

¿Todas las sangres? o ¿Condenados de la tierra?¹ (Lo que vi y viví: testimonio de parte)²

All bloods? or Condemned of the earth?
(What I saw and lived: testimony of part)

MARIANO PAYE PAYE³

*Docente en Universidad Indígena Boliviana Comunitaria Intercultural Productiva Aymara
"Tupak Katari" de La Paz, Bolivia
marianopayep2017@gmail.com*

Recibido: 30/11/2022

Publicado: 31/12/2022

RESUMEN

El presente estudio fue realizado con el objeto de caracterizar el fenómeno de la discriminación clasista y racista en diferentes momentos históricos de los pueblos indígena originarios campesinos y las comunidades interculturales y afrobolivianas; el mismo fue etnografiado en la cordillera de los Andes de América Latina. La metodología empleada fue descriptiva-exploratoria de tipo cualitativo, con el fin de comprender los aspectos socioculturales a través de la técnica de la narración diacrónica a manera de testimonio, confrontado sistemáticamente con la revisión literaria. Los resultados revelaron que la discriminación racial está presente de forma simbólica en todo el ámbito del sector público y privado; asimismo, se evidencia un vacío de políticas de prevención frente a estas situaciones. En conclusión, es necesario plantear políticas públicas potentes a corto, mediano y largo plazo; de la misma forma, realizar investigaciones que revelen en sus diferentes dimensiones la temática en cuestión.

PALABRAS CLAVE: discriminación racial, pueblos indígenas, educación, migración.

ABSTRACT

This study was carried out with the purpose of characterizing the phenomenon of classist and racist discrimination in different historical moments of the indigenous native peasant peoples and intercultural and Afro-Bolivian communities; it was ethnographed in the Andes mountain range of Latin America. The methodology used was descriptive-exploratory of qualitative type, in order to understand the sociocultural aspects through the technique of diachronic narration as a testimony, systematically confronted with the literary review. The results revealed that

¹ En homenaje y reconocimiento a José María Arguedas Altamirano, "Todas las sangres" (1964) y Frantz Omar Fanon, "Los condenados de la tierra" (1961), cuyas lecturas me estremecieron profundamente, a la vez, me dio *gamasa*, para titubear este esbozo.

² Inspirados y motivados por mis grandes maestros: Mauro Félix Mamani Macedo de Perú y Celestino Choque Villca (†) de Bolivia.

³ Licenciado en Lingüística e Idiomas, Mención Lingüística y Lenguas Nativas, Universidad Mayor de San Andrés, La Paz, Bolivia. Egresado de la Maestría de Lingüística Andina y Educación de la Universidad Nacional del Altiplano, Puno, Perú.

racial discrimination is present in a symbolic form throughout the public and private sectors; likewise, there is evidence of a lack of prevention policies in the face of these situations. In conclusion, it is necessary to propose powerful public policies in the short, medium and long term; likewise, it is necessary to carry out research that reveals the different dimensions of the issue in question.

KEY WORDS: racial discrimination, indigenous peoples, education, migration.

INTRODUCCIÓN

Desde tiempos coloniales, la migración resultó ser un fenómeno crucial para los pueblos indígenas, la cual trajo luces y sombras, sombras más que luces a toda el área rural de los Andes, incluso a las urbes (ciudades y ciudades intermedias). Como consecuencia, una gran parte de la sociedad llegó a invisibilizarse por la discriminación racial y cultural, puesto que fue sometida a las peores condiciones de crueldad. A pesar de la implementación de políticas educativas de la “educación universal” en los años 50 que favorecieron a los pueblos indígenas en gran medida e incluso la puesta en marcha de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) desde la década de los 90, no fue suficiente para esta “lacra” humana de discriminación, clasista racista y desclasante. Tal lacra traída de los españoles, “inmigrantes ilegales” se instauraron en estos lares (Huayhua, 2021).

Con el presente testimonio se pretende visibilizar un problema que viene acarreado desde la colonia, pasando por la República a la fecha. Se trata de la discriminación racial, ya que con el aporte se tendrá conocimiento de la realidad que se vive actualmente. A partir de esta reflexión se debe tomar acciones preventivas en todos los contextos socioculturales y tomar medidas como políticas públicas que consoliden la descolonización y despatriarcalización en busca del vivir bien en intraculturalidad e interculturalidad.

Al parecer, se cuenta con muchas investigaciones sobre la temática en cuestión, sin embargo, son escasas las investigaciones a manera de testimonios; una descripción en primera persona sobre lo visto y vivido, pues son hechos que marcan la vida de uno mismo y que de alguna manera afectan en un futuro; las mismas respaldadas con bases teóricas. Asimismo, las investigaciones son de tipo secundario en el sentido de que son entrevistas sistematizadas por segundas personas esto no refleja la veracidad de la información en la construcción de los conocimientos, por lo que, los investigados son estudiados a manera de objeto y no como un sujeto de investigación. De esta manera, se plantea una investigación acción-participante para la construcción colectiva de conocimiento, toda vez que la información es primaria, sin distorsionar su esencialidad como fuente primaria que podría ser útil para futuras investigaciones abordadas en la temática planteada.

En este entendido, se pretende caracterizar los aspectos sobre el fenómeno de la discriminación clasista y racista en sus diferentes momentos históricos, diferentes ámbitos de la vida sociocultural que las naciones y pueblos indígena originario campesinos y las comunidades interculturales y afrobolivianas sufrieron desde la colonia a la actualidad.

MÉTODO

El presente trabajo considera la metodología descriptiva-exploratoria de tipo cualitativo, para una interpretación sobre el fenómeno de discriminación clasista y racista de las naciones y pueblos indígena originario campesinos y las comunidades interculturales y afrobolivianas; a través de la técnica de la narración diacrónica y sincrónica denominado como testimonio, la misma es confrontada sistemáticamente con la literatura a manera de discusión en cada una de sus partes hermenéuticamente en la investigación acción-participante.

En primer lugar, se acude a la experiencia vivida a lo largo de media década de vida, la misma es narrada en primera persona de manera cronológica en sus diferentes escenarios vividos. En segundo lugar, todo este testimonio narrado es justificado con las diferentes teorías sociológicas, antropológicas y filosóficas, como es la filosofía de la liberación, teología de la liberación en la línea de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt para estudios sociocríticos de las ciencias sociales y humanas.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La migración e inmigración del indígena originario no sería, ni es malo, ni se presenta de forma negativa; sin embargo, como fenómeno de movilización social de los pueblos indígenas originarios, las migraciones del área rural hacia las urbes son una realidad latente desde la colonia, pasando por la República, hasta la actualidad. Muchas ciudades de hoy son producto de las “reducciones” que Toledo propuso en la época de la colonia desde 1573, generando un choque sociocultural a través del contacto de culturas y lenguas, cada una con sus propias verdades, por lo que presentan una subordinación o supeditación de la una hacia la otra. Entonces, “Una verdad no puede ser contraria a la otra verdad, es necesario dar lugar a la una y a la otra; y conciliarlos” (Adorno, 2016), produciéndose una diglosia lingüística asimétrica que implica una superposición, más propiamente en Bolivia que con la implementación de la lengua castellana en todo el sistema educativo desde la primera Reforma Educativa de 1955, las lenguas originarias fueron quedando subordinadas.

Es en este sentido que la lengua castellana es utilizada como instrumento de comunicación que predomina en los centros educativos escolares tanto inicial, primaria, secundaria e incluso en la educación superior, así como en todos los ámbitos de la administración pública y con más intensidad en el sector privado. Aunque el ciudadano nace en las urbes o tiene padres migrantes que saben y hablan una lengua originaria, esta solo es empleada en el seno familiar, como alguien dijo “las lenguas originarias son para la cocina”; entonces, la pregunta ahora es ¿Quiénes son los que hacen a un lado a las lenguas originarias?

En las instituciones educativas y en toda la administración pública y sector privado, las lenguas originarias no son empleadas como medio de comunicación, simplemente por el “qué dirán” de la gente, porque quien utiliza y habla el aymara u otra originaria a manera de interacción social se lo estigmatiza como persona del área rural, con “bajo nivel cultural”, “que no sabe hablar el castellano apropiadamente”, “que no tiene hábitos culturales”; por lo tanto, “sus hábitos socioculturales son para el campo”; finalmente, sinónimo de “pobreza cultural y económica”, entre otros. De esta manera, las “lacas” coloniales persistieron y se estructuraron como herencia cultural y lingüística negativa. Tristemente, son tantos cuadros trágicos que el sistema educativo todavía no responde con hechos prácticos y concretos preventivos que contrarresten de manera eficaz y eficiencia, con calidad y calidez; ya que más adelante estos estigmas serán naturalizados, lamentablemente, por los propios hablantes, como se describió

líneas arriba y también se presenta a continuación. En este sentido, se expresa una anécdota sobre la “lengua baja” y “lengua de discriminación”; cuando alguien dice a la vendedora de pan: en *aymarata*, *aka t'ant' aljt'it sañanixa*, [*en aymara, véndeme este pan diciendo*] *janiw saniwa* [*no tengo, dirá*]; y dirá -cómprate pues, cinco bolivianos es-, *nayax pusi waranqanikistxay* [*yo, solo tengo cuatro bolivianos nomas pues*], ¡no, cinco bolivianos siempre es!, *ukhamax kamachxarakix sarxakchixay* [*entonces, que voy a hacer, me iré no más pues*]; ¡*apasimsay!* [*llévate pues*]. En El Alto, Bolivia, a la tercera respuesta recién habla en aymara.

La primera capa o frazada es la vergüenza, la segunda es el miedo y la tercera es la lengua aymara. Esas tres frazadas o capas (la vergüenza, el miedo y la lengua originaria) deben ser eliminadas y recién hablarán (Laime, 2020). Se visibiliza con mucha claridad una aceptación negativa a las lenguas originarias por los propios aymaras y otros originarios, esta negatividad cargada de resentimiento de un proceso histórico continuo de desprecio y discriminación clasista y racista sufrido a lo largo de sus vidas; hasta naturalizar que nuestra lengua es negativa, por lo que la lengua castellana goza de tanto prestigio social en relación con las lenguas originarias. En consecuencia, según Crystal, (2001), en el mundo existen 5.000 a 7.000 lenguas, de las cuales en los próximos 100 años se perderían alrededor del 50%, equivalente a 3.000 lenguas; al menos desaparecería una lengua cada dos semanas aproximadamente. Además, todas las lenguas originarias de Bolivia estarían en extinción.

De acuerdo a las anteriores descripciones se suman muchas otras más, en dimensiones amplias, en el sentido de que “el otro” tiene un “concepto negativo” de los indígenas según su pertinencia cultural, lingüística, social y económica. (Huayhua, 2021) se refiere a estos como “naturales” (de tribus salvajes, no civilizados, “chunchos”) “indios”, “indígenas”, “pueblos indígenas”, “campesinos”, “aborígenes” y “originarios”. En cuanto a nuestras pautas sociolingüísticas (de los pueblos indígenas) como “lenguas indígenas”, “lenguas nativas”, “lenguas aborígenes”, “lengua originaria”, “lengua natural”, “lenguas de las tribus” (incluso algunos las denominan “lenguas primitivas”). Asimismo, a otros como él, como “hispanos”, a ellos “nativos, indígenas”; “el dominante y el dominado”. Lamentablemente, fueron motivos de “segregación”, “*apartheid*”. Al respecto, (Fanón, 1961) y (Sarango, 2019) también afirman como “*apartheid* epistemológico”.

Figura 1

Comunidad Yampupata, Gobierno Autónomo Municipal de Copacabana, provincia Manco Kapac, departamento de La Paz, Bolivia



Nota: Con mi madre Ramona Paye Vda. de Paye y mi hermana mayor Rosa (†) por el “Día de la Madre”, en mi escuela “Central Yampupata” 1977.

Respecto a mi testimonio, cuando incursionaba en mi comunidad Yampupata (municipio Copacabana, provincia Manco Kapac, departamento de La Paz, del altiplano boliviano de los Andes central de América Latina) en el sistema educativo clasista y racista, colonial de los años 70, mi lengua materna era el aymara y hasta ese momento no tenía conocimiento de cómo hablar el castellano; ¡ojo!, pero hablaba a la perfección el aymara como un niño nativo hablante. ¿Tal vez hubiera sido bueno escoger dónde nacer para no sufrir tanto como lo tuve que vivir? En todo caso, no entendía el contenido ni las instrucciones de mi profesora¹. Ahora entiendo que se producía el “diálogo de sordos”, (Medina, 2000), entre la profesora y un niño inocente (¡Qué culpa tendría por haber nacido en tal sitio, como si lo hubiera elegido!)². Cuando llegué a medio año, ella me decía: “No sabes, no sabes hablar, no aprendes, ¡Bien sonso eres!” y otros epítetos adjetivos de desprecio y discriminación que van en contra de la psicopedagogía, pedagogía humanista o educación alternativa popular³.

Con relación a este punto, se define como discriminación a “toda forma de distinción, exclusión, restricción o preferencia fundada en razón de sexo, color, edad, orientación sexual e identidad de géneros, origen, cultura, nacionalidad, ciudadanía, idioma, credo religioso, ideología, filiación política o filosófica, estado civil, condición económica, social o de salud, profesión,

¹ ¿Maestros “de vocación, de equivocación o de ocasión” [*de vacación o vagación*]?

Percepciones de las motivaciones para ser futuros maestros. La opinión pública, así como varios autores, afirman que en Bolivia el deseo de enseñar como tal no es frecuentemente una motivación para empezar la carrera docente (Canessa, 2004: 190; Contreras y Talavera, 2004; Speiser, 2000: 228-229; Torres del Castillo, 2007: 13; Urquiola *et al.*, 2000). Un trabajo seguro, sueldo fijo y beneficios sociales adquiridos son razones [mas] importantes y comprensibles para ingresar en la profesión en el contexto boliviano de escaso crecimiento económico y pocas oportunidades. (Lopes, 2012, p. 2004-220-221)

² Mi único delito era el haber nacido en la familia de los Túpac Amaru y que eso en sí mismo no era un pecado, pues nadie escoge en qué familia nacer. Y me han detenido preso, a la edad en que los niños como yo comienzan a correr detrás de las mariposas y comienzan a ver como las flores estallan en el campo. Testimonio escrito por Fernando Túpac Amaru Bastidas a los 17 años de edad en las mazmorras de España, hijo menor de José Gabriel Condorcanqui Noguera (Túpac Amaru II). (Ayala, 2011). <https://www.youtube.com/watch?v=8RehexA2c1A>

³ Aplicados por Orlando Fals Borda y Paulo Reglus Neves Freire.

ocupación u oficio, grado de instrucción, capacidades diferentes y/o discapacidad física”. (Ley 045, Art. 5, Inc. a). Otra de las situaciones fue cuando tenía que leer los términos del libro escolar, por ejemplo, “dedo”, “gato”, “cuadrado”, pero yo decía “*riru*”, “*jatu*”, “*kuwararu*”; esto porque mi aparato fonador no estaba desarrollado biológicamente como para articular fonemas del castellano¹. En cambio, podía pronunciar y articular con mucha facilidad los fonemas, sílabas, palabras, oraciones, incluso un discurso en aymara; sin embargo, lamentablemente ese conocimiento previo no fue tomado en cuenta, ni mucho menos se cumplía con uno de los tres momentos del desarrollo de una clase (inicio, desarrollo y cierre), como es el inicio “Motivación”, “Recojo de saberes previos”, “Propósito y organización” y “Problematización”.

Ahora, pienso y analizo la situación de cómo es que los profesores de ese tiempo no fueron capacitados correctamente o tal vez desconocían el enfoque/paradigma pedagógico socioconstructivistas² y la psicolingüística educativa³. Incluso cuando la UNESCO en 1953 ya había propuesto que la educación debía iniciarse en la lengua materna de los educandos, cualquiera sea la lengua (Von Gleich, 1993). Producto de ese sistema educativo ¡tan bruto, tan salvaje, tan inhumano!, clasista y racista de toda una generación trajo consigo la “reproducción” que señalan (Bourdieu y Passeron 2018 [1970]).

En consecuencia, esta reproducción trajo cuadros trágicos que no se esperaba para los pueblos indígenas, como este ejemplo patético, cuando el maestro decía burrito y los niños repetían ‘borreguito’’. (López, 2003, p. 39)

Por otro lado, cuando estaba en primaria, los profesores nos enseñaban a detestar y odiar nuestra lengua, cultura y comidas. Indicaban que era feo hablar el aymara, que era fea la comida que comíamos, y a nosotros no nos quedaba más que titubear el castellano, “poder sin poder”, ahí se produjo el “interlecto” o “motoseo/motosidad”, (Escobar, 1978), (Mendoza, 1987-1991) y (Cerrón-Palomino, 2003). Como las clases se pasaban todo el día, muchos iban desde otras comunidades vecinas, todos llevábamos nuestro fiambre [*ququ*] que consiste en tostado de aba, *pitu*, chuño [*ch'uñu phuthi*] y pocas veces con algo de carne [*jaqt'a*] o pescado frito como el *mawri*, *ispi*, etc. Solíamos comer con nuestros compañeros en lugares alejados de los profesores para no ser vistos. Recuerdo que, a lo largo de ese tiempo, muchas veces nos ocultábamos de ellos, nos tapábamos con nuestros manteles o servilletas en que siempre cargábamos nuestros fiambres.

En fin, cursando la educación superior y la Maestría en Lingüística Andina y Educación UNA Puno, Perú, me llevé una gran sorpresa, esto según (Alanoca, s.f.), “a pesar de que muchos que son parte de nuestro personal de las diferentes oficinas y sectores, en un inicio, no supieron tratarlo bien (por lo cual le pido disculpas)”. Con esto, tanto en primaria, secundaria, nivel superior o posgrado también noté que existe una negación hacia la lengua y cultura originaria;

¹ Lo cual trajo consecuencias trágicas y funestas como: baja calidad educativa, bajo rendimiento académico, la repetencia escolar, deserción escolar y el analfabetismo.

² Planteados por los siguientes autores: Lev Semiónovich Vigotsky, Jean William Fritz Piaget, David Paul Ausubel, Jerome Seymour Bruner, etc.

³ En muchas comunidades aymaras, actualmente se utiliza el término *ch'iki*, para designar la inteligencia [*de niño aymara*], viveza. “*ch'iki jalkir jamach'i katkiri*”, “inteligente el que puede agarrar un pájaro en pleno vuelo”. (Romero, 1994, p. 116).

¡ojo! no son instituciones, son personas, sin embargo, lamentablemente las personas son las que hacen las instituciones.

Ahora la discriminación racial se da a través de los ojos, como dice alguien, “por los ojos se aprende mejor”; por los rasgos fenotípicos, vale decir, por el color de la piel, la estatura, rasgos culturales y lingüísticos como marcadores identitarios. Así como sucedió un día de aquellos, cuando estuve frente al municipio de La Guardia (en el departamento de Santa Cruz y también en Cobija, departamento de Pando, Bolivia), sentado en un banco esperando cobrar mis honorarios por las “consultorías” realizadas, en mencionados sitios, algunos como yo me dijeron “¿has trabajado en construcción?, ¿en cuál construcción han trabajado?”, refiriéndose a que trabajé en alguna obra de construcción de la alcaldía. Asimismo, cuando estuve degustando un platito puneño, al frente de la terminal provincial de Puno, Perú, un sujeto que también cenaba junto a mí, me dijo: ¿en qué línea trabajas?, infiero que dedujo que yo era uno de los conductores de alguna línea de transporte.

Figura 2

Gobierno Autónomo Municipal de La Paz, provincia Murillo, departamento de La Paz, Bolivia



Nota: Con mi familia en la Universidad Mayor de San Andrés (2015).

Con esto queda por demás confirmado que por mis rasgos fenotípicos yo debo ser “constructor y chofer”, así apuntan que yo no podría ser un profesional como cualquier ciudadano común, como cualquier hijo de vecino, sino que me clasifican como alguien que se dedica a un sector

laboral solo por mis rasgos físicos (Dawkins, 2017). Finalizando con este “testimonio de parte” que siempre deseé expresar algún día y que, al no decir públicamente, me sentía tan cómplice y culpable de estas actitudes clasistas y racistas¹. Ahora sostengo la idea de que donde sea que vaya es igual, aquí, allá o más allá; en la tierra, en el cielo o en el infierno ¡es lo mismo!, lamentablemente.

Según algunos conceptos categoriales (taras coloniales), en las ciudades actualmente se practican otras pautas socioculturales “superiores” a las del área rural por estos estigmas incrustados en la mente de los migrantes que han nacido con raíces culturales rurales ellos se sienten discriminados, llegando al extremo de identificarse como “mestizos”, de manera más sutil o modernamente se autodefinen como “mestizos culturales” (procesos de aculturación), por lo tanto, lamentablemente pierden su identidad, generando una ausencia de lealtad cultural y lingüística frente a sus progenitores, vale decir, a su sangre proveniente de las naciones y pueblos indígena originario campesinos y las comunidades interculturales y afrobolivianas.

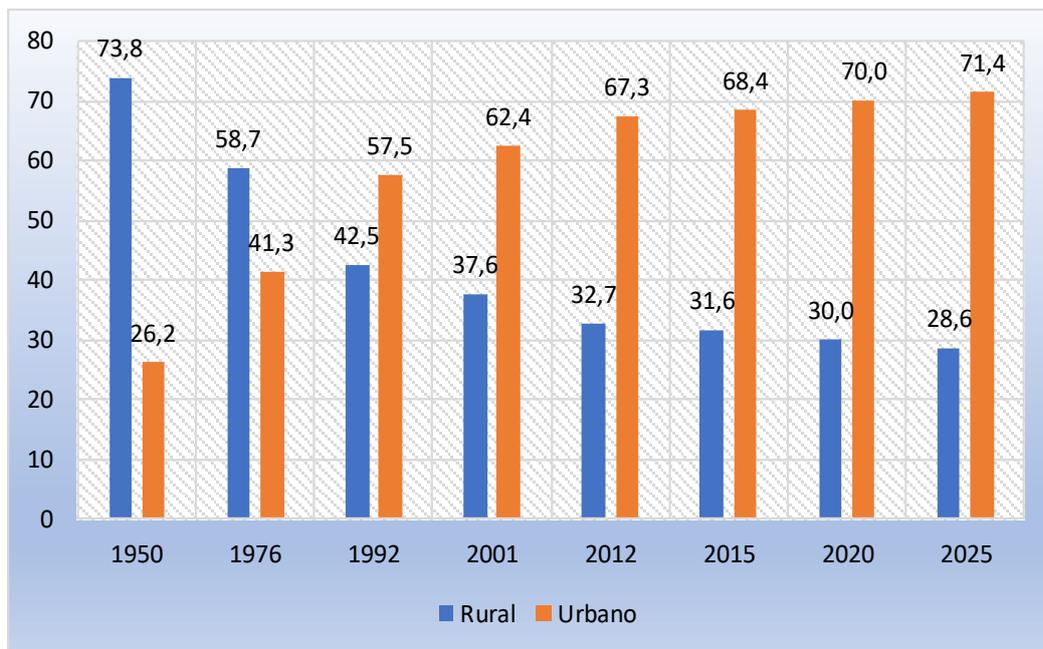
Volviendo al tema central en cuestión y para concluir, muchas personas niegan las pautas culturales de sus progenitores migrantes adoptando formas de vida de la ciudad (urbano). Son quienes al parecer se han alienado o desclasado, por lo que, en muchos espacios de servicio público del Estado demuestran abiertamente una actitud discriminatoria, racista y clasista hacia los profesionales de origen rural u originarios, es decir, provenientes de las comunidades campesinas, en cambio, la postura de los mismos hacia los servidores públicos de descendencia más o menos urbana o que son mestizos, de tez blanca, es diferente, no muestra esa actitud discriminatoria. ni mucho menos racista, algunos hasta demuestran subordinación rindiendo “culto y pleitesía”, como si fuesen nobles, descendientes de los españoles o como en tiempos coloniales de la inquisición. Esta verdad está vigente en el Estado Plurinacional, pues complica el proceso de descolonización y despatriarcalización en un gobierno que, de hecho, está conformado de indios, indígenas, originarios, campesinos, afrodescendientes y comunidades interculturales.

Lamentablemente, este fenómeno de la migración, la emigración y la inmigración trajo consecuencias nada favorables para las naciones y pueblos indígena originario campesinos y las comunidades interculturales y afrobolivianas. En primer lugar, el abandono de las comunidades, *markanaka* y *ayllunaka*; en segundo lugar, pérdida de identidad cultural e idiomática; en tercer lugar, la aculturación o desclasamiento por la cultura urbana en desmedro de la ruralidad; por último, lo más lamentable es la instauración, implementación y naturalización de la discriminación racial, identitaria, cultural e idiomática. Este fenómeno es inferido e interpretado de acuerdo al siguiente gráfico que se muestra a continuación.

Figura 3

Población por área, según censos y proyecciones, 1950-2025 (en porcentaje)

¹ Se considera “racismo” a toda teoría tendente a la valoración de unas diferencias biológicas y/o culturales, reales o imaginarias en provecho de un grupo y en perjuicio del otro, con el fin de justificar una agresión y un sistema de dominación que presume la superioridad de un grupo sobre otro. (Ley 045, Art. 5, Inc. c)



Fuente: Datos del INE, CNPV 2012.

En el anterior gráfico se muestra que en el año 1950 el área rural presentaba el 73,8% de población, mientras que el área urbana el 26,2%. Con la proyección al 2025 la población rural se reduciría al 28,6% en comparación con el área urbana que crecería vertiginosamente al 71,4%, lo que da a entender que gran parte se concentrará en el área urbana, como se muestra en las cifras hipotéticas porcentuales.

En esta perspectiva negativa, es recomendable que el Estado plantee políticas sociolingüísticas en el Sistema Educativo Plurinacional y en todo el aparato del sistema público, pragmáticos, viables y sostenibles para que exista un “diálogo de saberes o descolonizar el saber, reinventar el poder” (De Sousa, 2010), las cuales deben estar planteadas como “Política Pública de Estado” a largo plazo.

“¡¡Indio fue el nombre con el que nos sometieron, indio será el nombre con el que nos liberaremos!!”

Domitila Quispe C., de Azángaro, Perú (1922)

“¡Yo comunero [*bien*] leído, siempre pues comunero!”

Demetrio Rendón Willka, “Todas las sangres” (1964)

Igual leí, Derrida, Lacan, Lyotard...

Según el movimiento antropofagia de Brasil - ¡puedes leerlo todo, tragarlo todo! -,

¡pero, vota lo que no te sirve!

¡No dejo de ser lo que soy!

Mauro Mamani Macedo, (2016)

"Durante mi vida, me he entregado a la lucha del pueblo africano. He luchado contra la dominación blanca y he luchado contra la dominación negra. He perseguido el ideal de una sociedad libre y democrática en la que todas las personas vivan juntas en armonía y con

igualdad de oportunidades. Es un ideal por el que espero vivir. Pero, Señor, si es necesario, es un ideal por el que estoy preparado para morir".
Nelson Rolihlahla Mandela, (1964)

Si la muerte física es el precio que tengo que pagar para liberar a mis hermanos y hermanas blancas de una muerte permanente del espíritu, entonces nada puede ser más redentora.
Martin Luther King

El último Túpac Amaru soy yo, nada borraré mis recuerdos del Perú, soportaré cien años de cárcel, no podrán arrancarme mi amor por el Perú.
Fernando Túpac Amaru Bastidas

Mariano¹, el hermano [*mayor*] de Fernando Túpac Amaru Bastidas dijo [*a él*] que “debía resistir al martirio, que no debía sufrir ni llorar ni suicidarse, porque eso quieren los españoles, ellos quieren ver la derrota y la rendición. Pero tú eres la resistencia la historia narrará ese sufrimiento y ese historicismo como ejemplo de heroísmo”.
Mariano Túpac Amaru Bastidas

Estoy muy muy orgulloso de haber nacido en mi comunidad Yampupata querida del gran señorío Phukhina, indígena originario campesino aymara en Bolivia y cholito serrano en Perú.
Mariano Paye Paye

CONCLUSIONES

A través del discurso narrativo en primera persona y discutido con la revisión bibliográfica pertinente, se ha caracterizado los aspectos negativos sobre el fenómeno de discriminación racial en sus diferentes momentos históricos, diferentes ámbitos de la vida sociocultural que las naciones y pueblos indígena originario campesinos y las comunidades interculturales y afrobolivianas sufrieron desde la colonia hasta la fecha.

Como hallazgos, se entiende que la discriminación racial, cultural, lingüística, es un fenómeno negativo para la convivencia intercultural, más aún cuando se trata de los pueblos indígenas; sin embargo, por esta razón de que las lenguas y culturas son rechazadas incluso en los espacios oficiales de la gestión pública, es que muchos migrantes a las urbes demuestran baja lealtad a su identidad de origen. El fenómeno en cuestión ha sido sistemáticamente implementado desde la instauración de la colonia en todo el sistema educativo. De esta manera, se ha negado las

¹ El hermano mayor de Fernando, Mariano Tupac Amaru Bastidas, muere de sed y de hambre amarrado con cadenas en la proa del barco “El Peruano” a la altura de Sao Paolo (Brasil) con destino a España. Hipólito Tupac Amaru Bastidas, hijo mayor en un acontecimiento atroz fue ejecutado en cadalso el 15 de agosto 1781, junto a su padre José Gabriel Condorcanqui Noguera (Túpac Amaru II). El hijo menor, Fernando Túpac Amaru Bastidas, fue enviado en el barco “San Pedro de Alcántara” después de permanecer en las mazmorras (cárceles) de “San Sebastián” y “Santa Catalina” murió en agosto de 1799 con una aguda melancolía y desnutrición crónica a la edad de 31 años.

identidades culturales, se ha implementado el “*apartheid* epistemológico” y el “encubrimiento del otros” a los pueblos originarios, por los “inmigrantes ilegales”.

Para finalizar, se recomienda que se debe proyectar futuras investigaciones a partir de la presente, de manera general o en aspectos separados de tantas formas de discriminación racial, con la finalidad de visibilizar y combatir este hecho que perjudica el desarrollo de un país para vivir bien en armonía con la naturaleza y la biodiversidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adorno, R. (26 de abril de 2016). *Los mundos literarios del Inca Garcilaso de la Vega América* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=5tJQcujfzjo>.
- Alanoca C. (s.f.). *En Lineamientos de alfabetización para las lenguas originarias*. Trabajo inédito.
- Arguedas, J. (1973 [1964]). *Todas las sangres*. Biblioteca Peruana.
(2007 [1969]). *El zorro de arriba y el zorro de abajo*. Joel E.I.R.L.
- Ayala, J. (2018). *Este cautiverio y agonía sin fin. Fernando Túpac Amaru Bastidas*. San Marcos.
- Bolivia, (1955). *D S 3441, Código de la Educación Boliviana*. Del 20 de enero de 1955.
- Bolivia, (1994). *Ley 1565 de Reforma Educativa*. Del 7 de julio de 1994.
- Bolivia, (2009). *Constitución Política del Estado*.
- Bolivia, (2010). *Ley 045 Contra el Racismo y Toda Forma de Discriminación*. Del 8 de octubre de 2010.
- Bolivia, (2010). *Ley 070 de la Educación*. Del 20 de diciembre de 2010.
- Bourdieu, P. y Passeron J. (2018 [1970]). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema educativo*. Siglo veintiuno editores.
- Cerrón-Palomino, R. (2003). *Castellano andino: aspectos sociolingüísticos, pedagógicos y gramaticales*. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Crystal, D. (2001). *La muerte de las lenguas*. España.
- Choque, C. (2005). *La EIB entre los quechuas: testimonio de parte (1990-1994)*. Plural.
- Dawkins, R. (2017 [1982]). *El fenotipo extendido*. CAPITAN SWING.
- De Sousa, B. (2010). *DESCOLONIZAR EL SABER, REINVENTAR EL PODER*. Trilce.
- Dussel, E. (2012). 1942, *El encubrimiento del otro*. Docencia.
(2013). *Filosofía de la liberación*. Docencia.
- Escobar, A. (1978). *Variaciones sociolingüísticas del castellano en el Perú*. I.E.P.
- Espinoza, W. (21 de agosto de 2016). *Entrevista a Waldemar Espinoza Soriano* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=s5D1ZQs1CHE&t=32s>
- Fanon, F. (2009). *Los condenados de la tierra*. AGS.
- Gutiérrez, G. (1975). *Teología de la liberación, Perspectivas*. SÍGUEME.
- Huayhua, F. (2021). *Discurso sobre amenazas y defensas de la vitalidad de la lengua aimara* [Archivo PDF]. <https://doi.org/10.15381/escrypensam.v20i42.21891>
- Husserl, E. (2008). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Prometeo libros.
- Jung, I. y López L. (2003). *Abriendo la escuela, lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*. Morata.
- Jurado, C. (2004). *Las reducciones toledanas a pueblos de indios: aproximación a un conflicto* [Archivo PDF]. <https://journals.openedition.org/cal/7814>

- Laime, T. (04 de Julio de 2020). *Ciclo de Simposios Virtuales Internacionales* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=i5ZfEy1s-0A>
- Lander, E. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO.
- Lopes, M. (2012). *Los futuros maestros y el cambio social en Bolivia*. PIEB.
- López, L., Jung I. (1998). *Sobre las huellas de la voz*. Morata.
- Mamani, M. (9 de diciembre del 2016). *Literaturas indígenas en América* [Archivo de Vídeo]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=uzl8krzf_iQ
- Mariátegui, J. (1986 [1928]). *7 ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Amauta.
- Medina, J. (2000). *Diálogo de Sordos: Occidente e Indianidad*. CEBIAE.
- Mendoza, J. (1991). *El Castellano Hablado en La Paz, Sintaxis Divergente*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Morin F. y Santana F., (2003). *Lo transnacional, Instrumento y desafío para los pueblos indígenas*. Abya-Yala.
- Pérez, E. (2013 [1962]). *Warisata: La escuela - Ayllu*. REMAGRAF S.R.L.
- Romero, R. (1994). *CH'INKI: CONCEPCIÓN Y DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EN NIÑOS QUECHUAS PRE-ESCOLARES DE LA COMUNIDAD DE TITIKACHI*. "Garza Azul".
- Sarango, L. (2019). *La universidad intercultural Amawtay Wasi del Ecuador, un proyecto atrapado en la colonialidad del poder*. [Archivo PDF]. file:///C:/Users/maria/Downloads/La_universidad_intercultural_Amawtay_Wasi_del_Ecua.pdf
- Talavera, M. (2011). *Formaciones y trayectorias. Educación pública y culturas magisteriales en Bolivia. 19899-2020*. PIEB.
- Tamayo, F. (2014 [1910]). *Creación de la pedagogía nación*. REMAGRAF S.R.L.