas que le acompañan en el diálogo, es normal y natural que un indio vuelva a ser subyugado, subordinado porque es lo que se merece por ser lo que es, e implícitamente no puede ser sujeto libre y tener derechos.

6. CONCLUSIÓN

De lo expuesto se visualiza que el *runa*, a pesar de las restricciones políticas, sociales, económicas a las que era sometido no dudaba en participar, a través de cualquier instancia — proporcionada, muchas veces, por el Estado —, para legitimar sus derechos históricos sobre sus tierras y/o liberarse del pongaje como sujeto libre. E incluso, buscar la educación de sus hijos, convirtiéndose, en el momento actual en una prioridad ante la crisis agrícola (42), ya que no disponen de suficientes tierras de cultivo para las nuevas generaciones.

Asimismo, el continuun y mantenimiento de las relaciones asimétricas a través de los procesos de jerarquización, subordinación del misti sobre el *runa*, persisten. Y la escuela fue y es eficiente en la reproducción de esas jerarquías y subordinaciones. Es más, el *runa* fue invisibilizado como sujeto social, político e histórico.

La incivilización permitió que se convirtiera en sujeto ahistórico, sin historia, porque no se encuentra en la historia oficial peruana lo que es explícito en las currículas de educación y en los textos y la escuela, al presentar el modelo de vida blanco-mestizo como la única manera de ser sujeto de derechos y libre, lo sacralizó, al mismo tiempo que niega la imposibilidad de que el *runa*, con todas sus características socioculturales, sea viable como sujeto de derechos y libre. En resumen, el *runa* sería ciudadano, sólo en la medida en que se autonegocie ser procedente de su grupo sociocultural, es decir, ser indio.

Ante estas constataciones ¿cuál debería ser el rol de la escuela?, ¿qué función debería cumplir?, ¿deberá resignarse con impulsar la migración y reproducir la jerarquía y subordinación?

Referencias citadas

MACERA, Pablo, 1977 – *Trabajos de Historia*, 4 tomos; Lima: I.N.C, Talleres de Industrial Gráfica.

RENIQUE, José Luis, 1987 - De la fe en el progreso al mito andino: los intelectuales cusqueños. *Encuentro y Debate*, 1: 9-33; Lima: Márgenes

Notas

*El trabajo que se presenta forma parte del trabajo de investigación sobre: “Jerarquía, Subordinación y Racismo en el Sur de los Andes del Perú”, auspiciado por el Instituto Francés de Estudios Andinos (IFEA).

- (1) Término con el que se identifican a sí mismos los pobladores quechuahablantes de las comunidades de la provincia de Paucartambo.
- (2) Se denominará con este nombre a todos los criollos, hacendados costeños y serranos, y al sector militar.
- (3) Cuestionario dirigido desde el Ministerio de Gobierno en 1848.
- (4) Eran grandes terratenientes.
- (5) En aquel tiempo.
- (6) Blanco-mestizo.
- (7) La persona que puede hacer todo lo que quiere sin ser cuestionada.
- (8) Creado en 1922.
- (9) Líder indígena de la zona de Paucartambo.
- (10) Diputados, representantes políticos ante el congreso por cada departamento del Perú.
- (11) Este pedido nos recuerda el pensamiento de los miembros de la Sociedad de Amantes del País, quienes concluyeron que el indio estaba condenado a desaparecer o confinarse en los lugares más inhóspitos de la Sierra (Macera, 1977, T. II: 322).
- (12) Comunidad de Paucartambo.
- (13) Actualmente convertida en comunidad por la Reforma Agraria del primer Gobierno militar.
- (14) “En ese tiempo era difícil, teníamos que juntar los animales para dar al abogado para que haga los papeles, por cada escrito que hacía había que darle una oveja, sino no se ocupaba de nuestro caso.”
- (15) “Cuando venían aquí a inspección ocular, teníamos que solventar todo desde los pasajes, comida y el sueldo de ese día. Era muy difícil.”
- (16) “Además el hacendado, a los que venían a hacer la inspección ocular los llevaba a su casa y allí les ofrecía comida, de todo. Acaso con eso, ¿se podía la justicia?”
- (17) “El hacendado había ocultado el título en el suelo, mandando hacer un hueco.”
- (18) “En ese tiempo, los guardias, también eran parte del hacendado.”
- (19) “Para que no nos encuentre de noche nos ocultábamos en los cerros, lejos.”
- (20) “Por el camino que entra a Umasbamba fuimos todos a pelear. Entonces le

hicimos asustar al hacendado con las balas y tuvo que retroceder.”

(21) Actualmente una de las comunidades con las que limita Ninamarca.

(22) “Fuimos a Anta a pelear, entonces ahí nomás vino la reforma agraria.”

(23) “La primera escuela apareció en Sayllapata, para que así fuera vinieron unos “wiraquchas” de Cusco y nos dijeron que pidiéramos la escuela.”

(24) “Por eso nosotros despertamos.”

(25) Se dice así a las personas de más de 60 años. Son considerados como los conservadores de la historia social y mítica del ayllu.

(26) “Hicimos llevar una solicitud a Cusco para que venga la escuela.”

(27) “En Sayllapata la profesora fue Olga Bazán, era demasiada porque nos pellizcaba en las orejas hasta que se forme sarna, nos golpeaba con un palo en la cabeza, en los pies, en las manos, en cualquier parte; no le importaba. Su marido, era el guardia Colpar que hacía marchar a los niños y a los que no podían los golpeaba en las piernas.”

(28) “Entré a la escuela a transición y de ahí me salí porque mi padre, al morir mi madre, se fue a vivir con otra mujer y como era el mayor tenía que ver por mis hermanos menores.”

(29) “Cada ayllu pidió una escuela. Para ello recurrieron al ‘tinterillo’, quien hacía los escritos en papel sello sexto. En esa época no había nadie de parte del *runa* que supiera hacer esas cosas.”

(30) “Los de Sayllapata hicieron votar a la profesora Olga por sus malos tratos y ella se vino aquí (Ninamarca) y con ella se dio inicio a la escuela.”

(31) “Aquí teníamos nuestra casa que servía para cuidar los cultivos. La profesora empezó a vivir en esta casa y, entonces, comenzó a enseñar.”

(32) “En estas fechas tenía animales y por pastarlos no fui a la escuela.”

(33) “La escuela hubo antes de que apareciera la Reforma Agraria. Los pequeños hijos blancos del hacendado venían a esta escuela.”

(34) “Vino un profesor varón y éste fue quien hizo construir una buena escuela.”

(35) “Mis padres decían que para qué me iba a servir la escuela que era para los varones, por eso no entré.”

(36) “A nuestros hijos envíamos a la escuela para que puedan descifrar el castellano.”

(37) “Ahora todos ponen a sus hijas a la escuela igual que a sus hijos para que se acomoden en las ciudades siquiera como empleadas domésticas, choferes, de acuerdo a lo que pueden. Antes había abundantes tierras de cultivo y por eso no ponían a la mujer a la escuela e incluso al varón le hacían abandonar por hacerle trabajar la chacra para que sea buen trabajador. Como ahora ya no hay tierras, por eso envían a sus hijos a la escuela.”

(38) “Como no va alcanzar las chacras para los hijos, así tendré que entregar a su madrina a mi Sonia.”

(39) Se entiende que tienen la pata rajada por ser indios.

(40) Bruto, que no sabe nada de nada.

(41) Indio, no eres igual a mí

(42) Algunas de las causas son el crecimiento demográfico, la excesiva erosión y el cultivo intensivo.