

HISTORIA POLÍTICA DE LOS DISCURSOS EDUCATIVOS

PUEBLOS ORIGINARIOS Y ESTADO
EN BOLIVIA, 1931-2010

CRISTINA OYARZO VARELA



Historia política de los discursos educativos:
Pueblos originarios y Estado en Bolivia, 1931-2010

Historia política de los discursos educativos:
Pueblos originarios y Estado en Bolivia, 1931-2010

Cristina Alejandra Oyarzo Varela

ISBN: 978-956-6095-32-3

Santiago de Chile, octubre 2021

Primera edición

Gestión editorial: Ariadna Ediciones

<http://ariadnaediciones.cl/>

Composición de Portada: Matías Villa

<https://doi.org/10.26448/ae9789566095323.15>

Obra bajo Licencia Creative Commons Atribución



Este libro ha sido sometido al procedimiento de validación científica contemplado en la evaluación de pares ciegos. Para mayores antecedentes consultar en <https://ariadnaediciones.cl/index.php/evaluacion>

ÍNDICE

Agradecimientos.....	7
Prólogo, Eduardo Cavieres.....	9
Prólogo, María Magdalena Cajías.....	15
INTRODUCCIÓN.....	19
CAPÍTULO I.....	23
Problemas conceptuales y metodológicos para la comprensión de los discursos sobre educación indígena en Bolivia.....	23
I.1 Educación y pueblos indígenas en Bolivia: estado de la cuestión.....	24
I.2 El problema del Estado, la nación y la educación.....	35
I.3 Abordar la educación indígena desde la historia política e intelectual.....	42
I.4 Los discursos y el estatuto de la escritura.....	56
CAPÍTULO II.....	65
El Estado y el problema de la educación indígena en la primera mitad del siglo XX: nación y producción.....	65
II.1 Gobiernos liberales y proyectos educativos.....	66
II.2 Comunidades, caciques apoderados y la escuela de Warisata.....	80
II.3 Gobierno, nacionalismo y reforma educativa de 1955.....	97
CAPÍTULO III.....	125
Indianismo, educación y multiculturalidad.....	125
III.1 ¿Estado y comunidad?: Discurso nacionalista de Elizardo Pérez.....	127
III.2 Fausto Reinaga, la escuela y el indianismo.....	139
III.3 Afianzamiento de los discursos educativos indígenas.....	165
III.4 Discurso oficial, reforma y multiculturalismo.....	174
CUARTO IV.....	193
Interculturalidad y educación en el transito del siglo XX al XXI.....	193
IV.1 Educación pluricultural y revolución educativa.....	200
IV.2 Abordaje crítico de la plurinacionalidad en educación.....	207
CONSIDERACIONES FINALES.....	211
FUENTES PRIMARIAS.....	217
ENTREVISTAS.....	217
PUBLICACIONES SERIADAS.....	218
OBRAS CONSULTADAS.....	218

Agradecimientos

Agradezco en primer lugar al Dr. Eduardo Cavieres Figueroa quien fue mi maestro en esta investigación para el Doctorado en Historia. A la Dra. Magdalena Cajías de la Vega por su compañía y guía en los largos años de trabajo. Ambos compartieron conmigo sus conocimientos, percepciones y sensibilidades y son, en el presente, amigos respetados y admirados.

También al Dr. Roberto Choque Canqui (†) y la Dra. Cristina Quisbert por su permanente compañía y aportes a la investigación en los periodos en Bolivia. A los y las distintas investigadoras, especialistas, líderes aymaras y quechuas, campesinos y campesinas, profesores y profesoras y tantas personas que, a través de un dialogo generoso, me ayudaron a comprender en parte los procesos de los que me ocupé en este trabajo.

Este libro no hubiera sido posible sin el apoyo institucional de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, la Universidad Mayor de San Andrés y de la Editorial Ariadna.

Por último, agradezco el soporte afectivo incondicional de quienes forman parte de mis redes de apoyo en la vida personal.

Cristina Oyarzo Varela
Dra. en Historia
Investigadora del Instituto de Estudios Internacionales
Universidad Arturo Prat¹

¹ Parte de esta investigación ha sido publicada, con cambios, en distintas revistas especializadas.

Prólogo

Este libro trata de los resultados de un trabajo de investigación que siguió desarrollos complejos y complicados ya que su autora quiso construir no sólo un relato relativo a un tema historiográfico determinado, sino más bien a todo un capítulo de historia cultural inserto en una problemática cuyo centro corresponde a los desarrollos de la educación indígena en Bolivia a lo largo de gran parte del siglo XX, tema que se conforma a partir de una serie de otros problemas que podrían verse como de otra naturaleza, pero que de todas maneras son atingentes entre sí y que, más aún, se van desenvolviendo en medio de una serie de circunstancias particulares que Cristina entrecruza eficiente y apasionadamente recurriendo a una amplia documentación; una actualizada bibliografía; y mucho trabajo etnográfico con visitas a comunidades, diálogos con campesinos y/o indígenas, entrevistas con representantes étnicos de la intelectualidad boliviana y con destacados académicos dedicados al estudio en profundidad de la sociedad y/o sociedades indígenas bolivianas.

Cada visita y cada encuentro de trabajo en Bolivia le significó repensar lo ya pensado, el surgimiento de nuevos caminos de avance y también nuevos senderos que recorrer frente a tan diversas imágenes, algunas ya difusas en la memoria colectiva y otras totalmente recuperables para un nuevo relato de estas temáticas tan importantes. Ella ha intentado (y lo ha logrado) escribir desde la relación visto-no visto, desde la objetivación-subjetivación de sus actores y escenarios y desde su propio yo personal inquieto y afectado por *el otro* en estudio, ideas y estados de ánimo que son reflejo de múltiples lecturas y que se ven claramente reflejadas en el buen uso, entre otras, de propuestas epistemológicas de Pierre Bourdieu y Roger Chartier. Por cierto, el lector puede encontrar secuencias de la obra en donde la madurez teórica y analítica de Oyarzo, le permite indagar en cuestiones concernientes a la relación discursos y estatutos de la escritura, lo cual, si bien es cierto se trata de contextos y no de textos del escrito, entrega valiosas y necesarias herramientas para comprender las orientaciones y el estilo narrativo seguido.

El centro del libro es la educación indígena, pero la lectura del mismo permite plantear, y plantearnos como lectores, una serie de otras interrogantes que ponen el trabajo en varias situaciones de doble dimensión espacial y temporal: por una parte, en el caso concreto del estudio de las sociedades indígenas bolivianas, generalizadas a partir de las comunidades estudiadas, sus precauciones históricas respecto a los sentidos de exclusión e inserción en la sociedad más global (tradicionalmente la sociedad nacional; hoy en día, la sociedad

globalizada); por otra, la proyección al indigenismo latinoamericano y dentro de éste al muy interesante *nacionalismo cultural* llevado a cabo por parte de los Estados nacionales de la primera mitad del siglo XX cuyas discusiones sobre la homogeneidad de los sistemas nacionales de educación ejerció una doble inequidad respecto a los pueblos originales: en primer lugar, poblaciones indígenas en su mayoría campesinas y subordinadas; en segundo lugar y en relación con aquello, poblaciones condenadas al analfabetismo y, por tanto y en concreto, excluidas de la educación salvo a niveles básicos y precarios. Hemos estado frente a una situación de dobles mundos culturales. El concepto de conservar *la tradición* ha tenido una doble lectura: por parte de las propias sociedades nativas, el rechazar el discurso de la educación oficial o la necesidad de preferir el trabajo a la escolaridad, una reproducción constante de su situación no *moderna*. Por parte de los grupos dominantes, el temor que poblaciones con mayores niveles de conocimiento tengan mayores posibilidades de ejercer sus derechos y, en ese sentido, alterar *el normal orden social*.

Dadas las dinámicas sociales y la existencia de sistemas políticos más abiertos, o más pragmáticos, durante el período en estudio, una situación intermedia fue siempre el incorporar a los sectores indígenas a través de programas especiales para insertarles en niveles de modernidad especialmente productiva, planteados como una necesidad de urgencia, en lo cual el significado ético de estas propuestas no deja de establecer sus propias dudas. La autora describe muy bien estos avances y frustraciones en donde la educación es parte de un todo nacional, pero en donde lo nacional está fragmentado en realidades sociales particulares que pueden ser modos de vida, clase social, razones étnicas, etc., descritas finalmente en términos de desigualdades estructurales profundas.

Bajo las especificidades concretas de las diferentes realidades y naturalezas de las sociedades e historias latinoamericanas del siglo XX, el indigenismo, más que un concepto, fue (y lo sigue siendo) un problema real, concreto, con el cual se divagó pensando en que al siglo XX le correspondía formalizar y darle contenidos a la nación ya que el Estado nacional había sido construido en el siglo anterior. En ello, los sistemas nacionales de educación debían jugar un rol de primera importancia, lo cual significaba incluir dentro del mismo a todas las poblaciones indígenas existentes. Por cierto, las propuestas chocaron con las realidades económicas, sociales, culturales, ideológicas, que igualmente provenían del pasado y se mantenían férreamente estructuradas. En este sentido, un buen ejemplo de comparación en lo sustancial puede ser el de México, especialmente el inmediatamente posterior a la Revolución, cuando en la Presidencia de Calles se intentaba privilegiar al sector

indígena como síntesis y elemento central de la supuesta nueva nación que había emergido. ¿Quién debía educar?; ¿qué educación?; ¿con qué maestros?; ¿cómo lograr cierta unicidad entre lo propio y lo general? Calles se auto-consideraba como líder de la reivindicación indígena. Para intelectuales destacados como José Vasconcelos, no existía diferencia alguna “entre el indio ignorante y el campesino francés ignorante: tan pronto como unos y otros son educados, se convierten en auxiliares de la vida civilizada de sus países, y contribuyen cada uno en su medida, al mejoramiento del mundo” (Citado por Uriel Margarito Gaspar, *La concepción del indígena en el sistema educativo posrevolucionario*). Indígena oprimido y excluido; indígena respetado e incluido, han dado origen a un interesante pero desgastado debate que no ha terminado por solucionar los problemas estructurales de fondo.

Como está señalado anteriormente, el centro de esta publicación es el (o los) procesos(s) seguidos por la educación indígena boliviana durante el siglo XX; pero ello no es lo único. También están presentes los discursos indígenas y los oficiales; las actitudes y actividades de ambos respecto a decisiones políticas; las comunidades y el Estado; etc. No obstante ello, me parece que sigue siendo importante, tal como lo expresa su autora, no dejar de reflexionar en el problema como un todo. Ya lo han expresado anteriormente Magdalena y Beatriz Cajías al precisar que cuando se habla de historia de la educación indígena o indigenal en Bolivia, deben considerarse las dos vertientes de la misma: *la construcción desde abajo*, con carácter liberador y descolonizador y aquella *construcción a través de políticas estatales, la educación del indio*, buscando integración y civilización.

Así, tomando en cuenta ambas vertientes, las académicas Cajías señalan que “aunque la perspectiva desde abajo buscó la construcción de una educación que respondiera al fortalecimiento de las características étnico-culturales de un determinado grupo indígena, también es cierto que desde las primeras décadas del siglo XX los indígenas percibieron a la educación como una forma de integrarse en la sociedad boliviana, principalmente en la economía de mercado. Por el otro lado, las políticas estatales tuvieron capacidad en algunos casos de recoger determinadas perspectivas planteadas desde los pueblos indígenas e institucionalizarlas, como el bilingüismo” (*Apuntes para repensar la educación indígena a la luz de su historia*, *His.educ.*, Universidad de Salamanca, N°29, 2010, pp. 103-116).

De acuerdo a mis propias lecturas y conversaciones sobre el tema, me parece que uno de los puntos ejes en que se entrecruzan estos dos proyectos es al momento de la Reforma Educacional de Bolivia del año 1955, quizás el efecto de mayor importancia y proyección de la Revolución de 1952.

Lo cierto es que uno de los méritos de este libro es el considerar estos y otros debates y cada uno de ellos en sus propios entornos y circunstancias. Imagino que no ha sido fácil para Cristina encontrar las huellas y los hilos para un buen relato. Ha unido documentos del pasado con parte de la memoria de ese pasado y ello ha permitido presentar en el propio escenario de los hechos y procesos a parte importante de sus actores. Encontramos microhistorias de personajes y comunidades y también su inserción en la macrohistoria de la historia boliviana del período.

Podemos, incluso, salirnos de ese relato, de sus actores, de sus tiempos y espacios para pensar en un problema que excede todos estos límites. ¿Cómo lograr una buena síntesis entre la cultura local o propia de las sociedades originales o de aquellas que han logrado niveles de auto identificación con lo que se supone hoy en día ser una cultura de carácter nacional o, en las últimas décadas, de una cultura que se intenta imponer como cada vez más globalizada?

Resistencia, contracultura, rebelión, aceptación, adecuación, etc. Este problema fue planteado mucho tiempo atrás por Mario Vargas Llosa con su novela basada en las aldeas machiguengas en el Urubamba en la selva peruana (*El hablador* [1987]). Por cierto, Vargas Llosa no fue el primero ni el último en acercarnos al tema, pero en entrevistas respecto a la obra puso sobre la mesa este conflicto entre la tradición y la modernidad y cómo ésta no puede ejercer grados de violencia para imponerse sobre *los otros* estableciendo nuevas hegemonías. Hoy estamos cada vez más en un mundo diverso, con múltiples y variadas identidades, pero, al mismo tiempo, con crecientes nuevas desigualdades.

En síntesis, este libro describe históricamente todas estas estas situaciones focalizando en una experiencia muy singular: el problema de la educación indígena boliviana a partir de sus propias iniciativas y esfuerzos que lógicamente exigió de líderes de fuerte altruismo y conciencia histórica. Sus historias de vida, recogidas en el texto, son verdaderas motivaciones que permiten valorizar sus esfuerzos.

Sus intentos de la primera parte del siglo XX se dan en paralelo a un discurso oficial del gobierno que llama a la expansión social de la educación. Posteriormente, con la Revolución de los años 1950, la emergencia en el tiempo de una intelectualidad indígena permite, no exento de grandes sacrificios e incluso frustraciones, llegar a estructurar un sistema educacional que, en consonancia con el plurinacionalismo vigente, pareciera estar alcanzando esos niveles de básica justicia social buscados a través de todo el siglo. Aun así, gran parte de las estructuras persisten y no todo ha sido solucionado. Estando presentes los límites y fronteras de la modernidad y la crisis de sostenibilidad de los estados liberales actuales, todavía queda largo camino por recorrer.

Esta es una invitación a leer con detención y profundidad un muy buen libro.

Eduardo Cavieres Figueroa
Historiador
Profesor Emérito de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Premio Nacional de Historia en Chile

Prólogo

El libro *Historia política de los discursos educativos: Pueblos originarios y Estado en Bolivia, 1931-2010* que hoy se hace conocer al público, escrito por Cristina Alejandra Oyarzo Varela, es el resultado de la tesis presentada por ella en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso en 2018, y con la que obtuvo su título doctoral.

Me tocó acompañar a Cristina en parte de su proceso de investigación, sobre todo en sesiones de intercambio de ideas y perspectivas de las que aprendí mucho y que me enriquecieron en diversos sentidos. Es que muy pronto descubrí que Cristina tenía mucho más que una sólida formación académica; es decir, cualidades que considero que hoy en día son fundamentales cuando se trata de emprender la difícil tarea de la investigación, la escritura y, sobre todo, de la plasmación de percepciones, intuiciones o puntos de vista iniciales en conocimientos sólidos, argumentados y contruados con conciencia crítica. Cristina no temía involucrarse vivamente con su “objeto de estudio”, no eludía el desafío de abordar realidades no bien conocidas hasta hace poco por ella, no pretendía tener la verdad desde el punto de partida o las hipótesis que había que verificar de todas maneras. Y, sobre todo, que para ella la investigación académica, en este caso sobre procesos educativos concretos y desde la perspectiva histórica, era también un compromiso con el presente; aún más, que también era capaz de aportar en la práctica a la transformación de este campo, como lo ha hecho en diversas instituciones en las que ha trabajado.

Como historiadora, se involucró con un tema ampliamente complejo. Es que, en las propuestas, los planes y las políticas educativas muchas veces lo que se escribe dista mucho de lo que se hace y, lo que se hace, no siempre contenta a todos. Y eso no es así sólo en Bolivia, lo es también en Chile y en los otros países de América Latina, por no hablar de otras latitudes del mundo. Por ello mismo tener la capacidad crítica era fundamental.

A ello se agregó la dificultad de la elección del estudio en una realidad geográfica, cultural y social bastante diferente a la suya, lo que siempre agregaba mayores desafíos a su trabajo de investigación. Al respecto, Cristina tuvo que realizar muchos esfuerzos para conseguir fuentes primarias y secundarias, sobre todo porque las fuentes más antiguas no se encuentran disponibles en internet. Para conseguirlas de primera mano, realizó una estadía de varias semanas en la ciudad de La Paz, donde además desarrolló entrevistas con protagonistas, así como con historiadores, educadores y funcionarios de las instancias oficiales y no gubernamentales del campo educativo. Algo importante a aclarar es que si bien esta se refiere al actual Estado Plurinacional de Bolivia, es

evidente que la gran mayoría de los datos recogidos por Cristina tienen que ver con la parte andina de ese país, es decir con lo que hace algunos años se denominaba el eje central, compuesta principalmente por los departamentos de La Paz, Oruro y Cochabamba. Hasta hace algunas décadas, la relación del Estado o república de Bolivia y los pueblos originarios fue más densa y amplia que en relación a los pueblos originarios de la parte amazónica, que tiene como eje a la ciudad de Santa Cruz y donde se encuentran la mayoría de los pueblos originarios, que sin embargo son numéricamente minoritarios en relación a los de occidente que constituyen la mayoría compuesta por aimaras y quechuas. Por otra parte, la elección de la temporalidad del trabajo significaba abarcar un periodo bastante amplio, que va de inicios de la década de 1930 hasta el año 2010, lo que ya no es muy común, pues se prefieren temporalidades más acotadas que se cree son más fáciles de manejar. Sin embargo, la temática central de la tesis de Cristina, que se refiere a la relación entre pueblos indígenas y educación en Bolivia, sin duda requería una mirada de más "larga duración" y ella lo logró.

El abordaje de cualquier temática que involucre directamente a los pueblos originarios de Bolivia implica tener una apertura mental y cultural suficientemente aquilatada como para impedir que la mirada del "otro" no sea una mirada cargada de prejuicios o ideas preconcebidas sobre ese "otro". De ahí que son importantes los vínculos que previamente Cristina tenía con Bolivia y la realidad de esos pueblos desde hace ya varios años, no sólo desde la perspectiva intelectual, sino también desde las experiencias directas.

En relación a la apertura intelectual, mental y cultural de Cristina para poder comprender mejor su "objeto de estudio", es muy importante que ella haya abordado y estudiado a uno de los teóricos fundamentales del indianismo, el boliviano Fausto Reinaga, quien no sólo recogió o sistematizó gran parte del pensamiento del movimiento campesino indígena del occidente del país, sino que tuvo a la temática educativa como uno de sus ejes centrales del pensamiento y la acción. Cristina desarrolla sus reflexiones teóricas tomando en cuenta a Reinaga, Silvia Rivera y otros de manera no sólo referencial o descriptiva de sus ideas, sino de manera estructurante para su propio análisis. Obviamente esas son elecciones personales, pero pueden influir en que algunas de las conclusiones de la tesis no surgen de una mirada "desde dentro", sino desde el pensamiento occidental del que ella se nutre a través de numerosos autores y principalmente de la corriente de la "historia intelectual". En relación a esto, Cristina ha hecho un esfuerzo enorme por sumergirse en planteamientos teóricos que le permitieron escoger los conceptos adecuados para contrastarlos con los datos empíricos con que

contaba y, de esa manera, darle sentidos más profundos a sus argumentos y conclusiones.

En suma, este trabajo no sólo nos permite un conocimiento más actualizado de aspectos fundamentales de la historia de la educación boliviana, en especial de la orientada hacia los pueblos indígenas, sino reconocer tanto sus logros y alcances, sus contradicciones y frustraciones. Y, principalmente, comprender cómo los pueblos indígenas bolivianos han hecho de la educación una bandera fundamental de sus reivindicaciones históricas, del encuentro con su proyecto étnico cultural, de su papel central en la vida política de un Estado que hoy se define como plurinacional, de ser protagonistas de los cambios producidos en los últimos años y la construcción de un futuro en el que la educación sea capaz tanto de respetar las diversidades como afianzar esperanzas y aspiraciones comunes.

María Magdalena Cajías de la Vega

Historiadora

Ex Ministra de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia

Ex cónsul General de Bolivia en Chile

Introducción

En Bolivia la educación fue una gran preocupación durante todo el siglo XX, al igual que en gran parte de América Latina. Pero en este país adquirió una especificidad que marcó las trayectorias de los movimientos sociopolíticos implicados, así como respuestas institucionales generadas por el Estado. Ello estuvo dado, en gran medida, por el peso demográfico y cultural de los pueblos indígenas que habitan el territorio y la vitalidad de sus prácticas sociales y políticas.

En las primeras décadas del siglo XX, el movimiento de los caciques apoderados visibilizó el problema del acceso a la escuela para los indígenas en las comunidades dentro del marco de una política de recuperación de tierras comunitarias. En Estado, bajo sus propios intereses, implementó respuestas marginales, pero cuando la coyuntura fue favorable, estuvo abierto a articulación de esfuerzos compartidos. En este contexto es que surgió una iniciativa que marcó la memoria colectiva de los pueblos aymaras en particular, de los pueblos indígenas en general, y de los bolivianos, independientemente del estatuto étnico desde el cual se autoidentifican. La escuela ayllu de Warisata hizo posible pensar la escuela en el territorio, funcional a los intereses de la comunidad y construyendo una potente imagen que sería recogida y resignificada en el siglo XXI, con la reforma educativa de 2010.

Aquí había una década de debates entre actores, los que cobraron más fuerza desde la década de 1970 y que ponían en el centro del debate a los pueblos originarios. Las reformas educativas, la escritura de la intelectualidad indígena y la consolidación de organizaciones de pueblos originarios irrumpieron en el espacio público, delimitando la asignación de funciones al dispositivo educativo, reinventando la politicidad que marcaba las relaciones interétnicas e interculturales en Bolivia. Pero estos desarrollos estuvieron atravesados por dilemas que aún permanecen vivos en el presente. La tensión entre integración y diferencia, el interés del Estado y el de la comunidad, la cuestión nacional, el lugar de la lengua, eran solo algunos de los elementos en disputa. No obstante, los momentos de confrontación también estuvieron mediados por espacios de diálogo y la cooperación.

La exploración de las relaciones entre el Estado y los pueblos indígenas permite mostrar los cambios y continuidades en los discursos educativos en el período y el surgimiento de categorías tan nutricias como la de plurinacionalidad. Alineados con los posicionamientos políticos de los actores, la educación indígena ha sido un espacio de mediación de poder en el que se han medido las fuerzas tanto del Estado como de los pueblos originarios.

Esta propuesta se proyecta desde la historia política e intelectual, usando también algunas herramientas de historia social y cultural.

El objetivo general de esta investigación es dar cuenta de las trayectorias de los discursos sobre las funciones de la educación para los pueblos indígenas a través de la lectura crítica de materiales producidos desde la enunciación auto adscrita como indígena -individual y colectiva- y la enunciación del Estado a través de las reformas educativas de 1955, 1994 y 2010. La exploración procurará develar las interrelaciones entre estos debates, las negociaciones y articulaciones generadas.

La hipótesis que sugiero es que la asignación de funciones a la educación por parte del Estado y los indígenas se ha organizado en tres tipos de órdenes discursivos, constituidos alrededor de tres categorías: la nación, la liberación y la producción. Estas obedecen a los intentos por abordar tres problemas transversales en la sociedad, que aparecen con distintos grados de intensidad a través del periodo estudiado. El primero de ello es la resolución del problema nacional, a partir de la constatación de la diferencia cultural y lingüística. El segundo obedece al problema de la liberación, es decir, a la herencia colonial de subordinación política y racial, ampliamente sedimentadas. Por último, la cuestión de la producción y el desarrollo, que remite a los intentos por construir un estado moderno, y a la necesidad de la reproducción de la vida por parte de las comunidades. Estas preocupaciones muestran relativas continuidades, aun cuando los contenidos van dando espacio a la aparición de cambios. Los discursos que circulan entre estos órdenes se han modificado mutuamente, estableciendo canales de comunicación que fluctúan entre el diálogo y la ruptura. Estas no están cerradas, sino permanentemente sujetas al estrés del conflicto.

Metodológicamente esta investigación se apoya en la observación documental de fuentes primarias y secundarias, principalmente a través de hemerografía, publicaciones oficiales, bibliografía y entrevistas. En primer lugar, se ha revisado una parte considerable del material especializado en el tema aunque de ninguna manera ha sido una cuestión exhaustiva. Respecto del análisis de prensa, se ha revisado muy detalladamente la publicación del periódico *El Diario*, entre los periodos previos y posteriores a la promulgación de las reformas educativas que abarcan esta investigación. La elección de esta fuente tiene que ver con que es un periódico que se nació en Bolivia en 1904, el más longevo del país, interrumpido por un corto periodo en la década del 1970. Para los momentos en que la indagación no respondía a las preguntas de investigación, se revisó complementariamente el periódico *La Razón*, que circula desde 1990.

Por otro lado, tres publicaciones de tipo ensayística constituyen un nudo central en la investigación, por considerarse especialmente

ilustrativas de los discursos educativos del momento. La primera de ellas es la obra de Elizardo Pérez llamada Warisata, la escuela ayllu, que relata la experiencia de construcción de la escuela, desde una clave que puede considerarse indigenista. Por otro lado, está la revisión de La Revolución India y Tesis india de Fausto Reinaga, intelectual aymara que se define indianista y ha tenido un rol central en el movimiento indianista Katarista boliviano. Por último, se analizaron las tres grandes reformas educativas que van desde 1955 hasta 2010, otorgándoles el lugar de escritura colectiva situada en el lugar de enunciación del Estado.

Desde estas fuentes se construye un análisis hermenéutico crítico, centrado en la identificación del carácter y las condiciones de emergencia de los discursos, entendiéndolos como objetos socio históricos posibles de ser escrutados en su dimensión material. Al mismo tiempo, entendiéndolos como productores de la realidad socio política en transformación.

Finalmente, quisiera referirme a la práctica de escritura. A partir de la lectura de Paul Ricoeur en *La Memoria, la historia, el olvido* y Michel de Certeau en *La operación historiográfica* me he lanzado a la feliz perplejidad que implica comprender, al menos en parte, que la historia es fundamentalmente escritura, y que, desde el inicio se está escribiendo, aun cuando la palabra no haya sido impresa en el texto. La afirmación de Ricoeur ha adquirido un sentido inesperado: “La construcción de la trama constituye, sin embargo, un auténtico componente de la operación historiográfica (...) en este sentido, la representación en su aspecto narrativo (...) no se añade desde el exterior a la fase documental y a la explicativa, sino que las acompaña y las sostiene². Desde esta apreciación, he comprendido que el “momento” escritura es simultáneo al de las preguntas, por cuanto la comunicación siempre se vincula con la transmisión de lo observado a los otros. Por ello, pensar el entramado a través del cual va a tomar lugar la explicación y la comprensión, no puede ser postergado. La escritura es un acto permanente en la historiografía.

La mía ha sido un viaje lleno de ansiedad tropiezos, lo que me ha llevado a escrutar mi posición como hablante y el lugar desde el cual se construye el discurso historiográfico. Además de constatar la debilidad de mi propio ejercicio, he podido observar la dispersión y la falta de conexión de la *intriga* propuesta, lo que creo que se vincula a una escritura a destiempo. Pero también me ha permitido dimensionar de una forma más crítica la modalidad de comunicación academia que hoy es hegemónica, su expresión en los tiempos y extensión asignada a la

² Paul Ricoeur, *La memoria, la historia, el olvido*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, segunda reimpresión, 2013, p. 311-312

entrega de resultados, a la productividad medida y esperada por las instituciones que otorgan recursos para la práctica de la disciplina, estableciendo las fronteras de lo que será legítimo de ser investigado, y por lo tanto, escrito y divulgado. Sin embargo, el placer de la investigación -que en buena parte funciona con recursos públicos- tiene la capacidad de constituirse en valor social de uso para responder, en parte, a las necesidades de la sociedad en el presente. La reflexión sobre el lugar de la historia me lleva a creer que es una apuesta que vale hacer.

Por ello, el apartado inicial de esta investigación pasar revista sobre los marcos epistemológicos y metodológicos de los que se nutre mi propuesta es una toma de postura sobre estatuto de la escritura en las ciencias sociales en general, y de la historiografía en particular. He intentado observar mi práctica de manera simultánea a la observación de los acontecimientos y procesos que constituyen el problema de investigación, atenta a los constreñimientos que posicionan mi acto de habla. Desde aquí, quiero enfatizar en la estrategia de Dosse, que propone un modo de ejercer el oficio que asuma la imposibilidad de restitución de la palabra, y no se presente “como una máscara que esconde con dificultad los cánones de lecturas eruditas de lo que se supone es la verdadera cultura popular, dibujando de hecho una verdadera geografía de lo eliminado”³.

Asumiendo lo esencialmente político de la disciplina, mi trabajo no pretende situarse por fuera de la función académica, por el contrario, asumo que explorar y aprehender los procesos por los que ha atravesado la educación pretende vincular críticamente el pasado con el presente y construir una propuesta interpretativa que incida en las transformaciones político-institucionales de la historia reciente.

³ Dosse. Op.cit. p. 132

CAPÍTULO I

Problemas conceptuales y metodológicos para la comprensión de los discursos sobre educación indígena en Bolivia

“Ciertamente, no hay consideraciones, por generales que sean, ni lecturas, por más lejos que queramos extenderlas, que sean capaces de borrar la particularidad del lugar desde donde hablo y del ámbito donde prosigo mi investigación. Esta marca es indeleble”

Michel de Certeau, 1974

Acceder a los discursos sobre educación orientada hacia los pueblos indígenas en Bolivia obliga a prestar atención a las relaciones que éstos mantienen con procesos sociopolíticos que, al mismo tiempo que los contienen, los constriñen y los superan. Todo ello en medio de tensiones y articulaciones entre los actores que se van configurando lentamente a través del tiempo. Los discursos adquieren significaciones móviles, con sus propios ritmos de desplazamiento.

El lugar que ocupan en el devenir económico y político institucional boliviano debe analizarse junto a los procesos internos de las organizaciones y reflexiones indígenas; a la circulación de categorías; marcos teóricos y, finalmente, a la construcción paulatina de distintas hegemonías sociopolíticas que impactaron, más o menos consistentemente, en la toma de decisiones de políticas públicas en educación durante gran parte del siglo XX y principios del XXI.

Por ello, el tipo de acercamiento que ofrece la historia intelectual, especialmente desde las bases en que se ha ido construyendo la nueva historia intelectual en América Latina, me permite problematizar el objeto de estudio con la flexibilidad necesaria que requiere su multidimensionalidad. A partir de la intersección de miradas, buscaré indicios de los discursos sobre educación indígena generados en los dos espacios de producción principales, es decir, en el ámbito del Estado y en el de los sujetos y colectivos indígenas, intentando elaborar una propuesta teórico-metodológica que, a partir de la evidencia arrojada por las fuentes y su interpretación crítica, funcione como instrumento analítico para historizar significaciones y usos que, en el presente, parecieran estar difusos. Siguiendo a Dosse intentaré “interrogar a la vida de las ideas a través de un ir y venir constante entre el pasado y las preguntas que le planteamos al pasado a partir de nuestro presente”⁴. En

⁴ Dosse, op.cit., p. 15

el marco de esta perspectiva haré uso de algunas categorías que me permitirán comprender los procesos sobre los cuales se fueron construyendo los momentos de cristalización de los proyectos.

En este capítulo expondré, en primer lugar, el estado de la investigación sobre historia de la educación y los pueblos indígenas en Bolivia. Luego, de forma operativa delimitaré la relación entre los sistemas institucionales de Estado nación y la educación, para situar la perspectiva historiográfica que dirige la investigación. Finalmente, haré un repaso sobre las formas en que se utiliza el concepto de discurso en la historiografía, junto a la propuesta teórico-metodológica que propongo para analizar el problema de investigación, es decir, dar cuenta de las trayectorias que siguen los discursos sobre educación indígena en Bolivia entre 1931 y 2010. En este sentido, intentaré identificar las continuidades y discontinuidades que han aparecido en los órdenes discursivos, intentando enfatizar los puntos en los que se han producido los debates, las negociaciones y las articulaciones políticas y conceptuales.

I.1 Educación y pueblos indígenas en Bolivia: estado de la cuestión

Las discusiones sobre la educación orientada a los pueblos indígenas, sobre los fines y los formatos que ha adquirido, han sido recurrentes a lo largo del siglo XX. El debate ha aumentado significativamente durante su segunda mitad, en espacios políticos, intelectuales y sociales. Asumiendo que la academia ha estado presente en este problema, las investigaciones llevadas adelante no han logrado producirse en el número ni la amplitud suficiente como para satisfacer la necesidad de atención que requieren las fronteras abiertas entre los espacios de producción discursiva propuestos en esta investigación: el Estado y los actores y pueblos indígenas.

La nomenclatura “educación indígena” o “educación indigenal” remite a una expresión que ha sido utilizada en Bolivia desde inicios del siglo XX para nominar a la educación específicamente dirigida a las poblaciones indígenas, pero también a aquella que se generó desde las mismas comunidades, en colaboración o no, con la política pública. Magdalena Cajías y Beatriz Cajías plantean que:

Cuando se habla de la historia de la educación indígena o indigenal en nuestro país, hay que considerar dos vertientes fundamentales de ésta 1) la que puede considerarse como construida “desde abajo”, es decir, desde los propios pueblos o naciones indígenas que hoy habitan el territorio boliviano; 2) la que surgió en distintos momentos históricos a

partir de las políticas estatales y/o gubernamentales que en el marco de “reformas educativas” que abordaron de una u otra manera la educación del indio⁵.

Habitualmente se ha trabajado la educación indígena en una brecha que separa la vertiente indígena de la estatal o gubernamental, cuestión que debe ser matizada, puesto que los objetivos de ambas tuvieron la posibilidad de cruzarse, y la práctica educativa concreta, en el territorio, tuvo distintos modos de relacionamiento⁶.

En las últimas décadas los esfuerzos investigativos han tendido al aumento y profundización en la temática, principalmente por los procesos internacionales que visibilizaron la cuestión indígena. En el caso boliviano, adquiere relevancia el trabajo de ciertos núcleos de académicos que surgieron a partir de las primeras generaciones de miembros de pueblos indígenas que lograron tener acceso a la educación universitaria. Uno de los ejemplos más conocidos es el Taller de Historia Oral Andina, THOA, surgido en el año 1983, en La Paz. Fueron y son importantes también otros sectores intelectuales, instituciones confesionales y organizaciones no gubernamentales. A esto hay que sumar la acumulación de trabajos de título de licenciaturas y posgrado de estudiantes de las distintas universidades del país.

El THOA, dirigido por la socióloga Silvia Rivera Cusicanqui hasta la década de 1990, ha contribuido de modo significativo a la instalación de contenidos y demandas indígenas en el espacio académico y en la opinión pública, convirtiéndose en una “entidad pionera en los estudios de la memoria oral de los indígenas”⁷. Aun cuando el Taller no trabajaba específicamente el tema educativo, inevitablemente se topó con él al comenzar a explorar la historia aymara y la red de caciques apoderados. Desde sus inicios en la carrera de Sociología de la Universidad Mayor de San Andrés, UMSA, sus miembros estuvieron concentrados en reconstruir pasajes de la resistencia aymara que habían sido silenciados por la historiografía tradicional y la hegemonía de la palabra escrita. Una de las características del grupo de trabajo, es que exigió el conocimiento del idioma aymara como una de las precondiciones para poder emprender la recopilación de fuentes orales desde el mundo andino.

⁵ Magdalena Cajías y Beatriz Cajías. “Apuntes para repensar la educación indígena a la luz de su historia y de los procesos de liberación del indio en Bolivia”. *Historia de la Educación*, n°29, Universidad de Salamanca, Julio de 2010, pp. 103-116. p. 104 Disponible en: <<http://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/8160>>

⁶ *Ibid.*, p. 109

⁷ “THOA por 30 años recoge la historia oral de los pueblos”. *Erbol*. 22 de noviembre de 2013. Disponible en:

http://www.erbol.com.bo/noticia/cultura/22112013/thoa_por_30_anos_recoge_la_historia_oral_de_los_pueblos>

Desde la estrategia de la historia oral, autores como Esteban Ticona, Carlos Mamani, María Eugenia Choque, entre otros, comenzaron a hacer viajes desde el centro urbano de La Paz hacia las comunidades del altiplano para indagar sobre la historia de los pueblos indígenas⁸.

El THOA estuvo íntimamente influido por la emergencia de los movimientos indianistas y kataristas en la UMSA y por las teorías de la subalternidad. En la década de los ochenta, la debilidad de los modelos marxistas para dar cuenta de la superposición de categorías de subordinación abrió la posibilidad de explorar marcos teóricos que se adaptaban de mejor forma a la realidad boliviana, atravesada por la racialización de las relaciones sociales, económicas y políticas, y por la rigidez de las jerarquías montadas sobre éstas. En este marco, tomó lugar la recepción de los planteamientos del Grupo de Estudios Subalternos y del debate poscolonial latinoamericano⁹.

Uno de los primeros trabajos que emprendió el THOA fue la investigación que dio nacimiento *El Indio Santos Marka T'ula. Cacique principal de los ayllus de Qallapa y apoderado general de las comunidades originarias de la república*¹⁰, publicación bilingüe aymara-español en forma de folleto. Esta escritura fue un hito en los modos de acercamiento a la historia indígena. Lucila Criales, quien fue parte de esta experiencia y posterior directora del THOA, relató

Armada la red, después de varias visitas a archivos y hemeroteca, los mejores hablantes de aymara se lanzaron en la búsqueda de Santos Marka T'ula, el cacique, yendo a la comunidad de Ilata, Curahuara de Pacajes, provincia Gualberto Villarroel, zona altiplánica de Bolivia (...) El primer llamado a entrevistar fue Esteban Ticona. Habiéndose acercado a los sujetos clave, se hacía perentorio que se tratase de establecer ese “pacto fiduciario” del que habla Franco Ferrari (La historia y lo cotidiano, 1990, p. 127), pacto entre entrevistados y entrevistadores, se logró haciendo ayni, un milenar sistema andino (yo te doy, tú me das, la reciprocidad). Así se estableció la confianza entre ambos, donde el idioma de los entrevistados interactuó (...)

⁸ Fueron parte de este grupo también Ramón Conde, Vitaliano Soria, Humberto Mamani, Lucila Criales, Felipe Santos, Zulema Lhem, Manuel Orellana, Víctor Hugo Ricardi, Filomena Nina. Varios de los integrantes del THOA, tendrán un destacado rol en la academia y en la esfera pública, vinculando el trabajo académico con las reivindicaciones políticas indígenas, en un tránsito de ida y vuelta.

⁹ Hay que recordar que el Grupo Latinoamericano de Estudios Subalternos irrumpió con fuerza a inicios de la década de los noventa.

¹⁰ Taller de Historia Oral Andina. *El Indio Santos Marka T'ula. Cacique principal de los ayllus de Qallapa y apoderado general de las comunidades originarias de la república*. Universidad Mayor de San Andrés, La Paz, 1984

grabadora en mano, y con algunos aprestos, tras de Esteban Ticona emprendimos los del equipo del THOA el viaje hacia las comunidades (...)”¹¹.

Mencionar el modo de trabajo del THOA es relevante porque el despliegue de sus metodologías permitió visibilizar y poner en perspectiva el rol de los caciques apoderados. Ello abrió la posibilidad de situar el impacto de estos actores en la historia de Bolivia y, específicamente, en la historia de la educación de los pueblos indígenas. Sin tener acceso a los relatos y a la memoria colectiva de las comunidades, se contaría solo con las fuentes escritas que pasaron por alto estas prácticas, generando una visión empobrecida del proceso. El estado de la cuestión actual de la investigación en educación debe mucho a este proyecto.

La investigación sobre Santos Marka T’ula entregó imágenes reveladoras de la situación de los pueblos indígenas a inicios de siglo¹². T’ula ejerció un eficaz liderazgo en la defensa legal de la tierra en un contexto violento y hostil. Su práctica se realizaba aun sin conocer la lectura y la escritura, lo que le permitió evidenciar el obstáculo que representaba el analfabetismo, lo que, a su vez, le llevó a comprender y reivindicar la escuela. El THOA describió y enfatizó estos hallazgos haciendo uso tanto del archivo como de la historia oral, logrando argumentar consistentemente la relevancia de la educación como instrumento político para los pueblos originarios, desde las primeras décadas del siglo XX. El acceso a la educación se leía, en ese momento, como una de las posibilidades que permitirían revertir la subordinación comunal ante las estructuras económicas y políticas que operaban de facto y de derecho en Bolivia.

Posteriormente, el Taller continuó con obras como *Taruqa 1866-1935. Masacre guerra y “renovación” en la biografía de Eduardo L. Nina Qbispi*, de Carlos Mamani Condori, en 1991 y con *Historia de una esperanza. Los apoderados espiritualistas de Chuquisaca 1936-1964*, de Juan Félix Arias, de 1994. Todos estos trabajos, directa o indirectamente, informaron a las comunidades y a los lectores en general, sobre la sistematicidad de la

¹¹ Lucila Criales y Cristóbal Condoreno. “Breve reseña del Taller de Historia Oral Andina (THOA)”. *Revista Fuentes*, (La Paz) Vol, 10, N° 43, abril de 2016. pp 57-66. p 59.

¹² En la presentación del texto, se plantea: “el trabajo del Taller intenta también crear una nueva metodología. Sus miembros somos mayoritariamente estudiantes y profesionales de origen rural y descendientes de comunarios, que hemos llegado a la universidad trayendo nuestra lengua y la tradición de nuestros mayores, que la ciudad nos ha hecho olvidar. Esto nos ha permitido acercarnos a los achachillas y awichas con un sentido de respeto y solidaridad que no suele mantenerse en la investigación social tradicional. Por eso ahora queremos devolver nuestro trabajo a la comunidad, para que los jóvenes comunarios no se olviden del pensamiento y las luchas de sus mayores”. pp. 5-6

demanda por educación por parte de los pueblos originarios, lo que ha constituido un insumo vital para una serie de investigaciones paralelas y posteriores.

Por otro lado, las investigaciones realizadas por instituciones vinculadas a sectores confesionales y a la cooperación internacional no estaban enmarcadas directamente en el ámbito académico, pero han tenido un impacto considerable en el tratamiento del problema. Entre las más relevantes puedo nombrar a la Fundación Xavier Albó, antes llamada Centro de Investigación y Promoción del Campesinado, CIPCA, que también ha tenido un rol respecto de la educación indígena. Ha publicado una cantidad considerable de investigaciones a lo largo de sus más de 40 años de trabajo. Esta ONG, vinculada a los jesuitas, nació en 1970 y se orientó hacia el desarrollo rural y campesino, a través de tres ejes: económico, organizativo y educativo¹³.

Inspirada en la teología de la liberación, en un primer momento CIPCA trabajó por una educación liberadora, de la mano del pensamiento de Paulo Freire y la metodología de la investigación acción, articulando programas de alfabetización y educación popular. Estos desarrollos, en la década del setenta, se concentraron en construir insumos para la educación no formal, además de la realización de estudios zonales, la mayor parte de ellos canalizados a través de la publicación de los *Cuadernos de Investigación CIPCA*, el primero de ellos aparecido en 1973¹⁴.

En la década de los ochenta, “se reafirmó que la acción educativa partía de lo productivo para, desde allí, descubrir las implicaciones sociales, económicas y políticas. Este proceso implicó proporcionar instrumentos para crear una conciencia crítica. La educación surgió así de lo cotidiano, de lo concreto, de la realidad y se orientaba al cambio”¹⁵. Los Cuadernos de Investigación trataban diversos temas a través de monográficos, muchos de ellos concentrados en la lengua de los pueblos originarios y la interculturalidad, como por ejemplo el Cuaderno N° 42 de 1993, *Educación bilingüe intercultural en América latina*; el Cuaderno N° 44, de 1995, *Bolivia Plurilingüe: guía para planificadores y educadores*; el Cuaderno N° 58, de 2003, *Niños alegres, libres, expresivos: la audacia de la educación*

¹³ Vera Gianotten. *CIPCA y poder campesino indígena. 35 años de historia*. Centro de Investigación y Promoción del Campesinado. Cuadernos de Investigación N° 66. Plural Editores, La Paz, 2006. P. 28

¹⁴ El proyecto educativo de CIPCA se llevaba a cabo a través, también, de la radiofonía, con una colaboración larga con Radio San Gabriel, como herramienta privilegiada para llegar a zonas con escasa comunicación.

¹⁵Vera Gianotten, op. cit p 130

intercultural bilingüe en Bolivia; además de la investigación depositada en revistas y cartillas¹⁶.

Xavier Albó, antropólogo y lingüista, uno de los fundadores e investigadores más reconocidos de CIPCA, ha publicado artículos y estudios sobre la educación bilingüe y las lenguas originarias en revistas académicas nacionales e internacionales, como *Lengua y sociedad en Bolivia*, de 1976; *El rol de la lengua en una pedagogía activa renovada*, en la publicación de la UNESCO; *Educación, etnias y descolonización en América Latina: una guía para la educación bilingüe intercultural*, de 1983; *Educación para una Bolivia plurilingüe*, 1995; *Políticas interculturales en educación*, 2000; *Cultura, interculturalidad, inculturación*, de 2003 a través de Fe y Alegría¹⁷. Además, tiene una cantidad considerable de publicaciones que, si bien no abordan la educación de modo específico, han sido significativas respecto de la historia y cultura indígena en Bolivia, además de trabajar en conjunto con diversos académicos dedicados al área¹⁸. También de orientación confesional es la *Fundación Fe y Alegría*, que además de realizar estudios sobre educación, ha tenido diversas escuelas a su cargo.

Por otro lado, el Instituto de Estudios Bolivianos, dependiente de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Andrés, ha publicado la revista *Estudios Bolivianos* desde el año 1995. Desde una vocación interdisciplinar, ha trabajado distintas problemáticas sociales y culturales, dentro de las cuales ha tenido un lugar destacado la educación. En sus años de existencia ha hecho públicas una diversidad de investigaciones que abordaron temas históricos, sociales y pedagógicos en distintos monográficos. De ellos, nombraré algunos que se concentran en el tema que interesa a esta investigación¹⁹.

¹⁶ Para obtener más detalles de las publicaciones, se pueden revisar los títulos en: < <http://www.cipca.org.bo/publicaciones-e-investigaciones>>

¹⁷ Las Unidades Educativas de Fe y Alegría también ha tenido un rol importante en la educación en Bolivia, implementando, por ejemplo, la educación intercultural bilingüe desde 1993, antes de la reforma educativa que lo consideraba.

¹⁸ Entre los innumerables de Xavier Albó se encuentran algunas obras emblemáticas, como *Votos y Wíphalas*, *Campeños y pueblos originarios en democracia*, *Cuaderno de Investigación N° 43*; *Pueblos Indios en la Política*, publicado como *Cuaderno de investigación N° 55*; entre otros.

¹⁹ Entre otros artículos puedo nombrar: La investigación en educación se ha reflejado en formatos de monografías y artículos como N°5, de 1997, titulado “Psicología y Educación”; el N° 6, de 1998, donde aparece “Esfuerzos para democratizar la educación elemental de mediados del siglo XIX: proyectos y logros en el departamento de La Paz”, de Raúl Calderón Gemio; El N° 8 del año 2000, donde aparece un ensayo teórico que aborda la educación elaborado por Galia Domic, “Poder y globalización del sujeto., Un análisis de la medicina y la educación”. El N° 14 de la revista contó con el artículo de Iño Daza “El pensamiento educativo andino: una forma de entender la educación comunitaria”; El N° 17, publicado en 2012, presenta dos artículos interesantes, “La

En 2004 la Revista Estudios Bolivianos presentó su monográfico N° 11 titulado “*Educación e interculturalidad*”, que contó con artículos sobre el sistema escolar, el currículum, la educación intercultural bilingüe y la formación universitaria, reuniendo a autores como Blithz Lozada, María Luisa Talavera, Zacarías Alvani y Porfirio Tintaya²⁰. El N° 15 de la Revista, publicada en 2009, se tituló “*Políticas Públicas Educativas*”, y se compuso de 6 artículos dedicados a la cuestión de la educación y el Estado. Los temas trabajados van desde la formación de las escuelas de indios y las escuelas para españoles en el período colonial, hasta la aparición de la educación intercultural, pasando por los problemas de las políticas públicas y la formación docente²¹.

El N° 18 de Estudios Bolivianos dedicó buena parte de sus páginas a la revisión de la política pública educativa, la educación superior y un análisis comparado²². El número 20 de la Revista presentó los trabajos presentados del Foro Educación 2013, convocado en forma conjunta entre el Ministerio de Educación y el Instituto de Estudios Bolivianos. En esta edición aparecen nombres representativos de la investigación educativa, tales como María Luisa Tavera, Beatriz Cajías, Magdalena Cajías, Ignacio Apaza, Blithz Lozada, Víctor Hugo Cárdenas, Félix Patzi, entre otros²³.

Por su parte, el Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativa, CEBIAE, ha estado dedicado a la educación popular desde distintos focos regionales, uno de ellos en la más densamente poblada ciudad de Bolivia, El Alto, con un histórico predominio de población aymara. Se fundó en 1976 a partir de una alianza ecuménica entre las iglesias católica, evangélica, luterana y la Asamblea Permanente de Derechos Humanos en Bolivia²⁴. Además de la investigación, se ha dedicado a desarrollar propuestas comunicativas y a la divulgación de

descolonización cultural, lingüística y educativa en Bolivia” de Ignacio Apaza, y “La perspectiva de descolonización educativa intra-cultural e intercultural” de Víctor Hugo Quintanilla.

²⁰ Revista Estudios Bolivianos N° 11, *Educación e interculturalidad*. Instituto de Estudios Bolivianos. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Mayor de San Andrés, La Paz, 2004

²¹ Revista Estudios Bolivianos N° 15, Instituto de Estudios Bolivianos. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Mayor de San Andrés, La Paz, 2009

²² Revista Estudios Bolivianos N° 18, Instituto de Estudios Bolivianos. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Mayor de San Andrés, La Paz, 2013

²³ Revista Estudios Bolivianos N° 23, Instituto de Estudios Bolivianos. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Mayor de San Andrés, La Paz, 2014

²⁴ Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas, CEBIAE. En: <http://www.cebiaebolivia.org/historia/>>

información especializada, vinculándose con instancias como el Programa de Investigación Estratégica de Bolivia, PIEB. Entre sus publicaciones destacan “*Escuela y comunidad. Una propuesta hacia el cambio*”, de 1984; “*Retomando el debate sobre la reforma educativa*”, de 1995; “*La educación intercultural y bilingüe en Bolivia: Balance y perspectiva*”, 2000; “*De las críticas contra el sistema al ejercicio del poder: los movimientos sociales indígenas y las políticas educativas en Bolivia*”, de Franco Gamboa, 2009; “*Visiones plurales sobre el nuevo paradigma educativo boliviano*”, de 2011; “*Proceso, educación y pueblo. 1900-2010*”, de 2012.

Otras instituciones que han investigado sobre educación se vinculan a la cooperación internacional, como el Instituto Internacional de Integración Convenio Andrés Bello. Es un organismo especializado del Convenio Andrés Bello, organización intergubernamental de integración educativa, científica y cultural, nacida en 1970. El Instituto Internacional de Integración nació en 1975 y fijó su sede en La Paz, producto de la reunión de ministros de educación de los países miembro, con el fin de “realizar investigaciones permanentes sobre los objetivos y temas de integración”²⁵. Actualmente, el Instituto desarrolla investigación en las áreas de interculturalidad y educación; diseño y desarrollo curricular; alfabetización de jóvenes y formación de educadores, desarrollando además de cursos de posgrado y de especialización. Entre sus publicaciones se puede destacar la *Revista Integra Educativa*; textos como *Educación Al otro. Los dilemas de la educación intercultural en los países de CAB*, de Marcelo Sarzuri-Lima y *Escenarios (des) colonizadores*, coordinado por el mismo autor. Así mismo, el último libro de Roberto Choque, titulado *El Indigenismo y los Movimientos Indígena en Bolivia*, de 2014.

Desde la historiografía, el trabajo más sistemático ha sido realizado por el historiador aymara Roberto Choque Canqui²⁶, quien ha publicado una serie de obras que trabajan el problema. También ha investigado la educación de forma indirecta al abordar cuestiones como el liderazgo, las rebeliones, y el devenir político e ideológico aymara. Desde allí intentó mostrar la viva relación que existente entre estos procesos. Su área de especialidad fue la historia de los pueblos indígenas en el siglo XX, abordando principalmente el mundo aymara²⁷. El autor, junto a la lingüista Cristina Quisbert, publicó en 2006 su principal

²⁵ Decreto Supremo N° 12622. Disponible en <http://www.iiicab.org.bo/historia/>

²⁶ El Dr. Roberto Choque colaboró generosamente con esta investigación. Falleció en 2020.

²⁷ Magdalena Cajías, Florencia Durán y Ana María Seoane. “Sentidos Generales”. En Magdalena Cajías, Florencia Durán y Ana María Seoane (Coord), *Bolivia su Historia, Tomo V, Gestación y emergencia del nacionalismo, 1920-1952*. Coordinadora de Historia, La Razón y Programa de Investigación Estratégica en Bolivia, PIEB, La Paz, 2015, p. 21

investigación sobre el tema, titulada *“Educación indigenal en Bolivia. Un siglo de ensayos educativos y resistencias patronales”*. Esta producción en particular intentó abarcar los hitos respectivos más sobresalientes, desde el periodo colonial hasta la revolución de 1952, no sin antes referirse en el primer capítulo a la educación en tiempos previos a la colonización.

En sus trabajos posteriores, Choque siempre dio lugar a su preocupación por informar a la comunidad académica, a los pueblos indígenas y al pueblo aymara del devenir de la educación, jalonada por el Estado y los actores políticos auto identificados con los proyectos indígenas. Su obra ha podido mostrar que, en distintas contingencias, los pueblos indígenas han disputado el poder para nombrar y construir la arquitectura del sistema educativo. En su obra *Historia de una lucha desigual. Los contenidos ideológicos y políticos de las rebeliones indígenas de la pre y post Revolución Nacional*, dedicó un apartado al problema de la educación, y a través de todo su relato es posible visualizar el rol que le asigna a la disputa por la educación en esa historia de lucha a la que se refiere. Lo mismo hizo en su último libro, *“El indigenismo y los movimientos indígenas en Bolivia”* de 2014, con una perspectiva que ha recogido los últimos desplazamientos conceptuales producidos por el surgimiento de la plurinacionalidad.

Entre otros y otras autoras, se puede nombrar a Beatriz Cajías de la Vega, que publicó *“Procesos históricos en la formulación de las transformaciones educativas planteadas en la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez”*; entre otros. En conjunto con Magdalena Cajías, *“Apuntes para repensar la educación indígena a la luz de su historia y los procesos de liberación del indio en Bolivia”*. Mario Yapu ha investigado sobre desigualdades, interculturalidad en educación, y escribiendo artículos como *“Políticas educativas y socialización de niños: un estudio sobre la reforma educativa de 1994”*; *“La interculturalidad y la descolonización en la educación superior y sus desafíos en Bolivia”*; *“Descentralización, poderes locales y participación social en educación en Bolivia”* e *“Indígenas y educación superior. Algunas condiciones para pensar la integración”*. El historiador y cientista político Iño Daza ha producido distintos artículos donde aborda el asunto indígena, entre ellos *“El aporte pedagógico del Movimiento Katarista. El horizonte histórico de una educación propia y comunitaria (1970-1980)”*; *“La reforma educativa liberal (1899-1920). Modernización de la educación pública en Bolivia”*; *“Pedagogía de las emergencias; el caso de los caciques apoderados y su lucha por la educación en Bolivia (1900-1930)”*; *“Posturas y proposiciones de una “educación propia” a principios del siglo XX; Franz Tamayo y José Carlos Mariátegui”*.

Finalmente, es necesario mencionar al Estado, que a través del Ministerio de Educación ha intentado poner al alcance de las ciudadanas y los ciudadanos parte de estos trabajos, financiando además otras investigaciones. De esto ha surgido la *“Historia de la educación en Bolivia a*

través de las memorias del ministerio de educación”, que totaliza 8 tomos, abarcando desde 1826 hasta 1998, publicada en 2015, en versión impresa y digital, como la mayoría del trabajo aquí mencionado. Además, ha hecho circular la *Colección Pedagógica Plurinacional*, “destinada a contribuir al desarrollo del pensamiento y la acción educativa bajo un horizonte de cambio y revolución educativa”²⁸.

Dentro de ella está, por un lado, la *Serie Clásicos*, que se ha preocupado por reeditar obras significativas en la historia de la educación del país, entre ellas “*Warisata, la Escuela Ayllu*” de Elizardo Pérez y “*El debate sobre la pedagogía nacional de 1910*” que reúne las obras “*Creación de la Pedagogía nacional*” Franz Tamayo y “*El problema pedagógico en Bolivia*”, de Felipe Segundo Guzmán, publicada en 2014.

Por otro lado, está la *Serie Histórica*, ha publicado textos como “*Instituciones Educativas Indígena en la época prehispánica*”, de José Mario Illescas, 2013; “*La educación en la colonia*”, de Roberto Choque Canqui, 2013, “*Hitos de la educación en Bolivia*” del Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional, 2014; “*La reforma educativa de 1955. El Código de la Educación Boliviana de 1955 como instrumento de desnaturalización del indio y su consecuente conversión en ciudadano aparente*”, de Carlos Mamani Condori, 2015; “*Surgimiento de las normales indígenas: de Caiza “D” a Warisata*”, Ana Pérez Ciales, de 2014.

Desde este panorama general, se puede constatar que el cuerpo de investigaciones ha generado numerosos e interesantes productos en los últimos años, aun cuando estos se presentan con niveles dispares de profundidad. Esto se vincula, probablemente, a las características propias de la sociedad boliviana, que ha tendido a preguntarse por cuestiones que han sido consideradas de mayor urgencia por la historiografía. En este marco, las dinámicas de exclusión y más recientemente, de inclusión de los pueblos originarios a los espacios de toma de decisiones han relevado problemas que remiten a preguntas complejas, como las trayectorias de la relación entre el Estado y los pueblos indígenas, los formatos que han adquirido las políticas públicas sectoriales, la emergencia y consolidación de sectores políticos. Aquí, el debate sobre las funciones asignadas a la educación cobra especial interés.

Resulta interesante evidenciar es que en una historiografía que en las últimas décadas ha estado liderada por mujeres de forma indiscutible, estas no trabajan preponderantemente en el área en la educación. En el caso de aquellas historiadoras que abordan el problema, lo hacen trabajando simultáneamente otras problemáticas, cuestión que refleja las particularidades del mundo de esta Historia, que imprime otro tipo de

²⁸ Roberto Aguilar, Ministro de Educación de Bolivia. “Presentación de la Colección Pedagógica Plurinacional”, En: *Warisata la escuela –ayllu*, Elizardo Pérez, La Paz, 2015, p. 3

sesgo de género a la disciplina²⁹. Se diferencia así de academias más tradicionales, donde el problema de la educación, al remitir al área de la economía de los cuidados, es trabajado principalmente por mujeres, y tiene un desarrollo menos visible que otras áreas de especialidad, como la historia política o la económica. Sin embargo esto repercutido, igualmente, en los grandes silencios de una historiografía que observa y describe procesos “en masculino”, y que aún no logra construir un espacio para pensar la exclusión interseccional que viven las mujeres, en particular en los procesos de expansión escolar en el país.

En suma, se puede afirmar que es necesaria la acumulación de evidencia y el desarrollo analítico orientado a comprender el rol que otorgan las distintas comunidades políticas bolivianas a la educación, pero es también cierto que la parcelación es una herramienta metodológica insuficiente en determinados momentos, ya que dificulta la visibilidad de los diálogos y los debates que se producen en las fronteras de los espacios discursivos, y que, en última instancia, son constitutivos de los mismos. Más allá de las lógicas internas, propongo considerar las funciones asignadas a la educación dirigida a los pueblos a través de la intersección de los discursos del Estado y de los pueblos indígenas. A través de ellos intentaré representar los debates, las negociaciones y las articulaciones de los lenguajes políticos, en medio de las disputas por la hegemonía cultural que los proyectos han puesto en tensión.

Esto implica pensar el diálogo y la colaboración en similar estatus que las disputas y rupturas, no en el sentido de un a priori, si no asumiendo como posible la simultaneidad de los procesos, en un ir y venir delimitado por múltiples determinaciones de larga data y en relación con la distribución de fuerzas coyunturales.

²⁹ No me es posible aquí arriesgar hipótesis, porque esta interesante cuestión requeriría una observación meticulosa y profunda, pero si me atrevo a decir que los sesgos de género que en otras académicas y otras historiografías remiten a las mujeres a centrarse en las “economías de los cuidados”, aquí aparecen más difusos.

I.2 El problema del Estado, la nación y la educación

Altamirano ha planteado que desde los fundadores de la historiografía latinoamericana, el objeto de la disciplina ha estado vinculado al relato de la formación de la nación y al surgimiento del sujeto colectivo nacional, buscando consolidar la identidad, es decir, la diferencia. Aquí, “el Estado nacional ordenado según los principios del constitucionalismo liberal era (o debía ser) el corolario y la expresión de esa personalidad preexistente”³⁰. Cerrando el siglo XIX, el paradigma principal respondía al eje político nacional, con una narrativa liberal, basado en una ciencia social positivista, que permitía la hipótesis de que los países latinoamericanos

No escapaban de las leyes del progreso, o más bien de las leyes de la evolución, concepto que le dio a la idea de progreso las garantías de la ciencia (...) donde la sociedad podía ser pensada como un organismo –“un ser vivo”, como decía el mexicano Justo Sierra, que “crece, se desenvuelve y se transforma”- pero ese organismo era un organismo nacional y el reparo de su evolución seguía siendo el relato de un ser nacional³¹.

La cuestión de lo nacional siguió siendo de vital importancia en América Latina. En Bolivia en particular, ha tenido una marcada presencia en los debates políticos e intelectuales durante todo el siglo XX y hasta la actualidad. Por la complejidad de su conceptualización, creo que sigue teniendo vigencia el ya clásico planteamiento de Anderson en la introducción de su *Comunidades Imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. En su obra, el autor asegura que:

La nacionalidad, o la “calidad de nación” (...) al igual que el nacionalismo, son artefactos culturales (...) a fin de entenderlos adecuadamente, necesitamos considerar con cuidado como han llegado a ser en la historia, en qué formas han cambiado sus significados a través del tiempo y porqué, en la actualidad tienen una legitimidad emocional tan profunda³².

³⁰ Altamirano. op.cit. p. 12

³¹ Ibid. p. 12

³² Benedict Anderson. *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Fondo de Cultura Económica, México, 1993. p 21

Esta hipótesis ha tenido un profundo impacto en la literatura especializada y en la historiografía. Desde ella, la nación no es más que “una comunidad política imaginada como inherentemente limitada y soberana”³³, pero tampoco menos. De estas tres características, interesa aquí particularmente la idea de comunidad, porque este concepto adopta particulares sentidos en Bolivia, que, en determinados momentos de su historia, han sido puestos en tensión con la idea de nación. Nación y comunidad, por lo tanto, pondrían llegar a contenerse, pero también, a tensionarse mutuamente. Anderson dice que la nación

Se imagina como comunidad porque, independientemente de la desigualdad y la explotación que en efecto puedan prevalecer en cada caso, la nación se concibe siempre como un compañerismo profundo, horizontal. En última instancia, es esta fraternidad la que ha permitido, durante los últimos dos siglos, que tantos millones de personas maten y, sobre todo, estén dispuestos a morir por imaginaciones tan limitadas³⁴

¿Es la nación un intento de borrar las múltiples exclusiones que en Bolivia ponían límites a la invención de “fraternidad”? ¿Por el contrario, la supervivencia de la noción de comunidad indígena es una apertura para pensar de otra manera la cuestión nacional? ¿Son ambivalentes estas asignaciones de significados? ¿A través de qué estructuras adoptan mayor fuerza? La hipótesis es que, tal como ocurrió en gran parte de América Latina desde los procesos de independencia, los debates sobre la nación y los modos en que estos se encarnan en las estructuras sociales e institucionales se vinculan con la expansión y consolidación del Estado, cuestión que en Bolivia fue ralentizada por condiciones geográficas, demográficas, culturales y económicas durante el siglo XX, por lo que, a inicios del nuevo siglo, aún era un proceso en desarrollo.

³³Ibid. p. 23

³⁴ Ibid. p. 25

Regiones socio-culturales

Región YUNGAS Y VALLES

Naciones: 2
KALLAWAYA
AFROBOLMANOS

(CON AYMARA y QUECHUA)

Región ANDINA

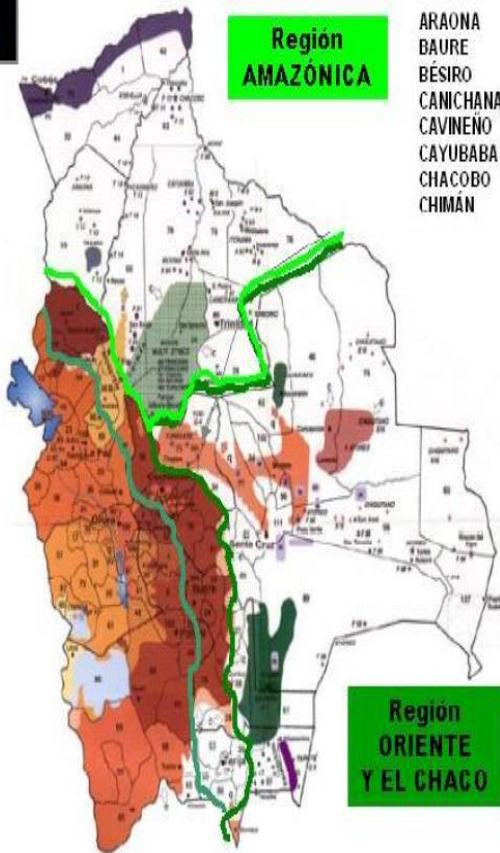
Naciones: 3
AYMARA
QUECHUA
URU-CHIPAYA

Fuente: MACPIO
Diagnóstico Nal. 2001,
Albó 1993, etc.

Región AMAZÓNICA

Naciones: 24

ARAONA	ESSE EJJA
BAURE	ITONAMA LECO
BÉSIRO	MACHNERI
CANICHANA	MOJENO trin.
CAVINENO	MOJENO inga.
CAYUBABA	MORE
CHACOBO	MOSETÉN
CHIMÁN	MOVIMA
	PACAWARA
	REYESANO
	SIRIONÓ
	TACANA
	TOROMONA
	YAMINAWA
	YUKI
	YURACARÉ



Naciones: 6

AYOREO
GUARANI
GUARASUWE
GUARAYU
TAPIFTI
WEENHAYEK

Imagen n°1. Mapa de regiones socioculturales de Bolivia³⁵

³⁵ Mapa de regiones socioculturales. Mapa de los grupos sociolingüísticos en Bolivia. Arnold, Denise. “Cartografías de la memoria: hacia un paradigma más dinámico y viviente del espacio”. En: <http://www.scielo.org.ar/img/revistas/cfhycs/n36/html/n36a11.htm>

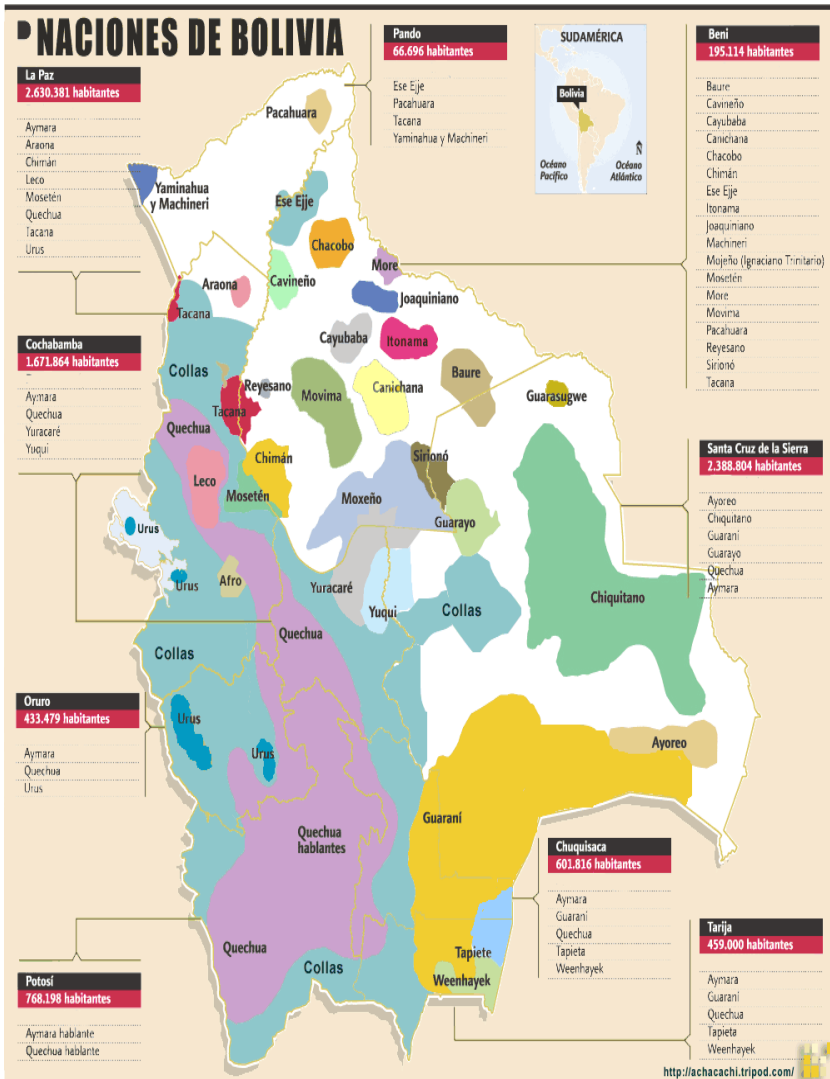


Imagen n° 2. Mapa de naciones en Bolivia³⁶

Bourdieu se pregunta si la nación hace al Estado o es al revés, cuestión que habitualmente se discute en la historia y la sociología. Él se inclina por plantear que:

La construcción del Estado como campo relativamente autónomo que ejerce un poder de centralización de la fuerza física y de la fuerza simbólica –y por ello se constituye en

³⁶ <https://pueblosencamino.org/?p=1527>

campo de luchas-, es inseparable de la construcción del espacio social unificado que es de su competencia (...) es decir, de la nación (...) el nacionalismo en concreto se nutre siempre de la constatación, por ejemplo, de la unidad lingüística para después llegar a la conclusión de la necesidad de la unidad gubernamental o de legitimar las peticiones de unidad gubernamental³⁷.

En este sentido, tal como se verá en los capítulos siguientes, la cuestión de la lengua fue un problema vital en la posibilidad de Bolivia pensarse a sí misma como un todo, dado el plurilingüismo que predominó hasta pasada la primera mitad del siglo XX. La penetración del castellano a través de las políticas de alfabetización antes y luego de la revolución de 1952, estuvo íntimamente vinculada a la producción del Estado y de la nación. Para estos efectos, es clarificadora la conceptualización de Estado que construye Bourdieu, entendiéndolo como “una acumulación de capital simbólico (...) una institución que tiene el poder extraordinario de producir un mundo social ordenado sin tener necesariamente que dar órdenes, sin ejercer coerción permanente”³⁸.

Desde esta lectura, la existencia de un idioma predominante -es decir, la extensión del castellano- permitía establecer un medio por el cual transmitir los fundamentos sobre los que se consolidarían las instituciones. La idea de la nación y el Estado que la contenía necesitaba de una estructura en la que tuviera lugar la operación de acumulación de capital simbólico. La escuela, especialmente la escuela rural, era útil a este cometido.

Elías Palti propone una crítica a las lecturas de Anderson y Hobsbawm sobre el nacionalismo, para decir que éstas aun cuando son devastadoras “de las premisas en que se fundaba el nacionalismo de matriz romántica que surge en el siglo XIX, no alcanza aun a rozar el núcleo de las doctrinas nacionalistas más recientes que pretende combatir”³⁹. En este sentido, el autor propone algo que podría catalogar como una radicalización de la crítica a los modos de nacionalismo que

³⁷ Bourdieu. op.cit. p 174

³⁸ Ibid. p. 232

³⁹ Elías Palti. *La nación como problema. Los historiadores y la cuestión nacional*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, segunda edición, 2006. pp. 12- 28. El autor plantea, además, que “si el objeto de las narrativas antigenealógicas era privar de sustento ideológico a las tendencias más radicalmente jingoistas del nacionalismo, hay que decir que definitivamente erraron el blanco. La revelación de sus fundamentos contingentes resulta destructiva solo respecto del concepto genealógico del siglo XIX; deja intacta en cambio, lo que Adorno llamó la “razón cínica” del nacionalismo de último siglo, desde que el mismo no niega la contingencia de sus basamentos no reclama para sí ningún estatuto de verdad” (p 95)

perviven, lo que se constituye en una herramienta interesante para abordar la última parte de esta investigación, considerando las articulaciones de la cuestión nacional en la plurinacionalidad. La relevancia de esta reflexión es que insta a preguntarse por los límites de la cuestión nacional en las últimas décadas, donde la invención de un arreglo institucional como la plurinacionalidad ha generado la posibilidad de imaginar de otra forma la articulación entre el Estado y unas formas nacionales plurales, pero, también ha abierto las puertas al surgimiento de nacionalismos renovados, que amenazan la posibilidad de gestionar de modos eficaces la convivencia democrática. De este modo, es pertinente preguntar por el rol de la plurinacionalidad: con ella ¿se des-nacionaliza el problema de las dinámicas de exclusión e inclusión social, política y económica, o más bien, se acentúa la posibilidad de la llegada de nacionalismos autocentrados y racializantes? ¿Es posible que estos dos movimientos tengan lugar de modo simultáneo?

La escuela adquiere una función de adecuación de las formas de pensar la comunidad, la cuestión económica y política, donde

Todo el funcionamiento del sistema escolar puede considerarse un inmenso rito de institución, aunque por supuesto, no se reduce solo a esto: transmite también la competencia. Sin embargo, la representación que tenemos del sistema escolar como lugar de distribución de competencias y diplomas que sanciona la competencia es tan fuerte que se necesita cierta audacia para recordar que también es un lugar de consagración, un lugar donde se instituyen diferencias entre los consagrados y los no consagrados, entre los elegidos y los eliminados. Se trata de diferencias que están en el orden de la magia social, como la diferencia entre masculino y femenino, y que son producidas por un acto de constitución –tomado en el sentido filosófico y en el sentido del derecho constitucional– instaurando divisiones duraderas, definitivas, indelebles, a menudo insuperables, porque están inscritas en los cuerpos individuales y son recordadas sin cesar por el mundo social⁴⁰.

Estas divisiones son modos de penetración y constreñimiento de los cuerpos y las subjetividades. La escuela es un espacio donde, con fecundidad, se moldean los límites y aperturas que tendrán los discursos. En este sentido, es ilustradora la pregunta que lanza Foucault: “¿qué es, después de todo, un sistema de enseñanza, sino una ritualización del habla; sino una cualificación y una fijación de las funciones para los sujetos que hablan; sino la constitución de un grupo doctrinal cuando

⁴⁰ Ibid. p. 234

menos difuso; sino una distribución y una adecuación del discurso con sus poderes y sus saberes²⁴¹. Ante esto:

Se hace necesario reconocer grandes hendiduras en lo que podría llamarse la adecuación social del discurso. La educación, por más que sea, de derecho, el instrumento gracias al cual todo individuo en una sociedad como la nuestra puede acceder a no importa qué discurso, se sabe que sigue en su distribución, en lo que permite y en lo que impide, las líneas que le vienen marcadas por las distancias, las oposiciones y las luchas sociales. Todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican⁴².

Por último, quiero plantear brevemente cómo es que la educación se relaciona con el relato de la nación y la estructura del Estado, a través de lectura de Bourdieu:

A través de estos grandes ritos de institución que ayudan a reproducir las divisiones sociales, que imponen e inculcan los principios de visión y división social, en virtud de los cuales se organizan dichas divisiones, el Estado construye e impone a los agentes sus categorías de percepción que, incorporándose en forma de estructuras mentales universales a escala de un Estado-nación, conciertan y orquestan a los agentes. El Estado está dotado de un instrumento de constitución de la paz interior⁴³.

Los problemas del Estado, la nación y la educación como instituciones sociales están profundamente relacionados y en constante modificación, a través de fronteras porosas y flexibles, con indeterminaciones múltiples, utilizando la nomenclatura propuesta por Dosse. En Bolivia estos asuntos han adquirido notable prioridad, tanto en espacios políticos como intelectuales, atravesados por las irrupciones indígenas que, desde un amplio rango de acciones, han buscado impactar en la toma de decisiones.

⁴¹ Foucault. Op.cit. p.39

⁴² Ibid. 38

⁴³ Bourdieu. Op.cit., p. 235

I.3 Abordar la educación indígena desde la historia política e intelectual

De acuerdo a las preguntas generales surgidas en la revisión bibliográfica, se puede observar que existen diversos actores que producen discursos sobre funciones asignadas a la educación. Dos de los más significativos han sido el Estado y los sujetos indígenas, individuales o colectivos. Desde aquí se desprenden otro tipo de interrogaciones, que invitan a pensar las formas de análisis con especial cuidado. Si el espacio del Estado está relativamente abierto a escrutinio por el acceso a un grupo de fuentes ordenado, ¿cómo se da cuenta de los discursos producidos en el lugar de enunciación indígena?, y ¿qué cuestiones constituyen ese espacio? Teniendo en consideración que existe polémica en las ciencias sociales sobre la posibilidad de construir un concepto que caracterice lo indígena, así como cualquier otra adscripción étnica cultural, no es una pregunta simple. ¿Es ésta una categoría que puede pensarse como individual, tal como propone pensar al sujeto la modernidad? ¿O, por el contrario, debe ser pensada en el seno de lo colectivo?

El primer problema al que se enfrentó esta investigación implicó valorar la capacidad de las herramientas conceptuales de la historiografía para abordar categorías complejas como la de identidad. ¿Qué significa ser un indígena o una indígena? ¿Qué significa ser un boliviano o una boliviana? ¿Dónde se ubica una aymara descendiente que vive en La Paz y trabaja como funcionaria después de haber pasado por la UMSA y baila *morenada*? ¿El campesino quechua octogenario de Sucre que cultiva habas y tiene algunos animales, que habla un par de palabras en español y que invita a los “gringos” que pasan por su choza para compartir las escasas reservas de alimentos que tiene por la crisis hídrica? ¿El niño de la Isla del Sol, en el Lago Titikaka, de no más de 10 años, que ha desarrollado habilidades comerciales para vender cualquier cosa a los turistas, y que de madrugada saca a las alpacas antes de su larga caminar a la escuela?⁴⁴. Aún más, ¿podría yo, mujer urbana de nacionalidad chilena, nombrarme indígena desde el convencimiento de la complejidad de la cuestión étnica en un sentido antropológico, más allá de un sistema de identificaciones flexibles con una dimensión eminentemente ideológica? Es una pregunta pertinente, considerando que todos quienes hemos nacido dentro del

⁴⁴ Estos relatos derivan de la experiencia real en Bolivia en mi recorrido por varias partes del país para conocer, de primera fuente, los modos de vida de los diferentes actores. Si bien yo no tenía formación ni experiencia en la metodología etnográfica, luego de hacer unas lecturas y conversar con especialistas, creo haber practicado, de modo espontáneo, algunas de sus formas, lo que generó uno de los momentos de mayor riqueza reflexiva al poder contrastar experiencia con bibliografía.

marco normativo que otorga la nacionalidad, debemos asumir la condición de “nacional” de un determinado lugar. Del mismo modo, esta condición no agota las múltiples identificaciones desde las cuales se pueden concebir a los sujetos y las comunidades, de acuerdo a los arraigos culturales, sociales y políticos desde los que toma un lugar en el mundo.

Ante la porosidad de las identificaciones y su correlato político, la propuesta de esencialismo estratégico de Gayatri Spivak y su recepción latinoamericana en la voz de Silvia Rivera Cusicanqui se presentan como una articulación posible. Por tanto, la existencia de formas de identificación indígena fuera de los marcos étnicos en que se entiende desde lecturas clásicas adquiere forma del mismo modo en que un sujeto de género masculino se puede situar en el espacio de una política feminista. Esto tiene matices, porque más allá de asumir una política determinada, una identidad sugiere cuestiones más complejas que una toma de postura y prácticas consistentes con ella. La dificultad de abordaje del problema es un asunto insoslayable. Aun cuando existe un relativo acuerdo en las ciencias humanas sobre la indeterminación de “lo indígena”, el uso de la categoría en las políticas públicas tiene relevancia para cuestiones como la implementación de medidas de acción positiva para enfrentar la real violencia y exclusión de viven poblaciones que se encuentran en posición de enunciarse de tal manera.

A partir de estas reflexiones es que la nueva historia intelectual se presentó como perspectiva adecuada para asumir los problemas de investigación, principalmente por la libertad de movimiento que permite. Aquí será entendida como un campo de estudios, tal como lo plantea Dosse, o como zona de convergencia de preocupaciones, que en palabras de Altamirano. La historia intelectual que intento poner en marcha es producto de un proceso de cuestionamientos, búsquedas y nuevas preguntas, que da curso al diseño de propuestas de trabajo desde la amplificación del aparato teórico y metodológico con el que cuenta la disciplina hasta el momento.

En la década del setenta, cuando las ciencias sociales y las humanidades estaban intentando hacerse cargo de las críticas a las certezas epistemológicas que dominaban la escena académica, se produjo también un declive de la Escuela de los Annales, abriendo espacios a la aparición de nuevos modelos historiográficos⁴⁵. Roger Chartier narra con

⁴⁵ Aróstegui dice que “los paradigmas guía que habían presidido la investigación social desde la inmediata posguerra de 1945 empezaban a ser ampliamente discutidos y a aparecer nuevas propuestas de exploración (...) donde –citando a G. Marcus y M. J. Fischer, la cuestión clave característica del momento era la pérdida de las “específicas visiones totales” y, en consecuencia, más que las ideas, lo que era objeto de profunda revisión era el “estilo paradigmático en el cual habían sido presentadas”. p. 148

perspicacia los desplazamientos que se produjeron al momento de abrir la mirada –no sin resistencias- a categorías de las ciencias sociales: “discutida en su primacía intelectual e institucional, la historia francesa reaccionó anexionándose el terreno y los interrogantes de las disciplinas vecinas (antropología, sociología) que ponían en duda su dominio”⁴⁶. Aun cuando la referencia era sobre la academia en Francia, es extensible a las historiografías europeas y norteamericana, y a su respectiva recepción y desarrollo en América Latina.

El escenario de incertidumbres en la disciplina se reflejaba, en buena medida, en la “búsqueda de nuevas “formas de representación” de la vida social y cultural”, y en la asignación de unas nuevas funciones al trabajo teórico⁴⁷. Según Aróstegui, la obra de E. P. Thompson fue una de las primeras que comenzó a girar hacia la historia cultural, configurando una nueva perspectiva, que privilegiaba

El significado de construcción simbólica o de representación de la realidad que toda acción revela, y la mediación de los lenguajes en las formas de captación del mundo por el sujeto individual o colectivo (...), (donde) acción y estructura son realidades absolutamente dialécticas, co-implicadas, mutuamente creativas e insustituibles en la explicación de lo histórico⁴⁸.

Pero es la escuela francesa la que logró construir una de las propuestas más reconocida a través de la obra de Roger Chartier. El autor movilizó el oficio hacia una historiografía que pretendía observar de manera crítica su propio quehacer y la realidad abordaba. Esta otra historia cultural e intelectual, más allá de las formas tradicionales, recogía estas preocupaciones y establecía algunos giros que permiten construir el marco teórico que guía esta investigación. Es así como en 1982 el autor planteaba que, luego de las diferentes denominaciones nacionales y la densidad de preguntas y trayectorias, la historia intelectual:

Abarca el conjunto de formas de pensamiento y que su objeto no tiene más precisión *a priori* que el de la historia social u económica (...) lo más importante es la manera o las maneras en que, en un momento dado, los historiadores

⁴⁶ Roger Chartier. *El Mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*. GEDISA, Sexta reimpresión, Barcelona, 2005. p. 26

⁴⁷ Julio Aróstegui. *La investigación histórica: teoría y método*. Editorial Crítica, Barcelona 2001, p. 148. En este movimiento, el rol de la antropología es considerable, haciendo relevante las discusiones sobre la textualidad, la posibilidad misma de la representación de la realidad, entre otros.

⁴⁸ Aróstegui, op.cit., p. 162

descubren ese territorio inmenso e impreciso tratando las unidades de observación así constituidas. Tomadas en el centro de oposiciones intelectuales y al mismo tiempo institucionales, esas maneras diversas determinan cada una su objetivo, su utillaje conceptual, su metodología⁴⁹.

Si se observa con detalle, Chartier supo dar con la especificidad de la historia intelectual, identificando los elementos clave que se desarrollarán ampliamente en las décadas posteriores. Estas consideraciones serán profundizadas en la década de los noventa, y adquirirán un formato específico en América Latina⁵⁰.

Chartier propuso que la historia cultural fuera emprendida dentro del marco mayor de la historia social, lo que permitiría aperturas a otras herramientas conceptuales, pudiendo acentuar otras cuestiones⁵¹. En línea con ello, me permito hacer uso del formato que Koselleck asigna a las ideas y sus características, y a la posibilidad de pensar intersecciones. Estos cruces permiten

Todo el rendimiento iluminador que puede tener la combinación de la historia meramente conceptual con una historia social que registre las prácticas en las que los conceptos contribuyen a determinar la acción social misma y las expectativas de los agentes (...) – o si se quiere, practicando a la vez historia de los conceptos e historia social- (...) metodológicamente, entonces, la historia no puede prescindir de una delimitación conceptual de la época, estudiando el uso del lenguaje que se hacía al discutir sobre el Estado, la sociedad y la economía, ni puede dejar de identificar los grupos, clases y agentes históricos que usaban –y criticaban ese lenguaje, analizando la comprensión que esos agentes tenían de su propio uso lingüístico. A la vez, debe analizar cómo la entrada en acción de los conceptos, su uso, provoca unas transformaciones estructurales que afectan tanto a la sociedad como al concepto mismo. Pues tales transformaciones, que son la historia misma, contribuyen a la par a la realidad del concepto que se estudia. Es decir, es preciso un estudio sincrónico de los conceptos que se combine con un principio diacrónico que siga la sucesión de

⁴⁹ Roger Chartier. op.cit., p. 14-15

⁵⁰ Mariano Di Pasquale. “De la historia de las ideas a la nueva historia intelectual: Retrospectivas y perspectivas. Un mapeo de la cuestión”. *Revista UNIVERSUM*, N° 26, Vol 1, 2011. Universidad de Talca. Disponible en: https://scielo.conicyt.cl/pdf/universum/v26n1/art_05.pdf pp 79-92. P 80

⁵¹ Chartier. op.cit., p.

los significados de las palabras y permita así una traducción a nuestra comprensión actual ⁵².

El análisis del caso boliviano ha tenido especiales características para poner en marcha una operación como la sugerida por Koselleck. En primer lugar, es posible identificar una serie de conceptos que han ido transformándose al calor de la acción social, como por ejemplo, la incorporación y resignificación de instituciones aymaras y quechuas en la matriz sociocultural reciente. El ayni como práctica de gestión colectiva es uno de ellos, cuestión que se mencionará en los capítulos siguientes. Esta figura ha transitado desde los usos locales hasta una reivindicación tomada por el sistema educativo en las últimas décadas, desplazando la forma de nombrar una práctica, desde la marginalidad hacia la legitimación activa. De esta forma, ha circulado desde la experiencia comunal hasta dominios conceptuales que sobrepasan las identificaciones étnicas, invirtiendo la dirección de la transmisión cultural clásica. En este proceso, ¿sería posible plantear que la formulación conceptual del ayni ha permanecido estática en este tránsito? Creo poder plantear que no, considerando, como sugiere el autor, que la transformación ha sido en ambas direcciones.

Una historia cultural que intente acceder de otras formas a los procesos sociales, considerando la vida de las ideas, encarnadas en las prácticas de los sujetos, esa es la mirada que inspira esta investigación. A su vez, la intersección que propongo está anclada a la lectura de J. G. A Pocock, para delimitar las politicidad de estas circulaciones de ida y vuelta. El autor entiende al pensamiento político como “una multiplicidad de actos de habla realizados por los usuarios del lenguaje, en un contexto histórico” otorgando a la disciplina histórica la categoría de pensamiento político⁵³. Esta perspectiva se alinea con la historia intelectual especialmente desde que vislumbró que

La investigación histórica es anti-paradigmática, en el sentido de que multiplica las situaciones de conflicto, contingencias y contextos de todo suceso histórico, sin límite teórico alguno. De este modo, cumple la función liberal-conservadora de advertir, por un lado, al gobernante y, por otro, al revolucionario, de que siempre hay más de lo que podemos entender o mantener bajo control⁵⁴.

⁵² Reinhart Koselleck. *historia/Historia*. Mínima Trota. Tercera edición, Madrid, 2016. p 14-16

⁵³ J. G.A. Pocock. *Pensamiento político e historia*. Ensayos sobre teoría y método. AKAL, 2011. p. 6

⁵⁴ Ibid. p. 11

Las relaciones entre una comunidad que compite con otra por rangos de hegemonía, en este caso, los sujetos indígenas y el Estado, es intensa, y a veces, infravalorada. Ante esto, se hace necesario tener en consideración también la relación de la comunidad política “principal” con la historia escrita, y dedicar especial esmero a observar las huellas que en ella se pueden encontrar de las alianzas, negociaciones y articulaciones entre los contendores, que podrían pasar desapercibidas:

Cualquier comunidad política con cierto grado de autonomía construye relatos sobre su pasado y los modifica a medida que emprende nuevas formas de acción y vive experiencias novedosas en el presente. Existe, por lo tanto, una relación muy estrecha entre soberanía e historiografía. A la primera le interesa determinar su pasado y decidir su futuro. Puede que estos relatos no sean más que meros mitos pensados para mantener cierta continuidad. Lo más probable es que se los critique y rebata, en primer lugar, porque han surgido relatos alternativos en los procesos políticos de los que nace la historiografía. En segundo lugar, porque se descubran interacciones y rasgos comunes entre la historia de la comunidad y la de otras más o menos cercanas. Y en tercer lugar están las voces de aquellos, excluidos del juego político, que intentan hacer valer sus propios relatos. Si la comunidad quiere seguir dirigiendo esta batalla por la hegemonía debe aprender a narrar a pesar de los argumentos enfrentados, afirmando que su soberanía es la historia de una soberanía y una identidad criticadas, puestas en duda y cargadas de conflictos⁵⁵.

Las cuestiones de la historia escrita y la configuración de relatos sobre el pasado tomaron un lugar preponderante en el trabajo realizado por el THOA, tal como se planteó en el estado de la cuestión. Este accionar se vinculó con la forma en que la comunidad proyectaba su existencia hacia el presente y el futuro, donde la escritura del registro oral asumía una batalla estratégica que intentaba enfrentar a los discursos hegemónicos sobre el mito de la nación. En la década de los noventa, se consolidaba la narración de la historia aymara como una historiografía que pretendía disputar la legitimidad a los libros de historia boliviana. O, al menos, producir aparatos como el folleto y el libro mismo, que pudieran poner límites al dominio de la palabra escrita institucional. Pocock insta a problematizar el objeto de estudio con atención y apertura porque

⁵⁵ Ibid. P. 13

Describe un modelo en el que coexisten cierto número de “lenguajes” (o como queramos llamarlos) y un número limitado de grupos o comunidades que usan ese lenguaje y entre los que, supuestamente, tendría lugar el “debate”. Sin duda puede haberse tratado de debates orales que, hasta muy recientemente, se reproducían en manuscritos o textos impresos⁵⁶.

Esta es una cuestión fundamental para tener en cuenta considerando el predominio de la oralidad en las comunidades estudiadas. El paulatino ingreso de la cultura escrita a los usos cotidianos, en dialogo con la persistencia de la comunicación oral y la transmisión cultural que genera, deber ser medido. Los trabajos del THOA, en este sentido, son fundamentales para poder reconstruir los contextos en los que tuvo lugar el debate sobre las funciones de la educación asignadas por los pueblos indígenas, justo en el momento anterior a la extensión de la política pública por parte del nacionalismo revolucionario.

Para Pocock, los textos y los documentos expresan los formatos a través de los cuales se materializan los discursos políticos, sobre el entendido de que esto solamente es posible cuando existe un contexto de lenguajes compartidos. De este modo, los discursos se hacen carne a través de “en una serie de juegos de lenguaje perfeccionados a lo largo del tiempo. Los juegos de lenguaje suelen cumplir funciones retóricas y paradigmáticas en relación con la conceptualización y la forma de hacer política”⁵⁷.

Siguiendo este tipo de abordaje de fuentes, se interrogarán las obras de Reinaga y Pérez, además de las reformas educativas. Son trabajos con distinto estatuto: las primeras individuales y ensayísticas, ambas atravesadas por claves autobiográficas, las otras colectivas e institucionales. Pero todas ellas contienen, en sus formas y relaciones, el cuerpo de los discursos políticos de los que se nutren

Los textos parecen ser sucesos y hacer historia en dos sentidos. En primer lugar se trata de acciones realizadas en contextos de lenguaje que las posibilitan, condicionan y limitan y que el acto modifica a su vez. Los textos actúan, individual y acumulativamente, sobre los lenguajes en los que se expresan. Al realizar un acto de habla se introducen nuevas palabras, datos, percepciones y reglas del juego. La matriz se modifica, gradualmente o de forma catastrófica, en el mismo momento en que se realiza un acto en su seno. Un texto es un actor en su propia historia y un texto polivalente

⁵⁶ Ibid. P. 93

⁵⁷ Ibid. p. 95

afecta a una multiplicidad de historias concurrente (Así mismo) es fundamental que convirtamos al lector en un actor porque no deja de ser un actor en medio de un proceso histórico. Ningún texto se lee nunca exactamente como pretendía el autor, pues todo lector reinterpreta el texto y nunca lo hacen de la misma forma⁵⁸.

Ahora bien, si el texto habla por sí mismo, no es tan simple traducir sus contenidos y dibujar sus formas. La relevancia de la labor de la historiografía remite a la capacidad de “intrigar”, de construir un relato que dé cuenta de la complejidad y la indeterminación, del movimiento más que de la estabilización, o, que al menos pueda explicitar que las cristalizaciones son coyunturales, producidas por el contexto, nunca “en sí mismas”⁵⁹. Así

La reconstrucción del contexto que lleva a cabo el historiador para lograr que el texto sea inteligible como acción y como suceso, se convierte en una reconstrucción de los lenguajes en los que se expresan ciertas ilocuciones (las pensadas con propósitos políticos), que nos permita discernir lo que hicieron el texto, el autor o su actuación con las oportunidades existentes y las constricciones que les impusieron los lenguajes a su disposición⁶⁰.

Por ello, considero sustancial destacar el rol de la disciplina no solo en cuanto a la producción de conocimiento sobre el pasado, sino también a su capacidad de construcción de insumos para delimitar la complejidad de los problemas del presente. Al mismo tiempo, la fecundidad del trabajo interdisciplinar. Considerando las actuales miopías que sufren algunas áreas de las ciencias humanas respecto de la dimensión temporal y espacial de los fenómenos sociales, me atrevo a plantear que urge el fortalecimiento de los discursos historiográficos en el debate público y académico.

Planteadas estas ideas, se puede proyectar una historia intelectual amplia y abierta, tal como la concibe Françoise Dosse, es decir, como un “espacio de investigación (...) que tiene como ambición el hacer que se expresen al mismo tiempo las obras, sus autores y el contexto que las ha visto nacer... [y] pretende dar cuenta de los recorridos, de los itinerarios, más allá de las fronteras disciplinares”⁶¹. Esta forma de conceptualización, que adquiere un rol programático, si es posible

⁵⁸ Ibid. p. 127

⁵⁹ Concepto utilizado por Ricoeur y Dosse, citado más adelante.

⁶⁰ Pocock. op.cit., p. 123

⁶¹ Dosse, op.cit., p. 14

referirlo así, permite visualizar un sistema de categorías para abordar el problema, su dimensión epistemológica, como un aparato de interpretación poroso y abierto. Ésta se situaría no “tanto en la categoría social de “intelectual”, como en sus inscripciones concretas al interior de las prácticas vinculadas al dominio discursivo”⁶². Igualmente, en la conjunción entre un enfoque diacrónico del desarrollo de los sistemas de pensamiento, con otro sincrónico, que dé cuenta de los contenidos del objeto intelectual en un momento preciso⁶³.

Este direccionamiento servirá para pensar algunos de los pasajes más interesantes de las ideas políticas que circulan sobre la educación indígena en Bolivia. Recogidas y reelaboradas por actores que tienen un privilegiado acceso a la palabra y al poder, emergieron en un primer momento en espacios de construcción discursiva donde la lengua castellana no era la preponderante, pero sí tenía un rol fundamental: ser un arma contra la ofensiva del Estado y los terratenientes sobre la tenencia comunitaria de tierras indígenas. Al mismo tiempo permitieron visualizar la complejidad y ambivalencia de las resistencias culturales y políticas de estos actores, la persistencia de patrones culturales que no logran ser capturados completamente por la política cultural del Estado, y su transformación a través del dispositivo educativo.

Esta propuesta interpretativa intenta dar cuenta de las “lógicas diacrónicas de la historia de las ideas y las sincrónicas de las cartografías y de los cortes socioculturales”⁶⁴, enfatizando su dimensión política. Ello tiene por fondo, tal como lo manifiesta Dosse, una consistente crítica al reduccionismo que el determinismo sociológico impone a la revisión de las sociedades, pero también a un historicismo que no logra captar el peso propio de las estructuras simbólicas que producen indeterminaciones socioculturales difícilmente aprehensibles en su amplitud y complejidad.

Chartier ubica este enfoque como apropiado para el estudio de las obras como artefactos culturales e intelectuales, más allá de la definición de cultura de Gertz, vinculada a la arquitectura de los usos y significaciones de la “totalidad de los lenguajes y de las acciones simbólicas propias de una comunidad que constituye una cultura”⁶⁵. Debo afirmar que no considero esta separación estrictamente necesaria,

⁶² Ibid. p. 14

⁶³ Esta idea de cruzar un enfoque diacrónico con uno sincrónico, Dosse lo plantea siguiendo a Perrot, especificando que es posible “en la intersección de un contextualismo y una lectura hermenéutico-crítica” (Op. Cit. p 271). Esta idea también he podido encontrarla en textos de Chartier, Pocock y remitiría a la propuesta hecha en su momento por Carl Schorske.

⁶⁴ Dosse. op.cit., p. 269

⁶⁵ Roger Chartier. *El presente del pasado: escritura de la historia, historia de lo escrito*. Universidad Iberoamericana, A.C. México DF. 2005. p. 23-24

por cuanto las opciones metodológicas, vinculadas a premisas teóricas, pueden estar definidas por la necesidad de respuestas a preguntas específicas al calor de la investigación. De este modo, el análisis de un aparato cultural como la obra de Reinaga requiere el cruce diacrónico y sincrónico, así como también las construcciones colectivas de política pública. Las lecturas son simultáneas: en tanto aparato cultural, como también desde una noción amplia de cultura tal como la asumiría la antropología.

Uno de los movimientos interesantes que propone Dosse, habla de la complejidad e inabarcabilidad del objeto de estudio en la historia a través de las obras. El autor menciona una “indeterminación epistemológica”, a través de la cual intenta desplegar la observación, tanto desde su dimensión interna, y su explicación contextual o externa. Esta historia intelectual solo es posible de ser llevada a cabo “a partir del momento en que piensa al mismo tiempo los dos polos”⁶⁶. Así, desde el “punto de vista externalista al punto internalista, tampoco se trata de hacer funcionar relaciones causales estrictas y reductoras, como la de una lógica de sospecha, que conduce a la reducción del otro a su posición social, espacial”⁶⁷.

Ello requiere tomar distancia de cualquier tipo de determinismo, lo que implica, a su vez, movilizar la mayor cantidad posible de huellas del pasado. Esto puede llegar a ser un obstáculo si se quiere trabajar con expresiones que mantengan el mismo estatuto en cuanto obras. ¿Se puede abordar la circulación de los discursos a través de dos espacios de producción, con huellas del pasado que obedecen a lógicas de construcción interna dispares? ¿Los ensayos de un ideólogo indianista se pueden hacer dialogar con una reforma política elaborada por una comisión sujetos representantes de instituciones o partidos? Planteo que es posible, siempre que el sustento teórico sea apropiado. El desafío de esta investigación es poder representar esa relación dialógica, a través de la forma en que se interroga a las fuentes.

¿Es la indeterminación epistemológica, entonces, una forma eficaz de abordaje de la pluralidad de determinaciones de lo real? Dosse se refiere precisamente a esto: “la pluralidad de las determinaciones emerge en el mismo movimiento de exposición, es decir, en el interior mismo del relato histórico, que se convierte en el que instituye su objeto”⁶⁸. Esto se manifiesta de formas que ponen en cuestión la posibilidad de establecer explicaciones causales

⁶⁶ Dosse. op.cit., p. 267

⁶⁷ Dosse. op.cit. 270

⁶⁸ Ibid. p. 274

No son mecanismos de causalidad los que pueden emerger de un enfoque a la vez internalista y externalista, sino más modestamente la puesta en evidencia de correlaciones, de simples vínculos posibles a título de hipótesis entre el contenido expresado, el decir, por una parte, y la existencia de redes, la pertenencia generacional, la adhesión a una escuela, el periodo y sus envites, por otra. El historiador dispone de una baza frente a estas dificultades de elaboración de una historia intelectual, gracias a su capacidad para intrigar, para construir un relato complejo que permite esta puesta en correlación, preservando al mismo tiempo la indeterminación y el carácter específico de las hipótesis avanzadas, que corresponden al ámbito de las simples probabilidades⁶⁹.

Esta es, entonces, una propuesta de interpretación que intenta dar cuenta de la complejidad como una zona de intersección de miradas, donde las hipótesis son presentadas como situadas, contextuales, agujereadas.

El impacto de estos desarrollos ha tenido cabida en América latina, dando origen a lo que se conoce como nueva historia intelectual latinoamericana. Carlos Altamirano, director de la Revista *Prismas* de la Universidad de Quilmes, Argentina, especializada en Historia Intelectual, en 2005 ya daba cuenta de una forma de hacer historia que estaba teniendo auge en América Latina⁷⁰. Ella se construía sobre intersecciones y convergencias de indagaciones y preocupaciones, más que sobre la hegemonía de un modelo o teoría específico, en una suerte de alianza con la historia de las elites e historia intelectual⁷¹. Esta perspectiva ha adquirido gran vitalidad, asociándose al impulso de una historia política⁷² que toma distancia de esencialismos, aun cuando su formalización no sea plena⁷³. A finales del siglo XX, comienza a aparecer una nueva mirada en la historiografía latinoamericana:

⁶⁹ Ibid. p. 272

⁷⁰ Carlos Altamirano. “De la historia política a la historia intelectual. Reactivaciones y renovaciones”. *Prismas, Revista de historia intelectual*, N° 9, 2015, pp 11-18. p. 16

⁷¹ Ibid. p. 11

⁷² La historia política tuvo una presencia predominante durante todo el siglo XIX, muy vinculada a la construcción de la cuestión nacional. En las primeras décadas del siglo XX, comenzó a vivir un declive producto de la crítica marxista que se orienta a la estructura económica, más que político institucional y de la sociología positivista, que redundará en la preponderancia de la historia económica y social desde la segunda mitad de la década de 1950, con aportes de la escuela francesa y a la sociología del desarrollo, que en distintos grados, tienen una considerable recepción en América Latina, y que genera una historiografía fecunda.

⁷³ Mara Polgovsky. “La historia intelectual en la era del “giro lingüístico”” *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*. Questions du temps présent, 27 octubre 2010. Disponible en <

Renovada en sus enfoques y en sus preocupaciones, pero sin la pretensión de deslegitimar los otros modos de cultivar la disciplina (...) no pretende ignorar lo que sus explicaciones deben a los conocimientos que producen sus vecinos o lo que pueden aprender de ellos. ¿Por qué, después de todo, el esfuerzo de comprensión de una coyuntura no podría cruzar el análisis del acontecimiento con los factores del tiempo largo de las estructuras? La historia política se reivindica como un punto de vista entre otros, sin ambición de historia total, pero sin renunciar a una perspectiva globalizadora, ni creer tampoco que para responder a sus preguntas y problemas basta la luz que arrojan la historia económica o la historia social. No cree, en otras palabras, que los hechos políticos se descifren simplemente en otras esferas de la sociedad, sobre el supuesto de que ellos no serían el reflejo directo o enmascarado de los hechos que se registran en esas esferas. ¿Por qué una coyuntura económica y social lleva en unos casos a una revolución y en otros no? Si la historia política reclama un punto de vista propio es porque entiende que preguntas como éstas no pueden ser respondidas sino en su propio dominio⁷⁴.

Altamirano plantea que este renacer se vincula principalmente a la experiencia propia del devenir político autoritario en gran parte de Latinoamérica en la segunda mitad del siglo XX y al declive de los grandes paradigmas de sistemas generales como el marxismo, el funcionalismo, el estructuralismo, alrededor de la década de 1970⁷⁵. Dentro de esta nueva forma de enfrentar la historia política, historizar el lenguaje adquirió un rol central, porque “seguramente nunca se ha sido tan consciente como en la actualidad tanto de la historicidad del conjunto nocional entretejido en los lenguajes políticos modernos, como de la equivocidad de nociones que remiten a más de un sistema de referencia, por lo cual alojan a menudo diferentes capas temporales de sentido”⁷⁶. Tal como lo planteaba Pocock, “la historia del pensamiento político se convierte, sobre todo aunque no exclusivamente, en la historia de los juegos del lenguaje y sus efectos”⁷⁷.

Altamirano propone poner especial atención a un desplazamiento en la historiografía reciente, en lo que llama el “giro hermenéutico”

<http://journals.openedition.org/nuevomundo/60207?gathStatIcon=true&lang=pt>>

Consultado el 20 de marzo de 2018

⁷⁴ Altamirano. op.cit. p. 14

⁷⁵ Aróstegui. Op.cit., p 160

⁷⁶ Ibid. p. 16

⁷⁷ Pocock. Op.cit., p. 123

La relevancia otorgada al lenguaje político no implica la ignorancia del mundo social, sus restricciones y sus efectos (...) pensar, analizar, interpretar las representaciones acerca del orden social sin reducirlas a la condición de eco o disfraz de datos o estructuras que, de otro modo (esto es, sin el rodeo de los discursos) podrían, por decirlo así, tocarse con las manos, no implica sustraer los mitos, ni las ideologías – como se quiera llamar a la forma simbólica del caso- de su espacio de producción e invención. Esas representaciones no se engendran ni flotan en el vacío social. No obstante, sería difícil hablar en general, o sea independientemente del tipo de sociedad de que se trate, del modo en que ellas se aferran a las articulaciones del mundo social, uniendo, separando, disponiendo, en fin, en un orden de sentido las relaciones de autoridad, la división social del trabajo, las categorías de sexo o de edad, las asimetrías de casta o de clase, etc. En términos generales, solo puede postularse que si bien la naturaleza de esas relaciones no se reduce a las significaciones que se entretienen con ellas, las significaciones son parte constitutiva de su naturaleza⁷⁸.

Según el autor, este es el vínculo más directo entre la historia política y la historia de las significaciones o la historia intelectual, más allá de los problemas de la identidad latinoamericana, como hito fundamental de sus preocupaciones, donde comienza a pensarse un tipo de historiografía establecida como “recipiente vacío, capaz de abrir un nuevo capítulo que pudiera ir siendo llenado con los modos plurales y heterodoxos”⁷⁹. Estas trayectorias se dan en el marco de un proceso de auge y debilitamiento de otras perspectivas⁸⁰.

⁷⁸ Altamirano, Op.cit., p. 16

⁷⁹ Gorelik, Adrián. “Presentación”. *Prismas, Revista de historia intelectual*, N° 19, 2015, pp 149-150

⁸⁰ Luego del desarrollo de la historia de cultural alemana, con amplio impacto hasta la década del 30, y la historia de las ideas norteamericana a mediados de siglo, en América Latina existen recepciones que se enmarcan en estos modelos para indagar el pasado respecto de su producción cultural y discursiva, pero comienza, a su vez, a aparecer la crítica que dará origen a la historia intelectual tal como se practica en el presente. Es entre las décadas del 60 y 80 que la crisis de las formas tradicionales de hacer historia de las ideas o de la cultura cede el paso a nuevos caminos. Esto ocurre “en un clima intelectual marcado por una catarata de novedades desde fines de la década de 1950, cuando el existencialismo sartreano cedió rápidamente el lugar de preeminencia a una competencia entre corrientes “estructuralistas” de variada procedencia (...) y que a su vez debieron competir con renovaciones del debate marxista, que tanto desde el neogramscianismo, cuanto desde el marxismo cultural inglés, tendían a poner en cuestión el presupuesto elitista de la teoría de la vanguardia (...)” Myrs, p 179

Estas son recepciones críticas, pues las herramientas desarrolladas por la historiografía europea servían de apoyo para abordar los problemas de mayor raigambre en la región, toda vez que fuesen actualizadas⁸¹. Así, se intentan nuevas formas de comprender la historia de las comunidades políticas que dan forma al Estado nacional en América Latina. Tributaria a estos modos de hacer historiografía es que he construido preguntas sobre las particularidades y usos discursivos de la educación, con la centralidad que ello tiene para configurar el lugar del presente.

Fueron las preguntas planteadas a través de los años las que me indicaron la perspectiva más idónea para emprender un trabajo hermenéutico que me permitiera construir un sistema de interpretación capaz de enunciar la complejidad del asunto tratado. La producción de cambios institucionales en la estructura del Estado apuntaba a la eficacia de ciertos procesos sociopolíticos operados en Bolivia durante el último siglo, pero también de la ineficacia de otros. ¿Cómo dar cuenta de aquellos que sí habían tenido esa eficacia? ¿Cómo nombrar la ambivalencia que se manifestaba en el tratamiento de la cuestión de la lengua, por ejemplo? ¿O de las múltiples significaciones de la asignación de funciones al dispositivo escolar?

⁸¹ Para graficar esta situación, Myrs da cuenta de cómo se produce este proceso en Argentina, lo que nos sirve para comprender como se va encarnando una forma de pensar la disciplina, con un asentamiento espacial: “En un lapso de tiempo cuyas fronteras exactas son difusas, emergió en la Argentina a mediados de los años 1980 una nueva historia de las ideas renovada por el impacto de la obra de Michael Foucault, por la recepción de la obra del marxismo cultural inglés –sobre todo E.P. Thompson (a Williams lo ubico en otro registro)- y por la incorporación de la sociología de los intelectuales y de la cultura de Pierre Bordieu (...) Casi al mismo tiempo, comenzaban a circular, de un modo sistemático entre historiadores interesados en la historia del pensamiento, los textos básicos de dos corrientes historiográficas que tendrían un importante desarrollo en la Argentina y en toda América Latina. Por un lado, aquellos asociados a la llamada “escuela de Cambridge” de historia de las ideas políticas –centrada en la obra de J. G. A. Pocock y Quentin Skinner- cuyo énfasis estuvo colocado sobre a la importancia de una lectura contextualizada de las obras y las ideas del pasado. Pocock, de un modo más sistemático que Skinner, ha insistido en que el propósito específico de la historia del pensamiento debía ser la identificación y la reconstrucción histórica de lenguajes o discursos formados por un cuerpo heterogéneo de ideologemas (...) Ambos han coincidido en postular que las palabras son acciones, que las expresiones verbales emitidas en el plano de la discursividad tienen efectos tan concretos como cualquier otro tipo de acción humana, y que, por ende, el estudio de los discursos no ocupa un lugar marginal y aislado dentro de la compleja geografía que ha ido asumiendo la ciencia histórica”. Myrs, Jorge. “Discurso por el contexto: hacia una arqueología de la historia intelectual en Argentina”. *Prismas, Revista de historia intelectual*, N° 19, 2015, pp 149-150. p 180-181

La relación de los pueblos indígenas con el Estado, que se desplazaba entre alianzas y confrontaciones, mostraba la deficiencia explicativa de un tipo de análisis excesivamente centrado en la descripción y análisis de unos actores o un proceso específico. Estas restricciones producían unas respuestas estáticas, que no lograban iluminar los matices y el tránsito entre las fronteras de los discursos sobre educación indígena.

Por esta razón, la historia intelectual se transformó en una caja de herramientas disponible para enfrentar cada una de las etapas de la investigación, a través de categorías que habían sido trabajadas por historiadores, pero también por la sociología, la lingüística y la antropología.

I.4 Los discursos y el estatuto de la escritura.

En la década de 1980, Pocock proponía una categoría de discurso para ser utilizada específicamente en la historia del pensamiento político. Lo definía como una “una secuencia de actos de habla realizados por los agentes en un contexto de prácticas sociales y situaciones históricas, y expresados en unos lenguajes políticos imprescindibles para llevarlos a cabo”⁸². En esta perspectiva, “un agente no puede actuar al margen de esquemas, relaciones y estructuras que enmarcan su actuación, de un contexto que dota a la acción de significado e inteligibilidad”.

Pocock habla de lenguajes y discursos, indistintamente, coincidiendo con el sentido que le otorga Foucault a los mismos, y la forma en cómo se utiliza la categoría en la disciplina más recientemente. Para el autor, el lenguaje sería un

Dispositivo lingüístico que permite seleccionar, de entre la información compuesta de los datos y las consecuencias normativas que implican estos datos, lo necesario para espetárselo a un interlocutor (...) si hay más de un dispositivo de este tipo, debemos asumir que varios de estos lenguajes pueden coexistir e incluso introducirse, armónica o disonantemente, en el discurso público de una comunidad (...) la forma de hablar a la que hacemos referencia no consiste en un mero nombrar cosas, sino en la transmisión e imposición de una idea muy concreta de lo que debe ser la actividad política en general; es una forma de actuar y determinar los actos de los demás⁸³.

⁸² Pocock. Op.cit. p. 81

⁸³ Pocock. Op.cit. p. 84-85

Pocock insiste: “los lenguajes de la disciplina no son definitivos sino plurales y flexibles. Cada uno de ellos debe permitir que se interpele a quien los formula. Los actos de habla de otros los modifican desde dentro, al igual que las diversas formas de interacción con otras estructuras de lenguaje los transformaran desde fuera”⁸⁴. Sugiere entonces, que la historiadora debe estudiar

Los textos y documentos en tanto formas de expresión de discursos políticos. Con su ayuda, los autores intentan realizar actos de habla que afecten a los lectores y universos mientras que, los interlocutores realizan actos de habla que conducen al debate y la reflexión. El discurso tiene lugar en un contexto de lenguajes compartidos que se expresan en una serie de juegos de lenguaje perfeccionados a lo largo del tiempo. Los juegos de lenguaje suelen cumplir funciones retóricas y paradigmáticas en relación a la conceptualización y la forma de hacer política. Son el hilo conductor, tanto del lenguaje como del debate, y son susceptibles de modificación, no solo a través de los actos de habla realizados en su seno, sino también debido a la intrusión en el lenguaje de cualquier otro capaz de darles forma⁸⁵.

Por su parte, Roger Chartier, en la introducción de *Escribir las Prácticas*, logró articular los aportes categoriales de distintos autores, para proponer una perspectiva historiográfica que asigna un lugar importante a los discursos. En ella, lo que se buscaría sería

Articular la construcción discursiva del mundo social con la construcción social de los discursos. O, dicho de otro modo, de inscribir la comprensión de los diversos enunciados que modelan las realidades dentro de las coacciones objetivas que, a la vez, limitan y hacen posible su enunciación⁸⁶.

El autor propone poner atención a la operación de selección y exclusión que realiza la historia de las ideas tradicional, para poner en evidencia la inscripción del sujeto en su época y el mundo que lo sostiene⁸⁷. Bajo este enfoque subyace la pregunta fundamental que Foucault se hace en *El Orden del Discurso*: “¿qué es el discurso en su realidad material de cosa pronunciada o escrita?”⁸⁸. La respuesta

⁸⁴ Ibid. p. 83

⁸⁵ Ibid. p. 95

⁸⁶ Roger Chartier. *Escribir las prácticas. Foucault, de Certeau, Marin*. Ediciones Manantial SRL. Buenos Aires, Argentina. 1996. p. 8

⁸⁷ Ibid. p. 16

⁸⁸ Michael Foucault. *El orden del discurso*. Letrae, Buenos Aires, 1992. p.11

provisoria de Foucault es que “en toda sociedad, la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por un cierto número de procedimientos que tienen la función de conjurar los poderes y peligros, dominar al acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad”⁸⁹. Ante esto, propone una forma de análisis crítico, que se centre en observar los procesos de exclusión, regulación y limitación, que hacen del lugar de enunciación del discurso, aquel donde se ejercen los más “temibles poderes”⁹⁰. De igual forma es significativa su alerta que insta a no pensar en una “autonomía absoluta de lo político, sino, en cada momento histórico particular, su dependencia respecto del equilibrio de tensiones que a la vez moldea sus formas y resulta de su eficacia”⁹¹.

Desde esta perspectiva, la materialidad del discurso se podría explorar a través de la identificación del conjunto crítico que lo compone, a los contextos y sus sistemas de regulaciones, entendido que es un acontecimiento en sí. Considerado como tal, el discurso respondería a una serie, a su regularidad y a las condiciones de posibilidad que sitúan su emergencia. El conjunto crítico al que se refiere Foucault se construye a través de la indagación de cuatro cuestiones:

1. El principio de discontinuidad de los discursos, es decir “prácticas discontinuas que se cruzan, a veces se yuxtaponen, pero que también se ignoran o se excluyen”;
2. El principio de especificidad, es decir, “que no hay providencia prediscursiva”;
3. El principio de regularidad, que se manifiesta en la permanente “violencia que le hacemos a las cosas, en todo caso, como una práctica que imponemos”;
4. El principio de exterioridad, que implica “no ir del discurso hacia su núcleo interior y oculto (...) sino, a partir del discurso mismo, de su aparición y de su regularidad, ir hacia sus condiciones externas de posibilidad, hacia lo que da motivo a la serie aleatoria de esos acontecimientos y que fija los límites”⁹².

⁸⁹ Ibid. p. 12

⁹⁰ Foucault propone un método, que la producción de discursos se realiza por medio de los procedimientos de exclusión, regulación y limitación.

⁹¹ Chartier. *Escribir las prácticas*. p. 51

⁹² Foucault insiste “que existan sistemas de enrarecimiento no quiere decir que, por debajo de ellos, más allá de los, reinaría un gran discurso ilimitado, continuo y silencioso, que se hallaría, debido a ellos, reprimido o rechazado, y que tendríamos por tarea que levantar restituyéndole finalmente el habla. No es necesario imaginar, recorriendo el mundo y enlazando con todas sus formas y todos sus acontecimientos, algo no dicho o impensado, que se trataría de articular o de pensar finalmente”

De los procedimientos mencionados, el último es el más utilizado en esta propuesta metodológica, pues es más visible en su transversalidad, indicando las limitaciones que las condiciones de producción discursiva imponen a los sujetos en sus actos de habla⁹³, sus reglas y obstáculos⁹⁴. Con estas categorías Foucault logra hacer una propuesta perspicaz, al sugerir que la historia de las ideas –en este caso, la historia intelectual-, se concentre no ya en “las representaciones que puede haber detrás de los discursos, sino, (en) los discursos como series regulares y distintas de acontecimientos”, planteando que esto remitiría a una “maquinaria que permite introducir en la misma “raíz del pensamiento, el azar, el discontinuo y la materialidad (...) tres nociones que deberían vincular a la práctica de los historiadores, la historia de los sistemas de pensamiento”⁹⁵.

Chartier asume la perspectiva de Foucault sobre los modos de existencia de los discursos, que remiten a “prácticas que obedecen a reglas de formación y de funcionamiento. De aquí en más surge la necesidad de pensar cómo las prácticas discursivas están articuladas con otras, cuya naturaleza es diferente (...)”⁹⁶. El autor abre a la historiografía la posibilidad de pensar una relación dialógica entre fuentes que obedecen a distintos estatutos. ¿Pueden someterse a examen una legislación y un ensayo, intentando acceder a la historicidad de unos discursos particulares? ¿Puedo consultar a estas fuentes sobre las ideas matrices que circulan por los espacios de producción discursiva, situando agentes y distribución de fuerzas?

Chartier pudo poner en evidencia la innovación respecto de la simplificación de las dominaciones⁹⁷. Plantea que

La dinámica que vincula así sujeción forzada e identidad preservada, consentimiento y resistencia, transformó profundamente la comprensión de las relaciones de poder, las de las formas de dominación colonial, la de las relaciones

⁹³ Es interesante mencionar que para Foucault las condiciones de producción definen “la cualificación que deben poseer los individuos que hablan (y que en el juego de un diálogo, de la interrogación, de la recitación, deben ocupar tal posición y formular tal tipo de enunciados); define los gestos, los comportamientos, las circunstancias, y todo el conjunto de signos que deben acompañar el discurso; fija finalmente la eficacia supuesta o impuesta de las palabras, su efecto sobre aquellos a los cuales se dirigen, los límites de su valor coactivo”. Es una consideración para tener sobre la mesa al abordar la asimetría de los discursos públicos de actores como el Estado y los pueblos originarios, así como otros actores en condiciones de subalternidad.

⁹⁴ Foucault. Op.cit. p. 32

⁹⁵ Ibid. p. 48

⁹⁶ Ibid. p. 27

⁹⁷ El autor plantea que esta innovación es producto del trabajo de Foucault, de Certeau y Marín, principalmente.

entre los sexos. También definió una nueva manera de pensar la significación de los discursos, al situarla entre las diversas estrategias (autorales, editoriales, críticas, escolares) que intentan fijar e imponer su sentido, y las apropiaciones plurales, móviles, de los lectores que les dan usos y comprensiones que les son propios⁹⁸.

En este sentido, es posible comprender “el pensamiento revestido de sus signos y hecho visible por las palabras, o inversamente, de eso resultarían las mismas estructuras de la lengua utilizadas y produciendo un efecto de sentido”⁹⁹. Esos efectos de sentido, producidos por la estructura de un pensamiento escriturado, sujeto, con un lugar determinado por sus condiciones de producción y la distribución de fuerzas que lo permiten, son ejercicios necesarios para comprender los discursos.

Con todo lo dicho, Chartier insiste en la irreductibilidad de las prácticas a los discursos¹⁰⁰. Se trataría de asegurar que las prácticas y los discursos no pueden ser homologados, aun cuando se presenten articulados. Dosse, Foucault y Chartier coinciden en que la

Distinción entre las prácticas discursivas y las prácticas no discursivas no implica considerar, empero, que solo éstas últimas pertenecen a la “realidad” o a lo “social”. Contra quienes (especialmente historiadores) se hacen una idea “muy estrecha de lo real”, Foucault afirma: “hay que desmitificar la instancia global de lo real como totalidad que ha de ser restituida. No existe ‘lo’ real que sería alcanzado a condición de hablar de todo o de ciertas cosas más ‘reales’ que otras, y que se perdería en beneficio de abstracciones inconsistentes, por limitarse a hacer surgir otros elementos y otras relaciones. Habría que interrogar también quizás el principio, a menudo admitido implícitamente, que la única realidad a la que debería aspirar la historia es la sociedad misma. Un tipo de racionalidad, una manera de pensar, un programa, una técnica, un conjunto de esfuerzos racionales y coordinados, objetivos definidos y buscados, instrumentos para alcanzarlo, etcétera, todo eso es real, aun cuando eso no pretenda ser ‘la realidad’ misma ni la sociedad toda¹⁰¹.”

En 1991, Bourdieu, desde la sociología, coincidía con los autores tratados, al insistir en la necesaria comprensión de las ideas como

⁹⁸ Chartier. *Escribir las prácticas*. p. 9

⁹⁹ Foucault. *Op.cit.* p 29

¹⁰⁰ Chartier. *Escribir las prácticas*. p. 51

¹⁰¹ Chartier. *Escribir las prácticas*. p. 31

productos y productoras de lo social, en un movimiento de ida y vuelta, planteando que

No tiene ningún sentido estudiar las ideas como si se paseasen por una especie de cielo intangible, sin referencia a los agentes que las producen ni, mucho menos, a las condiciones en las que esos agentes las producen, es decir, en particular a las relaciones de competencia en que están entre sí. Así pues, por una parte están ligadas a lo social y, por otra parte, son absolutamente determinantes en la medida en que contribuyen a construir las realidades sociales tal como las conocemos (...) las ideas en sí mismas proceden de luchas en el interior de las instituciones y solo podemos comprenderlas en profundidad con la condición de observar que son a la vez producto de las condiciones sociales y productoras de realidades sociales, constructoras de la realidad social¹⁰².

Puestos sobre la mesa los materiales teóricos que dan sentido a este ejercicio hermenéutico, sugiero que las batallas libradas desde inicios de siglo por el acceso a la educación muestran la voluntad de desplazar los límites restrictivos de estos sistemas políticos complejos, donde cabe pensar que los rituales de habla se van modificando con el paso del año, hasta otorgar un lugar de eficacia a los discursos indígenas en Bolivia. Considerando lo anterior, el movimiento es hacia ambos lados. El sistema de discursos del Estado también penetra en el espacio indígena, movilizándolo hacia el problema nacional y hacia la racionalidad del desarrollo. Luego, este espacio de producción estará fuertemente mediado por las nomenclaturas de Organizaciones Internacionales, donde ellas se vuelven formas de presión hacia el Estado.

De este modo, mi propuesta teórico-metodológica surge de los intentos por abordar cuestiones problemáticas de las preguntas planteadas en la investigación. Quería poder acceder a las ideas de los distintos actores que, a lo largo de la segunda mitad del siglo XX habían dado forma a discursos educativos, a aquellos que habían incidido en política pública, y a aquellos que habían quedado en el camino. Tras ello, hay una pregunta transversal: ¿cómo es que ciertos procesos sociopolíticos llegaron a producir cambios institucionales significativos en el Estado, la nación y la educación?

De la estructura tradicional de Estado nación, Bolivia había transitado en las últimas décadas a una innovación que, fuera de la evaluación de su impacto en la vida cotidiana, intentaba pensar de otra

¹⁰² Pierre Bourdieu. *Sobre el Estado. Cursos en el College de France (1989-1992)*. Anagrama, Impreso en Argentina, 2015. p. 462

manera las relaciones entre un sector mayoritario en términos demográficos, pero considerablemente subrepresentado en la toma de decisiones. La invención de la plurinacionalidad como sustento de la arquitectura del Estado, era un intento por producir otras relaciones entre los actores políticos.

La curiosidad por esta innovación surgió, en un primer momento, desde los estudios internacionales, logrando establecer que los procesos que derivaron en la plurinacionalidad no eran puramente internos, sino, más bien, estaban atravesados por cuestiones como la globalización, la extensión de la racionalidad neoliberal como una política general en América Latina, y la emergencia indígena¹⁰³. Pero surgían muchas preguntas, porque aun cuando el contexto internacional servía de marco para sostener y legitimar una serie de dimensiones de la plurinacionalidad, el peso de estos cambios emergía de las bolivianas y los bolivianos, en el marco de las lógicas internas del Estado nacional. ¿Qué discursos eran los que sostenían su validez? Era claro que los pueblos indígenas tenían un rol principal, ¿pero cómo podía *medir* este rol? ¿cómo podía dar cuenta de él?

La sugerencia del Dr. Eduardo Cavieres Figueroa de centrarme en la educación me permitió afinar el lente y enfocar la mirada en procesos más específicos, con las fuentes necesarias para la indagación. En la exploración inicial, paulatinamente me fui dando cuenta de que iba a necesitar algunos instrumentos conceptuales para poder nombrar aquellas evidencias con las que me iba encontrado. Las lecturas de Fausto Reinaga, por ejemplo, exigían que se pudiera informar al lector o la lectora mucho más de lo que transmitían sus palabras, más de lo que un relato lineal podía presentar.

Esto, junto a mis viajes a Bolivia en los últimos cuatro años, el contacto con su academia, los sujetos y el ambiente de La Paz y Sucre comenzó a impregnar mi lenguaje de palabras como tránsito, ambivalencia, circulación, porosidad. Todas ellas como traductoras de la hibridez permanente en que se movían sujetos, estructuras y prácticas sociales, de forma simultánea a un ímpetu por mencionar las diferencias en el habla cotidiana, o a la unidad. Desde la experiencia, entonces, la historia intelectual, tal como se la ha ejecutado en las últimas décadas, apareció como un lugar desde el cual poder comunicar aquellas cuestiones que se transitan con límites difusos entre la historia social-cultural y la historia política, en sus fronteras abiertas que más que obstáculo, son potencia.

¹⁰³ Cristina Oyarzo Varela, *Factores externos en la formación del Estado Plurinacional*. Tesis de Magíster en Estudios Internacionales, Instituto de Estudios Internacionales, Universidad de Chile. 2010. No publicada.

Del primer acercamiento bibliográfico, pude identificar tres tipos de actores que habían incidido en las definiciones sobre educación: el Estado; los organismos técnicos nacionales e internacionales, y los pueblos indígenas. Pero más allá de los roles de actores, pude notar que lo que me mostraban las fuentes, era más bien un espacio de producción discursiva, sin límites claros, en medio del cual se ponían en circulación actos de habla individuales y colectivos, con distintos intereses, con distintos estatutos.

Muy pronto constaté que las dimensiones del problema eran inabarcables, por lo que tuve que hacer un recorte y decidí concentrar esfuerzos en los discursos del Estado y de los indígenas, no porque las organizaciones internacionales y organizaciones no gubernamentales fueran menos importantes, sino básicamente por una cuestión de acceso material y tiempo. Debo dejar constancia de que, aun cuando no sea tocado en trabajo, este espacio de producción es muy significativo, y la ausencia del relato sobre este da cuenta de una parcelación metodológica que, sin duda, compromete la comprensión del problema, por lo que es importante desarrollar investigaciones en esta área. También por un criterio metodológico, decidí centrar las preguntas en los discursos sobre las funciones asignadas a la educación en estos dos espacios, no así en una infinidad de cuestiones vinculadas como las pedagógicas, los problemas de recursos y presupuestos, el curriculum escolar, entre otros.

Entonces, la delimitación establece dos lugares de producción discursiva sobre funciones de la educación para los pueblos indígenas, uno ubicado en el Estado, y el otro en la enunciación indígena. A su vez, estos espacios están marcados por momentos en los cristalizan ciertos contenidos, aquellos que asignan una función particular a la educación. En el caso del Estado, estos se hacen visibles en las tres grandes reformas: la de 1955; la de 1995 y la de 2010, lo que refleja, por un lado, las perspectivas predominantes, pero a su vez, la distribución de fuerzas entre los actores. Estos puntos de referencia sirven como marco para dar cuenta del espacio de producción discursiva indígena, circunscrito al lugar de enunciación. Es decir, a la adscripción que establece el sujeto al momento de realizar su acto de habla.

Estos recortes presentan sistemas abiertos y complejos, en medio de los cuales existen múltiples vías de circulación de contenidos. Esta circulación se produce en el marco de prácticas de negociación y oposición, en un permanente debate, donde tanto los actores indígenas como los gubernamentales logran incidir y, en mayor o menor medida, transformar los discursos del otro. Así es que, tal como propone Dosse, el enfoque historiográfico que modela esta investigación se concentra más bien los tránsitos fronterizos que en las separaciones abruptas. En las opacidades y contrapuntos más que las certezas.

Llegado este punto, me parece necesario explicitar el lugar de enunciación propio, que revela un posicionamiento sobre la disciplina. Sigo a Chartier cuando plantea que la historia

Pretende ser un discurso de verdad, que construye una relación –que quiere ser controlable– con lo que postula como su referente, en este caso la “realidad” desaparecida que se trata de recuperar y comprender. Lo que hay que pensar, por lo tanto, es en ese régimen de verdad del discurso histórico, y pensarlo no como una emergencia del pasado, que surgiría intacto a flor de archivos, sino como el resultado de una puesta en relación de los datos recortados por la operación de conocimiento: “se pasa así de una realidad histórica (la Historia o *Geschichte*) ‘recibida’ en un texto, a una realidad textual (la historiografía, o *historie*) ‘producida’ por una operación cuyas normas se fijan de antemano (...) lo que Michael de Certeau nos invita a pensar es lo propio de la comprensión o de la interpretación histórica, es decir, el trabajo de puesta en relación que autoriza a considerar coherente, plausible y explicativo el lazo establecido entre las unidades construidas por la operación histórica, ya se trate de series o indicios, y la realidad referencial de la que constituyen la huella, esa “población de muertos –personajes, mentalidades o precios–” que la escritura historiadora se propone poner en escena¹⁰⁴.

En este marco, una de las características fundamentales de esta historia sería “no renunciar jamás a la relación que esas ‘regularidades’ entablan con unas ‘particularidades’ que se le escapan”¹⁰⁵. Por lo tanto, asumo esa inabarcabilidad del objeto, sin nostalgia.

¹⁰⁴ Chartier. op.cit. p. 69. Esta cita corresponde a la lectura de Chartier de las posturas de Certeau respecto de la posibilidad de verificabilidad en la historiografía.

¹⁰⁵ Ibid. p. 66

CAPÍTULO II

El Estado y el problema de la educación indígena en la primera mitad del siglo XX: nación y producción

“Lo importante es que la historia no considere un acontecimiento sin definir la serie de la que forma parte, sin especificar la forma de análisis de la que depende, sin intentar conocer la regularidad de los fenómenos y los límites de probabilidad de su emergencia, sin interrogarse sobre las variaciones, las inflexiones y el ritmo de la curva, sin querer determinar las condiciones de las que dependen (...) establecer series diversas, entrecruzadas, a menudo divergentes, pero no autónomas, que permiten circunscribir el “lugar” del acontecimiento, los márgenes de su azar, las condiciones de su aparición”.

Foucault, El orden del discurso, 1970

La primera mitad del siglo XX estuvo marcada por el protagonismo del Estado en cuanto a la asignación de fines y funciones a la educación de los pueblos indígenas de Bolivia, aunque no fue excluyente con el desarrollo de proyectos mixtos.

Los actores indígenas, desde un lugar de enunciación colectivo muy vinculado a las persistentes prácticas comunitarias, comenzaron a construir una voz pública asumiendo la diferencia cultural y usándola a su favor. La figura de los caciques apoderados tuvo una función negociadora entre dos mundos más comunicados de lo que se suele creer. La capacidad de gestión política de estos liderazgos se construyó a partir de la apropiación de capital cultural tal como lo entiende Bourdieu, lo que obligó a las instituciones a desplazar sus fronteras, transformando al dispositivo educativo en un botín preciado en las batallas por la hegemonía política y cultural.

Estas formas de relacionamiento se construyeron en el marco de profundas tensiones, que en muchos casos se gestionaron a través de violencia física, más allá de la violencia simbólica a la que estaban expuestos los pueblos indígenas desde la conquista y el período colonial. Hubo matices, hubo articulaciones. Los discursos sobre educación indígena se modificaron de ambos lados, principalmente porque nunca estuvieron cerrados, y porque la experiencia de hibridación cultural fue constitutiva de Bolivia, de la misma forma que lo fue para América Latina.

¿Cuáles son las continuidades y los cambios más significativos de la primera mitad del siglo respecto de educación hacia los pueblos indígenas? ¿De qué forma se van constituyendo los debates y las negociaciones entre los dos espacios de producción discursiva

principales? ¿Cuáles son los contextos de su aparición, las condiciones de posibilidad de la articulación de enunciaciones?

Estas son las preguntas que problematizan la presentación del segundo capítulo, en el entendido de que los discursos sobre funciones de la educación indígena comienzan a tomar cuerpo de forma simultánea a la expansión de la política pública en el área. A su vez, intentaré mostrar cómo, en distintos momentos, se producen acercamientos entre el Estado y los sujetos indígenas, y cómo estos se tensionan a partir de la distribución de fuerzas políticas generales, incidiendo significativamente en los contenidos que se disputan.

II.1 Gobiernos liberales y proyectos educativos

La expansión del sistema educativo en Bolivia, en similar línea a lo que ocurrió en otros países latinoamericanos, estuvo íntimamente relacionada con la construcción de la nacionalidad, proceso que se intensificó en contextos de heterogeneidad étnica. En este período, una de las estrategias de mayor aceptación política para consolidar la integración nacional fue “la consideración de la educación como medio de homogeneización social y cultural. Todos los países con altos contingentes de población indígena como México, Perú, Guatemala, Bolivia o Ecuador se plantearon medidas para su integración a través del sistema educativo”¹⁰⁶. Bolivia fue parte de esta realidad por sus características demográficas, geográficas, así como por una larga trayectoria de demandas indígenas que, cada tanto, irrumpieron en el escenario público para desestabilizar la consolidación del Estado.

El interés del liberalismo por ampliar la educación a mayores sectores de la población con el objetivo de la modernización es ampliamente conocido y aceptado por los especialistas¹⁰⁷. Estos

¹⁰⁶ José Rivero. “Expansión de la escolaridad latinoamericana desde mediados del siglo XX: entre la inclusión y exclusión”. Comentario al capítulo II del *Atlas de las desigualdades educativas en América Latina*, SITEAL. Disponible en:

http://atlas.siteal.org/sites/default/files/SITEAL_Atlascap2_20110113_Munoz_Izquierdo.pdf> Consultado en diciembre de 2015

¹⁰⁷ Los gobiernos liberales en Bolivia abarcan el periodo que va desde 1883 y 1920. Luego de la Revolución Federal de 1989, accede al poder José Manuel Pando, del Partido Liberal, contando con apoyo indígena y estableciendo como prioridad el tema educativo. Martínez plantea que “lo que se destaca de la primera década de gobierno liberal fue su preocupación por unificar la educación a nivel nacional, y sobre todo en lo que tocaba a la instrucción primaria, mediante leyes, decretos y reglamentos que establecieron un conjunto de reglas obligatorias para todos los establecimientos del país, bajo un control estatal (...) La revolución de 1898 convirtió ese afán de unidad (...) en una verdadera necesidad de unidad: esta no solo era capaz de favorecer un progreso que igualara a Bolivia con las “naciones modernas”, sino que también podía impedir que una sociedad dual, con una elite minoritaria blanca e instruida, y por otro lado, y una mayoría de indios

esfuerzos de construcción nacional asumieron la forma de un embrionario proceso de ciudadanía, a través de la definición e implementación de las primeras políticas educativas. Estas iniciativas se enmarcaron en un periodo en que la capacidad de maniobra de un Estado débilmente institucionalizado se vio considerablemente afectada por los costos económicos y políticos de la Guerra del Pacífico ocurrida entre 1879 y 1883.

La experiencia de educativa en el período colonial había impactado escasamente a las poblaciones indígenas, lo que se mantuvo en los inicios de la república. Esta había adquirido un sentido evangelizador, donde las y los indígenas veían constreñido el ejercicio y goce de sus prácticas culturales y sus formas de organización social y política

En la mayoría de los casos se les obligó a renunciar a sus prácticas rituales y ancestrales, ya que se las entendía como idolatría. Pero, aunque la extirpación de idolatrías fue intensa, también lo fue la resistencia. Las *mak'as* o sitios sagrados formaban y forman parte de la vida del indígena y por ello su poder se ha mantenido (...) la educación, tanto para la elite colonial como para la elite indígena, se hizo siempre con el propósito de llevar adelante la evangelización¹⁰⁸.

Existió un tipo de educación especial para las elites indígenas, que implicó, por ejemplo, su paso por el Colegio San Juan Bautista, en Sucre, hoy en día la capital constitucional de Bolivia¹⁰⁹. Luego de la rebelión de

campesinos explotados, al margen de toda riqueza, instrucción y bienestar, por otro lado, se derrumbara con una revolución llevada a cabo por esas “masas de abajo”. Los Liberales habían ganado la revolución, en gran parte gracias a numerosos indios sublevados que los apoyaron, pero éstos, por lo tanto, habían mostrado su capacidad de movilizarse y armar masacres sangrientas. Se temía la guerra de razas”. En: Françoise Martínez. “Los primeros pasos liberales hacia la unificación escolar en Bolivia. En torno a la Ley de 6 de febrero de 1900 y clausura subsecuente del Colegio Seminario de Cochabamba” En: Visiones de Fin de Siglo. Bolivia y América Latina en el Siglo XX. Dora Cajías, Magdalena Cajías y Carmen Johnson. Instituto Francés de Estudios Andinos, 2001. En: <https://books.openedition.org/ifea/7282>; Ana María Seoane. “El despertar de las energías sociales y políticas” En Magdalena Cajías, Florencia Durán y Ana María Seoane. “Sentidos Generales”. En Magdalena Cajías, Florencia Durán y Ana María Seoane (Coord), *Bolivia su Historia, Tomo V, Gestación y emergencia del nacionalismo, 1920-1952*. Coordinadora de Historia, La Razón y Programa de Investigación Estratégica en Bolivia. PIEB, La Paz, 2015, p. 60

¹⁰⁸ Roberto Choque. *La educación en la Colonia*. Serie HISTÓRICA, Colección Pedagógica Nacional. Ministerio de Educación, La Paz, 2013. p 91

¹⁰⁹ Choque encontró evidencia de que en estos colegios recibieron educación algunos hijos de caciques. Por nombrar algunos, tuvieron acceso a la escuela los hijos de los “caciques Guarachi, de Jesús de Machaca y Limachi, de Guachi”. En: Roberto Choque.

Tupak Katari en 1781, se propuso la creación de escuelas para niños indígenas, donde adquirieran la doctrina y lengua cristiana además de algunos oficios. Con la llegada de la república, se mantuvo esta situación, centrada en la enseñanza de artes y oficios y a muy baja escala¹¹⁰. A inicios de siglo XX, según los estudios de Xavier Albó, había 76 etnias en Bolivia, representando el 51% de la población, junto a un 27% de mestizos y un 13% de blancos. De estas cifras, la población indígena estaba concentrada en mayor número en el departamento de La Paz, llegando a un 76% del total¹¹¹.

Considerando este marco general, se plantearon algunas iniciativas aisladas para potenciar una educación orientada al desarrollo del campo, que paulatinamente se irán haciendo más sistemáticas. Uno de los casos que es posible citar tuvo lugar el 15 de diciembre de 1902, durante la administración de Juan Manuel Pando, que creó la Escuela Elemental de Agricultura y Granja Experimental en Tarija. Esta normativa fijó el presupuesto, la organización de la escuela, el rol docente, y las labores a las que se dedicaría, entre ellas “ejercicios de lectura y escritura en castellano”, además de actividades en la granja y oficinas¹¹².

Ismael Montes, militar y abogado liberal, se hizo cargo de la presidencia de la república en dos periodos que transcurrieron entre 1904-1909 y 1913-1917. En 1904 promulgó una reforma educativa que se constituyó en la primera norma general que intentaba abarcar la educación como un sistema. En 1905, a su vez, Montes puso en marcha otro tipo de iniciativas concentradas en la educación indígena. Por medio de una normativa publicada el 11 de diciembre de ese año, estableció jubilaciones para maestros de comunidades indígenas

Todo individuo que hubiere establecido de su cuenta particular una escuela de primeras letras en centros poblados por indígenas (...) tendrá derecho a una recompensa pecuniaria anual de veinte bolivianos por cada alumno, de cualquier sexo, que llegare a saber leer, escribir, las cuatro

La educación en la Colonia. Serie HISTÓRICA, Colección Pedagógica Nacional. Ministerio de Educación, La Paz, 2013. p 92

¹¹⁰ Roberto Choque. La educación en la Colonia. P. 92

¹¹¹ Xavier Albó (1999) en Ana María Seoane. “El despertar de las energías sociales y políticas” En Magdalena Cajías, Florencia Durán y Ana María Seoane. “Sentidos Generales”. En Magdalena Cajías, Florencia Durán y Ana María Seoane (Coord), *Bolivia su Historia, Tomo V, Gestación y emergencia del nacionalismo, 1920-1952*. Coordinadora de Historia, La Razón y Programa de Investigación Estratégica en Bolivia. PIEB, La Paz, 2015, p 58

¹¹² Anuario de Leyes, Decretos y Resoluciones Supremas, año 1902. Edición Oficial, La Paz, 1903. P. 478

operaciones de aritmética, la doctrina cristiana y hablar el español¹¹³.

El documento fue firmado por Juan Manuel Saracho, Ministro de Justicia e Instrucción. El acento era formar a la población indígena, de lo que se dio cuenta en 1906, a través del Decreto Supremo del 15 de marzo, donde se regulan los posibles “engaños”, presentando aprendizajes de niños o niñas que no formaran parte de esta población, aunque la regulación no establece cómo se determinaría la condición de tal¹¹⁴. En el marco de estas políticas es que, el 4 de junio de 1906 se declaró gratuita la instrucción primaria¹¹⁵.

La reforma liberal implicó potenciar la instrucción pública, la alfabetización a través de las escuelas ambulantes y fijas, y la formación de maestros, intentando a su vez que las autoridades mostraran las ventajas de la educación¹¹⁶. El ya citado Ministro de Instrucción Pública, Juan M. Saracho, en una visita a la localidad de Ayo Ayo en 1907, se dirigió a la asamblea indígena

Para explicar (...) los beneficios de la enseñanza. Era preciso perseverar en la misma ya que se consideraba como el “único medio adecuado para conseguir que el indio despierte de su letargo y aspire a una educación más sólida” (...) En ese marco, los maestros responsables de recorrer las comunidades para introducir las primeras letras habían recibido la formación necesaria a través del inspector técnico de instrucción¹¹⁷.

Estos esfuerzos parecían buscar, precariamente, la organización de un sistema disperso e ineficaz, obstáculo para el proyecto de modernización nacional. La lógica detrás de la promulgación de normativas apuntaba entonces a

¹¹³ Anuario de Leyes, Decretos y Resoluciones Supremas, año 1905. Edición Oficial, La Paz, 1903. P. 478

¹¹⁴ Anuario de Leyes, Decretos y Resoluciones Supremas, año 1905. Edición Oficial, La Paz, 1907, p 106

¹¹⁵ Anuario de Leyes, Decretos y Resoluciones Supremas, año 1906. Edición Oficial, La Paz, 1907, p. 171

¹¹⁶ Iño Daza. “Pedagogía de las emergencias: el caso de los caciques apoderados y su lucha por la educación en Bolivia (1900-1930)” *Temas sociales*, N° 39, 2016, pp. 191-218. p. 198 En:

<http://www.revistasbolivianas.org.bo/cgi-bin/wxis.exe/iah/?IsisScript=iah/iah.xis&base=article%5Edlibrary&format=iso.pft&lang=e&nextAction=lnk&indexSearch=AU&exprSearch=INO+DAZA,+WEIMAR+GIOVANNI>

¹¹⁷ Roberto Choque. *El indigenismo y los movimientos indígenas en Bolivia*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 2014. p. 59

La estandarización y la unificación del sistema educativo nacional, en otras palabras, crear un sistema donde no lo había. Esto implicó la renovación de planes, programas y métodos, la aplicación de lo que se llama la educación del Estado docente; es decir, aquello que se repite ya desde entonces en nuestras constituciones; que la educación es la suprema función del Estado. En lo sociopolítico, se buscó la modernización, el desarrollo y el progreso mediante la educación (...) también se buscó la unidad nacional¹¹⁸.

Desde inicios de siglo habían circulado percepciones y propuestas que fueron configurando el marco conceptual sobre el que se construyó la perspectiva del Estado sobre la educación. En este extracto, en primer lugar, figura la idea de los “beneficios de la enseñanza”, pensados especialmente para aquellos que están en un “letargo”. Ese letargo desde el cual se representó a la población indígena debía ser subsanado por medio de una estrategia que tuvo diversas consecuencias, no todas ellas esperadas desde quienes la promovían.

La preocupación del liberalismo por hacer llegar la educación a las poblaciones indígenas se concretó más ordenadamente el 8 de abril de 1911, cuando se promulgó el decreto en que se “Organiza y reglamenta la Escuela Normal de Preceptores Indígenas en la Ciudad de La Paz”, bajo la presidencia de Eliodoro Villazón y a cargo del Ministro de Instrucción que continuaba siendo Saracho. Del primer considerando se puede extraer el sentido de esta iniciativa: “es necesario imprimir a la educación de la raza indígena un carácter más acentuado y firme que el que ha tenido hasta el presente”. Estableciendo una Escuela Normal, se fijó como objetivo

Formar, por medio de procedimientos científicos, los maestros destinados a educar la raza indígena ya sean fijos o ambulantes (...) tomando como base de la educación indígena los trabajos manuales; de modo que no se le aparte de sus tareas y oficios ordinarios; agricultura, ganadería, albañilería, etc. El local en que se funde la escuela deberá estar situado en la parte más adecuada de la población, y que preste las mayores analogías con el altiplano, a fin de que los conocimientos adquiridos sean prácticamente utilizados en aquella región de la república (...) el instituto constituirá ante todo una escuela de trabajo, de modo que los aspirantes a

¹¹⁸ Beatriz Cajías. “Hitos en la educación del siglo XX”. En *Revista de Estudios Bolivianos* n° 20, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Mayor de San Andrés. La Paz, Junio de 2014. p 65

maestros adquieran hábitos de disciplina, sobriedad y esfuerzo y sean capaces de comunicarlos a sus alumnos¹¹⁹.

El marco en el que se planteó esta reforma remitía a los esfuerzos por modernizar el país, asumiendo que el desarrollo de una política de extensión del sistema educativo tendría un rol gravitante¹²⁰. El modelo puesto en marcha fue el de la “Escuela Nueva”, impulsado por el pedagogo belga George Rouma, en consonancia con las tendencias europeas del momento¹²¹. En este sentido, una de las preocupaciones fue la ampliación de los espacios educativos situados preponderantemente en las ciudades. Para ello se establecieron las primeras disposiciones sobre educación rural, incluyendo el concepto de escuelas ambulantes como se evidenció anteriormente. Esta modalidad intentaba suplir la falta de infraestructura en el campo, asumiendo que era allí donde se localizaba la mayoría de la población indígena en el periodo.

A la perspectiva de Rouma, en el caso de la educación orientada a los pueblos indígenas, se le critica que no haya considerado la alfabetización en lengua originaria y que la prescripción de trabajo agrícola en los núcleos indigenales haya podido implicar la sujeción de los indios e indias a la tierra¹²². Hay que considerar, en tal caso, que las ideas que circulaban en ese entonces sobre el problema tenían una clara matriz:

Sociológicamente hablando, se ha planteado en repetidas ocasiones que la perspectiva “socialdarwinista” que aderezó a la ideología liberal. Concebía a los indígenas de tierras altas y bajas de nuestro territorio como racial y culturalmente inferiores, por lo que era tarea esencial su transformación en individuos “civilizados” e integrados a la “nación boliviana” (...) dos fueron las políticas centrales: 1) desarrollar “escuelas ambulantes” para el área rural y 2) establecer Normales

¹¹⁹ Anuario de Leyes, Decretos y Resoluciones Supremas, año 1911. Edición Oficial, La Paz, 1912, p. 331-332

¹²⁰ Cajías y Cajías plantean que “aunque aún no ha sido suficientemente estudiada, la mayoría de los trabajos que se han ocupado de ella coinciden en señalar que ésta estuvo enmarcada en una ideología dominante –no así hegemónica– que pretendía llevar a Bolivia a los caminos del progreso y la modernización, teniendo como imagen de referencia a las sociedades europeas y a los países vecinos –como Chile y Argentina– que se asemejaban a éstas”

¹²¹ Beatriz Cajías. “Hitos en la educación del siglo XX”. p 65

¹²² Magdalena Cajías y Beatriz Cajías. “Apuntes para repensar la educación indígena a la luz de su historia y de los procesos de liberación del indio en Bolivia”. Historia de la Educación, n°29, Julio de 2010, Universidad de Salamanca, pp 103-116. P 112 Disponible en: <http://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/8160>

Rurales para la formación de profesores indígenas que se quedaran en el medio rural a impartir enseñanzas¹²³.

La estrategia de los maestros ambulantes consistió en recorrer las comunidades rurales para acercar el castellano a los hablantes de idiomas aymara, quechua, guaraní y otras lenguas originarias, lo que para los pueblos indígenas respondía, ambivalentemente, a la necesidad de integración a la sociedad mestiza, pero a su vez, a una alienación de las sociedades de origen. Para el Estado, por su parte, la educación tuvo una función integradora. El mismo autor cita a Abel G. Retamanso, quien era

Uno de los partidarios de la homogeneización lingüista en el país. Partía del criterio de que “toda cultura y civilización” debía difundirse en castellano. Lo contrario significaba someterse al idioma aymara o quechua. Le atribuía gran importancia al castellano al señalar que “es necesario que el indio, antes de todo, aprenda el idioma dentro del cual tiene que modelar su nueva existencia y desarrollar su vida futura”. Este debía difundirse en todas las comarcas a través de todos los medios posibles¹²⁴.

Estas iniciativas formaban parte de ensayos desarrollados a lo largo del siglo para poder implementar un sistema educativo que se hiciera cargo de las complejidades geográficas y culturales bolivianas, lo que no fue siempre exitoso. Aunque muchos de estos esfuerzos no lograron consolidarse en el tiempo, sí se produjo un impacto con la fundación de las primeras escuelas normales que comenzaron a profesionalizar el magisterio, lo que se fue uno de los principales avances en materia de educación.

De esta manera, junto con el surgimiento de las escuelas indígenas tal como son entendidas en este período, aparecieron también las primeras políticas públicas, de carácter incipiente¹²⁵. Estas intentaban abordar lo que ya se entendía como un asunto de Estado, sobre lo cual se debía tomar postura y desarrollar acciones: la educación y la especificidad que adquiría en torno a la población indígena a la que debía llegar. En ese momento comenzó un proceso de circulación y potenciación de las iniciativas gubernamentales. Claramente, en las primeras décadas del siglo XX, en el ambiente social y político era un tema de preocupación.

¹²³ Ibid. p.

¹²⁴ Roberto Choque. *El indigenismo y los movimientos indígenas en Bolivia*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 2014. p. 59

¹²⁵ Magdalena Cajías y Beatriz Cajías. “Apuntes para repensar la educación (...)” indígena a la luz de su historia y de los procesos de liberación del indio en Bolivia”. p. 107

Ahora bien, en Bolivia antes y durante la primera mitad del siglo XX la educación rural era distinta a la educación urbana, con estructuras y procesos dispares. “El proceso educativo campesino o rural seguía enmarcado dentro del lineamiento de aculturación o asimilación a la cultura occidental o colonial (...) se dirigió a hacia la homogeneización en lengua castellana”¹²⁶. En palabras de Roberto Choque, ello significaba que la “política educativa convergía en dos ámbitos: una educación rural alienante y otra urbana discriminatoria”¹²⁷.

La educación rural estaba limitada a la alfabetización, tendiendo a acrecentar la brecha que separaba al campo de la ciudad en cuanto al acceso a los servicios públicos. Al mismo tiempo, en la ciudad, la población indígena comenzaba un proceso de castellanización e introducción a la matriz cultural hegemónica, lo que fue relativamente aceptado

Para nadie era un secreto que el sistema escolar rural no había partido de los valores culturales del indígena. Los programas elaborados en el Ministerio de Educación y Asuntos Campesinos respondían a métodos importados del exterior. Con esta forma de enfocar la educación, se estaba generando una nueva forma de dominación y subordinación. Las normales rurales no eran más que un sistema de purgatorio cerebral para los futuros maestros de áreas rurales¹²⁸.

La idea de que el Estado actuó desde la violencia simbólica para intentar construir una comunidad homogénea es hipótesis bastante aceptada entre los especialistas. Pero esta lectura no es no está exenta de matices, pues la avanzada institucional era tensionada por la gestión autónoma de las comunidades indígenas, que fijaban objetivos y formatos independientes de educación

La educación promovida por el Estado se convirtió en un instrumento de ‘imposición y aculturación’. En cambio las escuelas clandestinas, dirigidas por apoderados y líderes locales, como Santos Marka Tola y Eduardo Nina Quispe, comenzaron a funcionar en el altiplano boliviano desde otra perspectiva, construidas desde abajo, sin apoyo del Estado y con la participación directa de los indígenas¹²⁹.

¹²⁶ Roberto Choque. El indigenismo y los movimientos indígenas en Bolivia. p. 98

¹²⁷ Ibid. p. 98

¹²⁸ Ibid.

¹²⁹ Ibid. Uno de los aspectos fundamentales que se destacaban en las escuelas indígenas tenía que ver con un rol funcional respecto de las posibilidades que abrían los

En esta perspectiva, Magdalena Cajías y Beatriz Cajías explicitan que se debe tener claro que tanto las Escuelas Normales como las Escuelas Ambulantes fueron pensadas desde las estructuras del gobierno, de modo descontextualizado, y con la función de “transformar al indio e integrarlo a la nación boliviana y a su cultura “occidentalizadora” y que la calidad educativa fue del todo descuidada –posiblemente por la idea de que se trataba de educar a seres intelectualmente inferiores-”¹³⁰. Coincidiendo con esta lectura del problema, las condiciones materiales y sociales del período explican algunos de estos acomodos. La forma en que se pensaba a las poblaciones indígenas y la educación que se les ofrecía, estaban sujetas a su temporalidad.

Al finalizar los gobiernos liberales que transcurrieron entre 1899 y 1920, el Partido Republicano se hizo cargo de dirigir el país. En medio de ese proceso, se había comenzado a ampliar, paulatinamente, el espacio de participación política de otros sectores de la sociedad, pero se mantuvo el poder soterrado del liberalismo¹³¹. Entre el 25 de junio de 1930 y el 5 de marzo de 1931, tuvo lugar el gobierno interino del militar cochabambino Carlos Blanco Galindo. En su mandato, el presidente dictó el Estatuto de la Educación del 25 de julio de 1930, que en su Artículo N° 32 crea el Ministerio de Instrucción Pública, con el objetivo de “ejercer la alta tuición del Estado sobre la enseñanza en todos sus grados”¹³². En el desarrollo del Estatuto la movilización de la Federación Universitaria Bolivia tuvo un rol considerable, otorgándosele autonomía¹³³.

En su artículo N° 33, la normativa estableció las funciones del Ministerio, que debía “asumir la dirección plena y completa de la educación indígena, y fundar y dirigir, mediante un Director General de

conocimientos de la lectura y escritura, de la legislación y del funcionamiento del Estado para la defensa de las tierras comunales, así como también el límite de los abusos patronales.

¹³⁰ Magdalena Cajías y Beatriz Cajías. “Apuntes para repensar la educación indígena a la luz de su historia y de los procesos de liberación del indio en Bolivia”. p. 112

¹³¹ Las interpretaciones de los historiadores e historiadoras sobre este hecho son disímiles. Esto porque independientemente de las abiertas declaraciones de los gobiernos republicanos de buscar la incorporación de los sectores marginados a la vida política –a la ciudadanía-, y especialmente aquellos vinculados a la población indígena, es bastante posible que los objetivos rondaran en la necesidad de generar fuerza de trabajo eficaz, “civilizada” y controlable, como lo plantean Choque y Gotkowitz. En este periodo no hay que perder de vista la crisis internacional de 1929, que produjo un gran impacto en la economía boliviana, dependiente del comercio exterior. Esto, tal como en buena parte de América Latina repercutió en la disminución de las exportaciones e importaciones, lo que, indirectamente, alienta el auge del proceso de industrialización.

¹³² En: <https://www.lexivox.org/norms/BO-DL-19300725.html>

¹³³ Ramiro Palizza Ledezma. *Legislación educativa del Estado Plurinacional de Bolivia*. CEBIAE, La Paz, Bolivia 2011. P 9

esta rama, las escuelas normales para nuestros indígenas, las escuelas de trabajo y las elementales”¹³⁴. Una de las cuestiones llamativas de este decreto, es que en su letra l), planteaba “organizar, tener bajo su dependencia el Instituto Normal de Educación Física, fomentar los estadios, estimular los deportes y todo lo concerniente al perfeccionamiento físico de la raza”¹³⁵.

De esto último, lo interesante es capturar el espíritu que se visualizaba tras la aseveración, considerando que fue una normativa legal y hacía mención explícita al “perfeccionamiento físico de la raza”, como una cuestión, primero deseable y luego, posible. ¿Qué representaciones de perfectibilidad de la raza son aquellas que circulaban en el momento? ¿Se hace visible a través de esta enunciación la hipótesis del darwinismo social como una matriz ideológica incorporada en las racionalidades de los sujetos y las instituciones bolivianas?

Simultáneamente, en el altiplano nacía Warisata. Es así como la sociedad de la década de 1930 mostraba “una sociedad heterogénea y étnicamente fragmentada”¹³⁶ que naturalizaba las diferencias de clase y raza. La Guerra del Chaco, conflagración que enfrentó a Bolivia y Paraguay entre 1932 y 1935, fue el contexto de fondo en el que comenzaron a producirse algunos procesos de cambio en la configuración de las fuerzas políticas bolivianas. Los resultados del conflicto permitieron la llegada de nuevos liderazgos y fuerzas sociales a los lugares más visibles de la disputa política. La constatación de la debilidad del Estado y una renovada reflexión nacionalista producto de la derrota en la guerra, permitió la emergencia de estos nuevos actores sociales, ampliando las bases de lo que se conoció como el “movimiento nacional popular” que llegará al poder en 1952, en el enfrentamiento con una fuerte elite minero feudal¹³⁷. La crisis de 1929, entre otros elementos contextuales desestabilizadores, había afectado considerablemente la exportación, y junto a las consecuencias de la Guerra del Chaco se produjeron “masivas migraciones del campo a la ciudad (...) lo que conformó la base social para el futuro establecimiento de gobiernos de corte popular”¹³⁸.

Del mismo modo, la llegada de nuevas influencias europeas producto de las migraciones, vinculadas a las corrientes anarquistas, marxistas y socialistas, tuvieron un significativo impacto en parte de la clase media intelectual y el movimiento obrero

¹³⁴ En: <https://www.lexivox.org/norms/BO-DL-19300725.html>

¹³⁵ En: <https://www.lexivox.org/norms/BO-DL-19300725.html>

¹³⁶ Ana María Seoane. “El despertar de las energías sociales y políticas” op.cit., p 45

¹³⁷ Ibid.

¹³⁸ Ibid. p 18

La importancia histórica de la Guerra del Chaco radica en que esta se situó en el centro mismo de una coyuntura de transición que se había iniciado años antes, con la crisis del liberalismo. Dentro de esta coyuntura, la guerra no fue sino un momento de revelación trascendental y decisiva para la génesis de la revolución de abril de 1952 (...) la vida cotidiana, política económica y socio-cultural del país se sacudió de forma abrupta y dolorosa, pero trascendental (...) se evidenciaron los contrastes geográficos, regionales, materiales, étnicos, sociales y político-culturales del país. La pobreza y la marginalidad mostraron su verdadero rostro, haciendo visibles las limitaciones e inaceptables exclusiones con que contaba Bolivia¹³⁹.

En el ámbito de la educación indígena, se produjeron lentos avances. El Ministerio de Instrucción, a través de la Dirección General de Educación Indígena, a mediados de la década, entregaba becas a los alumnos indígenas que iban a formarse en Escuelas Normales Rurales. Así, por ejemplo, el “22 de febrero de 1934 (...) concedió becas a los alumnos seleccionados entre los postulantes de las distintas comunidades. En esa oportunidad, 16 alumnos con la asignación de 20 bolivianos cada uno, podrían estudiar en la Escuela Normal Indígena de Caquiaviri”¹⁴⁰. Para el gobierno del momento, las escuelas indígenas debían estar vinculadas al desarrollo agrícola e industrial, como una forma de proyectar el desarrollo nacional.

Terminada la guerra, el Decreto Supremo del 19 de agosto de 1936 del gobierno de David Toro, estableció que propietarios agrícolas, sociedades, mineros o industriales, con más de 30 niños, debían sostener una escuela a su costo incluyendo al personal designado por el Ministerio de Educación y Asuntos Indígenas. Si el lugar no contaba con suficientes niños y niñas, debía asociarse con otro. Estas escuelas se inscribirían en el Libro de Escuelas Particulares de la Dirección de General de Educación Indígena, que tenía su control técnico y administrativo. En este caso, el Ministerio debía contribuir con material escolar.

Por su parte, el llamado socialismo militar boliviano, que estuvo en el poder entre los años 1936 y 1939, abrió un nuevo ciclo político donde comenzaron a circular diferentes reflexiones sobre la construcción de lo nacional, contribuyendo al sustento ideológico de la Revolución de 1952. Éste se centraba en un antiliberalismo con perspectiva nacionalista,

¹³⁹ Ibid. p 19

¹⁴⁰ Choque. *El indigenismo y los movimientos indígenas en Bolivia*. p. 72

inspirado por las consecuencias de la guerra, lo que implicó la posibilidad de pensar de otra manera el mestizaje¹⁴¹. Stefanoni plantea que

La guerra parece haber habilitado una “estructura de oportunidades” aprovechada por una coalición inestable de jóvenes, dirigentes sindicales e intelectuales inconformistas – desde marxistas hasta socialistas nacionalistas- para promover un intento de refundación nacional (...) pese a los (escasos) resultados del socialismo militar en el terreno de las transformaciones socioeconómicas concretas, los debates abiertos y las constelaciones de ideas acerca de la nación contribuyeron a construir un imaginario movilizador sobre la necesidad de la unidad nacional y la fortaleza del Estado¹⁴².

Más allá de las definiciones de política pública y de los intentos institucionales por extender el alcance de la educación al campo, hubo una serie de problemas prácticos que impidieron el éxito de estos esfuerzos. El factor económico y la inversión de recursos fueron obstáculos significativos, aunque no los únicos, ya que también fue considerable la dificultad para proyectar las estrategias de desarrollo en un plan que fuera consistente con las capacidades técnicas existentes, y la implementación eficaz de las decisiones tomadas. Choque hace constar que

En algunos casos, la orientación política de la educación indigenal hacia la formación de mano de obra artesanal, estaba resultando negativa para el desarrollo agropecuario. Se consideraba la necesidad de orientar a las escuelas campesinas en forma decidida al terreno agropecuario (...) es decir, a la agricultura donde tenía que cimentarse la columna de la futura economía boliviana¹⁴³.

Aun así, el mismo autor plantea que no hubo “intención de edificar sus locales, las escuelas funcionaban en pequeños galpones prestados por los mismos indígenas”¹⁴⁴, situación que mostraba la debilidad de fondo del impulso que los gobiernos pretendían dar al

¹⁴¹ Pablo Estefanoni. “Rejuvenecer (y salvar) la nación: el socialismo militar boliviano revisitado”. *Tinkazos*, N° 37, 2015, pp49-64. p. 50 Disponible en: http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-74512015000100005>

¹⁴² Ibid. P 61

¹⁴³Roberto Choque. El indigenismo y los movimientos indígenas en Bolivia. p. 75

¹⁴⁴ Ibid. p. 76

problema. Sin embargo, en 1935 se destinó parte del presupuesto de la nación para la creación de núcleos escolares indígenas¹⁴⁵.

La Constitución Política de 1938 promulgada por German Busch, militar nacionalista, reconoció legalmente la existencia de las comunidades indígenas en su artículo n° 165 y en su artículo n° 167. A través de ella, aseguró el rol del Estado en la educación dirigida a las comunidades y la perspectiva que este adquiriría: “El Estado fomentará la educación del campesino, mediante núcleos escolares indígenas que tengan carácter integral abarcando los aspectos económico, social y pedagógico”¹⁴⁶. En este marco, el presidente planteó la educación indígena como una de las premisas de su gobierno, y brindó decidido apoyo a la escuela Ayllu de Warisata¹⁴⁷.

Así mismo, estableció en su artículo n° 6 que “toda persona tiene los siguientes derechos fundamentales, conforme a las leyes que reglamentan su ejercicio: (...) f) de recibir instrucción; g) de enseñar bajo la vigilancia del Estado”. Por otro lado, el artículo n° 154 asegura que “la educación es la más alta función del Estado. La enseñanza pública se organizará según el sistema de escuela única. La obligación de asistencia escolar es general desde los 7 hasta los 14 años. La instrucción primaria y secundaria del Estado es gratuita”¹⁴⁸.

El artículo n° 162, por su lado, estableció que “la educación, en todos sus grados, se halla sujeta a la tuición del Estado, ejercida por intermedio del Ministerio de Educación”¹⁴⁹. De esta manera, la carta magna de 1938 fijó puntos esenciales que se consolidarán en el tiempo, dando cuenta de una de las regularidades discursivas que llega hasta inicios del XXI: el rol principal del Estado en la provisión de educación.

Para los militares nacionalistas como Germán Busch y Gualberto Villarroel, el acceso a la educación por parte de los pueblos indígenas era de suma importancia, pero esto en el sentido del “afianzamiento del nacionalismo en Bolivia, el cual tuvo como objetivos fundamentales la integración territorial, pero también la homogeneización cultural a partir de la revalorización del mestizo y del “boliviano” como categorías unificadoras del sentimiento patrio. En este sentido, estuvieron lejos de incorporar el pensamiento de Warisata”¹⁵⁰.

¹⁴⁵ Roberto Choque. *El indigenismo y los movimientos indígenas en Bolivia*. p. 73

¹⁴⁶ Constitución Política de 1938, Bolivia. Artículo 167. Disponible en http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/bolivia-15/html/02603228-82b2-11df-acc7-002185ce6064_1.htm

¹⁴⁷ Magdalena Cajías y Beatriz Cajías. “Apuntes para repensar la educación indígena a la luz de su historia y de los procesos de liberación del indio en Bolivia”. p. 112

¹⁴⁸ Ibid.

¹⁴⁹ Ibid.

¹⁵⁰ Magdalena Cajías y Beatriz Cajías. op. Cit p. 112

Tras la muerte de Busch y el cierre de la escuela ayllu, es interesante ver cómo es que se fue asentando en los círculos de poder la idea de la reivindicación indígena de acceso a la educación. En la lógica del socialismo militar del que Villarroel era parte, adoptó formas paternalistas, pero se construyó también sobre una diferenciación que no asignaba al otro un lugar de distancia radical, sino más bien, de acercamiento. En la clausura del I Congreso Indígenal de Bolivia, realizado en 1945, el presidente Villarroel decía

Habéis hablado de escuelas. El afán de saber y el deseo de salir de la oscuridad que os rodeaba, es indicador promisor, porque nuestra inquietud espiritual, es el alma de los pueblos que surgen. Pero no bastan escuelas de elemental alfabetización; se precisan maestros que sean educadores y en el número suficiente para que todos los niños de Bolivia reciban a instrucción adecuada; se necesitan técnicos que enseñen los procedimientos agrarios convenientes para la evolución sistemática de los cultivos y que quienes cultivan la tierra, los que no deben apartarse de ella, porque es la única que siempre responde con creces al esfuerzo que se realiza. Es por eso que hay que amar a la Pachamama, que generosa nos da la vida con sus precisados frutos¹⁵¹.

Este extracto del discurso del presidente de la República es muy útil como indicador de las representaciones que circulaban sobre los indígenas. Los contenidos que hay tras la aseveración: “el afán de saber y el deseo de salir de la oscuridad que os rodeaba” muestran el estatus de invisibilización e ilegitimidad de las prácticas culturales y las formas de transmisión del conocimiento de la población indígena por parte de representantes del Estado. La actitud paternalista era transversal.

Roberto Choque plantea que, efectivamente, fueron los gobiernos liberales los que comenzaron a impulsar la reflexión sobre el tema educativo en general, pero hasta 1905, los pueblos indígenas no eran considerados en la política educativa estatal. Esto comenzó a cambiar lentamente, y en un lapso corto de tiempo, apareció una apertura respecto de la cuestión indígena y la educación, que se refleja en que, “entre 1910 y 1940 se empezó a teorizar sobre la educación indígenal, por medio de discursos, artículos y libros”¹⁵².

¹⁵¹ “Nuevamente habló a los indios el presidente de la República” La Calle, La Paz, Bolivia. 16 de mayo de 1945. p. 4

¹⁵² Roberto Choque. *La educación indígenal en Bolivia. Un siglo de ensayos educativos y resistencias patronales*. IBIS y Unidad de Investigaciones Históricas UNIH-PAKAXA. La Paz, Bolivia, 2006. p. 53

Diversos historiadores e historiadoras coinciden en que en el periodo que va desde el fin de los gobiernos liberales en 1920 y hasta 1952, fecha de la Revolución Nacionalista, existió una acumulación de energías sociales que apuntaban a modificar la excluyente y desigual vida de la mayoría de los bolivianos y bolivianas¹⁵³. Esto se advirtió en la población indígena, producto de la imposibilidad del liberalismo de extender los beneficios y avances que la modernización había hecho llegar a los sectores más privilegiados de la sociedad¹⁵⁴.

El marco en el que se movía el Estado estaba cambiando y nuevos actores habían comenzado a hacer sentir sus impulsos por el cambio en la distribución de poder, todo lo cual se vio reflejado en las disputas por la asignación de funciones a la educación. ¿Debía cumplir la educación la función de llevar a los pueblos indígenas fuera de los marcos de la comunidad? ¿Era esto necesario para la cuestión nacional?

A partir del escenario expuesto intentaré construir una interpretación que ponga en diálogo los discursos del Estado con los que se comenzaron a generar en el mundo indígena, para posteriormente revisar su impacto en la reforma educativa nacionalista de 1955.

II.2 Comunidades, caciques apoderados y la escuela de Warisata

Las prioridades de los gobiernos bolivianos durante la primera parte del siglo XX no alcanzaron a captar el tono y la importancia creciente que fue adquiriendo la demanda por educación de sujetos y comunidades indígenas, que aun cuando estaban comenzando a articularse, adoptaron formas de reivindicación política.

Choque reconoce al liberalismo como impulsor de la educación en general y la ampliación al mundo indígena, pero matiza dando cuenta de aquellos elementos que incidieron en el desarrollo de estas políticas, constatando que éstas respondieron a la creación de necesidades para la modernización¹⁵⁵. Todo ello remite a un tipo de racionalidad liberal clásica, eminentemente politizada, donde adquieren sentido iniciativas como la creación de las escuelas-fincas como modelo. Éstas, simultáneamente, apuntaban a la producción económica y a la educación, lo que a través del tiempo, contribuiría a su financiamiento y multiplicación:

¹⁵³ El Partido Liberal gobernó Bolivia desde el año 1899 a 1920, priorizando la modernización y el crecimiento económico, junto a reformas sociales, incluida la educación, en lo que se conoce como el Estado Liberal.

¹⁵⁴ Magdalena Cajías, Florencia Durán y Ana María Seoane. "Sentidos Generales". p 17

¹⁵⁵ Roberto Choque. El indigenismo y los movimientos indígenas en Bolivia. p. 63

Los sacrificios permitidos por el país serían ampliamente recuperados, cuando la “raza indígena” estuviera regenerada con una educación nueva, hasta llegar a ser un poderoso elemento del progreso económico y moral de la nación. Sin embargo, para garantizar la práctica de las escuelas-fincas en las haciendas de producción agrícola sería necesario hacer aprobar “un conjunto de medidas legislativas para aumentar la seguridad de la propiedad indígena y dar vigor a todos sus esfuerzos¹⁵⁶.

Magdalena Cajías y Beatriz Cajías sitúan los antecedentes de la demanda por educación de inicio del siglo XX, entre otras cosas, como consecuencia de la rebelión de Zarate Willka de finales del siglo XIX, explicando su impacto desde tanto desde la violencia producida, como de la perspectiva de plantear rasgos de autodeterminación frente al Estado¹⁵⁷. El impacto social de esta rebelión aplastada generó, indirectamente, que agentes del Estado e intelectuales comenzaran a plantear la necesidad de “civilizar” a los indios e indias, para “transformar su naturaleza salvaje y su condición inferior a través de la educación”¹⁵⁸. De modo simultáneo, los mismos sujetos indígenas y sus organizaciones, empezaron a considerar a la educación como un medio por el cual podían limitar o controlar la violencia de la hacienda y su avance sobre las tierras comunales

La educación indigenal ‘desde abajo’ nació propiamente en las primeras décadas del siglo XX, aun cuando esto no significa desconocer que desde los tiempos prehispánicos, pasando por la colonia y el primer siglo de historia republicana, las comunidades indígena desarrollaron forma propias de educación dentro de la familia y la comunidad (...) sin embargo, fue recién en esas décadas en las que los nuevos líderes indígenas incluyeron a la educación como parte de sus reivindicaciones y reclamos y, sobre todo, como parte de sus prácticas de fortalecimiento interno y recuperación de su lucha por preservar la identidad étnica y cultural constantemente amenazada. Así, apoderados indígenas y líderes de las comunidades alternaron levantamientos aislados pero de gran impacto nacional, con el impulso a la educación indigenal surgida desde abajo¹⁵⁹.

¹⁵⁶ Ibid.

¹⁵⁷ Magdalena Cajías y Beatriz Cajías. “Apuntes para repensar la educación indígena a la luz de su historia y de los procesos de liberación del indio en Bolivia”. p. 106

¹⁵⁸ Ibid.

¹⁵⁹ Ibid. p. 107

En medio del ordenamiento territorial de la época, el pueblo aymara concentraba sus esfuerzos principalmente en la “resistencia frente a la amenaza de avasallamiento de las tierras de la comunidad”¹⁶⁰. Ello se oponía a la hipótesis del progreso y la modernidad de los gobiernos liberales. Muchos de los indios desplazados pasaron a formar parte del proletariado urbano y un número considerable de indígenas de Achacachi formaron parte del ejército no oficial que participó en la Guerra del Chaco, siendo, en su mayoría, reclutados a la fuerza.

Lentamente, comenzaron a emerger otros significados sobre los fines de la educación, en un proceso de construcción que rondaba los márgenes de la vida urbana, y los límites del Estado en el mundo rural. El rol de los caciques apoderados fue considerable, porque como figuras de autoridad política y social, tenían amplio acceso a las comunidades, y a su vez, a fuerza de insistencia y capacidad política, lograban penetrar en los intersticios de la institucionalidad. En plena lucha por la conservación y recuperación de las tierras comunales, el movimiento de los caciques apoderados se convirtió en una pieza central en la memoria colectiva de estas comunidades, impacto que se puede proyectar hasta el presente en la vinculación de la educación con la demanda por el reconocimiento de derechos indígenas.

La figura de los caciques apoderados se puede rastrear desde el siglo XIX, en el que autoridades del ayllu lograron tener conocimiento de la legislación y hacer uso de ella para enfrentar la ofensiva terrateniente, luego de la Ley de Exvinculación de 1874. A partir de esto, una nueva etapa de los caciques comienza a articular su labor de representación legal con otras estrategias como, por ejemplo, la incorporación al ejército para hacer el servicio militar, lo que les permitía acceder a la alfabetización. Así mismo, el liderazgo en el tema educativo se manifestaba con la instalación de escuelas y la enseñanza ambulante de las primeras letras, en sus recorridos por las comunidades¹⁶¹.

Estas actuaciones tuvieron diferentes grados de sistematización, marcados por las contingencias y las herramientas que el mismo Estado puso a disposición de los pueblos indígenas, sin haber tenido claridad sobre sus implicancias. Se puede mencionar el caso del Cacique Principal Santos Marka T’ula, que en 1924, mientras estuvo encarcelado planteó

¹⁶⁰ Parte de los indígenas que habían perdido su tierra por la expansión de la hacienda se convierte en peones de hacienda, llamados también “pongos”, quienes vivían en situación de semi esclavitud, obligados a otorgar trabajo doméstico gratuito, y cuyo único pago por las labores del campo era el derecho a producir alimentos para la subsistencia familiar en el trozo de tierra que el otorgaba el hacendado. Seoane. “El despertar de las energías sociales y políticas” p 59

¹⁶¹ Iño Daza. *Pedagogía de las emergencias: el caso de los caciques apoderados y su lucha por la educación en Bolivia (1900-1930)* p. 202

que, para defender las tierras aymaras era necesaria la instalación de escuelas rurales y la instrucción militar. El THOA cita documentos fechados en 1923, donde se evidenció que los caciques solicitaron fundar escuelas: “donde nos convenga sin necesidad de permiso especial del Ministerio de Instrucción para cada paso, y que las personas, autoridades, vecinos o patrones que nos obstaculicen sean penados severamente”¹⁶².

Rivera plantea que en este período se puede hablar de un “ciclo rebelde”, situado entre 1910-1930, teniendo como protagonistas a los caciques apoderados. Ello no quiere decir que haya existido, necesariamente, una conexión explícita de los levantamientos, “sino más bien por los elementos ideológicos y políticos organizativos comunes a todos”, en el marco de una frontera comunitaria. Esta se caracterizaría por el liderazgo de los caciques, la elaboración ideológica y la mediación urbano-rural sobre la base del ayllu andino¹⁶³. Al calor de las rebeliones, la búsqueda de genealogías para construir la defensa legal de tierras y la circulación de un lenguaje político específico, las redes cacicales recuperaron prácticas que les permitieron ejercer liderazgo y difundir sus reivindicaciones. Esto incidió en “la activación de horizontes cada vez más profundos de memoria colectiva, que permitía a los comunarios superar el presente de atomización de sus ayllus y recuperar un grado de organicidad perdido mucho tiempo atrás”¹⁶⁴. La reivindicación por educación se encontraba dentro de esta serie de herramientas.

Santos Marka T’ula no sabía leer ni escribir, pero insistió constantemente en la urgencia de implementar la estrategia educativa, asumiendo que las nuevas generaciones de líderes indígenas debían contar con conocimientos suficientes para enfrentar al Estado y el avance de la hacienda desde su mismo lenguaje. Así, “el tema de la educación reaparecerá constantemente en los documentos de los caciques y se convertirá en una urgencia (...) los reclamos por la instalación de escuelas habían comenzado ya en 1919, en espera de que la proclamada igualdad ciudadana de la república debía tomarlos en

¹⁶² Taller de Historia Oral Andina. *El Indio Santos Marka T’ula*. Op. Cit. p. 40

¹⁶³ Silvia Rivera. *Oprimidos pero no vencidos. Luchas del campesinado aymara y quechua 1900-1980*. La mirada salvaje, cuarta edición, La Paz, 2010. P. 95 Rivera plantea que “para resistir la arremetida de la hacienda, las comunidades generaron como mecanismo de defensa la revitalización de los sistemas de autoridad comunal tradicional que la legislación pretendía abolir (...) Los mallkus y jilaqatas del Altiplano ahora comúnmente llamados “caciques-apoderados” ingresan nuevamente en un sistema de relaciones políticas que excede los mareas comunales y sirven, al igual que sus antepasados coloniales, de intermediarios entre las comunidades y el Estado”.

¹⁶⁴ Ibid. p. 100

cuenta”¹⁶⁵. Cajías y Cajías plantean que cuando la educación indígenal estuvo generada desde sus mismos actores

Tuvo un carácter “liberador”, y aunque este término recién se comenzó a utilizar en la década de los sesenta, tuvo también una clara dimensión “descolonizadora”. En otras palabras, la educación indígenal protagonizada por los propios sujetos a la que se dirigía tuvo la intención de utilizar la herramienta del conocimiento como instrumento útil en la lucha contra las distintas formas de opresión a las que estaban sometidas las culturas originarias en Bolivia, así como para el fortalecimiento y proyección de la identidad étnico-cultural¹⁶⁶.

Los modos de operar de los caciques apoderados se concentraban, entre otros, en acciones orientadas a la extensión de la lectoescritura del castellano entre los indígenas. En una primera etapa, fueron los mismos comunarios los que instalaron y gestionaron las escuelas, de modo que “los caciques comprendieron que los comunarios debían instruirse para aprender a escribir en el idioma castellano, los que les otorgaría el reconocimiento como ciudadanos y la superación de la doble discriminación moral y social”¹⁶⁷.

En este marco puede entenderse el trabajo de Leandro Nina Quispe, líder y educador aymara que dedicó gran parte de su vida va a fundar escuelas en el altiplano. Uno de los aportes por los que es más conocido fue la creación del Centro Educativo Collasuyo. En este lugar de encuentro urbano, “aprendieron a leer y escribir cientos de indígenas que se habían trasladado a la ciudad de La Paz, recibiendo el apoyo y la solidaridad de algunos intelectuales progresistas de la ciudad”¹⁶⁸. Del mismo modo, jugó un papel articulador con otros liderazgos en el campo y la ciudad, y en distintos departamentos de Bolivia

Las escuelas indígenas impulsadas por los líderes originarios se limitaron a impartir estudios elementales, más propiamente la alfabetización que, paradójicamente, se realizaba en idioma castellano. Sin embargo, estas escuelas – que normalmente eran levantadas de manera clandestina pues

¹⁶⁵ Taller de Historia Oral Andina. *El Indio Santos Marka T'ula. Cacique principal de los ayllus de Qallapa y apoderado general de las comunidades originarias de la república*. Universidad Mayor de Sana Andrés, La Paz, 1984 p 40-41

¹⁶⁶ *Ibid.* p 104.

¹⁶⁷ Iño Daza. *Pedagogía de las emergencias: el caso de los caciques apoderados y su lucha por la educación en Bolivia (1900-1930)* p. 203

¹⁶⁸ Magdalena Cajías y Beatriz Cajías. “Apuntes para repensar la educación indígena a la luz de su historia y de los procesos de liberación del indio en Bolivia”. p. 107

los hacendados se oponían a ellas y cuando las descubrían las atacaban o eliminaban- tenían también otros propósitos. Según la mayoría de los autores que las citan, las escuelas indígenas contribuyeron a la recuperación de la organización interna, a la formación de líderes y a la defensa de la identidad étnico-cultural. Nosotros consideramos que su mayor valor fue el de considerar a la educación como un instrumento de liberación de la condición de exclusión y marginación en que vivían los indígenas, a través de la reivindicación cultural e identitaria de las naciones originarias presentes en el territorio boliviano (...)¹⁶⁹.

El sostenimiento de escuelas clandestinas y libres era parte de este impulso en el que se vieron involucrados otros educadores destacados, entre ellos Manuel Lipi, y especialmente Petrona Kallisaya, mujer que en un espacio atravesado por las prácticas patriarcales de las que también eran parte los pueblos indígenas, logro ocupar un lugar de relevancia¹⁷⁰.

Aun cuando había relativo apoyo estatal, manifiesto en distintos documentos oficiales, la oposición de los hacendados fue difícil de manejar. Lo que se debatía allí era el estatus que tuvieron las comunidades indígenas en el período, que iba más allá de las voluntades políticas de construcción de la nacionalidad entendida en formas tradicionales. La segmentación y discriminación a las que eran sometidos los indígenas, y la dificultad de los ciudadanos mestizos para verlos como sus iguales, fue un problema de extrema complejidad, que hundía sus raíces en el periodo colonial y se había gestionado de modos muy ineficaces. Se puede platear sin temor a equivocación de abiertas prácticas de racismo en estas formaciones sociales, aun cuando, en otros registros sincrónicos se pueda evidenciar un intento por pensar más allá de las mismas.

Si había coincidencia entre los agentes de los pueblos originarios y el Estado en la fundación de escuelas, cabe preguntarse ¿era la necesidad de integración social lo que movía a los caciques apoderados y a las comunidades? ¿qué otro tipo de objetivos estaban involucrados? Es posible sugerir de los intereses de los actores convergían y diferían simultáneamente, pero lograban encontrarse en el punto de visualizar como una necesidad estratégica la extensión del sistema educativo.

En la década del 30, esto se manifestaba en el gran impulso adquirido por la creación de escuelas rurales, que eran autorizadas por el Ministerio de Instrucción. En este período se fundaron escuelas en comunidades y haciendas, entre ellas, en Sorata; Pucarani; Hilumaya de

¹⁶⁹ Ibid.

¹⁷⁰ Choque 1996, p 22

Sud Yungas; en el ayllu Marca de Coroico, Nor Yungas, entre otras¹⁷¹. La educación primaria en el campo adoptaba la forma de Núcleo Escolar Campesino. Según el relato del ex asesor del Ministro de Asuntos Campesinos del período, Bernabé Ledesma, “se constituía en un todo organizado sobre la base del ayllu donde se “prepara y educa al indio para la libertad de la iniciativa”¹⁷². No obstante, esta perspectiva es matizada por Choque al citar a un reconocido intelectual. ¿El acceso a la escuela para las poblaciones indígenas implicaba su habilitación como sujetos con derechos a ejercer una ciudadanía amplia? Alfredo Guillén Pinto planteaba

El indio es un futuro ciudadano a quien no se le puede negar “el goce de ese derecho civil”, pero no debiera ser esclavo de la política ni un instrumento para inescrupulosos (...) Entonces el indio debería ser alejado de la política insana con una obra más digna que es la educación misma (...)”¹⁷³.

Esta manera de plantear la despolitización y folclorización de las comunidades se presentó con bastante frecuencia en los proyectos educacionales, donde los protagonistas debían batallar por espacios de toma de decisiones e instalar una agenda de corte más reivindicativa. Aun así, Choque reconoce la incidencia de las políticas públicas

Una vez institucionalizada la educación indígena con el establecimiento de escuelas rurales adquirió importancia para los propios indígenas. En un primer momento, las escuelas ambulantes fueron antecedentes de primeras experiencias, para luego propender al establecimiento de escuelas fijas en diferentes comunidades y haciendas, aunque de por medio existía resistencia de los gamonales sean hacendados y autoridades locales¹⁷⁴.

En este marco, la necesidad de formación de maestros que pudieran ejercer en el campo se acentuó. Fue creciendo la demanda por la creación de Escuelas Normales Rurales, que permitirían formar a os docentes que se harían cargo de las escuelas autorizadas a funcionar. Allí eran entrenados en conocimientos básicos y oficios manuales, tal como se mostró en el ya citado reglamento para la formación de Normales, en 1911. Este proceso de institucionalización dio como resultado la

¹⁷¹ Roberto Choque. *El indigenismo y los movimientos indígenas en Bolivia*. p. 69

¹⁷² Ibid. p. 67

¹⁷³ Ibid. p. 68

¹⁷⁴ Ibid. p. 69

creación de institutos de formación de maestros en Sacaba de Cochabamba y Puna de Potosí, establecidos entre 1915-1917¹⁷⁵.

Aun cuando estos procesos pueden considerarse de orden general, hay diferencias regionales, vinculadas con las características étnico-culturales, geográficas y políticas de las comunidades. Estas fueron generando diferentes relaciones con el dispositivo educativo central. Así, en La Paz, la vitalidad de las prácticas comunitarias mantuvo distintas estructuras que permitieron el desarrollo de modos de resistencia a la penetración estatal. De modo simultáneo, las comunidades se enfrentaban a la hacienda, la competidora más inmediata por la posesión de la tierra¹⁷⁶.

En Cochabamba se produjo una situación diferente, lo que generó otras formas de relacionamiento entre los actores, y, por lo tanto, una manera distinta de entender el rol de la educación. En este caso, una parte de las tierras expropiadas a las comunidades llegaron a manos de mestizos, lo que permitió la generación de relaciones entre actores intermedios, donde los indígenas lograron establecer alianzas con partidos políticos de izquierda, y otros agentes como el magisterio.

Esto hizo posible que en 1937 se fundara el núcleo indígena de Ucuireña en el que “las autoridades y docentes de la escuela se constituyeron en aliados esenciales del sindicato campesino de la zona, y el núcleo se convirtió en un centro que posibilitó las relaciones de la comunidad con el exterior, a la vez que en un lugar de fortalecimiento de la identidad campesina y de formación de líderes”¹⁷⁷. De hecho, en pie de página, Magdalena Cajías y Beatriz Cajías dan cuenta de la historia de José Rojas, quien fue dirigente campesino y ex portero de la escuela, y luego llegó a ser Ministro de Asuntos Campesinos del Movimiento Nacionalista Revolucionario. En el caso específico de Cochabamba y Potosí

La mayor parte de las peticiones de creación de escuelas de indígenas provenían de las comunidades y pocas solicitudes de las haciendas (...) Generalmente consistía en la creación de escuelas elementales de indígenas que debían funcionar en los centros de población indígena (comunidades, caseños, ayllus, cantones) instaladas en distritos que podían proporcionar por lo menos 30 alumnos de ambos sexos¹⁷⁸.

¹⁷⁵ Ibid.

¹⁷⁶ Magdalena Cajías y Beatriz Cajías. “Apuntes para repensar la educación indígena a la luz de su historia y de los procesos de liberación del indio en Bolivia”. p. 109

¹⁷⁷ Ibid.

¹⁷⁸ Roberto Choque. *El indigenismo y los movimientos indígenas en Bolivia*. p. 71

En este período, los solicitantes -fuesen comunidades indígenas o particulares- debían asumir el sostenimiento material de la escuela. El rol de las autoridades era principalmente

Cooperar en el movimiento educacional indígena de su distrito reprimiendo los atropellos y las exacciones de que era víctima el indio, haciendo efectivas las multas a requerimiento del director de la escuela multas de 50 bolivianos para los hacendados y 10 bolivianos para las comunidades que no presentaran nóminas de los niños y niñas que debían acudir a la escuela¹⁷⁹.

Según Rivera, para las y los indígenas se trataba de distintas estrategias emprendidas que buscaban construir legitimidad respecto de las reivindicaciones. Estas serán retomadas luego de la Guerra del Chaco, y aunque no fueron sistematizadas por sus protagonistas, pueden resumirse en las siguientes exigencias:

1. Restitución de las tierras comunitarias
2. Abolición del servicio militar obligatorio
3. Representación indígena en el Congreso y poder local
4. Libre mercado
5. Establecimiento de escuelas en las comunidades

Soria coincide con Rivera pero va un poco más allá planteando que las estrategias desplegadas por los pueblos indígenas conjugaban una serie de repertorios políticos, que les habían permitido establecer relaciones con diversos actores. Entre ellos se incluía a parte de la iglesia, a algunos dirigentes políticos y opositores, todo ello orientado a alcanzar objetivos propios, además, “procuraron instruirse por su cuenta, aun a costa de arriesgar su libertad y hasta la vida. Esto muestra hasta qué punto, la escuela representaba una estrategia de sobrevivencia para las comunidades”¹⁸⁰. Esto último es muy interesante, pues refleja que una de las funciones asignadas a la educación por parte de las poblaciones indígenas tenía que ver con el sostenimiento material de la vida.

A partir de este marco general, que describe y delimita las condiciones de posibilidad para la concreción de un proyecto educativo distinto, es que se puede dar cuenta de la experiencia de la escuela ayllu de Warisata. Desde sus inicios se pudo visualizar el entramado de intereses que transitaban entre la oposición y la colaboración, articulando una especificidad, que más allá del impacto limitado pero significativo

¹⁷⁹Ibid. p. 72

¹⁸⁰ Soria. Op.cit., p. 63

que tuvo durante su primer período de existencia, se constituyó en un modelo fuertemente arraigado en la memoria colectiva de las comunidades indígenas, en especial en el pueblo aymara. Así mismo, en términos simbólicos, tuvo un gran impacto en la definición de los fines y funciones de la educación a inicios del siglo XXI.

Warisata es una pequeña comunidad aymara ubicada a los pies del Nevado Illampu o Sorata y al este del Lago Titicaca. El Illampu es parte de la Cordillera Oriental de Los Andes, con una altura de 6.485 metros sobre el nivel del mar, es decir, la segunda más alta de Bolivia. Administrativamente, Warisata se encuentra en la provincia de Omasuyos del departamento de La Paz, a 110 kilómetros de la capital administrativa del país. La comunidad aymara que habita en esta zona se caracteriza por mantener los usos de instituciones tradicionales, además de conservar en la memoria colectiva varios hitos de la resistencia colonial.

En esta región existía una historia de tensión con el Estado, que fluctuaba entre periodos de alianzas y disputas, anteriores a la fundación de la escuela, y muy relacionadas con Achacachi y el rol de la población mestiza de esa área, en el valle de Sorata. De hecho, es ilustrativa la historia del presidente republicano Bautista Saavedra (1920-1925), nacido en Sorata, quien fue defendido por las comunidades en un intento de golpe de Estado, pero que posteriormente dio la orden para una masacre ampliamente conocida¹⁸¹. El levantamiento de entre 3000 y 4000 aymaras en contra de los abusos de las autoridades y vecinos de Achacachi, terminó con el asesinato del Corregidor y su familia, y la respuesta del Estado que envió a cerca de 1500 militares a reprimir la rebelión. Murieron miles de mujeres, niños y hombres, en lo que se conoce como la Masacre de Jesús de Machaca de 1921¹⁸².

Esta fue la primera de una serie de sublevaciones en la década de 1920, uno de los componentes del suelo donde se construirá Warisata. Rivera plantea que, más allá del detonante que la historiografía ha atribuido de modo consistente a los abusos del corregidor, existía un contexto más complejo y extendido en el tiempo que configuró las dimensiones de la revuelta. Jesús de Machaca

Comparte con otras rebeliones la agitación generada por la reivindicación de títulos coloniales de propiedad, el enfrentamiento contra el monopolio comercial y político de los pueblos, la demanda por la implantación de servicios educativos autónomos en las comunidades, el liderazgo

¹⁸¹ Antes había dirigido una Junta Militar, entre 1920 y 1921.

¹⁸² El primer trabajo realizado es el de Roberto Choque, que luego es continuado y profundizado en conjunto con el sociólogo Esteban Ticona.

cacical y un doble lenguaje que formula las demandas “hacia afuera” mediante el recurso a temáticas comprensibles para el criollaje urbano (propiedad, escuela, mercado) y “hacia adentro” reinterpretando las tradiciones de lucha anticolonial y los esquemas de pensamiento simbólico andino (...) los líderes comunales y sus aliados urbanos constituyeron así una red de mediadores que ocupaba una posición intersticial entre las *dos repúblicas* heredadas de la colonia¹⁸³.

Este es el contexto en que se fundó la escuela de Warisata. Se sabe que desde el año 1917 el arriero aymara Avelino Siñani, luego de aprender a leer y escribir las primeras letras, se transformó en maestro ambulante y dirigía una escuela clandestina en la comunidad. En ese período tomó contacto con el maestro urbano Elizardo Pérez, quien en ese entonces tenía el cargo de inspector educacional. Posteriormente se reencontraron en 1931, cuando este último tenía la misión de encontrar un lugar propicio para la instalación de una escuela indígena en el territorio mismo de la comunidad.



Imagen n° 3 Mariano Ramos, Elizardo Pérez Y Avelino Siñani en Warisata¹⁸⁴.

Choque plantea que Warisata fue pensada como una “propuesta educativa basada en la escuela del trabajo y productiva”¹⁸⁵. Este formato

¹⁸³ Silvia Rivera. *Oprimidos pero no vencidos. Luchas del campesinado aymara y quechua 1900-1980*. p.106

¹⁸⁴ Imagen tomada de Carlos Soria, “Elizardo Pérez y Avelino Siñani”. Disponible en: <<https://historias-bolivia.blogspot.com/2017/08/elizardo-perez-y-avelino-sinani.html>>

¹⁸⁵ Choque. *El indigenismo y los movimientos indígenas en Bolivia*. p. 64

reflejaba las preocupaciones tanto de las comunidades indígenas como de parte de los agentes del Estado en el período, cada uno de los cuales visualizaba distintos objetivos para su creación y mantenimiento. En cuanto a la comunidad aymara, tenía fines vinculados con la situación política y social en la que se encontraban los pueblos indígenas. Roberto Choque asegura que “estaba orientada hacia la liberación del indígena sometido a la opresión patronal de las haciendas y al abuso de las autoridades locales. Así mismo, se cuestionaba sobre cuál sería otro tipo de escuela indígenal para generar una educación que no desarraigue al indígena de su medio social y medio físico”¹⁸⁶.

El formato de centro experimental se había puesto en marcha en algunos lugares a través de la administración pública, pero en el caso de la escuela ayllu, la mayor parte de los recursos provinieron de la misma comunidad¹⁸⁷. En entrevista con uno de los últimos estudiantes vivos del primer periodo de Warisata, Basilio Quispe Churata, éste relata que “tuvimos que cooperar, cada mañana cada alumno, con un pedazo de piedra para la construcción de la mitad de la escuela”¹⁸⁸. La comunidad completa contribuía a su sostenimiento, no solo en términos materiales, sino también otorgando el soporte cultural y político que le permite sobrevivir en su primera etapa¹⁸⁹. La escuela se fundó sobre la permanencia y vitalidad de las instituciones tradicionales, entre ellas: la organización territorial y política del ayllu; las formas de trabajo comunitario y de una centralidad considerable, los modos de toma de decisiones políticas, a través de la Ulaqa, también llamada Parlamento Amauta.

Los objetivos de la escuela, que remitían a los fines y funciones que se le asignaban a la educación de los pueblos indígenas, se reflejaba en la forma en que era percibida la escuela de Warisata, ya que, en el mismo momento de su desarrollo, generó grandes polémicas, donde era posible identificar el desencuentro de intereses de distintos actores, todos con agendas propias. La escuela daba un uso legítimo a las instituciones del ayni y la mink’a¹⁹⁰, lo que incide en las animadversiones que se comenzaron a manifestar en contra del pedagogo Elizardo Pérez, arguyendo, entre otras cosas, que el mismo incurría en un

¹⁸⁶ Ibid.

¹⁸⁷ Choque 1996, p30

¹⁸⁸ Basilio Quispe Churata, entrevista en anexo.

¹⁸⁹ Roberto Choque, *Educación indígenal en Bolivia. Un siglo de ensayos educativos y resistencias patronales*. p 169

¹⁹⁰ El ayni es un principio aymara que se vincula a la reciprocidad. La Mink’a es una lógica de trabajo colectivo que implica una retribución en especies o dinero.

Mecanismo de explotación de la mano del indígena. Esta percepción evidentemente se adecuaba a la mentalidad de la gente (indígena y no indígena). Claro está, todos trabajaron en la escuela como lo estuvieran haciendo en la hacienda del patrón. Por otro lado, la escuela de Warisata no podía escapar del racismo, había gente que acusaba a la escuela de “racista”. Sus supuestos enemigos desplegaron toda una campaña “antirracista” por la “mestización de Bolivia (...) Así (Pérez) manifestaba que “en los pedagogos antirracistas hay una manifiesta complicidad con terratenientes y gamonales¹⁹¹.

La conceptualización que sustentaba la escuela se vinculaba, para las comunidades, con el mantenimiento mismo de sus estructuras sociales, la defensa de las tierras, pero principalmente con modos tradicionales de gestión y producción de la vida¹⁹².



Imagen n° 4. Periodo de construcción de Warisata¹⁹³.

La propuesta desarrollada en conjunto por la comunidad aymara de Warisata y el Estado, a través de uno de sus agentes, aun considerando el débil apoyo institucional del segundo, refleja un tipo de dinámicas de larga data entre dos actores políticos diferenciados a través

¹⁹¹ Choque. *El indigenismo y los movimientos indígenas en Bolivia*. p. 65

¹⁹² Cristina Oyarzo, Demanda Indígena por el derecho a la educación en Bolivia: producción y participación: 1931-2010. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. 2017, 11 (2) pp 35-49. P 5. Disponible en:

https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0718-73782017000200004&lng=es&nrm=iso

¹⁹³ Diario Página 7, “La historia de la escuela de Warisata en imágenes”. 16 de julio de 2017. Imagen tomada de <https://www.paginasiete.bo/cultura/2017/7/16/historia-escuela-warisata-imagenes-144814.html#!&gid=1&pid=1>

del tiempo, que conviven en un mismo territorio. Estas dinámicas fluctuaban entre la colaboración y la disputa, consiguiendo, en algunos momentos, generar salidas considerablemente innovadoras y eficaces. El caso de la escuela indígenal de Warisata, en el marco de los muchos otros empeños que permitieron su existencia, fue uno de los que logró generar dinámicas de negociación —que implicaban alianzas y quiebres bidireccionales—, en el amplio espacio de producción discursiva sobre funciones de la escuela para los pueblos indígenas.

La reivindicación por educación de parte de los pueblos indígenas se desplazó, concomitantemente, entre la iniciativa autogestionada, y la exigencia de acción por parte del Estado, última cuestión que no puede obviar una relativa adscripción a los esfuerzos de nacionalización homogeneizante. Soria plantea que esta doble significación, “entrañaba profundas ambigüedades, pues por un lado formaba parte del proyecto civilizatorio liberal occidental y, por otra parte, fue asumida por el propio movimiento indio como una reivindicación destinada a anular las discriminaciones y desigualdades de la situación colonial que vivía”¹⁹⁴.

En 1936 había diversos núcleos escolares que compartían objetivos y algunas modalidades de funcionamiento con Warisata; Llica, Caquiaviri y Caiza eran instalaciones que compartían este modo de construir educación. Para Roberto Choque, en ese momento, la educación indígena aspiraba al “cultivo del espíritu democrático”, sobre el que gravitaban intelectuales, científicos y artistas¹⁹⁵. El Estado, por su parte, tomaba un lugar relativamente marginal pero valioso, Ledesma y Pérez prepararon el Estatuto de Educación Indígenal en 1936, que fue aceptado en 1937. Luego será aprobado como Ley por Germán Busch, quien, a través de su Ministro de Educación, Alfredo Peñaranda, nombró a Pérez como Director Nacional de Educación Indígenal¹⁹⁶.

Pero el éxito de estas experiencias se veía tensionado por el cruce de los intereses de la hacienda. La alianza representada por un maestro de escuela y un agente del Estado, en el marco de un indigenismo que batallaba con las fuerzas conservadoras del statu quo, se veía obstaculizada por diferentes modos de sabotaje. Choque cita un oficio del prefecto de La Paz, dirigido al Subprefecto de la provincia de Murillo, en 1940, donde requería más información sobre los obstáculos a la creación de escuelas indígenas. El planteaba que “los vecinos y propietarios ponían obstáculos a la instalación de escuelas indígenas, imponiendo castigos a los indígenas que solicitaban la instalación de su

¹⁹⁴ Soria 1996, p 49

¹⁹⁵ Roberto Choque. *El indigenismo y los movimientos indígenas en Bolivia*. p. 67

¹⁹⁶ Yvette Mejía. “Warisata: La época de oro de la educación indígenal”. *Revista PUKARA*, año 12, N° 138, febrero de 2018 p. 9

escuela, martirizando, explotando y oprimiendo a las familias (...) arrebatando especies, ganado lanar¹⁹⁷.



Imagen n° 4. Roberto Choque Canqui, historiador, Cristina Quisbert, lingüista. Desde el año 2014, en La Paz y Sucre, tuve la oportunidad de reunirme con el historiador en diversas oportunidades, a través de la cuales compartió sus conocimientos y reflexiones.

Con base en la meticulosa revisión de oficios e informes en el Archivo de La Paz, Choque sostiene que

Las denuncias contra corregidores, vecinos y propietarios por obstaculizar el establecimiento de escuelas indígenas y su funcionamiento eran preocupantes. En 1940, representantes, alcaldes mayores y menores y policías escolares 1° y 2° de las comunidades Marquirivi-Uypaca y Pacajes, jurisdicción del cantón de Achocalla, provincia de Murillo del departamento de La Paz, presentaron ante la autoridad prefectural su denuncia contra los vecinos y propietarios por su conducta

¹⁹⁷Roberto Choque, *Educación indígena en Bolivia. Un siglo de ensayos educativos y resistencias patronales*. Unidad de investigaciones históricas UNIH-PAKAXA- IBIS. La Paz, 2006 p 168

contraria a la Escuela Indigenal (...) en otra oportunidad los indígenas interesados en la instalación de su escuela indigenal son amenazados con paliza y luego apresados, sin orden alguna del corregidor, fueron conducidos a la policía del pueblo de Achuqalla para su arresto, despojados de sus ponchos, rebozos, aguayos, sombreros y gorros o chullus. Una vez presos, hombres y mujeres, fueron amarrados sus manos atrás, recibieron patadas, puñetes y fueron flagelados “con nervios como a Jesús Nazareno”. Al preceptor luego de sacar de su alojamiento, “le dieron tres latigazos con nervios” (...) entretanto los indicados propietarios y vecinos del referido pueblo amenazaban a los padres de familia en caso de mandar a sus hijos a la escuela indigenal¹⁹⁸.

Analizar este fenómeno es nutricional para visibilizar cómo las cuestiones del mestizaje, el nacionalismo y la diferencia van apareciendo como problemas, aun cuando solo varias décadas después podrían ser nombrados. A través de esto es posible ver el anclaje temporal de las cuestiones que, hacia inicios del siglo XXI, se comenzarán a analizar de una manera más explícita, no por ello menos problemática. El cierre de la primera etapa de Warisata se produjo en este contexto, estando en el medio de conflictos estructurales de los que el Estado no pudo hacerse cargo.

Alcon y Soria hacen referencia a las significativas repercusiones que tuvo la escuela en ámbito nacional y el mundo latinoamericano, relacionado esto último con las redes generadas en el I Congreso Indigenista Interamericano de Pátzcuaro, realizado en 1940. Plantean que, “todo esto permite que, paulatinamente, se vayan desarrollando unos discursos que mitifican su proyecto social y político, cuestión que casi siete décadas después permite el desplazamiento de modos de gestión de la transmisión cultural desde lo indio a lo mestizo, es decir, a lo nacional”¹⁹⁹.

Aun cuando estas políticas tuvieron un carácter colonizador y han sido evaluadas como poco efectivas por los múltiples obstáculos con los que tenían que lidiar los maestros de las escuelas ambulantes, Magdalena Cajías y Beatriz Cajías plantean que “hay que reconocer también que su mera existencia pudo haber contribuido a despertar el interés de las poblaciones indígenas por acceder a la educación, que hasta ese momento había sido prácticamente inexistente como política estatal”²⁰⁰.

¹⁹⁸ Ibid. p 170-171

¹⁹⁹ Ibid. p 6

²⁰⁰ Magdalena Cajías y Beatriz Cajías. “Apuntes para repensar la educación indígena a la luz de su historia y de los procesos de liberación del indio en Bolivia”. p. 111

La escuela ayllu se mantuvo en la memoria colectiva relacionada con las rebeliones y el enfrentamiento con el Estado, lo que se debe matizar con la evidencia que indica la articulación de los intereses políticos de las autoridades con las reivindicaciones indígenas. Este cruce permite identificar la existencia de diálogos que, en su momento, generaron salidas creativas y colaborativas al problema de la educación en el campo. En este sentido, resulta pertinente la lectura que hacen Cajías y Cajías, quienes plantean que

El mayor logro de Warisata fue su inserción en un medio físico, geográfico y cultural, al que se tomó como referente esencial de su proyección pedagógica, organizativa y educativa. Así, los programas, la planificación escolar y curricular, el desarrollo de tareas “extracurriculares”, la participación de la comunidad en su funcionamiento y sostenibilidad, las innovaciones pedagógicas y las adaptaciones de las propuestas estatales a la realidad sociocultural y étnica de los pobladores de la región la convierten en una auténtica escuela construida desde abajo (...) así, si bien –como dijimos antes– Warisata fue también producto del desarrollo de algunas políticas educativas impulsadas desde el Estado, su diferencia con ellas fue que concibió a la “educación del indio” como un mecanismo de “civilización”, que en términos actuales significaría de “alienación cultural” e integración forzosa a los valores del mundo blanco-mestizo influido por la cultura occidental, sino todo lo contrario. Es decir, que Warisata contribuyó más bien a la revalorización de la “visión de mundo”, las prácticas organizativas, la distribución del trabajo, la religiosidad propia y, sobre todo, la dimensión comunitaria de la vida en sociedad de la nación aymara²⁰¹.

Esta lógica de actuación es relevante porque paulatinamente fue instalando modos de gestión de la relación Estado-indígenas, asumiendo ciertos rasgos estructurales, que se alejaron o acercaron a la negociación, según cuestiones coyunturales. La identificación de los tipos de relación entre estos dos actores con la idea de total oposición o enfrentamiento, no es consistente con la evidencia que con claridad comienza a visualizarse en el ámbito de la educación, desde comienzos de siglo, pero sobre todo desde la segunda mitad del XX.

Tal como se ha explicitado, las escuelas indígenas eran parte de una estrategia del Estado para hacer llegar la educación a la mayoría de la

²⁰¹ Cajías y Cajías. “Apuntes para repensar la educación indígena a la luz de su historia y de los procesos de liberación del indio en Bolivia”. p. 108

población que se encontraba dentro de los límites del territorio. Pero no era solo eso. A su vez, con objetivos diferenciados, y con vocación política, las comunidades indígenas demandaban educación, de forma simultánea a sus prácticas de autogestión de la escuela.

II.3 Gobierno, nacionalismo y reforma educativa de 1955

Desde la década de 1930 actores emergentes compuestos por el movimiento obrero, jóvenes intelectuales, militares y exmilitares, caciques apoderados y comunidades indígenas, habían comenzado a generar nuevas propuestas que abrían espacios de participación y la posibilidad de pensar otro paradigma político social y económico para Bolivia. Luego de los gobiernos militares nacionalistas y el asesinato del presidente Villarroel, el proceso de acumulación y articulación de fuerzas iba dando lugar a la paulatina consolidación del nacionalismo revolucionario.

Diversos autores han coincidido en que, en el período, “el ejercicio de los derechos cívicos y políticos fue producto de una persistente y terca lucha, tanto por parte de los gobiernos, que las promovieron y legalizaron, como de los sectores sociales, que no claudicaron en sus demandas”²⁰². Estas intersecciones indican un diálogo con distintos grados de efectividad. Todo ello fue configurando las condiciones que dieron vida a la alianza de sectores que derivó en el triunfo de la Revolución de 1952, a la cabeza del Movimiento Nacionalista Revolucionario, MNR.

Inclusive antes de la llegada al poder del MNR, el debate sobre los formatos y objetivos que debía adquirir educación indígena había sido muy intenso. Es pertinente destacar que la discusión se producía en distintos escenarios, donde agentes de variados sectores se pronunciaban sobre lo que consideraban gravitante en la discusión. Quiero citar el caso de la editorial que se escribió en *El Diario*, el 16 de mayo de 1945, al calor de la realización del I Congreso Indígenal de Bolivia, que había tenido lugar en La Paz entre el 10 y 15 de mayo del mismo año.

La editorial del periódico liberal daba cuenta de los discursos que predominaban en los espacios intelectuales y de opinión pública. Al día siguiente de la clausura del Congreso, planteaba que los problemas a enfrentar en ese momento respondían al error de las misiones religiosas

²⁰² Gotkowitz en *La revolución antes de la revolución*, 2011; Irurozqui en *A bala, piedra y palo: la construcción de la ciudadanía política en Bolivia 1826- 1952*, 2001, Barragán y Roca en *Regiones y poder constituyente en Bolivia*, 2007; entre otros. Magdalena Cajías, Florencia Durán y Ana María Seoane. “*Sentidos Generales*”. Op. Cit p. 21

coloniales, que no habían tenido la capacidad de enseñar la lengua castellana a la población indígena

Error original que ha persistido a través de tres siglos, se derivan en realidad todos los problemas concernientes a la no incorporación de la raza indígena al desarrollo de la nacionalidad. Aymaras y quechuas que representan más del 45% de la población boliviana, no han podido captar las corrientes de la vida moderna por no haberseles provisto oportunamente del instrumento lingüístico de la civilización occidental que les habría permitido descubrir y asimilar el espíritu de las razas dominadoras, incorporándose definitivamente al movimiento general de la nación. Nada ha hecho por su parte la República para romper esa barrera de aislamiento de granito y de ineptitud que separa a las razas autóctonas de Bolivia. Viven ausentes del movimiento general, porque no comprenden el idioma de sus dominadores (...). Si el país está decidido a incorporar realmente al indio a la nacionalidad, debe empezar por darle el instrumento de la lengua general del país. El Nuevo Indio debe tener amplitud para expresar su pensamiento y sus anhelos en el idioma común, y saber captar y comprender las ideas y sentimientos de sus conciudadanos para ser útil a la patria y eficiente a su propio bienestar. Mientras que haya 45 por ciento de bolivianos que padecen el cautiverio de la falta de un idioma moderno para su comercio espiritual y ciudadano con sus compatriotas, el indio seguirá siendo la incógnita humana que no descifró la conquista, y nada hizo la República para resolverla como una ecuación de humanidad y de civilización²⁰³.

A través de esta lectura, se puede medir el significado político que adquiriría el uso de la lengua, espacio de disputa que se transformará en una regularidad en el resto del siglo. El lugar del habla, desde inicios del siglo XX, fue un campo de batalla en el que se medían las relaciones de fuerzas políticas contingentes.

A su vez, delimitaba las posibilidades de nombrar lo legítimo y aquello que se enmarcaba o no en la norma. La función de la expansión del castellano tuvo características colonizadoras, en el sentido más amplio del concepto. Su rol ideológico era una consideración de lo que para algunos agentes era una necesidad imperativa: con un sentido misional, rescatar a los indígenas de la comunidad e insertarlos en la maquinaria gubernamental. ¿Es posible interpretar este movimiento sin

²⁰³ “Alfabetización y castellanización del indio”. El Diario, La Paz, Bolivia. 16 de mayo de 1945. p. 4

asignar intencionalidades y más bien concentrar la atención en sus efectos? Se puede plantear que, con el paso de las décadas, la preocupación por que un “nuevo indio” fuese “útil a la patria y eficiente en su propio bienestar” tomó lugar en la discusión institucional y se reflejó en cuestiones tan ilustrativas como las imágenes desplegadas en el discurso de la Revolución Nacional.

El paternalismo que predominó en los sectores más abiertos a la incorporación de los indígenas a la vida de la nación no impidió la amplia reproducción de representaciones racializadas y la invisibilización del 45% de la población, cifra que según la editorial correspondía a la cantidad de población indígena del país. Si bien es innegable que la carencia de la lengua castellana de parte considerable del pueblo boliviano fue un obstáculo para la inclusión al proyecto nacional, es también razonable plantear que los idiomas autóctonos eran y siguen siendo instrumentos igualmente válidos y eficientes para la comunicación y transmisión cultural del corpus histórico, religioso y político de los pueblos indígenas.

Este fue uno de los nudos sobre los que se polemizaría en los mismos espacios indígenas, al transparentarse la ambivalencia de la estrategia. Sin duda, fue un problema capturado por el debate del Congreso Indigenal de 1945, y es altamente destacable que la propuesta hecha al Estado haya sido la de plantear la enseñanza obligatoria del aymara y el quechua, develando un diagnóstico distinto al realizado en la editorial.

Estos debates van configurando los discursos de orden administrativo que construyen la imagen nacional, problematizan las posibilidades de manifestar sus efectos en los sujetos, y allanan el camino de las relaciones que se establecen entre el Estado y las comunidades indígenas. El alcance de la comunidad imaginada como nacional se va extendiendo poco a poco. La educación y, a través de ella, la lengua fueron elementos de su consolidación.

La preocupación de los pueblos por el acceso a la escuela quedó patente, inclusive, en las palabras del presidente de la República, Gualberto Villarroel, en el poder entre 1943 y 1946. Militar cercano a los presidentes Busch y Toro, había llevado a cabo un golpe de Estado en contra del también militar Enrique Peñaranda, ligado a los sectores de la industria minera y conservadores. Villarroel, en su Mensaje a la Honorable Convención Nacional de 1945, expresaba que se habían creado “nuevas escuelas indigenales en toda la República y es sorprendente la inquietud en las poblaciones campesinas para fundar escuelas y sostenerlas con sus propios peculios. Los indígenas

comunarios del país han instalado con sus propios medios 326 escuelas en los últimos meses”²⁰⁴.

No es extraño entonces que este tema fuera uno de los más importantes en el Congreso que intentó reunir a indígenas de todo el país a través de una convocatoria que realizó, precisamente, el Ministerio de Educación y que, en su jornada final, se vio relevado con la asistencia del “Presidente de la República, acompañado de los Ministros de Estado, altas autoridades militares y funcionarios superiores de la Administración Pública”²⁰⁵. La presencia de autoridades de alto rango da cuenta del significado social y político que tuvo el evento, y de la centralidad que el gobierno de Villarroel supo dar al problema. Esto refleja un discurso que asignó a la educación la función de liderar el proceso de integración indígena a una nacionalidad en plena construcción.

El Congreso fue presidido por Francisco Chipana Ramos, quien reemplazó a uno de los organizadores más radicales, Luis Ramos Quevedo. Este había sido marginado de la instancia por diferencias políticas con las autoridades. Considerando los elementos que pudieron haber limitado el encuentro, vinculados a las presiones gubernamentales, los pueblos originarios se reunieron por primera vez bajo la lógica de lo nacional, pues en esta instancia acudieron gran parte de los pueblos originarios de Bolivia. La relevancia de aquello no impide plantear que el rol del Movimiento Nacionalista Revolucionario fue clave a la hora de impulsar la organización y la elección de quienes fueron parte, lo que probablemente haya incidido en el perfil que asumió el encuentro²⁰⁶. En este sentido, cabe preguntarse sobre la articulación de intereses que ya en ese momento se establecía entre los pueblos indígenas y el nacionalismo. De este modo, el evento permitió el diálogo entre el Estado y los pueblos originarios, siguiendo un programa unificado y negociando la forma en que querían ser incluidos en la nacionalidad.

En su discurso al presidente de la República, Chipana habló de la educación. Insistió en la “recomendación décima segunda, (que) sugiere a los poderes del Estado la necesidad de que se establezca en todos los colegios de la República y en las universidades, la enseñanza obligatoria del aymara y quechua”²⁰⁷. Con esto, planteaba la voluntad de hacerse

²⁰⁴ Gualberto VILLARROEL, “Mensaje a la H. Convención Nacional de 1945.” La Paz, Bolivia, 1945. p. 54

²⁰⁵ “Hoy clausurará sus labores el Congreso Indigenal” El Diario, La Paz, Bolivia. 15 de mayo de 1945. p. 7

²⁰⁶ Rodrigo Bedregal, “Tenemos Pecho de Bronce, pero no Sabemos Nada”. *Ideología y Práctica Histórica de la Revolución Nacional. Memoria de la Conferencia Internacional Revoluciones del Siglo XX*. Homenaje a los Cincuenta Años de la Revolución Boliviana. PNUD, FES-ILDIS, PLURAL. La Paz, Bolivia. p. 199

²⁰⁷ “El presidente del Congreso Indigenal se dirigió al Jefe de Estado”. El Diario, La Paz, Bolivia. 15 de mayo de 1945. p. 7

escuchar, ya que, aun cuando el Estado consideraba la enseñanza del español como una manera de incorporación a la nacionalidad, la decisión de la asamblea propuso el fortalecimiento de los idiomas originarios.

A través de este hito que podría parecer menor, es posible notar cómo la hipótesis de nacionalismo llevada adelante por el MNR no era unívoca y se encontraba con visiones contrapuestas, que hablaban de las distintas posiciones en que se ubicaban los actores de proceso, y las disputas sobre la hegemonía que se pretendía construir sobre los discursos. Como se verá más adelante, en esta batalla el Estado fue el triunfador, bajo la forma del proyecto de desarrollo nacional.

De esta instancia surgieron importantes medidas para la población indígena a través de la dictación de normativas. Dentro de ellas, destaca el Decreto N° 00318 sobre prestación de servicios personales; el Decreto N° 00319 sobre la abolición del pongueaje y mitanaje, prácticas referidas a la obligación de los indígenas de prestar servicios gratuitos a sus patrones; y el que nos interesa en este trabajo, el Decreto N° 00320 sobre la educación indigenal, que fijaba importantes multas a quienes no respetaban el Decreto Supremo del 19 de agosto de 1936. Este último había establecido que los hacendados debían mantener escuelas para los niños y niñas indígenas, lo que fue ampliamente resistido por los latifundistas.

El decreto sobre educación, surgido como respuesta al petitorio del Congreso establecía:

Artículo 1°. Dentro del término perentorio de 60 días los propietarios de fundos rústicos, de empresas mineras, industriales gumíferas cumplirán con la obligación que les impone el Decreto de 19 de agosto de 1936.

Artículo 2°. El ministerio de Educación, con la colaboración de todas las autoridades político-administrativas de la República, impartirá las instrucciones pertinentes y sancionará con la multa de 1.000 a 5.000 Bs. a los renuentes.

Artículo 3°. El ministerio de Educación, por intermedio de la oficina de Reocupación del Ministerio del Trabajo proporcionará los maestros que sean solicitados por los propietarios.

Artículo 4°. Del 80% del producto recaudado por concepto del aumento catastral, destinado por Ley de 25 de octubre de 1944 para obras públicas de cada provincia, se destina un 50% a la construcción de escuelas indígenas²⁰⁸.

El impacto del Congreso Indigenal fue a la vez concreto y simbólico. La resistencia a la hacienda, la demanda por abolición de los

²⁰⁸ El Diario, 20 de mayo de 1945. "Cuatro decretos supremos dictados por el ejecutivo como emergencia del último congreso indigenal", La Paz, Bolivia, p. 5

servicios personales y el establecimiento de escuelas para indios, se intensificaron considerablemente, lo que incidió en el desarrollo de las sublevaciones indígenas de 1947, consideradas la antesala de la Revolución Nacional. Además, fijó los horizontes que desde las mismas comunidades indígenas definieron las expectativas respecto de la política pública en educación.

En este período, la distribución de la tierra era la más injusta de América Latina, según ha asegurado Herbert Klein. A mediados del siglo XX, el 92% de la tierra cultivada, en condiciones de subutilización por la explotación de 1,5%, pertenecía al 6% de los terratenientes más ricos, hasta el punto de que Bolivia ni siquiera podía alimentar a sus habitantes. El historiador relata

La extrema inequidad en la división de la tierra era esencial para controlar la mano de obra rural: controlando el acceso a las mejores tierras en todas las regiones del país, los hacendados conseguían mano de obra ofreciendo, a cambio del trabajo, tierras de sus haciendas en usufructo. Los indios debían aportar las semillas, las herramientas y, en algunos casos, incluso animales para el trabajo, mientras que el hacendado solo debía poner escasos insumos de capital. Los indios incluso debían transportar las cosechas y prestar servicios personales al hacendado, a su familia y a sus capataces: este ‘pongueaje’ había formado parte de las obligaciones de los indios de hacienda desde la época colonial (...) exigía su presencia en la residencia del hacendado, ya fuera en la propia hacienda o en distantes ciudades, consumiendo en ellos grandes cantidades de tiempo y de esfuerzo, sin ningún tipo de remuneración²⁰⁹.

Así, “ineficiente, improductivo e injusto, el sistema agrícola boliviano también mantenía fuera del mercado a un alto porcentaje de la fuerza laboral del país”²¹⁰. Se sumaba un restringido sector industrial y una infraestructura minera envejecida, junto al valor decreciente de minerales, lo que generaba poca competitividad internacional. Para el Movimiento Nacionalista no era tan difícil plantear cambios considerables porque “así como su poder político se encontraba debilitado, la fuerza de la elite económica estaba relativamente venida a menos en el momento de la revolución”²¹¹.

²⁰⁹Herbert Klein. *Historia de Bolivia. De los orígenes a 2010*. Cuarta edición, Librería Editorial GUM, La Paz, 2011, pp. 236-237

²¹⁰ Ibid. p. 238

²¹¹Ibid. p. 238

El movimiento que lideró la revolución de 1952 tuvo un “programa nacionalista de integración política y desarrollo interno, en el que las divergencias clasistas se desvanecían bajo la premisa de la “alianza de clases” (en confrontación con) una tendencia contraria y conservadora, identificada con el statu quo y los gobiernos tradicionales”²¹². La revolución nacional de 1952 suele considerarse el hito más significativo de la historia del siglo XX en Bolivia. La visión de Klein sobre las significaciones aquello puede resumirse en el siguiente apartado

La distribución generalizada de armamentos entre las masas, la creación de milicias urbanas y rurales, y la neutralización de la Policía Nacional cambiaron la realidad política, económica y social de Bolivia más allá de las más insensatas expectativas de la dirigencia del MNR. Así, por más limitados que hayan podido ser los propósitos de la dirigencia más moderada del MNR incluso en abril de 1952, la realidad del derrumbe del Estado y el armamento de las masas populares significó que acabaría produciéndose una grave revolución social. Los ‘revolucionarios renuentes’, como algunos los han calificado, se vieron así lenta e inexorablemente forzados a proponer una reorganización total de la sociedad boliviana²¹³.

El MNR respaldó la creación de la Central Obrera Boliviana, COB, organización que comenzó a exigir, entre otras cosas, la estatización de las minas y la reforma agraria. La Central junto a la Federación Sindical de Trabajadores Mineros de Bolivia, FSTMB, constituyeron el ala más radical en el proceso. Aun cuando la alianza con el gobierno fue efectiva, esta se tensionaba entre las posturas sindicales más transformadoras y aquellas más moderadas del gobierno.

En este marco, para comprender la fuerza que fue adquiriendo el mundo indígena y las prácticas de ejercicio político que se fueron desarrollando en pleno avance de la revolución urbana, hay que consignar que

Con la desaparición del ejército, con el armamento que fluía al campo y con la joven ala revolucionaria de los políticos que diseminaban la consigna el cambio, empezó un ataque sistemático campesino contra todo el sistema latifundista. Comparable con el movimiento campesino conocido como el ‘Gran Terror’ en la Revolución Francesa, el período desde fines de 1952 hasta comienzos de 1953 contemplo la

²¹² Magdalena Cajías, Florencia Durán y Ana María Seoane. “Sentidos Generales”. P. 22

²¹³ Klein. Op.cit., p 238-239

destrucción de toda huella de trabajo en las zonas rurales con la muerte o expulsión de capataces ya terratenientes, y la ocupación violenta de las tierras. Los campesinos, reviviendo sus organizaciones comunales tradicionales, empezaron a organizar ‘sindicatos’, con el aliento de la COB, a recibir armas y a crear milicias., Aunque el campo había contemplado con relativa indiferencia y se había visto poco afectado por los grandes combates de abril de 1952, a fin de este año fue escenario de tremenda violencia y destrucción. Por más renuente que el régimen haya podido ser a encarar seriamente el problema de la hacienda, la masiva movilización de los campesinos (ahora, mayoría electoral) y la sistemática destrucción del sistema de propiedad agraria, forzaron al régimen a actuar. En enero de 1953 creó la Comisión de Reforma Agraria (...) en las regiones andinas fueron expropiadas casi todas las tierras y los indios no tardaron en dejar de pagar la indemnización (...) (salvo Santa Cruz) en el resto del país la hacienda fue abolida, la clase hacendada destruida y la tierra pasó mayoritariamente a manos de campesinos indios (...) satisfechos con la cuestión de la tierra, los campesinos se convirtieron en una fuerza relativamente indiferente con sus antiguos colegas urbanos, Durante las dos generaciones siguientes su principal preocupación fue el suministro de servicios modernos de salud y educación a sus comunidades²¹⁴.

La Revolución de 1952 constituyó un acontecimiento que consolidó los procesos de reconfiguración de poderes y discursos políticos puestos en marcha desde el repliegue del liberalismo. De la mano del Movimiento Nacionalista Revolucionario, este proceso marcó un antes y un después en la historia y la historiografía boliviana²¹⁵. A partir de él, y a través de la presidencia de Víctor Paz Estenssoro, se realizaron grandes reformas, entre las que destacaron:

²¹⁴ Ibid. p. 241-242

²¹⁵ Para Magdalena Cajías, el proceso Revolucionario se lleva adelante con “un pueblo mal armado (que) había combatido durante tres días en la ciudad de La Paz y había derrotado a un poderoso ejército” y con ello a la gran burguesía del estaño. Y destaca también que, a la luz del análisis de especialistas extranjeros, una de las causas del proceso se vincula a que “los hacendados rurales oprimían a los indígenas, cuya imagen de pobreza extrema hacía olvidar su pasado de grandes civilizaciones originarias”. Una de las más contingentes de las reivindicaciones de los indígenas en el periodo tiene que ver con el acceso a la educación. Cajías, Magdalena. Bolivia su Historia. Tomo VI, Constitución, desarrollo y crisis del Estado de 1952. p. 21

1. Sufragio universal, promulgado el 21 de julio de 1952.
2. Nacionalización de las minas, promulgado el 31 de octubre de 1952.
3. Reforma agraria, promulgado el 3 agosto de 1953.
4. Reforma educativa, promulgada el 20 de enero de 1955.

En este marco, “uno de los primeros actos del nuevo régimen fue decretar el sufragio universal eliminando la exigencia del alfabetismo. De golpe fueron liberadas las masas indígenas campesinas y el censo electoral saltó de unos 200.000 a poco menos del millón de personas”²¹⁶. Hay que recordar que la Constitución Política del 30 de octubre de 1938, promulgada por el gobierno de Germán Busch, había establecido en su artículo 44 que para acceder a la ser ciudadanía se requería: ser boliviano; tener 21 años; saber leer y escribir y; estar inscrito en el Registro Cívico²¹⁷.

Choque coincide con Klein al vincular el nuevo estatus que comienza a adquirir la población indígena post revolución de 1952, principalmente como masa votante. Inclusive, Choque llegó a plantear que la educación orientada a la población que vivía en el campo no tuvo más objetivos que ese²¹⁸. En este sentido, para el nacionalismo era necesario derribar o disminuir el obstáculo que significaba la falta de acceso a la lectura y la escritura, por su relación con el ordenamiento de sus bases, a través de los métodos de elección de la democracia representativa. Esta operación se encontraba vinculada a otro tipo de interés -declarado o no-: el encauzamiento de los pueblos indígenas tras proyecto nacional desarrollista. Esta proposición en ningún caso desatiende el interés real de los actores en una extensión de la democracia y la ciudadanía. Al menos, como era entendida en el periodo.

Por otro lado, fue el nacionalismo revolucionario el que logró cambiar de modo consistente la designación de “indígena” por la de “campesino”, categoría a través de la cual se incluyó a este grupo poblacional en las mayorías que comenzaron a concebirse como nacionales. Hubo aquí un intento por extender los resultados del desarrollo a los rincones más marginados de Bolivia, tal como se entendió en ese momento. Todo esto tuvo un impacto significativo en la configuración de fuerzas y en la articulación de discursos de las décadas

²¹⁶ Ibid. p. 239

²¹⁷ Constitución política del Estado de Bolivia, 1938. Disponible en: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/bolivia-15/html/02603228-82b2-11df-acc7-002185ce6064_1.html

²¹⁸ Roberto Choque y Cristina Quisbert. *La educación indígena en Bolivia. Un siglo de ensayos educativos y resistencias patronales*. Unidad de investigaciones históricas UNIH-PAKAXA-IBIS. La Paz, 2006 p 186

posteriores, cuando se comenzó a cuestionar la invisibilización de las particularidades étnicas y culturales de los pueblos extendidos por el territorio.

Así, en la década de 1950, según los datos entregados por el Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina, dependiente de la UNESCO y la OEI, Bolivia era uno de los países con más baja escolarización en América Latina, ubicándose en un rango de entre el 20% y el 29.99% de población que había completado el nivel primario²¹⁹. Para el mismo período, el acceso a la enseñanza secundaria estaba en el rango de entre el 10% y el 19.99%. En 1965, aunque había aumentado la finalización de la educación primaria hasta un rango del 49,99%, el país seguía ubicándose en los últimos lugares de la medición, situación solo comparable a algunos países de América Central y El Caribe. Así mismo, la cobertura de la enseñanza secundaria en Bolivia, para este período, estuvo en el rango de entre 20% y 29.99%. Estos datos responden al panorama de la educación general, para una población que se presume indiferenciada, pero la evidencia muestra que los sectores indígenas vivían una realidad mucho más precaria que la de otros grupos en el contexto nacional.

Dentro de este escenario, en 1953 se creó la Comisión de Reforma Educativa, bajo la asesoría técnica del Ministerio de Educación, conformada por 12 miembros, distribuidos en cuanto a representación de los distintos sectores interesados

1. Un representante de la Presidencia de la República;
2. Dos representantes del Ministerio de Educación;
3. Dos representantes del Ministerio de Asuntos Campesinos;
4. Tres representantes de la Confederación Sindical de Trabajadores de la Enseñanza;
5. Un representante de los Consejos Universitarios;
6. Un representante de la Confederación Universitaria Boliviana; y
7. Un representante de los Colegios Particulares²²⁰.

Esta composición que intentaba representar a distintos actores muestra el peso que alcanzaron las organizaciones de trabajadores en el gobierno del MNR. Beatriz Cajías plantea que ellos representaban una

²¹⁹ SITEAL, “Atlas de las Desigualdades Educativas en América Latina. Capítulo II La expansión de la escolarización desde mediados del siglo XX”. Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina, SITEAL. Disponible en:

<http://atlas.siteal.org/capitulo_2#3>. Consultado en diciembre de 2015. Como referencia para la comparación, Chile, en el mismo período está en un rango de 50% a 59.99% y Argentina entre el 80% y 89% de escolarización primaria.

²²⁰ Cajías. “1955: De una educación de castas a una educación de masas”. p. 42

mayoría no alineada con el gobierno, pero se vincularon con la intencionalidad de una construcción democrática del Código²²¹. En el mismo sentido, la presencia de miembros del Ministerio de Asuntos Campesinos, en igual número que aquellos del Ministerio de Educación, visibiliza la centralidad del problema de la educación en el campo, es decir, en el espacio de predominio indígena, que en el lenguaje del MNR era nombrado como campesino. El Presidente Víctor Paz Estenssoro, en la inauguración de la Comisión, planteó que

Realizadas esas profundas transformaciones en la estructura económica y social del país, el Estado, en sus instituciones y en su orientación, no puede permanecer dentro de los patrones correspondientes al viejo régimen. Debe también evolucionar en sus funciones. De ahí que la educación, una de las principales funciones del Estado, que tiende a la formación de los individuos, en hábitos, normas, conducta y conocimientos, de acuerdo a las necesidades de cada época y a los intereses de los grupos dominantes, requiere imperativamente una reforma, a fin de ponerla en armonía con la nueva relación de fuerzas económicas y sociales a que ha dado lugar la victoria de abril²²².

Así, se hizo patente el sentido que cobraba el trabajo de la Comisión en el marco de la revolución: el sistema educativo, entendido como un producto de la distribución de fuerzas políticas y de las estructuras ideológicas, debía adaptarse a las nuevas necesidades.

La comisión sesionó en base a subcomisiones, por un tiempo de 120 días. Las subcomisiones de trabajo se distribuyeron de la siguiente forma

1. Bases y fines y funciones de la educación
2. Estructura administrativa y legislación educacional
3. Planes de estudio, programas y métodos
4. Economía y estadística
5. Enlace entre Universidades y los ciclos preuniversitarios
6. Educación obrera y campesina

Entre los temas que se destacaron durante el trabajo de la Comisión, estuvo la cuestión de la lengua. Como se mencionó anteriormente, la propuesta de la enseñanza en idiomas originarios había sido hecha en el Primer Congreso Indigenal de Bolivia, en 1945, lo que

²²¹ Ibid. p. 66

²²² Ibid. p. 44

se retomó, modificado, en 1953. Las discusiones en las que participaron actores políticos y expertos no lograron capturar la relevancia del problema, aun cuando implicaron un avance en el reconocimiento y legitimación de los modos de transmisión cultural indígenas

Una de las discusiones de importancia giraba sobre el lenguaje de instrucción en el nuevo sistema escolar, particularmente en las escuelas rurales. Algunos miembros de la “Comisión buscaban una instrucción solarmente en quechua y aymara, las dos lenguas indígenas principales en Bolivia”. Esta posición todavía parecía muy extrema para la mayoría de occidentalizada que “sentía que esto resultaría en mantener al indígena boliviano separado de las corrientes culturales principales del mundo occidental, y la Comisión estuvo de acuerdo en que la enseñanza debía ser tanto en castellano como en la lengua indígena hablada por el estudiante. De esta forma, después de casi medio siglo había surgido un cambio de criterio en no desterrar a los idiomas originarios del sistema educativo. Con esta decisión se estaría incursionando en la enseñanza bilingüe²²³.

Luego del plazo establecido, las subcomisiones elaboraron informes que después de ser discutidos colectivamente, se transformaron en el Proyecto de Código de la Educación Boliviana, documento entregado al ejecutivo en enero de 1954, y promulgado en enero de 1955, luego de la movilización del magisterio²²⁴.

En opinión de la académica Beatriz Cajías, en este período la educación necesitaba desarrollar de forma prioritaria una función social y colectiva, que no se redujera a la dimensión individual, aspirando a despertar una vocación nacional. Este sería

El aporte del MNR, ligado a las reformas estructurales el Estado, el que relaciona la educación con la economía, la plantea como necesidad social, y destinada especialmente a obreros y campesinos (...) (y) la principal disposición jurídica de la nación incorpora la perspectiva educativa plateada en la Reforma Educativa, dándole mayor trascendencia jurídica y temporal que la tenida hasta ese momento²²⁵.

De esta manera, los fines y funciones de la educación se vieron modificados, como muy bien lo retrataba Estenssoro, de acuerdo con los

²²³ Choque y Quisbert. *La educación indígena en Bolivia. Un siglo de ensayos educativos y resistencias patronales*. p 184

²²⁴ Ibid. p. 44

²²⁵ Cajías. “1955: De una educación de castas a una educación de masas”. p. 46

intereses de los nuevos grupos que intentaban consolidar su hegemonía. El Presidente, en el acto de promulgación de la ley en Sucre, el 20 de enero de 1955, insistió en que:

La reforma educacional que hoy se pone en vigencia, es otro de los grandes pasos con los que la Revolución Nacional avanza hacia la complementación de su programa de conquistas realizadas por el pueblo de Bolivia (...) el MNR ha realizado una transformación sustancial en la estructura económica y social del país; la nacionalización de las minas; la Reforma Agraria y el plan de desarrollo y diversificación de nuestra economía, marcan hitos fundamentales (...) es innegable que en toda sociedad y a través de todas las épocas, hay una relación directa entre la orientación y el alcance que tiene la educación y los intereses de las clases dominantes (...) cada cambio en las relaciones de poder entre las clases sociales plantea la necesidad de una 'nueva educación' porque la educación en sí misma es ya una ventaja para quien la posee, ella provee al Estado de servidores eficientes, y permite la difusión del conocimiento de ciertas técnicas y manualidades que interesan para la mejor explotación económica²²⁶.

El Decreto Ley conocido como el Código de la Educación Boliviana estableció es sus considerandos que

Las grandes conquistas económicas, sociales y políticas de la Revolución Nacional, necesitan complementarse mediante un sistema de educación pública, que abra nuevos horizontes a la vida verazmente democrática, a la superación cultural de las grandes mayorías nacionales y a la formación de técnicos para el desarrollo de la economía del país; (...) que la educación tiende a formar el hombre equilibrado, sano y fuerte en lo físico, vigoroso y capaz en lo intelectual, superior por su moral privada y pública, socialmente eficiente por su dominio de alguna técnica de trabajo, elevado por su sentido de lo estético y civilizado por sus hábitos, armonizando así la supremacía del espíritu con la defensa biológica del individuo y las necesidades de la colectividad; (...) que la reforma educacional se impone como una necesidad de la obra revolucionaria, a fin de romper el monopolio de la educación, poniéndola al

²²⁶ El Diario, 21 de enero de 1955, "*La reforma a la que damos validez legal está en armonía con lo que somos*". p. 6

servicio del pueblo, para que llegue a todos los hombres y mujeres, especialmente a las mayorías obrera y campesina²²⁷.

En el Título Primero, Capítulo I - Artículo 1° asegura que la educación es

Suprema función del Estado, porque es un derecho del pueblo e instrumento de liberación nacional y tiene la obligación de sostenerla, dirigirla y controlarla (...) es universal, gratuita y obligatoria, porque son postulados democráticos básicos y porque el individuo, por el solo hecho de nacer, tiene derecho a la igualdad de oportunidades a la cultura (...) es democrática y única, porque ofrece iguales oportunidades de educación común a la totalidad de la población sin hacer diferencia alguna (...) es una empresa colectiva, porque requiere la cooperación permanente de todas las demás instituciones de la comunidad (...) es nacional, porque responde funcionalmente a las exigencias vitales del país, en sus diversas zonas geográficas, buscando su integración y la solidaridad de sus pobladores para la formación de la conciencia nacional a través de un destino histórico común (...) es activa, vitalista y de trabajo (...) es coeducativa, porque los educandos de ambos sexos son educados en común y porque encauza la influencia recíproca de los sexos hacia el pleno desarrollo de sus fuerzas espirituales y morales y crea un estado de salud psicofisiológico, para la felicidad del individuo²²⁸.

En su artículo segundo, entre otros fines, explicitó que buscaba “incorporar a la vida nacional a las grandes mayorías campesinas, obreras, artesanales y de clase media, con pleno goce de sus derechos y deberes, a través de la alfabetización a gran escala y de una educación básica (...) dignificar al campesino, en su medio, con ayuda de la ciencia y de la técnica, haciendo de él un eficaz productor y consumidor”²²⁹.

La idea de unificación e integración también es destacada por el presidente Paz Estenssoro, dando cuenta de los obstáculos a los que se enfrentaba su país en ese momento. En su opinión, esta normativa intentaba resolver

Las necesidades de un país económicamente subdesarrollado, con una población no sólo analfabeta en su gran mayoría, sino también dividida por diferentes dialectos y con grupos

²²⁷ Código de la Educación Boliviana, 20 de enero de 1955

²²⁸ Ibid.

²²⁹ Ibid.

humanos en distintos estadios de civilización. El gobierno de Bolivia está en manos de obreros, campesinos de la clase media. De la pequeña burguesía. El sistema educacional que vamos a implantar responde a los intereses de esas clases que representan la mayoría absoluta del pueblo boliviano. Nos proponemos extender la educación, llevando sus beneficios a las masas, liquidando el analfabetismo y dando iguales oportunidades de enseñanza a todos los habitantes del país, para que la educación no constituya un privilegio²³⁰.

El Código consagró el Estado docente, tal como lo había hecho la Constitución de 1938. Tenía como objetivos principales extender el alcance del sistema escolar a los sectores marginados, así como también la mejora de la calidad, y la educación técnica y productiva, con el fin de consolidar los cambios que la revolución había estado poniendo en marcha. El modelo pedagógico siguió siendo el que remite a la Escuela Nueva. De esta manera, la normativa se constituyó en

La primera legislación globalizante que incluye todos los niveles y modalidades, e incluye elementos que antes no estaban incorporados como la alfabetización, la educación especial, las edificaciones escolares, la participación de los padres de familia de manera sistemática (...) el docente es altísimamente valorado (...) hay un impulso a la educación de la mujer y la mención de sus derechos, tanto para ser educadora como para ser educanda. (...) el Código planteó la alfabetización con idiomas nativos, pero no solo la alfabetización, sino también la educación en su conjunto²³¹.

Una de las cuestiones interesantes que el MNR explicitó en este contexto, fue la politicidad de su proyecto educativo. Para el partido en el gobierno, la dimensión educativa del programa no fue una cuestión solamente social, aislada, neutral. Por el contrario, tuvo un doble significado político. Por un lado, esta reforma se apoyó en las disposiciones que implementaban la reforma agraria, la nacionalización, el voto universal, reflejando una particular distribución fuerzas, que era la que sostenía al nacionalismo en el poder. Por otro, el instrumento intentó consolidar esa correlación de poder, a través de la expansión a gran escala de la educación primaria, siendo las escuelas instaladas en el campo uno de sus hitos simbólicos.

²³⁰ El Diario, 21 de enero de 1955, “*La reforma a la que damos validez legal está en armonía con lo que somos*”. p. 6

²³¹Ibid. p. 67

Este intento de consolidación se vio enfrentado a sectores que se oponían abiertamente a lo que entendían como “modalidades comunistas” de educación. En la editorial del día 21 de enero de El Diario, se planteaba que la reforma se basaba en el pensamiento y sentir marxista, lo que no era aplicable al país. Así, declaraba que

Ateniéndonos al más vigoroso positivismo práctico creemos que esas premisas atentan contra la raíz misma de nuestra vida espiritual, las modalidades comunistas de la Reforma desequilibrarán totalmente las funciones espirituales del país que tienen una medida y un imperativo estrictamente católico (...) la nota principal de la nueva sensibilidad educativa del país debe regirse por la ley inflexible de nuestra propia vida que encuentra expresión genérica en el catolicismo²³².

Los contenidos de esta cita remiten a la centralidad que aún tenía la educación confesional y el modo en que la elite se veía amenazada por la democratización del acceso a la escuela. Sin embargo, “la promulgación del decreto de Reforma Educativa tuvo gran acogida en los círculos culturales e intelectuales y sobre todo en el universitario”²³³. Era una batalla ideológica y política que tomaba cuerpo en el debate por la educación, cuestión que se fue transformando en una continuidad en las décadas posteriores.

Existían, también, sectores que criticaban que la reforma no contuviera la radicalidad que se necesitaba. En la inauguración el año lectivo de 1955, el Ministro de Educación decía que

Se ha sostenido en algunas publicaciones de prensa con criterio desaprensivo, juzgando con afán simplista y con una falsa o superficial aplicación de principios marxistas del materialismo histórico, que en el actual Código no hay ni “atisbos de intenciones verazmente revolucionarias”, que él serviría solamente a las “exigencias de la burguesía” y no habría “ese contrato de solidaridad entre El Niño y la sociedad en que vive”. Que la creación de escuelas industriales y vocacionales estaría destinada a preparar capataces y los técnicos del ejército industrial de privilegiados, subsistiendo el tipo de enseñanza desvinculada fatalmente del trabajo, pero quienes así sostienen, como digo, con falsa aplicación o maliciosa interpretación de principios marxomaterialistas, olvidan las expresiones textuales del propio Marx (...) acabamos de crear esas condiciones materiales con

²³² El Diario, 21 de enero de 1955. “*Sobre la reforma de la educación*”, p. 6

²³³ El Diario, 24 de enero de 1955, “*Coméntase favorable la promulgación del decreto de Reforma Educativa*”, p. 5

la nacionalización de las minas y fundamentalmente con la Reforma Agraria y aún con la diversificación económica consiguiente, para crear una atmósfera para la gran revolución institucional del país en base de la reforma educativa²³⁴.

Las organizaciones de maestros tomaron parte del debate que se generó luego de que se pusiera en marcha la normativa, estableciendo un apoyo explícito a los lineamientos centrales de la política. En la clausura de la Primera Conferencia Mixta de Federaciones Nacionales y Departamentales del Magisterio²³⁵, declararon que el “Código de educación boliviana (...) se encuadra a las aspiraciones del magisterio”, por lo que resuelven “solicitar el estricto cumplimiento de los cuarenta y tres capítulos de dicho código”²³⁶. Este hecho es interesante considerando que el mismo Ministro de Educación había explicitado, tiempo atrás, que el magisterio era “la institución estadual más reaccionaria (...) fortaleza del espíritu conservadorista que perpetuaba la ignorancia de la gran mayoría nacional en beneficio de la explotación del súper Estado y la casta civil militar gobernante a su servicio”²³⁷.

Choque dice que “la política de la revolución nacional era incorporar a la vida nacional a las grandes mayorías campesinas, obreras, artesanales y de clase media, con pleno goce de sus derechos y deberes, especialmente a través de la alfabetización a gran escala y de una educación básica (para) dignificar al campesino, en su medio, con ayuda de la ciencia y la técnica, haciendo de él un eficaz productor y consumidor”²³⁸. Según esta hipótesis, la reforma buscaba dotar a los indígenas y las indígenas de competencias técnicas y laborales para poder responder con efectividad a la demanda de servicios agropecuarios.

²³⁴ El Diario, 4 de febrero de 1955. “*Inaugurase en acto solemne, ayer, año lectivo de 1955*”, p. 4

²³⁵ La Conferencia se había inaugurado el 31 de enero de 1955. En ella participaron “los miembros de los Comités Ejecutivos de las Federaciones Nacionales afiliadas a la Confederación Sindical de Trabajadores de la Enseñanza. (...) Está primera conferencia mixta de dirigentes de, magisterio boliviano tendrá una duración de tres días, de acuerdo al siguiente Plan de trabajo (...) martes 1- reunión de comisiones; reunión plenaria “Reforma educativa y papel del maestro en la aplicación del Código de Educación Boliviana”; conclusiones y resoluciones de urgencia. Miércoles 2- reunión de comisiones; plenaria “Problemas económico-sociales del magisterio”; conclusiones y resoluciones de urgencia. Jueves 3- plenaria “Sexto Congreso Americano de Maestros”; conclusiones y clausura.” El Diario, 1 de febrero de 1955, “*Inaugurase ayer la primera conferencia de dirigentes del Magisterio Nacional*”, p. 5

²³⁶ El Diario, 5 de febrero de 1955. “*La primera Conferencia de Maestros emitió otra importante declaración*”, p. 7

²³⁷ El Diario, 4 de febrero de 1955. “*Inaugurase en acto solemne, ayer, año lectivo de 1955*”, p. 4

²³⁸ Choque y Quisbert. *La educación indígena en Bolivia. Un siglo de ensayos educativos y resistencias patronales*. P. 185

Aquí, el estatus de la población indígena, más allá de las consideraciones de una educación con fines especiales, no se modificaba mayormente, sino, más bien, se perfeccionaban los formatos por medio de los cuales éstas se sujetaban a los intereses de un proyecto nacional donde eran incluidos como medio, no así como sujetos de derechos.

Choque asegura que “una de las tareas inmediatas de la revolución nacional fue, sin duda, la acción sistemática de la alfabetización para resolver el problema del analfabetismo de las masas indígenas campesinas. Para cumplir eficazmente esta tarea se consigné la importancia de las lenguas nativas en el Código (...)”²³⁹ Así, por la “exigencia de los hechos, se adoptó el método de la educación bilingüe cuya aplicación ya había sido aceptada y recomendada por los Congresos Indigenistas”²⁴⁰. Había una constante tensión entre las lenguas efectivamente mayoritarias y el impulso del proceso de castellanización.

Lo relatado hasta aquí insinúa el paulatino desarrollo de un orden administrativo y un orden económico de los discursos educativos, en que las funciones asignadas a la escuela van tomando forma de acuerdo con los objetivos de los gobiernos en el poder y los empujes de las demandas sociales. Así lo planteaba el Ministro de Educación, cuando aseguraba que había “tomado la dirección educativa del país en forma integral en los órdenes económico, administrativo, técnico y moral, interviniendo en todos los sectores para imprimir el ritmo político y revolucionario”²⁴¹.

En este marco, la extensión del castellano no fue un tipo de interés aislado, sino que se relacionaba profundamente con los modelos productivos que los gobiernos impulsaban. La conciencia de nación, más allá de sus dimensiones ideológicas, tenía también una función económica y de administración del capital cultural. De los cuerpos y de las subjetividades.

Respecto de la cuestión productiva, es central el rol del Ministerio de Educación del periodo, encabezado por Federico Alvarado Plata, que inició una campaña de aumento de la producción, pocos días antes de la promulgación de la Reforma. Una nota de El Diario del 4 de enero de 1955 anunciaba que

Como un medio para superar la crisis por la que atraviesa del país y detener el proceso de inflación, el ministro de educación, doctor Federico Alvarado Plata ha hecho conocer un interesante proyecto en cuyos aspectos principales propone: (...) una gran campaña de producción, en que participarán todos los sectores de la población sin excepción

²³⁹ Ibid. p. 188

²⁴⁰ Ibid. p. 190

²⁴¹ El Diario, 4 de febrero de 1955. “*Inaugurase en acto solemne, ayer, año lectivo de 1955*”, p. 4

alguna (...) y la movilización de todos los Ministros de Estado a cada uno de los departamentos y centros de producción más importantes²⁴².

El mismo presidente Paz Estenssoro daba cuenta de estos alcances y objetivos al plantear que el sistema puesto en marcha por la revolución intentaba actuar

No sólo sobre el educando, sino también sobre su familia y la comunidad de la que forma parte, tendremos un efectivo instrumento para mejorar el modo de vida campesino. Las grandes realizaciones revolucionarias que están en marcha, y las que vamos a llevar a cabo para poner en función activa los recursos económicos potenciales que encierra este país, requieren de técnicos. La necesidad de hombres que sepan cómo cumplir eficientemente una labor, se torna indispensable cuando como en el caso de Bolivia, el Estado no cuenta sino con menguados recursos para sus planes de desarrollo. Estas características de la Reforma, de extender la educación a las mayorías y darle una orientación predominantemente técnica, están determinadas por las necesidades colectivas de la presente época²⁴³.

Dado que el analfabetismo se concentraba especialmente en zonas con mayoría de habitantes indígenas, las políticas pertinentes se implementaron predominantemente en aquellas que mantenían el uso de lenguas originarias. Por medio de sus idiomas propios se comenzó a ejecutar la extensión del uso del castellano, en el entendido de que era una de las herramientas que permitiría la integración nacional. Consistente con esto, la estructura de la educación según la reforma se dividía entre

El sistema escolar urbano, destinado a las capitales de departamento y provincia, y el sistema escolar campesino para los habitantes del área rural, organizado bajo los principios de la “Educación Fundamental” y que comprendía los núcleos escolares, las escuelas seccionales, los núcleos escolares silvícolas, las escuelas vocacionales y las Escuela Normales Rurales, así como las escuelas de alfabetización. Además, enfatizaba en la importancia de la educación

²⁴² El Diario, 5 de enero de 1955. *“El Ministro de Educación propone una gran campaña para el aumento de la producción”*, p. 5.

²⁴³ El Diario, 5 de enero de 1955. *“El Ministro de Educación propone una gran campaña para el aumento de la producción”*, p. 5

agropecuaria, como recurso para incrementar la productividad en el campo²⁴⁴.

La lengua, su uso y enseñanza, estuvo directamente relacionada con la expansión de la escuela y la castellanización, y fue una cuestión vital en los debates sobre incorporación de las poblaciones indígenas a la nacionalidad y la cuestión de la interculturalidad. Apenas promulgada la reforma se inició una gran campaña de alfabetización dirigida por la Dirección General de Alfabetización. El 2 de febrero de 1955 declaraba que

Es urgente lograr que cada ciudadano sepa leer y escribir y que a base de una instrucción mínima tenga capacidad suficiente para conocer las leyes de nuestro país, ejercer sus derechos, cumplir sus deberes y ser un elemento útil a la sociedad. (...) para este fin se comunica que los padres de familia, tutores, patronos o apoderados que tienen bajo su potestad a sus hijos, pupilos, sirvientes o empleados, que están obligados a matricularlos en las escuelas nocturnas o cursos de alfabetización²⁴⁵.

Pero esta perspectiva no fue unívoca. Hubo sectores que desplegaron una visión abiertamente racista en la que minorizaban a las poblaciones indígenas. Esta perspectiva revelaba la dimensión política e ideológica que estaba a la base de sus articulaciones discursivas. En la editorial de El Diario del 5 de febrero de 1955 se hacía una ácida crítica a las políticas puestas en marcha por el nacionalismo

Aún antes de las misiones pedagógicas contratadas en los centros más prestigiosos de instrucción pública, la preocupación constante de nuestros gobiernos fue la alfabetización del pueblo como base de instrucción mínima que en el caso de la clase indígena sirve para incorporar a ese elemento humano a la civilización y a las condiciones para la ciudadanía. Es al mismo tiempo un punto esencial y un principio base para que pueda ejercer derechos y cumplir deberes. Es evidente que ese empeño de gobiernos pasados solo fue cumplido en una mínima escala. No obstante tenemos ejemplos vividos en los centros más alejados de la república y en planteles como Warisata (...) consideramos que previamente es necesario alfabetizar e instruir a las clases atrasadas del pueblo, antes de incorporarlos a la vida política

²⁴⁴ Magdalena Cajías y Beatriz Cajías. “Apuntes para repensar la educación indígena a la luz de su historia y de los procesos de liberación del indio en Bolivia”. p. 113

²⁴⁵ El Diario, 3 de febrero de 1955. “*Se inicia campaña de alfabetización*”, p. 7

y al ejercicio del voto, son los cuales no se tiene la capacidad ni la independencia suficiente para discernir la elección²⁴⁶.

Esta asociación es interesante. Además de mencionar a Warisata, que por entonces constituía una imagen de logro educativo altamente disputada, relaciona el “atraso” de aquellas poblaciones que aún no habían sido alfabetizadas con la incapacidad de ejercer la ciudadanía a través del voto. Y no lo menciona como una cuestión normativa, sino como una inhabilitación política de los sujetos que se encontraban en esa situación. Había allí una serie de sesgos dentro de los cuales la racialización adquiriría un protagonismo que no se restringía a las cuestiones más evidentes como justicia y derechos, sino que se hundían en la posibilidad de pensar al otro como un igual.

Como ya se ha sugerido, en el asunto de la alfabetización había tensiones. Beatriz Cajías plantea que el Código de 1955 incorporaba la idea de los procesos pedagógicos por medio de los idiomas de los pueblos originarios, pero que esta perspectiva “recibió el rechazo inmediato de las confederaciones campesinas que decían que educar a sus hijos en idiomas nativos era mantener su aislamiento del mundo científico y de la realidad nacional”²⁴⁷.

En medio de la circulación de estos discursos que iban de ida y vuelta, el gobierno del MNR hacía un balance positivo, centrándose en los avances que ciertamente se estaban produciendo. En la inauguración del año lectivo, el Ministro de Educación, Federico Álvarez Plaza, en presencia maestros, del vicepresidente Hernán Siles Suazo y de miembros del Servicio Cooperativo de Educación, SCIDE, resumía

El año 1954 fue de grandes éxitos para el Ministerio de Educación (...) el presupuesto de nuestro ramo ocupará el primer plano dentro de toda la administración y servicios del país, llenando el 21,9% del total. Fue sin duda el presupuesto de educación más alto dentro de toda la historia financiera de Bolivia y el primero también entre los presupuestos de igual servicio en toda América Latina (...) Hay algo que preocupa fundamentalmente la atención del ejecutivo, es el arbitrar recursos para financiar la alfabetización total del país como primordial medida de gobierno en función social de cultura y civilización nacionales. (...) acabamos de crear esas condiciones materiales con la nacionalización de las minas y fundamentalmente con la Reforma Agraria y aún con la

²⁴⁶ El Diario, 5 de febrero de 1955. “*Alfabetización*”, p. 6.

²⁴⁷ Beatriz Cajías. “Hitos en la educación del siglo XX”. En *Revista de Estudios Bolivianos* n° 20, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Mayor de San Andrés. La Paz, junio de 2014. p 67.

diversificación económica consiguiente, para crear una atmósfera para la gran revolución institucional del país en base de la reforma educativa²⁴⁸.

La política pública del gobierno nacionalista se desplegó en una serie de iniciativas que intentaban sostener el modelo. En ellas, tuvo una incidencia importante la cooperación internacional, que en este periodo se adquiría protagonismo a través del Servicio Cooperativo Interamericano de Educación, SCIDE. Aun cuando en esta investigación se decidió no abordar la cooperación internacional, me permito destacar un par de cosas para mostrar la forma en que se abordaba la educación de los pueblos indígenas, que en este caso era pensada como educación rural.

El Diario anunciaba el 5 de febrero de 1955 que el SCIDE y el Ministerio de Asuntos Campesinos habían iniciado un proceso de colaboración para diseñar un plan de educación específico para las poblaciones del altiplano, de los valles y de la zona tropical. Esto comenzaría con la realización del Tercer Seminario de Educación Fundamental, encabezado por una comisión formada por ocho miembros del ministerio y siete del servicio cooperativo, y su trabajo se basaría en la reforma y en diversos materiales ya existentes. Este grupo fue dirigido por Bernabé Ledezma, director de Educación Fundamental y Raymond Rignall, director de Educación Rural y tuvo un plazo de 20 días para presentar un plan que se aplicaría el mismo año²⁴⁹.

Es de destacar que uno de los lugares en que se dio cita este evento fue en la Escuela Normal Rural de Warisata²⁵⁰, y entre las premisas del trabajo estaba que se “tomarán en cuenta los intereses vitales de la comunidad bajo los siguientes puntos: salud; economía; hogar; recreación; conocimientos básicos”²⁵¹. Todo esto derivó en un plan regional de trabajo para la educación rural que intentaba llevar adelante

²⁴⁸ El Diario, 4 de febrero de 1955. *“Inaugurase en acto solemne, ayer, año lectivo de 1955”*, p. 4

²⁴⁹ El Diario, 5 de febrero de 1955. *“Cooperación entre el SCIDE y el Ministerio de Asuntos Campesinos”*, p. 6. Se formaron subcomisiones, dentro de las que el primer grupo: estudiará las posibilidades de un nuevo plan de enseñanza básica en las costumbres y quehaceres, para dotar de una guía didáctica al programa escolar de las escuelas rurales; segundo grupo: organizará una nueva guía técnica para la enseñanza en las escuelas rurales del valle, comprendiendo a todas las poblaciones del departamento de Cochabamba; tercer grupo: coordinará un plan de estudios de aclimatación y formas básicas de enseñanza en las escuelas rurales de los llanos y trópicos, comprendiendo toda la región del departamento de Santa Cruz.

²⁵⁰ El Diario, 5 de febrero de 1955. *“Seminario de estudios termina en Warisata”*, p. 7

²⁵¹ El Diario 8 de febrero de 1955 *“En el SCIDE se realizará el seminario de educación fundamental”*, p.4

La capacitación del individuo de cada zona mediante las prácticas de un mejor sistema de vida económica y el adiestramiento de los promotores de las prácticas de extensión social, las que deberán servirse de verdaderos cooperadores en la labor educativa y social de la comunidad. (...) ilustrará sobre los problemas de cada uno de ellos (comunidades rurales), los recursos con los que cuenta (...) para tal efecto, se observará los siguientes aspectos: las condiciones físicas (montañas, valles, altiplano); el clima y sus elementos de producción; las industrias del lugar; las ocupaciones de los habitantes; las condiciones sanitarias; las costumbres regionales y su nivel cultural; los medios de comunicación y transporte (...) el Plan encara también la organización de la comunidad, dando las normas esenciales que deben observarse para la ejecución de los trabajos²⁵².

De este modo, resulta ilustradora la imagen que entrega Beatriz Cajías, para quien la reforma apuntaba a la incorporación sin distinción de todos los sectores de la población, donde el principio de la escuela única implicaba una orientación unitaria y de igualdad de oportunidades sin discriminación, tal como aparecía en sus considerandos. Esto se hallaba vinculado a la vocación de democratización que impulsaba, centrándose no solamente en los esfuerzos por desarrollar la escuela formal, sino también por llegar a la población analfabeta de todo el país

La alfabetización, como deber del Estado, se constituye en una campaña de carácter progresivo y participativo, movilizand o a las principales fuerzas sociales del país y utilizando todos los niveles y recursos o del sistema educativo nacional. Sus objetivos no se reducen a saber leer y escribir, sino que abarcan el mejoramiento de las condiciones generales de vida y de trabajo de los adultos y defender y mejorar la cultura nacional²⁵³.

Las huellas muestran una clara referencia a la imagen de los pueblos indígenas en y para la tierra. Se puede plantear que para los pueblos el vínculo fue contradictorio, por cuanto es difícilmente cuestionable que plantearon la necesidad de construir otras formas de relacionamiento con los actores que los excluían de los derechos que prometía el Estado y la vida moderna. Aun así, esta hipótesis debe ser matizada. La lucha por el derecho a la tierra evidencia precisamente la regularidad de las representaciones de sí como comunidad, lo que puede

²⁵² El Diario 11 de marzo de 1955. “*Se aprobó un plan de trabajo para la educación rural*”, p. 7

²⁵³ Beatriz Cajías. “*1955: De una educación de castas a una educación de masas*”. P. 48-50

ser leído desde la perspectiva de comunidad imaginada de Anderson. ¿Era una batalla por la autonomía de la nación, “su” nación? ¿Es posible aplicar aquí la lectura de Pocock respecto de la competencia de hegemonías de comunidades con relativo nivel de autonomía? ¿Se podía hablar, en ese momento, de la existencia de una comunidad política principal batallando con otras menos hegemónicas pero igualmente significativas en cuanto al poder de las prácticas políticas?

En medio del despliegue de la revolución nacionalista, aun no estaba zanjada la cuestión de la voluntad de los pueblos indígenas de formar esa comunidad imaginada que sería Bolivia. En el tránsito a la vida urbana y la persistente desarticulación de la vida comunitaria por las estrategias modernizadoras de distintos gobiernos, incluido el dispositivo educativo, se produjo un mucho más complejo proceso de alienación, del que se verá una mínima parte en lo que sigue.

El aspecto invisibilizado, y que posteriormente saldría a la luz, es que no era posible desconocer una historia de siglos de subordinación y apartheid. Las representaciones de sí mismos y de los otros, construidas a lo largo del tiempo en los imaginarios de las distintas comunidades políticas que cohabitan en el territorio boliviano, permanecieron vivas, aunque ocultas por el lenguaje en clave clasista-nacionalista que nombraba los campesinos. Estas imágenes segmentadas y tensionadas, a veces incluso contrapuestas, fueron aquellas que constituyeron la base de la resignificación de los discursos racializados en Bolivia y que comenzarán su despliegue en la década de 1970. Apareció con fuerza aquí la apropiación del concepto de “indio”.

La reivindicación indígena sobre la ampliación de la educación por parte del Estado, tuvo que ver con todos estos elementos, que se manifestaron por medio de discursos ambivalentes, por parte de las instituciones y de los sujetos indígenas, en donde el impulso por la construcción de lo nacional, tensionó sistemáticamente la supervivencia de la comunidad, dando forma a un poroso concepto de liberación, que se transformará, con el tiempo, en una de las continuidades que aparecen en los discursos indígenas, y aunque resulte extraño, en los del Estado.

Es importante matizar el lugar que ocupaba la educación, teniendo a la vista las dos dimensiones en las que se movía. Es verificable el impulso integrador y democratizador que tuvo el MNR al hacer llegar la escuela a los rincones más remotos de Bolivia. Pero simultáneamente, puso en marcha una operación que, desde la racionalidad nacionalista, implicó la voluntad de desaparición de los pueblos indígenas, para el advenimiento de los bolivianos, como una comunidad imaginada. Con esto no planteo una interpretación basada en cuestiones éticas respecto de lo mal o bien intencionados que hayan sido estos desplazamientos, sino más bien, una constatación de las formas en que la consolidación

del discurso nacional va ocupando el territorio y las subjetividades. El discurso de lo nacional asumía la forma de lo boliviano como desvanecimiento u olvido de las múltiples diferencias entre las comunidades que convivían en el territorio.

La idea de los indios e indias al servicio de la patria, que por medio de la educación se transformaban en “servidores eficientes” del Estado, como productores y consumidores, implicaba una serie de imágenes subyacentes. ¿Hasta el momento previo de la reforma, los y las indígenas no eran servidores del Estado? ¿Estaban al margen del Estado? ¿El lugar de servidumbre remitía también a los no indígenas? ¿Esa incorporación a la nacionalidad tenía que ver con su incorporación productiva, con sus derechos ciudadanos? ¿Se fundaba la reforma en imágenes de lo indígena como premoderno, feudal, incivilizado?

Dentro de la evaluación que hacen especialistas sobre el impacto de la reforma, se plantea que una de sus mayores debilidades fue “la división de la escuela en urbana y rural, siendo la primera de mayor calidad que la segunda, el desconocimiento de la diversidad étnica y cultural del país, la castellanización impuesta sobre las lenguas nativas y la falta de concreción de la proyectada escuela productiva”²⁵⁴. Estos problemas no fueron afrontados por los gobiernos siguientes, por el contrario, tendieron a acentuarse con el tiempo, siendo parte de los pilares sobre los que se construyó la crítica que emerge en la década de 1970, a la que se prestará atención en el siguiente capítulo.

Sin duda, la reforma tuvo un sentido democratizador. Ella procuró “la incorporación de todos los bolivianos en edad escolar a la educación regular como uno de sus principales objetivos. Paralelamente, realizó masivas acciones de alfabetización para los adultos analfabetos (...)”²⁵⁵. Al mismo tiempo, se incorporó en este último tema a diferentes actores, en una campaña donde sus “objetivos no se redujeron a la enseñanza de lectura y escritura, sino que abarcaron el mejoramiento de las condiciones generales de la vida y de trabajo de los adultos, además de la defensa y la consolidación de la cultura nacional.

Con todo lo dicho, y haciendo un salto temporal hacia adelante, es interesante el rol que otorgó a la reforma Víctor Hugo Cárdenas, primer vicepresidente de la República de origen aymara, quien ejerció su cargo junto a Gonzalo Sánchez de Lozada, del MNR, entre 1993-1997. Cárdenas, en los primeros años del siglo XXI, planteó que el Código de

²⁵⁴ Cajías y Cajías. “Apuntes para repensar la educación indígena a la luz de su historia y de los procesos de liberación del indio en Bolivia”. p.114

²⁵⁵ Cajías, Magdalena. “La Revolución Nacional: actores sociales y políticos en alianza y disputa (1952-1964)” Primera Parte. De la Revolución Nacional a la crisis del Estado de 1952. Cajías, Magdalena, Coordinadora. *Bolivia su Historia. Capítulo VI, Constitución, desarrollo y crisis del Estado de 1952*. p. 58

1955 entendía la educación como medio para la occidentalización sistemática de la mayoría de la población boliviana, consagrando un modo de ciudadanía individualista y desigual

La asimilación cultural de los pueblos originarios a las pautas y valores de la cultura occidental cristiana y castellano hablante, tenía la finalidad de adaptar el desarrollo nacional a las pautas de los países occidentales dominantes. Se mantenía la posición de uso del castellano como lengua exclusiva de comunicación franca y la exclusión de otros idiomas nacionales diferentes al castellano. Por tanto el uso instrumental de los idiomas nacionales originarios sería como medios de una inmediata castellanización²⁵⁶.

Aun así, el lugar de la reforma educativa nacionalista en la memoria colectiva de distintas organizaciones vinculadas a la educación fue significativo. De esto se puede tener una idea, por ejemplo, en lo expuesto en un compilado de experiencias de educación popular elaborado en 2012 por distintos actores: entre ellos, el CEBIAE, La carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Andrés; el Centro “Avelino Siñani” de Qurpa y la RED FERIA, de la Comisión Episcopal de Educación, entre otros. En la publicación colectiva se subrayó que la Reforma estableció un “viraje hacia las largamente desatendidas reivindicaciones educativas de las mayorías populares (...) (y sus) planteamientos impactarán a todo lo largo de la segunda mitad del siglo, prácticamente hasta la Ley 1565 de 1994”²⁵⁷.

El impacto de la reforma de 1955 y la expansión educativa fue tal que, en “1950 solo pasaba por alfabeta el 31% de la población en edad escolar o superior a ella; en cambio, en 1976 la cifra había pasado al 67%, con más del 80% de los niños entre 10 y 14 años escolarizados”²⁵⁸. Klein afirma que fue en este período que se produjo el aumento de la población hispanohablante, que por primera vez es la lengua mayoritaria del país, con un aumento del bilingüismo como resultado de la enseñanza del español en el mundo rural²⁵⁹. Estas cifras no tuvieron igual

²⁵⁶Víctor Hugo Cárdenas, “La formulación de la Reforma Educativa como política pública”. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Carrera de Ciencias de la Educación, La Paz, UMSA, 2000, P 12. En: Roberto Choque y Cristina Quisbert. La educación indígena en Bolivia. Un siglo de ensayos educativos y resistencias patronales. Unidad de investigaciones históricas UNIH-PAKAXA- IBIS. La Paz, 2006 p 184

²⁵⁷ CEBIEAE. *Proceso, educación y pueblo. 1900-2010* (Algunos referentes documentales y experienciales) Op. Cit. p.23

²⁵⁸ Klein, op.cit., p. 263.

²⁵⁹ El autor detalla las siguientes cifras: los monolingües indígenas en el período habían disminuido: de 988.000 a 612.000 para el caso del quechua, y de 664.000 a 310.000 para el caso del aymara.

repercusión en el acceso a la educación por parte de las mujeres, ya que en 1950 representaban el 57% del analfabetismo total, brecha que se acentuó con el tiempo. En 1976, las mujeres analfabetas llegaban al 68% de toda la población total²⁶⁰. De esta manera, el uso del español comenzó a ser cada vez más habitual, en conjunto con las lenguas originarias, situación que solo fue posible gracias a la expansión sostenida de la educación pública.

En 1975, según los datos entregados por Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina, SITEAL, Bolivia había alcanzado una cobertura de educación primaria entre un rango del 50% y 59,99% del total de su población, aunque las cifras de educación secundaria seguían siendo muy inferiores²⁶¹. Con todo, el acceso de las poblaciones indígenas a estos avances fue significativamente menor que el del resto de los nacionales.

La reforma de 1955 tuvo su correlato con el proyecto nacional desarrollista del MNR, que estableció como una de sus hipótesis más significativas que el desarrollo social y económico se conseguiría con la incorporación de toda la población al modelo productivo a través de la educación pública. La extensión de la cobertura del sistema educativo en Bolivia, durante la segunda mitad del siglo XX, produjo diversos impactos en la configuración social y política del país, destacándose su incidencia en la transformación de los discursos indígenas, insertos desde ese momento en las lógicas nacionalistas que consolidaron la Revolución.

De este modo, hay elementos para sostener que la articulación discursiva de la reforma del Nacionalismo Revolucionario se fundó sobre el arraigo de visiones racializadas del otro en la estructura misma del Estado, que se hallaba en plena construcción. Más allá del ejercicio gubernamental del MNR, estos lenguajes tuvieron una gran penetración institucional, que por medio de los silencios y las ausencias, aquellas de las que habla Ricoeur, fueron configurando una serie de prácticas que posteriormente serán puestas en cuestión. Al representar a las ‘masas campesinas’ haciendo silencio sobre las particularidades étnico-culturales de estas y, a su vez, con la explícita intención de incorporarlas a la nacionalidad, se hacía desaparecer a los pueblos indígenas como tales, a través de un dispositivo específico: la educación. En este momento del relato, cobra sentido la alusión de Foucault sobre el disciplinamiento a que son sometidos los sujetos a través de la escuela

El espacio escolar se despliega; la clase se torna homogénea, ya no está compuesta sino de elementos individuales que

²⁶⁰ Ibid. Beatriz Cajías. 1955: “De una educación de castas a una educación de masas”. Revista Ciencia y Cultura n° 3, Universidad Católica Boliviana, La Paz, julio 1998, p 50.

²⁶¹ SITEAL. Op.cit.

vienen a disponerse los unos al lado de los otros bajo la mirada del maestro (...) al asignar lugares individuales, ha hecho posible el control de cada cual y el trabajo simultáneo de todos. Ha organizado una nueva economía del tiempo de aprendizaje. Ha hecho funcionar el espacio escolar como una máquina de aprender, pero también de vigilar, de jerarquizar, de recompensar²⁶².

Este modo de organizar los tiempos, los cuerpos, las necesidades y las expectativas vitales, además de encauzar los discursos en un orden administrativo y económico, tiene implicancias ideológicas. La operación produce significativos impactos sobre la formación de subjetividades entre los miembros de pueblos indígenas, tanto de aquellos que vivían en la ciudad o el campo. El conjunto de ideas por medio de las cuales representaban el mundo estaba atravesado así por un dilema fundamental, el deseo ambivalente de inclusión y una vivencia de exclusión igualmente contradictoria.

²⁶² Michael Foucault. *Vigila y castigar. Nacimiento de la prisión. Siglo XXI*, Decimocuarta reimpresión, 2008, Madrid, pp. 150-151

CAPITULO III

Indianismo, educación y multiculturalidad

“la proliferación de los hechos, la multiplicidad de las intenciones, los desórdenes de las acciones no pueden ser referidas, por tanto, a ningún sistema de determinismo capaz de darles una interpretación racional; vale decir, de enunciar su significación y sus causas. Tan solo aceptando este renunciamiento “el sentido histórico se liberará de la historia suprahistórica”²⁶³

Roger Chartier, 1996

La reforma educativa de 1955 intentó cristalizar, desde el diseño institucional, la interpretación que hacían los nuevos liderazgos sobre la construcción nacional. De otro lado, la articulación de los discursos indígenas que tenía el potencial de tensionar al Estado se encontraba en compás de espera bajo la figura del campesinado, sumido en la racionalidad del MNR. Aun así, las relaciones de fuerza entre indígenas y la clase media intelectual y profesional habían permitido una alianza que permitió que las comunidades lograran tener grados de autonomía en el espacio rural. Las características de la reforma agraria dan cuenta de aquello.

Lentamente, el acceso a la educación se expandió. Desde la década de 1970, las primeras generaciones de indígenas con acceso a la educación formal en la ciudad comenzaron a visualizar los contrasentidos y la complejidad de la forma en que el dispositivo educativo estaba estructurado. Ya se encontraba a la vista una profunda segregación, y de forma simultánea, la desarticulación de las redes de sociabilidad comunales.

En este periodo aparecieron intelectuales que hablaban desde la autodefinición indígena y organizaciones que articulaban estas voces. Comenzaron también a sistematizarse las críticas a las instituciones políticas y educativas que intentaban hacerse cargo de la cuestión. Estos discursos fueron atravesados por procesos extra nacionales, como la emergencia indígena latinoamericana y las propuestas de agencias internacionales que ampliaban y profundizaban las normativas y recomendaciones que constituían el cuerpo del enfoque de derechos.

La primera parte de este capítulo intenta dar cuenta de los discursos educativos que se desplegaron recogiendo la experiencia de Warisata. Esto se realizará a través de la revisión crítica de la obra *Warisata, la escuela ayllu*, de Elizardo Pérez, publicada en 1962. Para ello,

²⁶³ Chartier. Escribir las prácticas. Foucault, de Certeau, Marin. p. 22

se considerará el estatuto de la palabra escrita a la que se tuvo acceso. Tal como si fuesen documentos oficiales, entenderé como fuente primaria a este texto, una de las principales evidencias por medio de la que se puede estudiar el proyecto. Su escritura en el marco del nacionalismo fue el telón de fondo donde el autor resignificó su experiencia y sus expectativas, develando algunos de los elementos que habían constituido las bases de la escuela ayllu.

Posteriormente presentaré una panorámica de la trayectoria intelectual de Fausto Reinaga y su configuración del indianismo, analizando la recepción que hace de este proceso el autor a través de la revisión de dos de sus obras más difundidas: *La Revolución India*, de 1970 y *Tesis India* de 1971. A partir de ellas se dará cuenta de las características del discurso educativo del principal ideólogo del indianismo, corriente de pensamiento que tendrá una consistente incidencia en las estructuras partidarias y organizacionales que tomaron el liderazgo en la década de los ochenta y que lograron incidir en las definiciones de política educativa de finales del siglo XX y principios del XXI.

Sugiero que el discurso indianista de Reinaga concibió a la educación como un objeto disputado en el campo ideológico, en el que se enfrenta al avance civilizador del Estado. A través de su propuesta, cuestionó los conceptos de asimilación e integración, que se habían ubicado en la base de la perspectiva del nacionalismo revolucionario, responsable de las reformas puestas en marcha desde de la Revolución de 1952. Sobre este diagnóstico, Reinaga articuló un tipo de nacionalismo indígena que tendría en la educación un espacio de desarrollo significativo para la realización de lo que él entiende como “una verdadera revolución”. Ésta, simultáneamente, liberaría a los indios y a todos los bolivianos, más allá de la diferencia racial.

Junto a la circulación de las propuestas de Reinaga y la emergencia de perspectivas sociopolíticas que recogían estas reflexiones, se accederá los modos de consolidación de los discursos indígenas sobre educación, a través del trabajo de organizaciones que lideraron el debate de la década de los ochenta, entre las que se encuentran la Central Obrera Boliviana, COB, y la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia, CSUTCB.

Finalmente, analizaré las principales evidencias de estos discursos recogidas en la reforma educativa de 1994, en el marco de los intentos que realizó en Estado para gestionar los conflictos sociales que se hacían cada vez más intensos.

III.1 ¿Estado y comunidad?: Discurso nacionalista de Elizardo Pérez

“*Warisata, la escuela ayllu*” fue publicada por primera vez en 1962, por Elizardo Pérez, uno de los fundadores de la escuela, como ya se mencionó en el segundo capítulo de esta investigación ²⁶⁴. A través de sus páginas, el autor relata el proyecto del que formó parte junto a Avelino Siñani y la comunidad aymara entre 1931 y 1940, en el altiplano boliviano. En 1992, Carlos Salazar Mostajo escribió el prólogo de la segunda edición de la obra, en el que constató el renovado interés por la escuela ayllu, a través de la realización de eventos académicos de investigación y divulgación, además de la circulación del tema en los espacios de debate público²⁶⁵. Por el influjo que el relato sobre la escuela ayllu había tenido en la memoria colectiva y en los espacios de reflexión sobre la educación indígena, la revisión de esta publicación se hace pertinente, ya que a través de ella, se puede acceder a algunas de las regularidades de las trayectorias discursivas que interesan.

La insistente aparición de *Warisata* en las reflexiones sobre educación para y desde los pueblos originarios, de su capacidad para llevar visibilizar y legitimar modos de organización social y política comunitaria con los del Estado -por momentos débilmente conciliables- da cuenta de la pertinencia de profundizar la mirada al texto. A su vez, una lectura simplificadora del proceso llevado a cabo en el altiplano ha tendido a pasar por alto los matices y las tensiones producidas, lo cual ha llevado a una interpretación un tanto sesgada y romantizada, lo que ha jugado en contra de la dilucidación de las negociaciones y articulaciones que los agentes pusieron en marcha.

Por ello el análisis se emprende considerando la lectura crítica de la obra, vinculándola a los procesos políticos y sociales que atravesaron el relato, tanto en el período de vida de la escuela, como en el que se elabora de manera escrita la narración. Una de las cuestiones que se debe considerar es que las hipótesis que planteó Pérez estuvieron atravesadas por el nacionalismo, producto no solo de la Revolución de 1952, sino de la mirada predominante en todo el siglo XX, en la mayoría de las organizaciones y sus liderazgos, ya sean estos de carácter político, social e incluso cultural.

²⁶⁴ Elizardo Pérez fue un maestro urbano que estuvo encargado, por el Estado, de proponer un lugar apropiado para la instalación de una escuela en el seno de la comunidad indígena. Luego de *Warisata*, fue designado ministro de Educación. Murió en 1980, en Buenos Aires, Argentina.

²⁶⁵ Carlos Salazar Mostajo. “Prólogo a la segunda edición” de *Warisata, la escuela ayllu*. Elizardo Pérez, Serie Clásicos, Colección pedagógica plurinacional. Ministerio de Educación, Estado Plurinacional de Bolivia. 2015, p. 15

Durante el último período de Warisata, Elizardo Pérez, fue nombrado Director Nacional de Educación Indígena, entre 1937 y 1939, y posteriormente, Ministro de Educación en 1949. Entre el año en que se cerró la escuela, y la fecha de publicación del libro, se había realizado el Primer Congreso Indígenal de Bolivia; se habían producido las rebeliones de 1947; devino la revolución nacionalista y a inicios de la década del sesenta, el debilitamiento del gobierno del MNR dio paso al período de dictaduras militares, que se iniciaron en 1964. Ese momento de transición es el que recibió la publicación del texto. Todos estos elementos remiten a las condiciones en las que Pérez puso por escrito su discurso educativo y su interpretación de la alianza entre el Estado y las y los indígenas, fuente de la creación de la escuela ayllu.

La obra fue estructurada en tres partes. La primera de ellas se tituló *Tradición*, en la cual hizo un relato sobre las instituciones indígenas que permanecían vivas en la comunidad aymara y el tipo de funcionamiento que desarrollaban, desplegando la hipótesis de la continuidad de estas prácticas hasta la fundación de la escuela, que fue su corolario. La segunda parte del libro apuntó al proceso de invención de la escuela, se tituló *Construcción*, e intentó esbozar su trayectoria y levantamiento colectivo, vinculándola al devenir sociopolítico boliviano. En tercer lugar presentó la parte llamada *Extensión y destrucción* que buscó poner en perspectiva la forma en que el proyecto se fue ampliando hacia más regiones bolivianas y el lugar que adquirió en el contexto latinoamericano. Finalmente, su escritura relata la forma en que Warisata fue llevada al cierre.

Uno de los contenidos de mayor relevancia en la producción discursiva sobre Warisata fue la forma en que gestionó la enseñanza de los contenidos clásicos tratados en la escuela con la necesidad de desarrollar un tipo de producción material que mejorara las condiciones básicas de subsistencia de la comunidad. Adquiría aquí sentido la idea de que la educación debía estar vinculada al trabajo, en beneficio del desarrollo nacional, pero también local. El concepto de producción asociado al sostenimiento directo de la vida humana y a la supervivencia de la comunidad como unidad de organización sociopolítica, fue muy relevante²⁶⁶. Estos arreglos tuvieron su origen en cuestiones tan concretas como las difíciles condiciones de existencia física en la región andina, relacionadas con condiciones geográficas y climáticas, así como también con las estrategias que el Estado y la hacienda impulsaron a fin de desestructurar la tenencia comunitaria de la tierra.

²⁶⁶ Cristina Oyarzo, *Demanda Indígena por el derecho a la educación en Bolivia: producción y participación: 1931-2010*. p. 7.

Los usos y tenencia de la tierra en el altiplano boliviano estaban asociados a determinadas formas de organización de la sociabilidad, a la gestión de la cuestión económica y a la construcción de subjetividades. Estos modos de vida fueron ampliamente tensionados por las transformaciones productivas y políticas que habían iniciado su curso a finales del siglo XIX, en la batallaba por poner en marcha el proceso de modernización liberal, y que a mediados del siglo XX adoptó el modelo desarrollista.

La zona andina de Omasuyos, en medio de la cual se encontraba Achacachi y Warisata, fue una de las últimas que conservó grados de autonomía en las comunidades, lo que derivó en una la confrontación cada vez más intensa con grupos de poder local, los llamados “vecinos” y terratenientes²⁶⁷. En este contexto es que se insertó la voluntad del Estado de extender la escolarización a través de una escuela en medio de la comunidad, en abierta oposición con esos poderes locales que no encontraban seguridad de mantener sus posiciones, pues la subordinación de los indios era puesta en duda con la alfabetización. La circulación de ideas sobre lo colectivo-nacional había comenzado a desplazarse hacia la necesidad y aceptación de la integración de las poblaciones indígenas.

La idea de implementar la política educativa en medio de la comunidad no era nueva, como se pudo evidenciar en el segundo capítulo. Independientemente de los objetivos que la motivaban, el Estado había impulsado que la escuela se adaptara a las condiciones y características geográficas y culturales de la población de la que se quería hacer cargo. Pero esta perspectiva se había encontrado con el fuerte rechazo de los llamados “patrones”. En este marco, Choque plantea que la escuela de Warisata

Tenía opositores por parte de los hacendados o vecinos y las autoridades de Achacachi. El director de la escuela (...) fue acusado por expropiar los terrenos a los indígenas de esa localidad, también por ocasionar perjuicios al pueblo de Jachakachi al permitir el funcionamiento de un mercado de en las proximidades de la escuela, donde los indígenas se habían acostumbrado a realizar su pequeño comercio²⁶⁸.

Enfrentándose a esta situación, se instaló la escuela, conjugando los escasos recursos del Estado con voluntades individuales y colectivas

²⁶⁷ Vitaliano Soria. Los caciques apoderados y la lucha por la escuela (1900-1952) En: *Educación indígena. ¿ciudadanía o colonización?* Pp. 41- 78. p. 61-63.

²⁶⁸ Choque, Educación indígena en Bolivia. Un siglo de ensayos educativos y resistencias patronales. P. 168

para llevar adelante un proceso innovador. Warisata pareció tomar fuerza propia. Pérez relata lo que ocurría en 1936, casi 6 años después de su apertura y en plena consolidación

Ya no era la escolita proletaria de los primeros instantes (...) era ahora la escuela que con su trabajo y su esfuerzo se levantaba sobre la miseria para convertirse en una organización económicamente fuerte que en pocos años más estaría en condiciones de renovar la vivienda indígena y de mejorar sus sistemas de alimentación y de vida²⁶⁹.

Uno de los principales contenidos que puso en juego la escuela refería a los modos de producción material de la vida, para hacer frente a necesidades inmediatas y urgentes de la población. Estos requerimientos que la escuela pretendía afrontar se hacen evidentes, inclusive en el presente.

En un viaje de exploración a la escuela en 2017, tuve acceso a la experiencia de caminar por Warisata y Achacachi, saludar a algunos los miembros de la comunidad, visitar la escuela normal y entrevistarme con su director. Las condiciones geográficas imponen a los sujetos duras condiciones de existencia e innumerables obstáculos para cuestiones tan básicas como la producción de alimentos. Enfrentar las extremas temperaturas e inclusive, la necesaria adaptación fisiológica a la altura y sus consecuencias en la eficacia de la fuerza humana aplicada al trabajo requiere un alto grado de organización y de redes de colaboración que no son solo consecuencias de la larga tradición de usos y costumbres, sino una exigencia del entorno.

Estas fueron cuestiones a las que el proyecto educativo de Warisata puso en el centro de su atención, lo que incidió en un diseño que recogía los conocimientos y la experiencia comunitaria, junto a las premisas que la modernidad asignó a la educación, desarrollando una estrategia que articulaba los intereses del Estado y del pueblo aymara.

²⁶⁹ Elizardo Pérez. *Warisata la escuela ayllu*. Ministerio de Educación, La Paz, 2015, p 208



Imagen n°6. Franz Quispe Ramos, director de la Escuela Normal Rural de Warisata. El maestro, nacido y educado en la comunidad, ha desarrollado un gran trabajo de fortalecimiento de la Escuela Normal y de divulgación de esta.

Considerando estos elementos, no cabe duda de que la intervención del Estado a través de sus políticas públicas diseñadas por la clase media intelectual urbana, no tendría muchas posibilidades de eficacia si es que no lograba tomar en consideración estos contextos. La capacidad de Pérez de observar y comprender estas cuestiones le permitió entablar un diálogo fructífero con la comunidad y sus liderazgos, lo que, junto a capacidades de similar valía de Avelino Siñani, el maestro ambulante que dirigía la escuela local dio origen a la alianza que articuló los intereses de ambas comunidades.

De este modo, Warisata intentó desarrollar una actualización de los modos de resolver la cuestión económica, de forma situada, acorde a

La verdadera estructura económica en que se basa la producción en los países andinos, la cual es esencialmente colectivista y que ha sobrevivido hasta ahora con las denominaciones de jatha, ayni, minka, marca y otras, síntesis de la organización del trabajo sobre la propiedad comunitaria²⁷⁰.

²⁷⁰ Pérez. Op.cit., p. 234

Voy a detenerme un momento en explicitar a qué refieren algunas de las intuiciones que fueron nombradas por Pérez. El ayni en un tipo de institución que sustenta el trabajo colectivo en las comunidades aymaras y quechuas, presente hasta el día de hoy en múltiples prácticas de colaboración, no solo en el campo, sino también en la ciudad. La minka complementa el ayni, pero remite a trabajos de gran envergadura²⁷¹. Estos formatos de colaboración, en la base de los modos de funcionamiento de la comunidad, dieron el sustento a la organización de las empresas en las que se vincularon la mayoría de los habitantes de la zona, incluyendo niños y niñas, ancianos y mujeres.

Para Pérez, la escuela ayllu estaba directamente relacionada con la idea de desarrollo económico, entendiéndolo que el momento en que escribió su libro fue la década de 1960, enmarcada en su compromiso con el nacional desarrollismo. En esta perspectiva, entendió que la educación indígenal tenía que fundarse en las lógicas de trabajo colectivo arraigadas en la comunidad, como una forma de contribución al desarrollo del país, dejando de lado otras tendencias en la historia boliviana, que habían buscado alternativas emergidas en el primer mundo o en países más desarrollados de América Latina²⁷². Así, Pérez visualizó la escuela como “una gran cooperativa de producción y de consumo, en la cual primero se cumplían las obligaciones y después se exigían los derechos”²⁷³.

En 1948, en el marco de una conferencia en la Universidad Mayor de San Andrés, planteó que el modelo de Warisata remitía a “un núcleo plantado en un centro de producción (...) es una capilla de estudios y trabajo que se levanta desde los cimientos por la colaboración del gobierno y de la colectividad”²⁷⁴. Esta interpretación del lugar que tenía la escuela, de las funciones que debía cumplir en su entorno social y cultural, sugiere imágenes que el autor desplegabla antes de la revolución. Esto permite plantear la centralidad que le otorgaba Pérez a la dimensión económica del dispositivo educativo, y constatar que, durante la vida de la escuela existió la capacidad de imaginar una alianza entre agentes estatales e indígenas, más allá del sesgo de la confrontación. La posibilidad de cooperación, en este caso, Pérez la entendía como posible, aun cuando, en el caso concreto de Warisata, no se haya podido extender en el tiempo.

²⁷¹ Franz Quispe. *La otra cara de Warisata*. Instituto Internacional de Integración. La Paz, 2012. p. 31

²⁷² Pérez. Op.cit., p 208

²⁷³ Ibid.

²⁷⁴ Ibid. p. 460

Es relevante preguntarse en este momento ¿cómo estas imágenes - tensionadas y disputadas por diversos intentos de apropiación-, penetraron en las actualizaciones de la historia indígena? ¿Qué definiciones fueron asignadas a la educación se le asignaron en uno y otro espacio? ¿Es posible una interrogación de la fuente que permita captar las regularidades discursivas? Warisata ha sido y es constantemente traída hasta el presente, en muchos casos, como imagen autoexplicativa, que asocia la resistencia indígena con la educación, y esta, con el enfrentamiento al Estado. ¿Es posible sostener esta lectura?



Imagen n° 7. Basilio Quispe Churata, último alumno vivo de la primera etapa de Warisata. 29 de junio de 2017



Imagen n° 8. Comunidad de Warisata. Al fondo se puede distinguir el Lago Titicaca. 29 de junio de 2017

Dentro de los modos de implementación y de las intersecciones culturales y políticas que sustentaron a la escuela indígena, la toma de decisiones educativas en la comunidad fue relevante. Estas se encontraban vinculadas al quehacer social de los sujetos, de sus prácticas cotidianas, en los intersticios de lo privado y lo público que el dominio comunal amalgamaba. En las dinámicas comunitarias, estos límites eran difusos, y el mundo de lo familiar, sin siquiera llamarlo “privado”, irrumpía constantemente en el espacio colectivo de la toma de decisiones.

La familia no era una unidad dissociada de la comunidad, el sujeto parte de esta tampoco, por lo tanto, la gestión de los asuntos de interés público, como la educación, eran de competencia de las mayorías, pero de una forma en que la participación efectiva asumía un papel preponderante. De esta manera, las decisiones sobre el diseño curricular, las metodologías, las distribuciones de tiempos y responsabilidades adquirieron otro estatuto, distinto al que se solía observar en la sociedad urbana modernizante. Las cuestiones que se habían definido como esperables o deseables, vivieron un proceso de adaptación, una resignificación en torno a necesidades locales específicas.

La estructura que comenzó a nombrarse Parlamento Amauta fue la que se encargó de discutir estas cuestiones. Así lo reveló Pérez quien situaba su encuentro con estos modos de gestión en 1931, en plena construcción de la escuela. En su texto planteó que

La intervención del indio y su interés en el manejo de la cosa pública se hacían cada vez más ciertos y reveladores. Estaba surgiendo de lo profundo de los estratos sociales el hábito vital de los viejos tiempos, y eso, pausadamente, sin presión alguna, como la cosa más natural del mundo. Todo se incorporaba a la nueva tradición escolar, se convertía en costumbre y se hacía ley. El Consejo de Administración era el centro donde con máxima plenitud se manifestaba este estado de cosas; era la resurrección de la ulaka, y por eso, casi sin notarlo, empezó a llamársele Parlamento Amauta (...) con esta institución la escuela se convirtió en algo nuevo: ya no se trataba únicamente de la labor escolar, a pesar de la magnitud que había alcanzado; sino que pasaba a ser la escuela productiva²⁷⁵.

De la lectura de su relato se desprende que las formas en que los miembros de la comunidad se enfrentaban a la escuela produjo un gran impacto en las percepciones de este maestro. Más allá de la vinculación que establece con la cuestión productiva, cobra relevancia el hecho de que haya mencionado que esta disposición política de los aymaras fuera “natural”. ¿Qué representaciones de los y las aymaras se constituían en la base de su imagen del otro indígena? ¿Era la politicidad una dimensión que concebía posible en las prácticas comunitarias? ¿Es posible que las racionalidades paternalistas del indigenismo fueran el punto de partida de su des-cubrimiento?

Pérez daba cuenta de la forma en que se manifestaba la participación política, inclusive dedicando un apartado especialmente a ello. El autor relata que

Nuestras reuniones vespertinas en la etapa embrionaria de los grandes consejos de administración y de los Parlamentos Amautas, tenían un contenido político; en ellas se discutían nuestros puntos de vista en lo educacional, agrario, gubernamental, económico, etc., dándose aprobación, por mayoría de votos, a las diferentes iniciativas presentadas, las cuales pasaban a constituirse en leyes de la escuela. Así, la

²⁷⁵ Ibid. p. 124

colectividad quedó definitivamente incorporada a la vida escolar²⁷⁶.

La importancia del Parlamento Amauta, además de ser una de las formas de implementar la escuela, radicó en que fueron “las propias autoridades naturales las que dirigieron el proceso, lo que tuvo una dimensión autodeterminativa que nunca antes se había logrado en los procesos educativos nacionales y que sirvió de ejemplo central para futuras generaciones”²⁷⁷.

Elizardo Pérez tenía una idea bastante precisa de porqué era significativo idear e implementar una escuela situada en el campo, en medio de la comunidad, sobre las estructuras e instituciones vivas en ella. Decía que “el éxito de la escuela indígenal boliviana reside, precisamente, en no haberse apartado de las ancestrales formas de organización social y de trabajo características del indio”²⁷⁸, sobre las bases de la “persistencia de las viejas instituciones indígenas”²⁷⁹.

Aun cuando la idea pueda parecer arriesgada o anacrónica, creo pertinente destacar las capacidades que tuvieron el educador, el maestro Avelino Siñani y los aymaras de Warisata, de adelantarse a las problemáticas que aparecerían con fuerza en las décadas de 1980 y 1990. Los organismos internacionales vinculados a la construcción de instrumentos de Derechos Humanos que resguardan a los pueblos indígenas comenzaron a otorgar un lugar central a la protección y desarrollo de las institucionalidades originarias, en conjunto con las lenguas y la cultura en general en las últimas décadas del s. XX. Que en la década del treinta haya existido en Bolivia un proyecto educativo tal es absolutamente relevante. De esta manera, es razonable plantear que “esta forma de concebir la educación como una cuestión pública, es decir, como tema de profunda incumbencia de la comunidad, no hace más que consolidarse con el paso del tiempo y permite una identificación cada vez mayor con el proyecto, además de la permanencia de las imágenes de Warisata en la memoria colectiva, principalmente de las poblaciones del altiplano paceño”²⁸⁰.

Desde la perspectiva de la historia intelectual, y haciendo uso del giro lingüístico y de los estudios subalternos, se puede sugerir que, más allá de la lectura autoral, el producto de Pérez remite a una construcción colectiva, nacida de la intersección de epistemologías situadas. El lugar

²⁷⁶ Ibid. p. 104

²⁷⁷ Cajías y Cajías. “Apuntes para repensar la educación indígena a la luz de su historia y de los procesos de liberación del indio en Bolivia”. p. 108

²⁷⁸ Ibid. p. 65

²⁷⁹ Ibid. p. 101

²⁸⁰ Oyarzo. Op.cit., p. 8

de enunciación de Pérez, desde su posición hegemónica de dominio de la palabra escrita –en castellano-, de hombre, mestizo, y profesional urbano, generó las condiciones de posibilidad que le permitieron sistematizar los saberes a los que había tenido acceso, y con ellos, construir el aparato *libro*. Pero esta elaboración tuvo su nacimiento en la experiencia vital de sus años en el altiplano y en las relaciones de relativa horizontalidad que se lograron fundar en el marco de la construcción del proyecto escolar. Estas cuestiones incidieron en las modalidades a las cuales pudo acceder para representar a esta comunidad aymara en particular. El conocimiento producido en Warisata, sin duda, fue mediado por la oralidad.

En el momento de la creación de la escuela, el sujeto indígena era concebido “al margen de la sociedad nacional, considerándolo física y mentalmente incapaz de poder entender el significado de la civilización occidental, los beneficios de la libertad y la democracia”²⁸¹. Estas representaciones siguieron estando presentes en las percepciones sociales, pero fueron matizadas a través de las voces de intelectuales y políticos que se comprometieron con el indigenismo, hasta llegar a la década del setenta, donde la autoenunciación irrumpió en el escenario boliviano. Pérez fue parte del grupo inicial, desempeñando un rol de mediación entre el Estado y los pueblos indígenas.

El texto de Pérez articuló este lugar de intermediación, haciendo circular los discursos educativos de ida y vuelta. Su perspectiva puede ser concebida en el establecimiento de un diálogo con el nacionalismo y con las formas de organización política comunitarias, lo que permitió imbricar cuestiones como el trabajo colaborativo del ayni y la minka con los intereses del Estado por producir integración social.

Posteriormente, en la década de 1990, se hicieron comunes las interpretaciones que llevaron a considerar a Warisata como una propuesta libertaria, colectivista, única, bilingüe y laica, tal como lo planteó Salazar²⁸², al margen de los esfuerzos gubernamentales y en franca oposición al Estado. De la lectura atenta al texto de Pérez, se desprende que las lógicas de colaboración estuvieron presentes y fueron consistentes.

Más allá de encasillamientos, tal como plantea Pocock, “autor, receptor y contexto lingüístico están constantemente sometidos a procesos de innovación e interpretación (...) sometidas a cambios voluntarios e involuntarios”²⁸³, por lo que las recepciones de la obra no

²⁸¹ Roberto Choque. *Historia de una Lucha Desigual, Los Contenidos Ideológicos y Políticos de las Rebeliones Indígenas de la Pre y Post Revolución Nacional*. Unidad de Investigaciones Históricas UNIH-PAKAHA, La Paz, Bolivia, 2012, pp. 19-20.

²⁸² Salazar 1997

²⁸³ Pocock. Op. cit., p. 12

quedan al margen de la medición de su impacto. Es así como en la década de los ochenta ya se habían producido desplazamientos considerables en las agendas de los pueblos indígenas en donde se mencionaba Warisata, lo que no habían sido tan significativo en la década de 1940, ni en la de 1970. De este modo, la lectura que se hacía de Warisata en la década de 1990 se nutría también de sus propios contextos.

Sostengo que el relato de Pérez se encuentra en la intersección de fuerzas en conflicto que coincidieron en un territorio y un tiempo especialmente fructífero. Entre las búsquedas de los pueblos indígenas por hacer posible la producción de la vida y la sobrevivencia de la comunidad y los ensayos del Estado para producir la nacionalidad integrando a los indígenas a la modernidad, se generó un escenario propicio para la negociación de intereses y la articulación discursiva.

En este escenario, el mito de Warisata se transformó en un botín altamentepreciado, jalonado por resignificaciones con altos contenido ideológicos y políticos. En esta batalla, a diferencia de la mayoría de las que han enfrentado al Estado con los pueblos originarios, el triunfo ha sido para los indígenas, que han podido apropiarse ampliamente de las representaciones de la experiencia. De este modo, comenzó a generar un vínculo cada vez más entretelado entre las memorias rebeldes y las demandas modernas por acceso y derecho a la educación de parte de los pueblos indígenas. Aunque la primera vida de Warisata fue corta, marcó los discursos sobre educación indígena que se construyeron en las décadas siguientes y sentó precedentes para las futuras reivindicaciones indígenas sobre el rol del Estado en la educación. Al mismo tiempo, fijó límites a los modos en que posteriormente se decodificará la relación de colaboración y enfrentamiento entre Estado y los pueblos indígenas.

Muy poco después de la publicación del texto de Pérez tuvo lugar la caída del Movimiento Nacionalista Revolucionario. En 1964, el general de aviación René Barrientos Ortuño, cochabambino y quechua hablante, que había acompañado a Víctor Paz Estenssoro como vicepresidente, concreta un golpe de Estado. Este acontecimiento abrió el período de las dictaduras militares bolivianas, que se extendió hasta 1982, poniendo en marcha lo que se ha conocido como el *pacto militar campesino*, que implicó una alianza entre el nuevo militarismo no oligárquico y los pueblos indígenas. Los pueblos indígenas habían asegurado su apoyo a las dictaduras a cambio de protección del reparto de tierras conseguido en la década de 1950. Barrientos ha sido conocido, también, por ser quien aprobó el asesinato del Che Guevara en 1967.

La caída del MNR en 1964, en medio de fuertes tensiones con los sectores sociales, abrió en Bolivia el periodo autoritario que se extendió

hasta 1982²⁸⁴. Las dictaduras militares funcionaron de forma contradictoria sobre buena parte de estructura institucional que instaló en nacionalismo revolucionario 1953, y concretaron un alejamiento definitivo de los movimientos obreros²⁸⁵. De ahí que la intersección del modelo de los militares, con una disposición relativamente conservadora de los indígenas, redundó en el “pacto militar-campesino”. Este arreglo se orientaba al mantenimiento de los avances de la reforma agraria implementada en 1953, constituyendo “una estrategia institucional de enlace entre el sindicalismo paraestatal y el ejército, para sustituir a la articulación sindicato-partido-Estado vigente durante el periodo del MNR”²⁸⁶. En este marco, el ejército cumplió un rol interlocutor entre las formas sindicalizadas de los indígenas y el Estado.

Justo en ese interfaz es que apareció la escritura de Fausto Reinaga, pieza fundamental del sustento político de los movimientos indianistas y kataristas que asumieron protagonismo en la década de los ochenta y noventa, y que contribuyeron significativamente a la consolidación de los discursos educativos que estuvieron a la base de las reformas de la última década del siglo XX e inicios del XXI.

III.2 Fausto Reinaga, la escuela y el indianismo

Como ya se ha señalado pero es útil recordar, los resultados de la reforma educativa se habían hecho evidentes en 1965, momento en que las cifras de cobertura escolar habían aumentado de forma importante, en comparación con la década anterior. En este periodo, un 49,99% de la población tenía acceso a la educación primaria, y entre el 20% y el 29.99% había alcanzado la secundaria, lo que fue un avance, aunque el país seguía estando en los últimos lugares de escolarización en América Latina²⁸⁷. De este modo, en 1975, Bolivia alcanzó una cobertura de educación primaria de entre el 50% y 59,99% de su población total, con índices menores de escolarización secundaria²⁸⁸.

Según Herbert Klein, en ese momento se produjo un aumento significativo de los hablantes de español, en forma de bilingüismo, a consecuencia de la alfabetización en el mundo rural. El castellano, por primera vez en la historia de Bolivia era el idioma más extendido²⁸⁹. Al

²⁸⁴ Los gobiernos militares transcurren entre 1964 y 1982. René Barrientos (1919-1969) fue un militar que acompañó como vicepresidente a Víctor Paz Estenssoro (1907-2001) en su tercer gobierno, y tras un golpe de estado, abre el periodo. La sucesión de militares

²⁸⁵ Klein. Op. Cit. p. 250

²⁸⁶ Rivera. Op. Cit. p. 170

²⁸⁷ SITEAL, op.cit.

²⁸⁸ Ibid.

²⁸⁹ Klein. op.cit. p. 263

mismo tiempo, la cantidad de monolingües españoles en 1976 era de solo el 36%²⁹⁰, lo que entrega una imagen ilustrativa de la distribución lingüística en el último cuarto de siglo. Bolivia seguía siendo un país donde la demografía y la lengua se inclinaban hacia una mayoría indígena, aun cuando el acceso a los espacios de poder fuera predominantemente ocupado por ciudadanos urbanos que se distanciaban cuanto podían de la indigeneidad²⁹¹. La extensión del sistema escolar y las políticas de alfabetización habían cambiado el panorama de la lengua, pero esto no eliminaba el problema de la racialización de las relaciones sociales y el fuerte sesgo que esto imponía a la política.

La aparición de las obras indianista de Fausto Reinaga se enmarcó en este contexto, atravesado por las expectativas no cumplidas por los gobiernos nacionalistas revolucionarios, y por el ascenso de un nacionalismo militar que logró mantener controladas las irrupciones populares, al menos por un tiempo. El autor se ubicó en el espacio de producción discursiva indígena, desde el cual puso en marcha una operación intelectual que se puede observar entre las fronteras de la historia cultural y la historia política.

Desde su lugar de escritura –como acción política–, Reinaga desplegó determinadas formas de comprender las funciones de la educación. En ellas recogía trazos de los discursos nacionalistas e indigenistas para articularlos como una producción altamente incisiva, que, en la década de los ochenta, fue materia prima para distintas organizaciones de pueblos originarios que comenzaban a consolidarse. A su vez, puso en circulación un tipo de lenguaje que se movía activamente entre el lugar de enunciación del Estado y del sujeto indígena.

²⁹⁰ Francesco Chiodi, (Compilador). *La educación indígena en América Latina*. México – Guatemala – Ecuador – Perú – Bolivia. P.EBI (MEC-GTZ) & ABYA-YALA, Quito, Ecuador y UNESCO/OREALC, Santiago, Chile, 1990. p. 236

²⁹¹ Klein precisa que “el porcentaje de hispanohablantes había aumentado en tal proporción, que en 1976 el español ya era por primera vez la lengua mayoritaria en Bolivia. De los 4.6 millones de personas registradas, 1.6 millones pasaban por monolingües españolas y otros 1.7 millones, por bilingües, lo que es su conjunto significaba el 72% de la población total. Los monolingües en lenguas indígenas, a pesar de los índices sin precedentes del crecimiento de la población rural, ahora habían decrecido: en el cuarto de siglo intercensal los monolingües quechuas habían descendido de 988.000 a 612.000 y los monolingües aymara, de 664.000 a 310.000. El crecimiento del bilingüismo explica el encaramamiento del español en 1976 como lengua mayoritaria, lo que era otra prueba del impacto del sistema escolar en las regiones rurales: no sólo había habido un enorme aumento de la población chola, como demuestran aquellas cifras, sino que –factor todavía más importante– los campesinos indígenas del campo ahora usaban en gran proporción el español junto a sus lenguas propias” p. 264

La Revolución India de 1970 y *Tesis India*, de 1971, se transformaron en documentos fundamentales del indianismo político contemporáneo²⁹². De ahí deriva la importancia de la reflexión que el autor hace en torno a la educación, ya que esta construcción discursiva es la que marca el sendero para la crítica culturalista que se hará al Estado y a los dispositivos que desplegó para la asimilación de los pueblos originarios por parte de la nación boliviana.

Para comprender las dimensiones que adquirió el sistema de pensamiento de Reinaga, es necesario tener en consideración que toda estrategia de disciplinamiento genera modos de resistencia. Foucault recuerda la fuerza de las prácticas rebeldes que responden, de diversas maneras, a las microtécnicas de constricción²⁹³

Hay que analizar el conjunto de las resistencias al panóptico en términos de táctica y de estrategia, diciéndose que cada ofensiva de un lado sirve de punto de apoyo a una contraofensiva del otro lado. El análisis de los mecanismos de poder no tiende a mostrar que el poder es a la vez anónimo y siempre ganador. Se trata, por el contrario, de localizar las posiciones y los modos de acción de cada uno, las posibilidades de resistencia y de contraataque de unos y otros (la partida que se juega entre los procedimientos de sujeción y los comportamientos de los “sujetados” tiene siempre la forma de un enfrentamiento, y no la de un avasallamiento)²⁹⁴.

Con estas ideas de fondo revisaré las obras, en el entendido que los textos son, a su vez, evento y acción, tal como lo ha propuesto Pocock. Para ello, prestaré especial atención a “la acción en un conjunto de condiciones y circunstancias que nos ayude a entender, por un lado lo que fue la acción real, y por otro, por qué y cómo se llevó a cabo”²⁹⁵. De esta manera, será posible insinuar las discontinuidades y regularidades por las que se preguntaban Foucault y Chartier, en medio de los

²⁹² De esta, Cruz dirá que es la obra de Reinaga más madura y con mayor impacto en América del Sur y “a lo largo de sus 373 páginas, el escritor potosino brinda una organizada explicación histórica, filosófica, ideológica, sociológica de su propuesta política: la Revolución india”. Los senderos de Fausto Reinaga, p. 190

²⁹³ Foucault insiste en que los dispositivos disciplinarios no enuncian una “tesis de normalización”, es decir, no declaran los procedimientos definidos para normalizar a los sujetos. Sin embargo, siempre hay un “envés” de la historia de los dispositivos, donde emergen todo tipo de resistencias, de desvíos.

²⁹⁴ Chartier. Escribir las prácticas. Foucault, de Certeau, Marin. p. 45

²⁹⁵ Pocock. Op.cit., p.122

constreñimientos de la producción discursiva, hitos constituyentes de las mismas²⁹⁶.

Fausto Reinaga, nació en 1906 en una familia indígena de quechua aymaras no alfabetizados, con una madre hablante nativa monolingüe, cuestión bastante habitual en el período. Su primera infancia se desarrolló en comunidades indígenas al norte de Potosí²⁹⁷ y solo comenzó a asistir a la escuela en su adolescencia, de forma irregular y dificultosa. Aun con bajo estas circunstancias, el joven Reinaga logró ir derribando los obstáculos que en la década de 1920 impedían el acceso a la educación formal a los indígenas en general, pero sobre todo a aquellos que habían crecido en la comunidad, mucho de lo cual se entendía por sus habilidades intelectuales²⁹⁸. El mismo autor informó que recién a la edad de 16 años aprendió a leer, lo que le permitió ingresar a la Universidad para graduarse de abogado a los 30 años, en 1936²⁹⁹. Tuvo una corta vida de militante del Movimiento Nacionalista Revolucionario, y una gran experiencia como escritor. El autor murió en 1994, antes de la reedición de su obra completa.

A partir de los relatos de Reinaga es posible identificar su paso de la vida en comunidad a la escuela como una ruptura cultural cargada de contradicciones, que le generó angustia y al mismo tiempo pasión por el mundo abierto. Su perplejidad por la riqueza del conocimiento de matriz europeo occidental que las instituciones educativas bolivianas habían puesto a su alcance se mantuvo a lo largo de toda su vida, aun cuando esta misma relación estuviera llena de opacidades, producto de la posición de subalternidad a la que las mismas estructuras le habían relegado. Este acceso le permitió, a su vez, transitar a la vida mestiza, o como el mismo dijo posteriormente, convertirse en cholo³⁰⁰. Reinaga

²⁹⁶ Chartier. Escribir las prácticas. Foucault, de Certeau, Marin. p. 18

²⁹⁷ Hay una cierta polémica sobre si el origen de Reinaga es Aymara o Quechua, porque en su obra entrega información contradictoria al respecto. El asunto del lugar de nacimiento remite a una cuestión étnica y podríamos decir que también política. Esto porque al referir haber nacido en el Lago Titicaca, se ubica entre la población Aymara, predominante en esa región. Si nos decantamos por la información que lo ubica en Potosí, se tendería a pensar en un origen Quechua, que es la población mayoritaria del lugar. Como quiera que sea, su ascendencia india no es puesta en duda.

²⁹⁸ La mayoría de los estudiosos de Reinaga coinciden en general con estos datos, pero recientemente en Portugal y Macusaya. *El Indianismo Katarista. Un análisis crítico*, se desliza la duda sobre los posibles acomodos que habría hecho el mismo autor en sus libros y biografías, para la “construcción de la leyenda”, p 165.

²⁹⁹ Esteban Ticona Alejo. *El Indianismo de Fausto Reinaga: Orígenes, desarrollo y experiencia en Qullasuyu-Bolivia* (Tesis doctoral inédita). Ecuador, Universidad Andina Simón Bolívar, Doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos. 2013. p. 113-114

³⁰⁰ Concepto que generalmente se refiere a mestizo, pero en este caso el autor denota también una actitud de *blanqueamiento*, una desindianización, para poder acceder a la cultura mestiza. Aunque no es el tema de este trabajo, se advierte que la

refirió haber vivido una compleja situación de juego de identidades, donde su origen indio era un obstáculo permanente que se gestionaba con el acholamiento, es decir, con el proceso de mestizaje cultural necesario para conseguir un mínimo de integración social. El autor relató

Yo salí de la sociedad india y aprendí a leer a mis 16 años. Me incorporé a la sociedad ‘civilizada’ llevando en el fondo de mi conciencia y corazón el sagrado mandato inka ‘AMA SUA’, ‘AMA LLULLA’, ‘AMA KHELLA’ (...), el cholaje me tomó de la mano y me condujo como a un ciego, por los vericuetos de su organización social. Yo conocí al cholaje vivencialmente. Con mi personalidad india anulada me acholé. Y tuve vergüenza de mi origen autóctono. Asíéndome con uñas y dientes a la teoría de ‘la única nobleza es la de la inteligencia’, renegué del indio, desprecié al indio³⁰¹.

Esta cita permite evidenciar, por un lado, el estatus que le daba el autor al conocimiento formal, a la escuela y a todo el aparataje que la acompañaba, y por otro, que el rol que cumplía la educación en la experiencia vital del sujeto indígena comunario estaba teñido de una valoración sumamente ambivalente³⁰². La imagen que transmite este relato autobiográfico “indica que Reinaga se hizo ilustrado, en el sentido de que fue un pleno creyente en el poder de la razón”³⁰³, a punta de contradicciones vitales.

Este compromiso asumido con los fundamentos de la modernidad occidental coincidía, pendularmente, con la crítica que enunciaba Reinaga a la manera en que se ponía en marcha el proceso de civilización de los pueblos indígenas y la consecuente desindianización. Su interpretación visualizó la operación ideológica e institucional que sustentaba este procedimiento, la que se concentró de forma más sistemática en la etapa indianista.

Su vida universitaria transcurrió en Sucre, en la Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca, la más antigua y una de las más

conceptualización de lo mestizo, lo indio, o lo blanco es muy compleja y no hay grandes acuerdos académicos al respecto, por lo que su uso aquí intenta reflejar el sentido que lee da el autor.

³⁰¹ Reinaga, Fausto. *La Intelligentsia del cholaje boliviano*. Partido Indio de Bolivia, PIB, La Paz, Bolivia, 1967. Citado por Ticona Alejo, Esteban. *El Indianismo de Fausto Reinaga*.

³⁰² Cruz, en *Los senderos de Fausto Reinaga*, plantea que “el inicio de la escuela fue para Reinaga una experiencia de quiebre vital (...) lo que dijo con orgullo sobre su origen indio katarista fue luego de esa experiencia de vergüenza y dolor”. p. 67

³⁰³ Cruz, Gustavo R. *Los senderos de Fausto Reinaga. Filosofía de un pensamiento indio*. La Paz, Bolivia. CIDES-UMSA y Plural Editores, 2013. p. 66

importantes de Bolivia. Allí tuvo sus inicios como activista, orador, escritor y dirigente político. De la tesis de licenciatura que desarrolló publicó su primer libro en 1940, llamado *Mitayos y Yanacunas*, donde es posible identificar la influencia indigenista de los peruanos Luis Valcárcel y Carlos Mariátegui y de los bolivianos Tristán Marof y Franz Tamayo³⁰⁴. Gustavo Cruz evidenció en este trabajo “una perspectiva de análisis “marxista indianizada” o “marxista indigenista”, en el sentido de que la teoría marxista que asume es puesta en función de su realidad india, que le interpela”³⁰⁵.

Además del indigenismo y el marxismo, el nacionalismo revolucionario fue determinante en Reinaga. Según Cruz, esta fue la perspectiva ideológica más estable en el autor, a la que había tenido acceso en la década de los cuarenta, lo que coincidió con el momento en que más actividad política desarrolló, en el sentido de militancia convencional. En este período adhería al gobierno de Gualberto Villarroel y en el marco de este compromiso, en 1944, fue electo Diputado Convencional por el naciente Movimiento Nacionalista Revolucionario. Esto mismo le permitió participación en el Primer Congreso Indigenal de Bolivia en 1945. Estas experiencias movilizaron sus percepciones y los lugares desde los cuales dirigía su participación en la vida pública. Así, desde ser un “universitario con “verbo marxista-leninista” en los treinta, se convertirá en los cuarenta en escritor y político de “verbo nacionalista revolucionario (...) sin olvidar que desde el inicio Reinaga tuvo lo indio como eje existencial y, aunque aun vagamente, un eje ideológico”³⁰⁶.

Posteriormente el autor se alejó del MNR y el asesinato de Villarroel terminó por acentuar aún más su crítica al partido, lo que generó su expulsión en 1947. Esta experiencia de marginación no le impidió desarrollar un compromiso entusiasta con la Revolución de 1952 desde su lugar de intelectual. Este acompañamiento al proceso político del nacionalismo revolucionario no se extendió en el tiempo, principalmente por el incumplimiento de sus expectativas en torno a la cuestión indígena, que entendía como el problema más significativo en la búsqueda de cambios en Bolivia. Entre las cuestiones específicas que consideraba prioritarias, estaban la tenencia de la tierra y la educación.

Es posible plantear que en los tiempos de la revolución Reinaga atravesaba por un desplazamiento lento pero sostenido hacia la problemática indígena como centro de su reflexión

³⁰⁴ Ibid. p. 137

³⁰⁵ Ibid. p. 134

³⁰⁶ Ibid. p. 78

El apoyo de Reinaga a la Revolución Nacional del MNR estuvo acompañado de una creciente conciencia de la centralidad de lo indio como problema social (dimensión política) y como fundamento del pensamiento (dimensión epistemológica). La lengua, como una dimensión del pensamiento y una expresión política de lo nacional fue considerada por Reinaga como la evidencia de su verdad de fuego: Bolivia era/es india³⁰⁷.

Tal es la relevancia que adquirió esta perspectiva en este período, que en *Tierra y Libertad. La revolución nacional y el indio*, de 1953, declaró por primera vez, explícita y contundentemente, que era un indio. Aseguraba que era un indígena, de la misma forma en que lo era Bolivia, distanciándose de la perspectiva predominante que intentaba constituir a la comunidad imaginada desde el mestizaje. Este fue un punto de inflexión en la vida del autor, porque desde aquí asumió su lugar de enunciación de otro modo, con altivez, a diferencia de lo que había manifestado en las décadas anteriores³⁰⁸. Antes de este hito, Reinaga había intentado constantemente sentirse parte de un “nosotros” boliviano, sin éxito y con grandes niveles de frustración.

Posteriormente, ese lugar de enunciación fue precisado. Reinaga escribió en la *Revolución India*, sobre sí mismo: “no soy escritor ni literato mestizo. Yo soy un indio. Un indio que piensa; que hace ideas; que crea ideas. Era solo; ahora seré millones (...) Y haré pedazos a la infame muralla de “silencio organizado” que me ha puesto cerco la Bolivia del cholaje”. En los párrafos en que dio cuenta de su posición, de la ubicación en la estructura sociocultural en la que se encontraba, hizo ver la desilusión que le provocaba la sociedad en la que vivía, transformando esta emoción en el instrumento que le permitiría llegar a los otros indios para construir la nación indígena.

Esta autoconcepción de indígena que lo alejaba de sus intentos anteriores por ser integrado a la sociedad mestiza, poco a poco, se fue convirtiendo en una fuerza motriz para el indianismo emergido en la década de los setenta y que tenía su fecha de nacimiento en este texto. Cruz plantea al respecto que “la vergüenza que confiesa haber tenido en los años veinte, en los años setenta se transformó en fuerza reivindicativa hasta hacer del indio el hombre por excelencia del mundo, contrario a la bajeza humana del blanco-occidental y del blanco-mestizo boliviano y americano”³⁰⁹.

³⁰⁷ Ibid. p. 108

³⁰⁸ Ibid. p. 104

³⁰⁹ Ibid. p. 67

En 1954, en el contexto de la realización del III Congreso Indigenista Latinoamericano en La Paz, el autor reveló sus percepciones. En el documento llamado *Un mensaje al III Congreso Indigenista Interamericano*, expresó cuáles deberían haber sido los objetivos del encuentro, destacando, entre otras cosas, que a las masas indias había que “alfabetizarlas extensa e intensivamente; educarlas en el ejercicio de sus deberes y derechos políticos, sindicales, sociales y económicos”³¹⁰. Con ello ponía sobre la mesa el influjo del nacionalismo en su perspectiva política, lo que fue, posteriormente, el centro de su crítica y la principal causa de su ruptura con las estrategias que, efectivamente, logró implementar el Estado para la consecución de los mismos objetivos exigidos por Reinaga en la década de 1950.

De esta actualización de su pensamiento surgió en 1962 su participación en la fundación del Partido de Indios Aymaras y Keswas, PIAK³¹¹, uno de los primeros partidos propiamente indígenas de Bolivia. En él, Reinaga fue considerado un ideólogo, estatus que también se le asigna con relativo consenso respecto de la corriente indianista³¹². Aparece aquí de forma definitiva la distinción entre indigenismo e indianismo.

Desde sus narrativas autobiográficas, el autor informó que en la década de los sesenta dejó definitivamente el marxismo y comenzó su periodo indianista³¹³. Había aquí un cambio ideológico profundo, del que

³¹⁰ Ibid. p. 110

³¹¹ Posteriormente, en 1966 pasará a llamarse Partido Indio de Bolivia, PIB

³¹² Cruz. *Los senderos de Fausto Reinaga*. Op. Cit, pp. 167- 169

³¹³ Cruz propone una periodización de la obra total de Reinaga que se compone de una etapa inicial que va desde 1940 a 1960 y refleja las principales corrientes que nutren su producción, es decir, el nacionalismo, el indigenismo y el marxismo-leninismo. Esta etapa se caracteriza por el compromiso de Reinaga con el MNR y su Revolución de 1952, por las lecturas indigenistas de los peruanos Mariátegui, Valcárcel y del boliviano Franz Tamayo y por una cierta práctica del marxismo sin adscribir totalmente a su cuerpo doctrinal. Algunas de las obras más características de este período son la ya mencionada *Mitayos y yanacanas* de 1940; *Nacionalismo boliviano. Teoría y programa* de 1952; *Tierra y libertad. La revolución nacional y el indio* de 1953 y *Alcides Arguedas* de 1960, entre otras. Un segundo momento, la etapa indianista, transcurre desde la fundación del PIAK-PIB hasta finales de la década de los 70, donde escribe las obras aquí analizadas y por último la etapa amautica, que comienza luego de su distanciamiento del programa político indianista en 1978 y cierra en 1991 con su último libro *El Pensamiento Indio*. En esta etapa el autor ya no plantea la liberación de los indios, sino que centra su atención en los devenires de la humanidad, lo que implica una especie intento de universalización de su pensamiento, en el sentido de una oposición a la filosofía y razón occidental a través de su filosofía. Esta parte de la historia de Reinaga es fuertemente criticada por diversos sectores, calificándola de esotérica. Rivera inclusive llega a decir de ella que es una derivación autoritaria con un trasfondo patriarcalista, mesiánico y de culto a la razón, a mucha distancia del supuesto pensamiento descolonizador que otros le atribuyen.

ya había antecedentes, pero que salía abiertamente a la luz en su obra cumbre, la trilogía indianista compuesta por los dos textos revisados en este capítulo, además del *Manifiesto del Partido Indio*, de 1970. De este modo “la vida de Reinaga desde los sesenta cambiará de eje vital, pero no será un cambio absoluto, sino que se puede entrever la maduración de sus búsquedas, que tienen que ver con el ‘ser indio’ y el pensar revolucionario”³¹⁴.

En esta etapa, en solo dos años, escribió *La revolución india*, 1970; *Manifiesto del partido indio de Bolivia*, 1970; y *Tesis India* de 1971. Con ellas buscaba incidir en política, principalmente a través de organizaciones campesinas y sindicales. No obstante, tuvo escaso éxito, situación que no cambió hasta el final de sus días.



Imagen n^o9. Fausto Reinaga y militantes del Partido indio de Bolivia, 1970. Archivo de Hilda Reinaga³¹⁵.

Algunas de las obras de esta etapa son *La razón y el indio*, de 1978; *La revolución amautica*, de 1980; *Sócrates y yo*, de 1983, entre otras.

³¹⁴ Ibid. p. 132

³¹⁵ Fotografía del archivo personal de Hilda Reinaga, sobrina del autor y recopiladora de la obra del autor. Imagen tomada de Fabiola Escárzaga, “Fausto Reinaga, Guillermo Carnero Hoke y Guillermo Bonfil: discursos indianistas en Bolivia, Perú y México (1969-1979). Pacarina del Sur, Revista de pensamiento crítico latinoamericano, año 6, N^o 24, julio-septiembre, 2015. Disponible en < <http://pacarinadelsur.com/home/figuras-e-ideas/1180-fausto-reinaga-guillermo-carnero-hoke-y-guillermo-bonfil-discursos-indianistas-en-bolivia-peru-y-mexico-1969-1979>>

En este sentido, resulta significativo plantear la sugerencia que Dosse hace respecto de la indagación del medio en que se desenvuelve un intelectual

El estudio de su modo de compromiso es, a la vez, pertinente y clarificador en cuanto a un mejor conocimiento de los modos de implicación o, por el contrario, de distanciamiento practicados por los intelectuales en la ciudad, pero solo da cuenta parcialmente de la mayor parte de la actividad intelectual en sí misma, hecha de visiones del mundo, de representaciones producidas por escuelas de pensamiento, de paradigmas en sentido amplio que inspiran orientaciones convergentes a momentos singulares³¹⁶.

Para Reinaga, el acto de pensar o filosofar era sinónimo de combate ideológico³¹⁷ y desde esa perspectiva es que hay que dimensionar una obra que comenzó en el año 1940 con *Mitayos y Yanaconas* y terminó en 1991 con *El Pensamiento Indio*, totalizando 26 libros, 16 artículos, 5 folletos y 2 periódicos³¹⁸. Se debe plantear que el autor pasó por diversas etapas en su vida intelectual, donde la racialización de su obra fue paulatina, teniendo su momento de mayor intensidad en la etapa indianista³¹⁹, debilitándose esta perspectiva en el período amaútico o reinaguista, donde adquirió otro cariz. Rivera planteó que “esta trayectoria comienza con el rechazo a la “campesinización (y occidentalización) del indio” que fue el resultado de la Reforma agraria y la escuela rural”³²⁰, pero Cruz ya veía el germen de la indianización en parte de su obra inicial, que desde su génesis tuvo características indigenistas y que con el tiempo irá desplazándose hacia una mayor radicalización de la lectura étnica.

El período que se establece como indianista en Reinaga transcurrió desde 1963 con la obra *El Cuzco que he sentido* y hasta 1974 con *América india y occidente*³²¹. Este es el momento en que culminaron los

³¹⁶ Dosse. “La marcha de las ideas. Historia de los intelectuales, historia intelectual”. p. 270

³¹⁷ Ibid. p. 74

³¹⁸ Ibid. p. 34

³¹⁹ Rivera coincide con la hipótesis de Cruz que deja fuera de los límites el indianismo de Reinaga cualquier tipo de esencialismo respecto del tema étnico: este último plantea que “es fundamental indicar que no existe una esencialización metafísica de lo indio y lo cholo o mestizo, sino una politización histórica de ambos términos” (p 223) y Rivera insiste en que el objetivo de Reinaga es resolver la cuestión de la raza y la nación a través de su relación con el poder (p. 20).

³²⁰ Rivera. Prólogo a Cruz, Gustavo. p. 18

³²¹ Ibid. p. 49

gobiernos del MNR y comenzó la etapa de las dictaduras militares³²², lo que coincidió con “la ruptura definitiva de Reinaga con el nacionalismo revolucionario y con todo partido político de “cholos” o “blanco-mestizos”. Al mismo tiempo, se consolidó su distanciamiento de las experiencias guerrilleras de la izquierda revolucionaria y la búsqueda de incidir con la propuesta indianista en el sindicalismo, sobre todo campesino, y en los sectores universitarios”³²³. Esta afirmación debe ser matizada, porque aun cuando efectivamente constata la ruptura con el MNR, no existe tal quiebre con las ideas que estaban a la base del nacionalismo revolucionario.

El indianismo se puede entender como una ideología-filosofía que tenía por objeto la liberación de los indios desde sí mismos a través de la revolución, categoría política que se transformó en la base del pensamiento y horizonte de Reinaga³²⁴. Esto sobre un diagnóstico que visualizaba a “dos Bolivias irreconciliables, la mestiza europeizada y la kolla-autóctona o india (...) (y) el parasitismo de las elites criollas y de los mestizos subordinados a ellas, incapaces de desarrollar el capitalismo y de construir un Estado y una nación soberanos frente al dominio extranjero, que incluya a los indios”³²⁵.

Ante esto, Reinaga propuso una actualización de los modos de organización inkaica y la creación del Kollasuyo, una nación propia para los indios. Esta nueva comunidad incluiría a los blanco-mestizos, por medio de la asimilación de éstos. Tras esta propuesta, estaba el razonamiento de que al lograr la liberación de los esclavizados, se liberaba a su vez a la sociedad esclavizadora³²⁶. Hay que evidenciar que Rivera coincide con la hipótesis de Cruz que deja fuera de los límites el indianismo de Reinaga cualquier tipo de esencialismo respecto del tema étnico. Este último no niega la radical politización de los términos que nombran a lo mestizo y lo indígena. El concepto de “indio”, que durante gran parte de la historia de Bolivia se había utilizado como una descalificación racista, fue retomado por la escritura de Reinaga, apropiándose de su capacidad de significación, esta vez asociado a las formas de resistencia colonial.

Los procesos de racialización operan a través de la producción de cuerpos y culturas en torno a categorías de diferencia, cargadas de una

³²² Hay que recordar que los gobiernos del MNR en este período fueron desde 1952 hasta 1964. Las dictaduras transcurrieron desde 1964 hasta 1982.

³²³ Cruz. Op.cit., p. 50

³²⁴ Ibid. p. 140

³²⁵ Fabiola Escárzaga. “Comunidad indígena y revolución en Bolivia: el pensamiento indianista-katarista de Fausto Reinaga y Felipe Quispe”. *Política y Cultura*, primavera de 2012, N°37, p 194

³²⁶Escárzaga. Op.cit., p. 195

naturaleza ontológica que las condiciona y estabiliza³²⁷. Estos modos de marcar y constreñir a los sujetos se fundan en una relación de subordinación étnica, organizados a través de un determinado sistema simbólico, que, con el paso del tiempo, va acumulando otras formas de subalternidad, que se superponen y profundizan mutuamente. En una formación social atravesada por estos marcadores, la mayor parte de los discursos generados comparten la característica de estar racializados, aun cuando estos estén pensados para consolidar o modificar el statu quo.

En este escenario, la propuesta de Reinaga no hizo más que visibilizar las condiciones en que se desarrollaba la vida en Bolivia, pero dando un “uso” a la posición ocupada por los pueblos indígenas, un uso político para disputar la legitimidad y el ejercicio efectivo del poder. De todo ello se desprende la diferencia con el indigenismo, que fue una perspectiva a la que preocupaba la situación de las poblaciones indígenas, pero era elaborada por sujetos no indígenas y aspiraba a la asimilación e integración de éstos a las mayorías nacionales, sin postular un proyecto alternativo.

Reinaga fue uno de sus principales pensadores del indianismo, pero esta perspectiva no le fue exclusiva. De hecho, las recepciones de la obra del autor fueron diversas y generaron corrientes políticas que corrieron por caminos más o menos separados, dependiendo de las contingencias. Rivera plantea que las ideas de Reinaga circulaban ampliamente en el debate indianista-indigenista durante las décadas de los setenta y ochenta y muchas de sus ideas centrales fueron inspiradas en Reinaga³²⁸. Entre ellas estarían, por ejemplo, la metáfora de las dos bolivias, y el modelo del ama *suma, ama llulla, ama qhilla*.

Con su obra, el autor intentaba interpelar a los pueblos indígenas y no al mundo mestizo, argumentando que “la batalla se centraba más que nunca en descolonizar los cerebros indios –comenzando por el suyo propio- a través del combate ideológico”³²⁹. De lo anterior se desprende un elemento clave para abordar indianismo reinagueano y su discurso sobre educación, vinculado a que “sus interlocutores son los indios, pero no aquellos que hablan solo idiomas nativos, sino los indios letrados, producto de la reforma agraria, de la migración a las ciudades y de la escuela”³³⁰, cuestión que hay que tener sobre la mesa para comprender la complejidad de su escritura. Aun así, para Ticona la etapa indianista de Reinaga representó la generación de una episteme filosófico política descolonizadora, que intentó utilizar la resignificación teórica como un

³²⁷ Alejandro Campos. “Racialización, racialismo y racismo: un discernimiento necesario”. *Revista Universidad de la Habana* N° 273, 2012, p 185.

³²⁸Rivera. Prólogo a Cruz. p. 19.

³²⁹ Ibid.

³³⁰ Ibid. p. 17

aparato de liberación india y que todos estos procesos están íntimamente relacionados con la historia reciente de Bolivia³³¹.

Así, es necesario enlazar el rol que cumplió Reinaga en el periodo en el que le tocó vivir y el impacto que generó su producción escrita, intentando comprender los soportes que prefiguraron las condiciones de emergencia de su discurso. En este caso, es posible situar al autor dentro de la categoría de intelectual, especialmente poniendo en perspectiva su función social, aun cuando se deba matizar su estatus de elite. Es indudable que Reinaga logró formar parte de un grupo especial de aymaras que tuvieron acceso a los estudios formales, es decir, a la escuela y a la universidad. Esta situación en ningún caso minimiza que el pueblo aymara como colectivo estuviera inmerso en un sistema de relaciones racializadas, que los disponía en una posición de subordinación, marginándolo del ejercicio de poder pleno.

Ahora bien, el entramado de relaciones interétnicas en Bolivia ha establecido jerarquías donde es posible plantear una “arraigada percepción andino-céntrica”³³², lo que suma variables a un escenario en el que hay que evaluar un sinnúmero de elementos. Esto repercute en que haya existido una relativa hegemonía los pueblos de tierras altas – aymaras y quechuas-, en relación con los de tierras bajas –amazónicos, chiquitanos-, lo que se mantiene hasta el presente. Probablemente haciendo uso de este juego de posiciones, Reinaga tuvo una considerable incidencia en los movimientos kataristas indianistas de la década de los ochenta, aun cuando sus lectores contemporáneos no fueran totalmente conscientes de ello, tal lo plantea Silvia Rivera Cusicanqui en el prólogo de la obra de Cruz³³³.

Entre 1970 y 1971 Reinaga se refirió a la cuestión de la educación. En un periodo en que la escuela se estaba convirtiendo en un eficaz dispositivo integrador de la población indígena a la ciudadanía, al menos en términos formales, se comenzaban a problematizar las consecuencias de la desarticulación de los modos de vida comunitaria. Estas cuestiones marcaron la construcción de un tipo de discurso que tomaba distancia de discursividad racializada del Estado. Reinaga la visibilizó y la invirtió para hacerla suya, transformándola en resistencia política, en la forma de la ideología indianista.

Como se mencionó en el primer capítulo, los discursos articulan modelos de significado provenientes de diferentes sistemas simbólicos, puestos en escena por actores específicos. Los agentes, en sus respectivas

³³¹ Cruz. Op.cit., p. 46.

³³² Diego Villar e Isabelle Combes. Las tierras bajas en Bolivia: miradas históricas y antropológicas. Editorial El Pais, Santa Cruz de la Sierra, Bolivia, 2012. p.7.

³³³ Silvia Rivera, “Prólogo” de: Gustavo Cruz, *Los senderos de Fausto Reinaga. Filosofía de un pensamiento indio*. CIDES-UMSA, Plural Editores, La Paz, 2013. p. 19.

posiciones sociales, hacen uso activamente de los lenguajes que se ponen en juego a través de los textos, lo que simultáneamente, es condicionado por su circulación. Esta doble trayectoria de los discursos es la que se debe tener en consideración de forma transversal en el análisis que aquí se propone, donde el sujeto que habla y escribe, además de generar un artefacto lingüístico, es producido por el contexto del que es parte. De este modo, su escritura se presenta como un producto sociohistórico dotado de materialidad.

En *La Revolución India*, el autor dedicó un apartado a la educación dentro del Capítulo Cuarto titulado “Reforma Agraria”. En el abarcó además las cuestiones de la tierra, impuestos, iglesia y el voto indio, todo lo cual fue planteado en línea directa a las esferas de actuación político administrativas del Estado. Bajo el título de “Escuela” Reinaga plasmó la imagen que percibía de la institución y las relaciones de subordinación que transmi

La escuela es una fábrica, como la fábrica de zapatos o automóviles. En el aula se hacen los hombres. Se educan y se forman bajo un modelo. El cerebro del niño se modela en una horma como un sombrero. Programas y planes; director y profesores son elaborados y hechos en una horma por el Ministerio de Educación y la Dirección de la Educación Fundamental del Ministerio de Asuntos Campesinos (...) la enseñanza se imparte también con un plano. Se halla planificada. La enseñanza del indio ¿planifica el indio? No. Planifican sus enemigos mortales: el gringo técnico, el gringo cura y el cholajegamonal blanco-mestizo³³⁴.

Con estas palabras Reinaga hizo una interpretación ya antes adelantada, respecto del rol que la educación tenía en el mantenimiento de las relaciones asimétricas entre actores hegemónicos y subalternos. En Bolivia, en la década del 70, efectivamente existía un Estado docente, menos exitoso que lo proyectado por los gestores de la premisa, pero sin duda en continuidad con lo reafirmado desde la Constitución de 1938.

El autor evidenciaba que el diseño y planificación estatal se orientaba a la uniformización social y a los intentos del Estado por integrar a los indígenas al sistema productivo. No resulta inocente que haya utilizado la metáfora de la fábrica, considerando su experiencia con el marxismo, pero más llamativo resulta su compromiso con el nacionalismo desarrollista, por fuera de manifestaciones partidarias.

Desde luego, Reinaga elaboraba una mirada profundamente crítica de esta situación, en contraste con las perspectivas indigenistas más

³³⁴ Ibid. p. 293

clásicas, que veían en el acceso a la alfabetización y a los niveles mínimos de instrucción, un incuestionable avance de la modernización. El autor, en plena consolidación de su indianismo, desplegó la idea de que el sujeto indígena era educado, era “producido” en función de los intereses del Estado y sus instituciones, los que estaban ubicados al otro extremo de los intereses indígenas. El lugar de los maestros era similar al de los estudiantes.

Aquí, las niñas y niños indios veían constreñida su libertad y su desarrollo, que estaría sujeta a las voluntades de sus “enemigos mortales”, es decir, mestizos y blancos. Se podría plantear que el tono reflejado en esta asociación, recurrente en su texto, es indicativo del acento que el autor pone a la confrontación con aquellos agentes que se encuentran en posición de subyugar a los pueblos indígenas, en cualquiera de las múltiples formas en que ello ocurría.

Esta referencia reflejaba de manera muy clara la tesis de “las dos bolivias”. Esta correspondería a una coexistencia violenta en el territorio, entre una Bolivia blanca y mestiza, o como la denominaba más habitualmente, “cholo mestiza”, y otra Bolivia indígena. Esta forma de concebir la dualidad conflictiva subyace en toda la obra de Reinaga y se constituyó, con el tiempo, en un insumo que ha sido transmitido con efectividad a posteriores generaciones de intelectuales y activistas. En la hipótesis de las dos bolivias, el sustento ideológico responde a la evidencia de la diferencia racializada, es decir, a la concepción de un *nosotros* y unos *otros* a partir de la cuestión étnica como categoría principal. En la voz de Reinaga, otras categorías susceptibles de producir diferencia son las de clase, nacionalidad y género fueron totalmente secundarias. De este modo, los enemigos para los indios no eran los ricos, ni siquiera el Estado en abstracto. Eran los blancos y los mestizos, los que precisamente tenían la potestad de educar a niños y niñas.

Las ideas desplegadas por el autor ponían en cuestión la implementación y los resultados de la reforma de 1955, que, contraria los intereses de los pueblos indígenas, no hacía más que desestructurar los espacios de subjetividad comunitaria. Al mismo tiempo, estas políticas habrían desactivado parte de las formas de resistencia articulados en torno a la educación. Reinaga parece sugerir que, luego de la ampliación del dispositivo escolar, la potencia política indígena fue absorbida por el Estado, que la transformó en tributo a la construcción de nacionalidad, con un fuerte carácter homogeneizador. La pregunta por la nación fue transversal en su obra. Queda abierta la cuestión de qué tipo de nación era la que imaginaba.

Reinaga aseguraba que en esta educación “el propósito fundamental, el fin supremo de la “escuela campesina” era hacer del niño

indio un mestizo europeizado. Un cholo k'ara"³³⁵. Este era el proceso de desindianización operado en contra de los indios e indias, que, desde su experiencia vital le había llenado de dudas y contradicciones.

Es bueno recordar la cita del primer apartado, donde el autor relató cómo el paso por la escuela logró anular su indianidad, acholarlo y provocarle vergüenza de su origen. Relataba en primera persona: "renegué del indio, desprecié al indio". Desde este movimiento narrativo, el autor extiende su experiencia vital hacia el resto de la sociedad, estableciéndola como un proceso general. Sus vivencias del proceso de escolarización marcaron de forma determinante su percepción del rol de la educación indígena, como para llegar a decir en *La revolución india* que "la escuela para el niño indio es la escuela del odio. Odio a su nombre. Odio a su sangre. Odio a su lengua. Odio a su piel. Odio a sus dioses. Odio a sí mismo. En suma, odio a su raza y su cultura"³³⁶.

Desde su perspectiva, la escuela buscaba en el niño "cambiar la cultura vital por otra cultura ajena y artificial", lo que implicaba "matar una cultura natural y milenaria y poner en su lugar la cultura del conquistador blanco-europeo"³³⁷. Al matar la cultura, Reinaga pareciera decir que se mataban a los indígenas como sujetos, para poder ceder su lugar al mestizo. Este mestizo, más allá de una cuestión étnica o fenotípica, se "producía" a partir de la posición que ocupaba en la distribución de jerarquías sociales. En este marco, el indianismo se constituía como una ideología que permitiría una vuelta a la indigeneidad para trabajar por la liberación de sí, de los otros, y la construcción de una Bolivia nueva.

Una cuestión muy interesante es el tratamiento que hizo en *La Revolución India* de la alfabetización, donde entendía al alfabeto como "un arma, como el puñal o el fusil"³³⁸. Desde su perspectiva, era un instrumento de lucha, uno de aquellos que la colonización había traído a América para conquistar al Tawantinsuyu, pero que había utilizado sin éxito, porque estas estrategias "no vencieron al indio"³³⁹.

En medio de esta reflexión fue donde el autor se hizo la paradigmática pregunta: *¿Cómo el aymara puede alfabetizar al castellano?* Con ella quiso dar cuenta de los dos universos culturales contrapuestos en los que habitaban los indígenas y los no indígenas, en el territorio boliviano. Pero más allá de eso, se interrogaba por la razón de fondo que sustentaba la voluntad de las elites de asimilar a las poblaciones originarias, a través de la homogeneización lingüística desde el español.

³³⁵ Reinaga, *La Revolución India*. p. 294

³³⁶ Ibid. pp. 293-294

³³⁷ Ibid. p. 294

³³⁸ Ibid. 295

³³⁹ Ibid. p. 295

Asumía que era la dominación, porque la “estructura mental, la psiquis, el alma de los pueblos vive, radica en su lengua (...) el indio al castellanizarse se desgaja de su cultura. Se extingue, muere para su cultura. El indio castellanizado es un indio muerto”³⁴⁰.

El lugar que otorgó Reinaga al problema lingüístico no fue novedoso. Como se pudo ver en el capítulo segundo, ya desde el Primer Congreso Indigenal de 1945 se reivindicaban el aymara, el quechua y el guaraní como lenguas legítimas, que debían ser fortalecidas, y a través de las cuales se debía cursar la enseñanza, cuestión con la que coincidían algunos maestros y autoridades atentas. Lo que hace destacable la perspectiva de Reinaga es que logró desarrollar una crítica mucho más sistemática articulando los modos de opresión de la estructura sociopolítica sobre los pueblos indígenas. De esta arquitectura, la lengua y la educación eran solo una parte. Su articulación discursiva visualizaba y reivindicaba la lucha por el poder, pasando a la ofensiva con una propuesta que quería disputar todos los espacios sobre los que suele tener competencia el Estado nacional.

El autor hacía un uso intenso de la palabra escrita. Paradójico es que, aun con la reivindicación que hacía de los idiomas indígenas en Bolivia y su crítica implacable a la educación del Estado, sus interlocutores eran los indios castellanizados

No por cierto para los indios monolingües del campo, las minas y las ciudades, sino para aquellos que ya habían pasado por la “moledera de carne” de la escuela, el cuartel y el trabajo asalariado: los indios ch’ixi, manchados, que ya eran portadores de la marca colonial indeleble de la occidentalización³⁴¹.

En 1971, Reinaga publicó su *Tesis India*, obra que reflejaba la profunda crítica que se estaba gestando respecto del modelo educativo, de la construcción de nación y del desarrollo que puesto en marcha por la Revolución. En ella planteaba que:

El indio que se ha castellanizado ya no es un indio vivo, es un indio muerto, muerto para su sociedad india (...) porque el alfabeto no es solo la letra, el signo; el alfabeto es idioma, y el idioma es flor y nata de la cultura. Cuando se pretende alfabetizar al indio con otro idioma, con otra cultura, no se quiere liberar, se quiere conquistar³⁴².

³⁴⁰ Ibid. p. 296

³⁴¹ RIVERA. Prólogo a Cruz. p. 20

³⁴² Fausto Reinaga. *Tesis India*. Cuarta Edición, La Paz, Bolivia, 2014. p. 37

Destacaba su perspectiva sobre la universidad, que era una antigua reivindicación que el autor perseguía desde su etapa indigenista. En el texto planteaba como una necesidad la creación de una universidad india, ya que “las puertas de las universidades del cholaje blanco mestizo se hallan cerradas para los bachilleres indios”³⁴³. Esta aseveración daba cuenta de una compleja situación que estaba teniendo lugar a la que los sujetos indígenas se veían enfrentados producto de la en la escolarización y la desarticulación de la vida comunitaria. El autor relataba que “al abandonar el colegio secundario los estudiantes indios se ven colgados de la nada (...) ni tiene trabajo, ni tiene comida, ni tiene “su” ropa ancestral. El bachiller indio sin ningún horizonte, fe ni esperanza es un hombre perdido en el umbral de su vida”³⁴⁴.

El impacto generado por la educación en los jóvenes que habían accedido y permanecido en ella acarrea duras consecuencias para la experiencia vital si no se lograban abrir otros horizontes. La propuesta de una Universidad indígena era parte de las medidas que el autor creía adecuadas para enfrentar el problema. Pero no la veía posible en el contexto del momento, porque “el cholaje blanco-mestizo, así esté encarnado en un Paz Estenssoro o en un Barrientos o en un “comunista” de cepa, lleva en la sangre el odio al indio. Por tanto, el cholaje nunca dará una universidad al indio. Solo el indio cuando llegue al poder creará su universidad”³⁴⁵. Su escepticismo sobre la capacidad de las elites gobernantes hundía raíces en la frustración de su militancia nacionalista, pero también en la ineficacia de los gobiernos autoritarios y el pacto militar campesino para prestar atención a lo que sucedía en el país en ese entonces.

Reinaga logró identificar la profundidad de las tensiones a las que la estructura estatal sometía a los indígenas. Además de dar cuenta del escaso acceso de los indígenas a la universidad, se detuvo en la situación socio cultural de los indios escolarizados, que tal como él, se encontraban atrapados en una red de identificaciones contradictorias y, además, deslegitimadas

El indio que ha cursado la escuela primaria, el indio que ha llegado al bachillerato, el indio que ha alcanzado el “doctorado” de la Universidad inclusive, sigue siendo indio. Su indianidad, su “indiez” es como el color de su piel o el color de su alma. Una perennidad inalterable; una eternidad como los Andes. Toda la “cultura” que se ha tragado en la escuela, el colegio y la Universidad, es como un traje europeo; un disfraz. Desde el

³⁴³ Reinaga. *La Revolución India*. p. 298

³⁴⁴ *Ibid.* p. 298

³⁴⁵ *Ibid.* p. 300

lenguaje, desde su castellano horriblemente hablado, la música, el baile, el estilo de vida y las modas de su traje, todo, todo en el indio “civilizado” es un disfraz. En indio “civilizado” piensa, siente, ama, odia, sufre y goza en aymara o en keswa. El castellano y su “cultura” occidental, son meros elementos de traducción³⁴⁶.

Reinaga terminó su apartado sobre la escuela haciendo alusión a un diagnóstico operativo de la situación de la educación, insistiendo en que, con el crítico estado de la educación para la población blanca, no se podía pensar en dar una solución a las necesidades de los pueblos indígenas, por lo que

El indio jamás podrá solucionar el problema de la educación, ni siquiera el de su alfabetización, por el conducto de la pedagogía y la política educacional del cholaje. La pedagogía boliviana es antiindia; su política también. Por consiguiente, el indio NO DEBE ESPERAR NADA³⁴⁷ de la Educación Fundamental³⁴⁸ surgida de la Reforma Agraria³⁴⁹.

En *Tesis India*, de 1971, Reinaga volvió a revisar en el tema de la educación, esta vez bajo un título independiente denominado “*Revolución Cultural*”. En este apartado, el autor analizó la alfabetización, la escuela, la escuela rural, la universidad y la universidad india³⁵⁰. Respecto de la alfabetización planteaba que

Uno de los medios de conquista, bestialización y exterminio del indio es el alfabeto blanco (...) el indio que se ha castellanizado ya no es un indio vivo, es un indio muerto; muerto para su sociedad india (...) porque el alfabeto no es solo la letra, el signo; el alfabeto es el idioma, y el idioma es la flor y la nata de una cultura. Cuando se pretende alfabetizar al indio con otro idioma, con otra cultura, no se quiere liberar, *se quiere conquistar*³⁵¹.

³⁴⁶ Ibid.

³⁴⁷ Mayúsculas del autor.

³⁴⁸ La Educación Fundamental Campesina parte de la Reforma Agraria que requiere de obreros calificados, por lo que necesita que los indios se alfabeticen funcionalmente, es decir, adquieran herramientas básicas de la lectura y la escritura. Se incorpora de manera diferenciada en la Reforma educativa de 1955 y tiene un carácter básicamente productivo, adoptando la forma de *Escuelas Campesinas de Educación Fundamental Boliviana*.

³⁴⁹ Reinaga. *La Revolución India*. p. 303

³⁵⁰ Fausto Reinaga. *Tesis India*. (Primera edición 1971) Estado Plurinacional de Bolivia, Ministerio de Culturas y Turismo, Viceministerio de Descolonización, Fondo de Fomento e la Educación Cívica. Séptima Edición, La Paz, Bolivia, 2014. p. 37

³⁵¹ Ibid. p. 37

Y se preguntaba, ¿por qué se quiere alfabetizar con el idioma del conquistador? ¿Acaso el indígena no tenía idioma? Explica que

Alfabetizar no es meter la letra. Alfabetizar tampoco es arrancar a la “bestia analfabeta” que se cree, mora en la cabeza del indio (...). Alfabetizar es entender que en la cabeza del indio hay un mundo oprimido, un sistema social oprimido, una historia oprimida, una cultura oprimida, en suma, una vida oprimida. Alfabetizar es liberar de todo esto³⁵².

Su crítica a los métodos por los cuales el Estado buscaba expandir la cultura no india fue contundente. Esto no se contradice con que fuera llamativa su insistencia en otorgar máximo valor a los métodos de transmisión cultural de la modernidad, y por lo tanto, a la creencia de que el conocimiento se vinculaba con la libertad. En su perspectiva, la liberación de los indios pasaba ciertamente por la distribución de los saberes, aunque de otra manera.

Su idea de una alfabetización en aymara y quechua adquirió un sentido que adelantaba reflexiones que se divulgarían más ampliamente en la década de los ochenta por las organizaciones internacionales y organizaciones no gubernamentales, instituciones que tuvieron un amplio desarrollo en Bolivia. Resulta sumamente interesante que, en ese momento, las genealogías y análisis que intentaban dar cuenta de la distribución del saber comenzaban a tomar fuerza en la academia francesa y a circular en los espacios que desarrollaban los enfoques de derechos, lo que a su vez, se retomó en América Latina desde las teorías poscoloniales y decoloniales.

Respecto de la escuela, planteó que existía una especie de despilfarro de fondos del Estado en una educación que solo alcanzaba a una pequeña parte de la población. Esto porque la mayoría de ella se ubicaba en el campo, donde solo un porcentaje muy minoritario sobrepasaba el quinto grado³⁵³. A mismo tiempo, volvió a mencionar el rol que tendría la educación en Bolivia, dando un paso más allá, al reivindicar radicalmente el cierre de éstas: “si las escuelas y las universidades de Bolivia, son agencias de colonización, de conquista, y almáximo de guerrilleros hay, pues, entonces sobrada razón para pedir en nombre de la Patria; ¡eterna víctima propiciatoria! El cierre de las escuelas y el cierre de las universidades del país”³⁵⁴.

Insistió en sus formas de percibir a los maestros, que en su obra son descritos como un “magisterio comunista y comunizante” al que se

³⁵² Ibid. p. 39

³⁵³ Ibid. p. 39

³⁵⁴ Ibid. p. 40

entregaba el “alma del niño” para impartir una enseñanza que consistía en extender la ignorancia cada vez más profundamente. Para él, este actuar de los maestros que solo hacían huelga y enseñaban “guerrilla y comunismo”, conseguía destruir a los niños y adolescentes y también a la nacionalidad. Resulta verosímil pensar que esta era una alusión a la situación política del país en el momento de las guerrillas de Ñancahuazú, dirigida por Ernesto Che Guevara entre 1966 y 1967, y la de Teoponte, de 1970.

Es importante aquí revisar la marcada impronta nacionalista en su discurso. Como ya se había adelantado, Reinaga rompió tempranamente con el proyecto nacionalista del MNR. Esto no impidió que conservara e inclusive exacerbara su conciencia del “problema nacional”, que para él coincidía con el problema indígena. Es decir, cuando criticaba a la escuela, lo hacía en clave nacionalista, entendiendo que la arquitectura escolar era la que formaba a la comunidad imaginada. Para el indianismo de Reinaga, la comunidad imaginada que constituía a Bolivia era eminentemente india. En vista de este objetivo, la escuela y la educación tal como habían sido diseñadas, no eran funcionales. Había que reformarlos.

Y en la misma lógica insistía: “gracias al maestro este país es un “páramo intelectual”. Aquí no hay escritores, artistas, científicos. No hay conciencia nacional. Bolivia es su obra. Porque la escuela es donde se forja la patria”³⁵⁵. De sus palabras se puede desprender que, en su opinión, la alfabetización y la escuela pensada por las elites blancas, intentaban hacer desaparecer la existencia indígena, anulando y desactivando sus marcos experienciales, dejando a los sujetos en una posición de subordinación permanente, sin posibilidades de refugio. Pero toda esta construcción no deshabilitaba su percepción de la funcionalidad del dispositivo: una escuela de indios para indios era posible y altamente necesaria. El autor quería una escuela, aunque la que existía le parecía descartable: “la escuela es una plaga cancerosa”³⁵⁶. Pero una escuela como la que proyectaba iba a construir la nación y permitir la aparición de “escritores, artistas y científicos”, como hitos cumbre de la cultura boliviana.

Le dedicó un apartado exclusivamente a la educación rural, cosa que no había hecho en *La Revolución India*. En el planteaba que

La escuela rural no es más que una prolongación, un apéndice de la escuela mestiza de suburbio (...) se olvida del alma del niño indio educando, y en la creencia de que la palabra castellana tiene virtudes mágicas, día tras día restalla “el estéril palabrerío, hueco

³⁵⁵ Ibid. p. 41

³⁵⁶ Ibid. p. 40

y vacío”. La palabra hablada –en lengua castellana- no penetra en la vida india aymara, keswa o tupiguaraní. El maestro rural ostenta una ignorancia supina sobre la historia del indio, no conoce y menos siente el influjo milenario de aquella sociedad (...) el niño indio en la escuela rural hace trabajos manuales, ajenos a su pueblo, a su tierra y a su sociedad. Canta y baila, canciones y bailes del mestizo-blanco. Recita poesías etéreas, misteriosas, ininteligibles e impenetrables a su sentimiento. Escritura, lectura, lenguaje en castellano, caen en el alma del niño indio como una desolación, como un sufrimiento. La escuela rural por su lengua, método programa, etc., es una escuela extranjera (...) en vez de ser la pedagogía una “práctica de la libertad”, al indio se le suministra una “educación” para la práctica de la esclavitud. La escuela rural le inculca al indio los “mitos de los blancos”; en vez de hacer del indio el sujeto de su historia, le hace el objeto de la historia de los blancos³⁵⁷.

En su perspectiva, “la escuela rural no es una escuela india; es una escuela mestiza, el maestro rural ha sustituido al patrón latifundista. El maestro rural es el gamonal de nuestro tiempo. La escuela es el latifundio”³⁵⁸. Con esto cuestionaba el real impacto que tuvo el nacionalismo revolucionario para cambiar las estructuras sociales y étnicas de Bolivia, asegurando que estas permanecían intactas, racializando así una cuestión que en décadas anteriores el mismo había leído en clave clasista.

La temática de la universidad recibía un tratamiento similar al de la escuela, entendiendo que esta era “una fábrica de privilegiados” a la que accedía el medio millón de mestizos, dejando fuera a cuatro millones de indígenas³⁵⁹, perpetuando así la estratificación racial y social en Bolivia. Asumía, además, que estaba muy lejos de prestar un servicio al país pues aunque producía profesionales, dependía considerablemente del apoyo técnico extranjero³⁶⁰. Volvía aquí a aparecer la cuestión nacional como moduladora de su reflexión. Esta vez, Reinaga hacía un llamado directo al espíritu de los jóvenes exhortando a que

Esas masas juveniles, cerradas en sus escuelas y sus universidades, vuélquense, pues, hacia el indio; marchen al encuentro del indio. Lleven la luz del alfabeto (en aymara y queswa) a los cuatro millones de indios que viven ciegos; y por ciegos, esclavos. El universitario que ame a Bolivia camine, se vaya al campo con el libro bajo el brazo y el corazón colmado de

³⁵⁷ Ibid. p. 42

³⁵⁸ Ibid. p. 43

³⁵⁹ Ibid. p. 43

³⁶⁰ Ibid. p. 44

amor para el indio, y se abraza a la bendita Pachamama...; y entonces, al cabo de un par de años, Bolivia sin hambre y sin esclavos, sería LIBRE. Así, solamente así, se hace una verdadera Revolución³⁶¹.

El autor no solo pensaba a la universidad india para resolver el problema concreto, del débil acceso de los pueblos indígenas a las instituciones de estudios superiores existentes. Para Reinaga, este espacio debía estar dispuesto para la construcción nacional de un Estado boliviano indio, aunque sin dar luces de las bases epistémicas sobre las que se estructuraría este proyecto. Estos movimientos intelectuales del autor son llamativos, porque permiten evidenciar el peso que habían tenido en sus elaboraciones las categorías modernas de nación y revolución, sin representar, para él, un problema de consistencia argumental. ¿Estaba pensando la hibridación cultural en la década de 1970? ¿O ponía en escena, más bien, un tipo de esencialismo más espontáneo que reflexivo? ¿Hasta qué punto era estrategia política la imbricación conceptual implícita, con el esencialismo explícito?

El autor incluso llegó a hacer un llamado al General Juan José Torres, a cargo de la presidencia entre 1970 y 1971, para crear la *Universidad India del Kollasuyu*³⁶². Esta institución organizaría “una sociedad digna y justa, tal como era la sociedad inka; que aún subsiste, como la brasa bajo la ceniza, dentro del alma y la sangre del indio”³⁶³. A través de estas y otras imágenes producidas en su narrativa, es evidente la percepción idealizada de la sociedad previa a la conquista y colonización. Sobre todo lo anterior, planteaba que:

La única REVOLUCIÓN CULTURAL que tiene que hacerse aquí en Bolivia es: cerrar las escuelas; cerrar las universidades... y sembrar a lo largo y lo ancho del territorio nacional; miles y miles de normales indias, y crear una gran Universidad india (UIK); esta es la única REVOLUCIÓN CULTURAL que esperan los pueblos de esta gloriosa tierra aymara, keswa y tupi-guaraní: Bolivia!³⁶⁴

Reinaga representaba una especie de vanguardia crítica que sería desarrollada y complejizada por los primeros partidos indianistas y kataristas, en los que el tema de la educación siempre tuvo un rol preponderante. Así lo demostraban las primeras generaciones de aymaras y quechuas en la universidad y en distintas organizaciones vinculadas a la

³⁶¹ Ibid. p. 46

³⁶² Ibid. p. 47

³⁶³ Ibid. p. 48

³⁶⁴ Ibid. p. 50

educación, que comenzaban un intenso proceso de reflexión. En este marco es que se construyó el Manifiesto del Tiwuanaku, documento que fue elaborado en 1973 por el trabajo conjunto del Centro de Promoción Campesina Minka, la Asociación de Estudiantes Campesinos Tupac Catari y la Asociación de Profesores.

Coincidiendo con las hipótesis que Reinaga había desarrollado unos años antes, el manifiesto expresaba que “en Bolivia no ha habido una integración de culturas, sino una superposición y dominación, permaneciendo nosotros en el estrato más bajo de esa pirámide”³⁶⁵. Junto a ello, trataba cuestiones económicas y políticas, además de plantear que no era suficiente la existencia de escuelas, ya que “se crean en el campo excesivo número de escuelas Normales, pero no existen escuelas técnicas”³⁶⁶, retomando uno de los puntos que la caída del nacionalismo revolucionario había dejado inconcluso.

Leyendo a Reinaga en su etapa indianista y específicamente el discurso que construyó sobre educación en sus distintos niveles, se puede constatar, en primer lugar, que fue indudable el impacto que tuvo la extensión de la educación pública en la forma de escolarización primaria y secundaria. Igual de importante fue la alfabetización dirigida a la población indígena después de la revolución nacional. Pero para el autor este impacto fue mayoritariamente negativo, pues promovía un proceso general de desindianización.

A partir de la lectura atenta de las obras referidas, puedo sugerir que estos cuestionamientos circulaban entre un carácter más bien declarativo y la búsqueda real de eficacia. Sostengo esta hipótesis considerando que las bases sobre las que funda su razonamiento ponen en cuestión las rupturas identitarias, la exclusión y la violencia que operaban en Bolivia, pero la profundidad a la que llegan parece ser insuficiente para poner en duda el estatuto de las categorías. Esta observación puede ser un tanto anacrónica, pero en esta revisión cumple la función de visualizar los límites que trazaban las condiciones de posibilidad para enunciar la radicalidad discursiva a la que aspiraba el autor. Quiero plantear dos cuestiones de relevancia.

La primera tiene que ver con el interlocutor del autor, es decir, el público lector a quien dirigió sus obras, que no consideraba a los indios hablantes nativos, analfabetos, ya que depositaba su propuesta política a través de la escritura, y en castellano. Desde su mismo discurso, los indios monolingües serían los “indios puros”, es decir, aquellos que habían estado menos expuestos a la cultura occidental y al contrario,

³⁶⁵“Campesinos desean luchar sin intromisiones ajenas”. *El Diario*, La Paz, Bolivia. 2 de agosto de 1973. p. 5

³⁶⁶ *Ibid.*

mucho más vinculados a las formas de vida de las culturas aymaras y quechuas. Pero entre su escritura y estos pueblos había un abismo que el autor no tuvo la capacidad de enfrentar, al menos no en esa etapa. Aquellos que no habían accedido a la lectoescritura, no fueron considerados oyentes de sus reivindicaciones y eran relegados al silencio que producirá la hegemonía de la palabra escrita.

En este caso, son válidas las preguntas: ¿qué era lo que impedía a los indios no castellanizados ser sujeto de las arengas de Reinaga? ¿Eran estos menos capaces de hacer la revolución india que buscaba Reinaga? ¿Era la escuela, entonces, la que habilitaba a los sujetos indígenas a tener el potencial político para transformar Bolivia? Las ideas que desplegó en torno al inkario ponen en tensión sus estrategias. Estas preguntas emergen sin dudar del significativo impacto que tuvo su obra en las organizaciones kataristas e indianistas de los ochenta, y asumiendo, a su vez, que las ideas de Reinaga circularon intensamente a través de la oralidad, del debate.

La segunda dimensión se relaciona con las categorías desde las cuales el autor articulaba el indianismo y su crítica a la política educativa. La insistencia en pensar el proceso de transformación que proponía a través de conceptos como nación, revolución, conocimiento, razón, tal y como lo plantea la modernidad, es ilustrativa. El autor interpelaba fuertemente la eficacia de las categorías, pero articulaba su crítica en torno a las mismas. ¿Se preguntaba Reinaga si la idea de nación es una categoría presente en el inkario, por lo tanto extensible a los usos de las comunidades indígenas del periodo? ¿O si era el conocimiento a través de la razón como hegemonía, tal como se entiende desde la matriz ilustrada, un concepto válido para pensar las prácticas y formas de funcionamiento de transmisión cultural propia de los pueblos indígenas que habitaban el territorio boliviano?

Reinaga elaboró un sistema de representaciones en el que la educación ocupaba un lugar destacado. Este lugar remitía a la disputa ideológica con el Estado y la sociedad mestiza, a partir de lo que construyó un discurso racializado. Lo hizo en dos direcciones, la primera, donde develaba la racialización de la política educativa, y la segunda, reivindicando una racialización inversa que ponía en valor *la indiamidad*, para proponer una educación desde las lenguas y las culturas de los pueblos de tierras altas y bajas presentes en Bolivia.

Se puede sugerir que la propuesta educativa indianista de Reinaga obedeció más bien a un proyecto de construcción nacional desarrollista con base india, muy cercano al del nacionalismo revolucionario del MNR. La propuesta reinagueana se diferenciaba de la nacionalista clásica básicamente por el sujeto que protagonizaba el proceso, es decir, intercambiando la categoría de clase por la de raza. Esto último se

presentaba como un cambio, una discontinuidad. Pero, simultáneamente, implicaba que no existía un cuestionamiento radical de las bases del proyecto del 52, mucho menos de la estructura epistémica ilustrada y moderna que lo sostenía.

Es sumamente destacable el agudo diagnóstico que hizo el autor de las estructuras sociales y étnicas bolivianas. Intentaba hacer llegar a los pueblos indígenas este diagnóstico, pero también a la opinión pública, remarcando que los modos de relación mantenían un fuerte carácter colonial que no había sido modificado de modo sustancial por la república. En su opinión, las funciones sociopolíticas del Estado eran consistentes con este sesgo, por lo que la educación adquiriría un estatuto igualmente colonial. Así mismo, el hecho de haber puesto en el centro de la reflexión política e ideológica la voz de los pueblos originarios, es quizás su aporte más significativo a construcción de la Bolivia contemporánea.

Para entender estos matices que muestran la vitalidad de la hibridación cultural, es muy sugerente el concepto de paradigma de Pocock, como una categoría fecunda para el estudio del pensamiento político

Un debate se desarrolla o un texto complejo se escribe en diferentes idiomas a la vez y a diversos niveles de significado. Probar esto sería fundamental para entender la naturaleza histórica del acto de habla con la que nos topamos al reconstruir el discurso político (...) una única comunidad y, de hecho, incluso un autor aislado, pueda responder a un número simultáneo de paradigmas activos que coexisten, se solapan e interactúa, que son consonantes y disonantes, exigen al agente que elija pero le permiten combinar, comparar, criticar (...) Existía un debate porque había comunicación entre los distintos “lenguajes” y los grupos o individuos que usaban estos lenguajes³⁶⁷.

La figura de Reinaga fue sintomática de los procesos que atravesaban Bolivia en el período. Por medio de su voz, es posible identificar la influencia que había tenido el aparato epistemológico de la educación en la construcción de subjetividades. De modo simultáneo, el aparato cultural y político aymara. Ambos paradigmas, siguiendo a Pocock, coexistían, se superponían, interactuaban. La escritura de Reinaga fue depositaria de los lenguajes que competían por el lugar de prominencia, pero al mismo tiempo, fue generadora de articulaciones

³⁶⁷ Pocock. Op.cit., 92-93

discursivas que delimitarían el lenguaje político de las décadas posteriores.

El autor revirtió la direccionalidad del proceso por el cual se pretendió expandir la cultura a través de la educación, tal como la entendía el Estado en ese momento. Visibilizó un tipo de discurso que se reconocía racializado, y que corría en paralelo al indigenismo, diferenciándose de este principalmente por dos cosas, quien enunciaba era un indígena y el horizonte al que aspiraba cuestionaba el lugar del Estado nacional, compitiendo con él por la hegemonía cultural y política, mas no por la concepción clásica de integración con el mundo mestizo.

III.3 Afianzamiento de los discursos educativos indígenas

El movimiento indígena, luego de la revolución nacionalista había quedado subsumido en la estructura de la Central Obrera Boliviana, COB, bajo la figura el sindicato campesino, pero poco a poco se comenzó a ampliar un proceso de movilización en el que circulaban reflexiones como las de Reinaga³⁶⁸. A finales del setenta, una joven dirigencia indígena tenía presencia considerable en los sindicatos tradicionales, y en 1979 logró formar la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia, CSUTCB³⁶⁹.

En ese entonces, Genaro Flores, presidente del Movimiento Revolucionario Tupak Katari, MRTK, asumió la dirección de la organización, y, posteriormente, en 1981 es electo en la presidencia de la COB. El Movimiento Indio Tupak Katari, MITKA, es el que representaba a la vertiente más radical, siguiendo los planteamientos de Reinaga. En enero de 1980 fue creada, por otra parte, la Federación Nacional de Mujeres Campesinas de Bolivia-Bartolina Sisa, FNMC-BS. Todas estas organizaciones disputaban el protagonismo político y algunas de ellas tuvieron una considerable participación en la Asamblea Constituyente que en 2009 institucionalizó al Estado Plurinacional.

³⁶⁸ Se debe recordar que Central Obrera Boliviana nació en pleno período revolucionario, apoyada por el MNR, y durante gran parte de su existencia fue la organización sindical más importante del país.

³⁶⁹ Pelagio Pati Paco, en un trabajo de sistematización de las experiencias de sindicales indígenas realizado por el Instituto de Investigaciones Sociológica de la Universidad Mayor de San Andrés, plantea que en la CSUTCB conviven dos tendencias principales: la “integracionista”, que es aquella que tiene antecedentes en el Pacto Militar Campesino y que busca integrar a la población indígena al Estado, y se acerca a las tendencias socialistas. La otra corriente es la de los “radicales”, de oposición al Estado, rechazando los conceptos de clase, así como el marxismo y el socialismo, argumentando que estos responden a ideologías foráneas. En: Instituto de Investigaciones Sociológicas “Mauricio Lefebre” y Fondo para el desarrollo de los pueblos indígenas de América Latina y el Caribe-Fondo Indígena. P 20

La presencia de organizaciones indígenas en el debate público marcó la llegada de un sindicalismo indígena independiente, que articulaba agendas propias y diferenciadas, lo que se reflejó en eventos como el Primer Congreso Extraordinario de la CSUTCB, donde se visibilizaron las dos posiciones predominantes

El katarismo autodeterminista, que plantea como meta la autodeterminación de las naciones indias, es decir, crear estados independientes de aymaras y quechuas, ajenos a los gobiernos blancos; y la propuesta pluri-multi, que acepta al Estado vigente, aunque cuestiona su carácter excluyente y colonial, exige reconocimiento de la identidad cultural y reivindica el derecho a ser parte de la patria boliviana, es decir, buscan una inclusión negociada³⁷⁰.

En este período se gestó un cambio profundo en la configuración de las fuerzas políticas bolivianas. Las nuevas fuerzas estaban consolidando discursos que habían nacido décadas antes, pero que no habían tenido la oportunidad de aparecer en espacios políticos abiertos. En este sentido, “se debe asumir que existió una transformación en la composición material de los sujetos que habían conquistado la democracia; ya no eran los mismos que resistieron a la dictadura, ni los que, mucho tiempo atrás, emergieron con el nacionalismo revolucionario”³⁷¹. Esto representó un giro definitivo para la organización sociopolítica boliviana

El sindicalismo katarista encarnado en la Confederación Sindical única de Trabajadores Campesinos de Bolivia, es una compleja red capilar que articula a las comunidades indígenas de varios departamentos del país y las estructura en los distintos niveles, desde el comunal, cantonal, provincial, departamental y el nacional, dotándolas de una gran capacidad de organización y movilización (...). Por debajo de su forma sindical impuesta con la reforma agraria de 1953, funcionan los sistemas de autoridades tradicionales que persisten en los distintos ámbitos regionales, en diversos nombres (...) incluyen a sectores no comprendidos en la lógica comunitaria (...) amplia así sus espacios y capacidad política y afirmando un sentido propio de lo político que combina la lógica comunal con la sindical³⁷².

³⁷⁰ Escárzaga, op.cit., p. 188.

³⁷¹ Jorge Oca. “Crisis del Estado de 1952, consolidación de la democracia y emergencia de nuevos movimientos sociales (1982-1999)” En: Magdalena Cajías, *Bolivia Su historia*, Tomo VI. p.167

³⁷² Escárzaga, op.cit., p. 199.

En medio de este periodo de reordenamiento, el Estado había puesto en marcha algunas iniciativas educativas, de escaso impacto y duración. Parte de estos proyectos fueron apoyados con considerables recursos externos, cuestión que se acentuó en los años siguientes, no solo en Bolivia, sino en toda América Latina. Estos desplazamientos respondían a una perspectiva que le otorgaba cada vez más espacio a organizaciones internacionales e intergubernamentales en la toma de decisiones en política pública educativa. En este caso, en el país destacaron el “*Proyecto educativo rural*”, entre 1976 y 1981, iniciado en la dictadura de Hugo Banzer y apoyado por la USAID; el “*Proyecto educativo integrado del altiplano*”, entre 1978-1979, con soporte del Banco Mundial³⁷³; y quizás el de más amplio alcance, el “*Plan nacional de alfabetización y educación popular*”, entre 1983 y 1985, del presidente Hernán Siles Suazo. Llegada la década del noventa, el control por parte del Estado sobre las definiciones que adquieren los proyectos educativos nacionales fue cada vez menor, aun cuando, declarativamente, se intentaban levantar discursos críticos, cuestionadores de la homogeneización y estandarización internacional.

La CSUTCB iba tomando lentamente un mayor protagonismo político, sustituyendo el rol de la COB en debate político boliviano. En este sentido, los indígenas en posiciones de poder cuestionaban la relación establecida con el Estado en múltiples dimensiones

Propusieron una serie de cambios en relación con el carácter de la identidad boliviana y el papel de los pueblos indígenas en la sociedad moderna, subrayando tanto los problemas étnicos como las cuestiones clasistas (...) en los años siguientes el nuevo movimiento indígena se fue haciendo cada vez más poderoso e independiente (...) con altas tasas de votantes a causa de su movilización política y de sus poderosos sindicatos y organizaciones comunales³⁷⁴.

En este escenario, la definición de políticas educativas cobró mayor relevancia, no por ser una problemática nueva en los tratamientos de las organizaciones, sino más bien porque habían cambiado las relaciones de fuerza al interior de los espacios de poder, lo que permitía la emergencia de nuevas agendas. Comenzaron a salir a la luz las especificidades surgidas del análisis crítico que diversas instituciones

³⁷³ Cajías y Cajías. “Apuntes para repensar la educación indígena a la luz de su historia y de los procesos de liberación del indio en Bolivia”. p. 114

³⁷⁴ “Los nuevos dirigentes indígenas exigieron cambios en lo que consideraban un trato discriminatorio del Estado en lo concerniente a los precios agrícolas, al acceso al crédito, a la educación, a la salud o incluso, en relación a sus culturas tradicionales”. Klein, op.cit., 272-273

habían estado produciendo sobre el dispositivo educativo, y que ya circulaban en el debate

Elaborada en los ministerios (...) la educación rural había sido una nueva forma (más sutil) de dominación y anquilosamiento, o una forma de colonización. Por consiguiente, las Normales Rurales eran un sistema de lavado cerebral para los futuros maestros del campo (...), la enseñanza de la historia solo se refería a batallas o revoluciones, presidentes y fechas históricas, pero nunca se mencionaba la lucha de los pueblos originarios, posiblemente, por desconocer su historia o por considerarlos como pueblos sin historia³⁷⁵.

Esta cita es muy interesante porque va a uno de los puntos centrales de la dificultad de pensar la educación para los pueblos indígenas, de una forma que los conciba en su propia legitimidad y efectividad de existencia³⁷⁶. No es privativo de la historia de Bolivia el hecho de invisibilizar a determinados actores dentro de la historiografía y la práctica de la política, pero si es destacable la manera en que estos actores han logrado desplazar los espacios de producción discursiva del Estado, en similar ejercicio que el movimiento feminista, por ejemplo, en otros espacios.

Estos temas pugnaban por hegemonizar la discusión, de lo que da cuenta Roberto Choque, a través del relato de su experiencia personal en la década del setenta, así como también de su trabajo historiográfico. El autor, que fue parte de la elaboración del Manifiesto del Tiwuanaku en el periodo que estudiaba licenciatura en Historia en la Universidad Mayor de San Andrés, plantea que “los aymaras habíamos manifestado nuestro rechazo a la imposición de una educación alienante a través de la escuela rural reivindicando nuestra identidad”³⁷⁷. De hecho, cita a Julio Tumiri, maestro aymara, quien en una publicación de CEBIAE de 1989, titulada “Educación intercultural bilingüe en Bolivia 1952-1989”³⁷⁸, destaca la

³⁷⁵ Choque y Quisbert. *La educación indígena en Bolivia. Un siglo de ensayos educativos y resistencias patronales*. p 194

³⁷⁶ En este momento, previo a 1986, donde se debatía ampliamente sobre las reformas que se haría cargo de la crisis educativa, surgieron en distintas partes del país los “Comités de Defensa de la Educación”, que reagrupaban a distintos actores en un proceso de movilización colectiva, del que recoge parte de sus fuerzas el Proyecto Educativo Popular de la COB.

³⁷⁷ Choque y Quisbert. *La educación indígena en Bolivia. Un siglo de ensayos educativos y resistencias patronales*. p. 194

³⁷⁸ Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas (CEBIAE). *Educación intercultural bilingüe en Bolivia 1952-1989. Resúmenes analíticos educativos*. VolXV, 1 semestre 1989. N° 571-620. La Paz 1989. En: Roberto Choque y Cristina Quisbert. *La educación*

centralidad de la lengua y la autodeterminación en el debate sobre educación, y, por lo tanto, la forma en que los mismos actores indígenas son los que van empujando las agendas estatales hacia aquellos conceptos que ya hace tiempo habían trabajado. Tumiri plantea

El sistema educativo vigente hasta la séptima década del siglo pasado no estaba al servicio de los pueblos indígenas por carecer de poder de decisión en la economía y política. Éstos, por constituir la mayoría analfabetos, cultural y socialmente continuaban oprimidos y discriminados. La escuela se había convertido en factor deformador de la personalidad del niño campesino, convirtiéndolo en elemento sin definición y domesticado para que estuviese al servicio de la sociedad de consumo. En ambientes indígenas o campesinos de habla vernácula se imponía una educación en lengua extraña, con valores culturales ajenos; los resultados eran tan evidentes que a medida que el alumno vencía los diferentes niveles, iba diferenciándose de sus padres y hermanos y terminaba insertándose en una sociedad discriminadora donde era rechazado por el sector de la elite. Se producía la alienación que conducía al indígena aymara escolar a un camino sin rumbo definido en su identidad³⁷⁹.

Ante esta situación, una de las cuestiones que se ha propuesto en repetidas ocasiones en el espacio de producción discursiva indígena es que, efectivamente, la alfabetización y el castellano son herramientas vitales para hacer frente a las diversas formas de exclusión, pero esta debe hacerse desde la primera lengua hablada por los sujetos, independiente de cuál sea. Esta fórmula, según Choque, adquiriría así el estatuto de una “educación indianista liberadora”, potenciadora de la autodeterminación de los pueblos indígenas, a partir de las prácticas aymaras y quechuas y la lengua originaria. Al mismo tiempo, incidiría en la estructuración de un sistema capaz de “propiciar el respeto y reconocimiento de la coexistencia de poblaciones indias con sus expresiones culturales en la sociedad boliviana”³⁸⁰.

indigenal en Bolivia. Un siglo de ensayos educativos y resistencias patronales. Unidad de investigaciones históricas UNIH-PAKAXA- IBIS. La Paz, 2006 p. 190

³⁷⁹ Choque y Quisbert. La educación indigenal en Bolivia. Un siglo de ensayos educativos y resistencias patronales. p 191

³⁸⁰ Choque plantea que “el propio Ministerio de Educación y Cultura realizó, a través de un proyecto, algunas experiencias en ciertas zonas rurales, centrales y seccionales de Cochabamba. Los objetivos eran acelerar la castellanización, disminuir la deserción escolar, aumentar el aprovechamiento de la escuela por la comunidad (para los niños en edad escolar), disminuir la alienación de la escuela rural, mejorar el dominio de la lecto-escritura, mejorar la autoimagen del campesino, revitalizar las lenguas vernáculas, etc.

El lugar de la lengua había sido un espacio de disputa desde la década del treinta, declarado explícitamente a finales de los cuarenta, en el Primer Congreso Indígena, donde se exigía al Estado la alfabetización en idiomas originarios. De ello da cuenta, por ejemplo, el pliego de demandas emanado del Congreso liderado por Chipana Ramos, en 1945, ya citado. Esta reivindicación, aun cuando cedió al ímpetu integrador del nacionalismo, reaparece en los setenta, se profundiza en los ochenta, para ser recogida en 1994, esta vez desde otros marcos teóricos, pero sin duda, empujados por las organizaciones indígenas y centros académicos y sociales especializados que desarrollan la temática. Choque reconoce que existió una consistente vinculación entre el reconocimiento de la multiculturalidad y bilingüismo en Bolivia en la década del noventa, y una actualización del manifiesto elaborado en 1973, redactado por estudiantes y otros actores indígenas.

En este escenario, resulta clarificador detenerse en un hito que reflejó el estado de ánimo del periodo. Magdalena Cajías y Roberto Choque coinciden en la relevancia de una serie de discusiones que derivaron en la elaboración del proyecto educativo que la COB propuso al país. Esta elaboración colectiva logró cristalizar algunos de los contenidos que se venían debatiendo con intensidad, pero de manera relativamente dispersa. En este proceso, la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia, CSUTCB, tuvo un rol fundamental, ya que “discutió en numerosos eventos la necesidad de que la educación sea reformada a partir de las realidades propias de los pueblos indígenas, exigió permanentemente la enseñanza en su propia lengua, así como el rescate de los valores culturales indígenas. También planteó la cualificación de la “educación campesina” y la implementación del “plan global de reestructuración del sistema de educación rural”³⁸¹. Así, en 1988, la Secretaría de vinculación Campesina de la COB propuso un borrador a discutir en el Primer Congreso Nacional de Educación, donde ya se establecían las nomenclaturas que irán definiendo los márgenes discursivos de las reformas estatales de 1994 y 2010.

Esta propuesta recibió el nombre de *Proyecto Educativo Popular*. En ella se estableció que la educación debía ser “nacional, integral, productiva y participativa”, estructurada sobre una “educación popular, productiva, intercultural bilingüe, científica, permanente e integral”³⁸². A su vez, situaba a la lengua y la cultura como espacios de colonización y opresión, tal como ya lo habían planteado organizaciones indígenas, aun

Este proyecto sirvió para preparar la producción de materiales, capacitación de maestros, seguimiento y evaluación”. p. 192

³⁸¹ Magdalena Cajías. Procesos históricos en la formulación de las transformaciones educativas planteadas en la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez”. P. 86

³⁸² Central Obrera Boliviana. Proyecto Educativo Popular, mayo de 1989, La Paz. P10

cuando asegura que este es un tema de debate, principalmente con el magisterio y algunas organizaciones campesinas que priorizaban el acceso al español³⁸³.

Magdalena Cajías entrega más detalles y plantea que el proyecto recogía parte de las elaboraciones hechas en la Tesis Cultural Educativa, aprobada en el V Congreso Ordinario de la COB en mayo de 1979, asumiendo que esta última debía dar la batalla por cambiar la educación en Bolivia y constituir la en arma de contra la opresión³⁸⁴. A su vez, fueron insumos para el Proyecto las conclusiones del I Ampliado Nacional de Educación y Cultura de la COB, de 1984 y el I Congreso Nacional de Educación, realizado entre el 26 y 20 de septiembre de 1988. El Proyecto Educativo Popular reivindica en su presentación la superación

Los resabios de concepciones educativas de tipo colonial; el menosprecio hacia nuestras mayorías indígenas y sus valores culturales y la subestimación de nuestra propia patria como país de mayoría autóctona. El proyecto Educativo Popular al tiempo busca fortalecer nuestra identidad nacional, a través del rescate de nuestros valores ancestrales; quiere, con igual tesón, proyectar a nuestra nación al año 2000, incorporando a la educación boliviana al proceso de las grandes transformaciones que se operan al impulso de la revolución científico-técnica actual³⁸⁵.

Los contenidos y la organización de las ideas muestran la intersección que está produciéndose entre las reivindicaciones de la “mayoría autóctona” y la voluntad de construcción nacional. No deja de ser llamativo en uso del concepto de patria, en el sentido de la proyección de una unidad, que se nutriría tanto de esas mayorías como de la modernidad científica en la educación. ¿Cuáles son, por lo tanto, los acentos que vehiculan estas reflexiones?

En los antecedentes, el Proyecto reafirmaba aquello que se había planteado el 1979, conocido como la tesis cultural de la COB, en que establecía la necesidad de hacer transitar la educación “de instrumento de dominio espiritual de la clase opresora, en arma de liberación de las

³⁸³ Choque y Quisbert. *La educación indígena en Bolivia. Un siglo de ensayos educativos y resistencias patronales*. p. 195-196

³⁸⁴ Magdalena Cajías. “Procesos históricos en la formulación de las transformaciones educativas planteadas en la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez”. En CEBIAE. *Visiones plurales sobre el nuevo paradigma educativo boliviano*, La Paz, 2011, p. 84

³⁸⁵ La presentación es firmada por la Comisión de Educación y Cultura de la Central Obrera Boliviana. Central Obrera Boliviana. Proyecto Educativo Popular, mayo de 1989, La Paz. P3.

clases oprimidas”³⁸⁶. A través de esto, es posible evidenciar la lógica de asignar una función política al dispositivo educativo, tal como se había hecho desde inicios del siglo XX. En las tesis de la COB se puede visualizar la tensión que se comenzaba a generar con la perspectiva tecnocrática que las reformas neoliberales están imprimiendo al área, aun cuando esto no es definitivo, porque, como se verá más adelante, el multiculturalismo liberal es recepcionado con mayor facilidad en la población, porque ya han circulado las cuestiones de la nacionalidad y las identidades desde la década de 1970.

Las definiciones del proyecto se fundaban en que “la educación como hecho social, se sustenta en una base económica, tiene una connotación eminentemente ideológica y sirve a una finalidad política. Por tanto, su solución no puede ser simplemente técnico-pedagógica, sino esencialmente sociopolítica”³⁸⁷. Así mismo, en las propuestas de cambio, declara explícitamente la necesidad de revitalizar los “valores pluriculturales”³⁸⁸, señalando que dentro de los componentes programáticos básicos debe estar la educación intercultural y bilingüe, además de la educación productiva, entre otros³⁸⁹. Establece además que

El proyecto educativo popular responde al proyecto histórico de la nación boliviana, que pugna por superar la dependencia externa, emprender el camino de su desarrollo independiente, potenciarse económicamente, consolidar su integración nacional, aprovechar sus recursos naturales y desarrollar sus recursos humanos (...) la enseñanza en la lengua materna a partir de los valores culturales propios; la implementación de una escuela del trabajo³⁹⁰.

Esta construcción enumeraba los cinco componentes básicos que debería tener el sistema educativo boliviano, los que aparecerán posteriormente en las legislaciones y los debates. El proyecto educativo popular se fundamentaba en

1. La educación popular
2. La educación intercultural bilingüe
3. La educación productiva
4. la educación científica

³⁸⁶ Central Obrera Boliviana. Proyecto Educativo Popular, mayo de 1989, La Paz. P5.

³⁸⁷ Central Obrera Boliviana. Proyecto Educativo Popular, mayo de 1989, La Paz. P60.

³⁸⁸ Magdalena Cajías. “Procesos históricos en la formulación de las transformaciones educativas planteadas en la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez”. P. 84

³⁸⁹ Ibid. p 85

³⁹⁰ Central Obrera Boliviana. Proyecto Educativo Popular, mayo de 1989, La Paz. p Ibid. p. 63.

5. La educación permanente³⁹¹

En este documento, la CSUTCB insistía sobre la necesidad de la educación en la “propia lengua y el rescate de los valores culturales-autóctonos”. Así, establece los objetivos propuestos para la educación intercultural bilingüe, que deben estar dirigidos a “rescatar, revalorar y desarrollar las lenguas y culturas nativas, afianzar la identidad étnica, desarrollar la consecuencia de clases explotadas de nuestras grandes mayorías autóctonas y fortalecer la identidad nacional de nuestro país (...) ser definida como una educación descolonizadora de connotación esencialmente política y no meramente pedagógica”³⁹²

Respecto de la educación intercultural, el apartado empieza haciendo referencia a que constituye en una respuesta a la educación colonizadora, que niega la realidad de los pueblos bolivianos, de lo que surge su función principal “superar los resabios colonialistas subsistentes en el momento actual a través del rescate, revaloración, desarrollo y potenciamiento de las lenguas y culturas nativas”³⁹³. Los planteamientos educativos de la CSUTCB, específicamente pensados desde los pueblos indígenas, fueron recogidos por el Proyecto Educativo Popular de la COB

1. El rescate, uso y desarrollo de las lenguas nativas
2. La revaloración, estudio y potenciamiento de las culturas autóctonas
3. El fortalecimiento de la identidad étnica y conciencia de clase de los pueblos indígenas
4. El autodesarrollo económico, social y político de todas nuestras nacionalidades
5. El fortalecimiento de nuestra identidad nacional, como país de mayorías indígenas³⁹⁴

Destaca aquí el uso simultáneo de las categorías de nacionalidades, en plural, al mismo tiempo que se habla del fortalecimiento de la identidad nacional, cuestiones que, en el texto, figuran como complementarias, lo que sugiere una reflexión previa.

³⁹¹ Central Obrera Boliviana. Proyecto Educativo Popular, mayo de 1989, La Paz. P- 68.

³⁹² Central Obrera Boliviana. Proyecto Educativo Popular, mayo de 1989, La Paz. p 86.

³⁹³ Ibid. p. 68.

³⁹⁴ COB, Proyecto Educativo Popular. Citado en Magdalena Cajías. Procesos históricos en la formulación de las transformaciones educativas planteadas en la “Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez”. En CEBIAE. Visiones plurales sobre el nuevo paradigma educativo boliviano, La Paz, 2011, p 86

Es interesante también el apartado de educación productiva, que habla de una escuela del trabajo, que es otra especificidad de las trayectorias de los discursos educativos en Bolivia, y apela a “una práctica destinada a preparar al educando para su incorporación a la actividad productiva (...) otra de carácter formativo, que coadyuve a la formación integral del educando, desarrollando armoniosamente sus capacidades intelectuales y manuales, poniéndoles en contacto con la vida real”³⁹⁵, lo que recuerda a las premisas de la escuela de Warisata, las que se actualizarán en la legislación del área en el Estado Plurinacional.

III.4 Discurso oficial, reforma y multiculturalismo

Como se ha podido ver hasta el momento, el Código de Educación Boliviana de 1955 atravesó el período de dictaduras solo con modificaciones menores, situación que pudo mantener la política educativa en el marco de funciones ligadas a lo nacional. Según lo señalado, la integración de los pueblos indígenas se pensaba a través del acceso a un tipo de ciudadanía orientada al mercado del trabajo, dejando rezagadas las dimensiones políticas. Esto no minimizó las tensiones producidas por la confrontación del rol de la educación en el proyecto nacional desarrollista y las irrupciones indianistas y kataristas que planteaban cuestionar el modelo general de ordenamiento social y la educación como un medio en esta disputa.

En este marco, la orientación del nacionalismo militar no hizo más que agudizar los conflictos que se desplegaban en múltiples ámbitos de la vida social boliviana³⁹⁶. En opinión de Roberto Choque, la perspectiva ideológica que primó en las dictaduras militares asignaba a la educación la función de constituirse como “instrumento de integración nacional (...) como fundamento de la gran comunidad nacional que se aspira a construir, borrando de hecho diferencias culturales y lingüísticas”³⁹⁷. Esto fue vinculado por Beatriz Cajías con los procesos que delimitaron los marcos de la reforma de 1994

La vigencia normativa (del Código) se mantuvo desde su aprobación, pero perdió consistencia tanto por su aplicación

³⁹⁵ Ibid. P69

³⁹⁶ “Ante el avance de las fuerzas de izquierda y las dos experiencias armadas de Ñancahuazú y Teoponte, los gobiernos se plantearon por lo menos dos acciones estratégicas: retomar el nacionalismo con tinte militar, heredado del proyecto estatista y participativo de 1952 y optar por una política educativa y de alfabetización, que aporte a la neutralización de la utopía socialista” Bermúdez, Lesbia, (Coord). 50 años de políticas educativas en Bolivia. Instituto internacional de integración del Convenio Andrés Bello. La Paz, 2008.

³⁹⁷ Ibid, p, 31

parcial y sesgada, como por la introducción de cambios superficiales y contradictorios en las disposiciones educativas asumidas por los gobiernos de Barrientos y Banzer, en 1969 y 1972, respectivamente. Contradictoriamente, en gran medida, las bases de la educación nacional propugnadas por el Código han sido incorporadas en la actual Ley de Reforma Educativa, presentando una situación confusa al mantener la visión del nacionalismo revolucionario en un país con economía de mercado y políticas neoliberales³⁹⁸.

Con la llegada de la democracia en 1982, la percepción colectiva de la existencia de una crisis educativa se agudizó, visibilizándose a través de las redes de sociabilidad indígena en pleno proceso de rearticulación. La democracia se recuperó en un entorno donde se producían una serie de movilizaciones docentes, que criticaban la estructura administrativa y las deficiencias de los organismos técnicos para hacerse cargo del sistema, lo que se enfrentaba con los intentos de privatización.

En 1985, el gobierno de Víctor Paz Estenssoro puso en marcha una serie de medidas alineadas con las recomendaciones que organismos internacionales hacían a los gobiernos de América Latina. A través del Decreto Supremo 21060 proyectó una “reforma funcional a los principios del libre mercado, el individualismo y la competitividad”³⁹⁹. Una amplia movilización social contextualizaba el accionar renovado del Movimiento Nacionalista Revolucionario. En este marco cobró relevancia el Proyecto Educativo Popular, elaborado por la COB.

Llegada la década de los noventa, la idea de una crisis de la educación era constantemente expuesta en la opinión pública y en las instancias especializadas. Efectivamente, en este período se podía hablar de una castellanización generalizada, siendo este uno de los principales efectos de las actuaciones del Estado en la segunda mitad del siglo XX. Esto concretaba un tipo particular de integración, que incidía en amplios aspectos sociales: en la organización de las fuerzas productivas, en el acceso a la formación profesional, en las estadísticas de desarrollo, pero también, y muy significativamente, en la configuración de las fuerzas políticas.

Las organizaciones que habían tomado el liderazgo en los ochenta habían estado construyendo un cuerpo de discursos críticos lo bastante consistentes como para proponer alternativas a los modos de integración implementados en la última mitad del siglo. Uno de los protagonistas

³⁹⁸ Cajías. “De una educación de castras a una educación de masas”. p 51

³⁹⁹ Choque y Quisbert. *La educación indígena en Bolivia. Un siglo de ensayos educativos y resistencias patronales*. p. 115

será la recuperación y uso efectivo de la lengua, que comenzó a adquirir un significado simbólico de resistencia política.

Hay que tener en consideración que las visiones políticas que respaldaban los proyectos educativos eran diversas. En este caso, es significativo el influjo de un tipo de katarismo que asumía los modos de organización neoliberal como legítimos, dentro del cual destaca Víctor Hugo Cárdenas, que entre 1993 y 1997 asumió la vicepresidencia del país, junto a Gonzalo Sánchez de Lozada. Esta corriente no tiene por qué concebirse como contradictoria, sino, más bien, propia de la complejización del acceso a la política institucionalizada de los actores indígenas, en un proceso de pleno desarrollo.

Este fue el espacio donde se generaron los puentes más eficaces para la implementación del multiculturalismo neoliberal que predominó en el escenario internacional, y del que se nutrieron gran parte de los países latinoamericanos. Bolivia no fue la excepción en este momento, y la reforma educativa de 1994 se insertó plenamente en este tipo de racionalidad. En este sentido, no hay que perder de vista lo que planea Escárzaga: “el katarismo ha sido un espectro amplio de discursos y proyectos indios que han disputado entre sí la hegemonía política sobre sectores indígenas desde la década de 1980”⁴⁰⁰.

El Primer Congreso Nacional de Educación, realizado entre el 26 al 31 de octubre de 1992⁴⁰¹, reunió a diferentes actores, tanto representantes del Estado como maestros y miembros interesados, para discutir los caminos que la política pública debía tomar en relación con la educación⁴⁰². El Congreso tuvo lugar luego de un acuerdo entre el gobierno de Jaime Paz Zamora y la Central Obrera Boliviana, el 8 de abril de 1991.

⁴⁰⁰ Escárzaga, op.cit. p. 200

⁴⁰¹ El Congreso Nacional de Educación se convoca a partir de la de la Resolución Ministerial n° 746, del 10 de junio de 1991, a partir de un acuerdo entre el Ministerio de Educación y la COB. El ministro del momento era Mariano Baptista Gumucio. Sus objetivos son los siguientes: establecer un escenario en el que la sociedad política y la sociedad civil convenientemente representadas, se comprometan a reforzar y transforma la educación fiscal, obligatoria y gratuita, así como apoyar a los demás sectores del quehacer educativo; actualizar el diagnóstico de la educación y su relación con la realidad nacional para identificar las causas de la crisis; diseñar propuestas de reforma educativa en función a las aspiraciones e intereses del pueblo boliviano; establecer estrategias para la aplicación de dicha reforma y el logro de las metas acordadas. En la misma Resolución, se establece un Temario; las formas de Organización y Procedimiento; los Participantes; un Cronograma; y actividades Postcongresales, p.10

⁴⁰² Hay que recordar que previamente se habían realizado otros congresos de alcance nacional, pero sin la participación extendida a actores sociales, más allá del magisterio. Desde el 12 al 24 de enero de 1970 se realizó en Primer Congreso Pedagógico Nacional; el Segundo Congreso Pedagógico Nacional de 1970.

Una de las características más relevantes de este evento fue la estructura de sus participantes, ya que, a partir de ella, existió un espacio para el debate en donde se encontraron los actores del Estado, pero también los especialistas y la sociedad civil, que asumió un rol relevante en este proceso. Previamente se había trabajado a través de la realización de seminarios, mesas redondas y congresos sectoriales, departamentales y regionales, lo que se concretó en 37 propuestas finales a para la discusión colectiva⁴⁰³. El Congreso buscó la representación amplia de los sectores, lo que intentó reflejarse en la conformación de la dirección del congreso, de la siguiente forma

Presidencia: Dr. Eduardo Gonzales Saa, representante de la Iglesia Católica.

Vicepresidencia: Dr. Fortunato Torres, representante del Ministerio de Educación y Cultura; Lic. Alfonso Vía Reque, representante de la Universidad Boliviana; Sr. Carlos Camargo, representante de la Central Obrera Boliviana, COB.

Secretaria general: Prof. Juan Carlos Pimentel, representante de la Confederación de Trabajadores de la Educación Urbana e Bolivia, (CTEUB); Prof. Fred Núñez, representante de la Confederación de maestros de educación rural de Bolivia (CONMERB).

Secretaria de presa: Sr. Froilán Condori, un representante de la Confederación Sindical única de Trabajadores Campesinos de Bolivia, CSUTCB; Lic. Pastor Auza, representante de la Federación de trabajadores de Prensa de Bolivia

Secretaria de acta: Dr. Gualberto Paredes, representante de los Comités Cívicos; Srta. Julia Encinas, representante de la Asamblea Permanente de Derechos Humanos⁴⁰⁴.

Del trabajo previo, se había logrado afirmar el rechazo categórico a la propuesta de descentralización educativa, que circulaba en las voces gubernamentales. Sobre esta premisa, la puesta a discusión en una misma

⁴⁰³ Voto Resolutivo N° 1 del Congreso Nacional de Educación de 1992. Informe final de conclusiones y recomendaciones. La Paz, 2007. “Vistos que el gobierno neoliberal pretende imponer a toda costa la receta fondo-monetarista de la descentralización educativa y considerando; que, en la actualidad el Ministerio de Planeamiento y Coordinación se encuentra en el Club de París para comprometer la ejecución de la descentralización educativa, ratificando así la actitud de sumisión a la política de ajuste estructural dictada por los organismos internacionales; el Congreso Nacional de Educación resuelve rechazar categóricamente la descentralización educativa, en cualquiera de sus formas o modalidades, como marco referencial general de la Reforma Educativa”. p. 119

⁴⁰⁴ Congreso Nacional de Educación de 1992. Informe final de conclusiones y recomendaciones. La Paz, 2007. p.23

mesa de los puntos de encuentro y discrepancia sobre las funciones asignadas al dispositivo educativo incidió en la consolidación de unos discursos que, posteriormente, serían retomados con más fuerza, producto de los fallos del gobierno al hacerse cargo de esta elaboración y la debilidad de su institucionalización.

Las organizaciones indígenas, que ya llevaban amplio recorrido en el trabajo de estos temas, tuvieron la oportunidad de exponer sus reflexiones en un espacio de debate colectivo. Una de las cuestiones que destacaron fue que la crisis de la educación en Bolivia era general y que esta era producida por múltiples factores, superando las cuestiones pedagógicas y técnicas.

El Presidente Paz Zamora, en la inauguración del Congreso, planteaba que la “educación constituye un factor de desarrollo y transformación, de promoción social y por tanto, con peso un decisivo en la economía” para terminar asegurando que

En el Quinto Centenario del Encuentro de Dos Mundos, parece más vivo que nunca el reconocimiento a nuestra condición de dueños de ricas culturas originarias que se expresan con voz propia y desean ser reflejadas en su educación, haciendo evidente nuestra condición de país multicultural y multilingüe, que asociado al reconocimiento de las peculiaridades regionales y locales se expresa en la necesidad de una educación intercultural bilingüe⁴⁰⁵.

Es sintomático el relato realizado por el presidente de la República. Por un lado, es posible ver las continuidades de los discursos desplegados que habían aparecido desde la Generación del Chaco, pasando por el nacional desarrollismo del MNR y el hasta llegar al periodo autoritario. La cuestión del desarrollo, en una asociación con la esfera económica, revelaba la permanencia de la imagen buscada como aspiración nacional. En ella, la educación adquiriría un rol relevante, siempre vinculada a la racionalidad económica.

Por otro lado, no deja de ser llamativo que hable del “Quinto Centenario del Encuentro de Dos Mundos”, forma de nombrar el proceso colonial que estaba siendo ampliamente cuestionada en ese mismo momento, en instancias nacionales e internaciones. Más curioso aun fue que, a reglón seguido, hiciera referencia a “nuestra condición de dueños de ricas culturas originarias”, otra vez dejando en evidencia la racionalidad económica, a través del estatuto de propiedad de las culturas. ¿Existían, en su opinión, “dueños” de determinados sistemas culturales? ¿La elección de estas palabras en este discurso inaugural,

⁴⁰⁵ Ibid. p. 19

permite proponer un modo de comprensión de la multiculturalidad de los agentes gubernamentales?

A partir de aquí, es necesario revisar con atención los principales planteamientos que fueron aprobados en el Proyecto. Es posible sugerir que esta construcción colectiva fue reveladora de los desplazamientos de los discursos en ese momento, que avanzaban con fuerza al lugar de enunciación indígena y de sectores sociales más postergados. Para el Estado era difícilmente sostenible la sordera respecto de las reivindicaciones indígenas, lo que era potenciado por el ambiente general en Latinoamérica, que comenzaba a poner nombre a sus dudas sobre la posibilidad de la idea de “encuentro” étnico y cultural, haciendo circular las reflexiones sobre la condición colonial.

En este sentido, es interesante constatar la forma en que se daba cuenta de los fines y funciones de la educación, y particularmente, la dirección que adoptaban estas funciones en relación con los pueblos indígenas. En primer lugar debo decir que se fijaron las bases de la educación como un derecho fundamental e irrenunciable de todos los bolivianos, que debía ser un “instrumento de coadyuve al proceso de liberación, orientado a la solución de los problema económicos, sociales y culturales”, como función suprema del Estado⁴⁰⁶. La idea de la liberación es llamativa, porque se le ve enunciada una y otra vez, tanto en documentos de organizaciones sociales, de partidos, e incluso de origen gubernamental. ¿A que remite esta insistencia? ¿A la liberación respecto de qué? ¿Es posible trazar el influjo de las preocupaciones indígenas en esta selección?

Respecto de la orientación hacia los pueblos indígenas, la educación se define como democrática, organizada “sin restricciones de clases, regiones, nacionalidades y etnias (...) asume la heterogeneidad sociocultural del país y por tanto, universaliza el curriculum intercultural bilingüe”. De la lectura de su fondo, se desprende que ya estaba asentada la imagen de las múltiples naciones que poblaban Bolivia, con toda la carga política que ello conlleva, en el sentido de asumir la coexistencia de comunidades diferenciadas en el territorio mayor que constituía el país. Al mismo tiempo, la propuesta de universalidad la educación intercultural bilingüe fue una apuesta por modificar las relaciones de subalternidad desde el espacio de apertura al conocimiento del otro.

Por otro lado, plantea que “es de la vida y para la vida” orientada hacia valores como la verdad, la justicia, la dignidad, la solidaridad, la reciprocidad, entre otros. Aquí aparecieron contenidos que intentaban

⁴⁰⁶ El proyecto precisa que “constituye un servicio de carácter estratégico y de necesidad pública. El Estado tiene la obligación de sostenerla económicamente, dirigirla, controlarla y actualizarla permanentemente a través de un eficiente y vasto sistema educativo. Es universal, gratuita y obligatoria” p. 57

transformar en discurso institucionalizado, a partir de las demandas de las organizaciones y los sujetos interesados. La educación se define como “plurinacional, pluricultural y plurilingüe porque asume la identidad cultural dentro de la diversidad de nuestros pueblos y culturas originarias. Posibilita a las nacionalidades hoy oprimidas, forjar su propio modelo educativo, redescubriendo su propia historia. Está orientada a romper el colonialismo interno y externo”⁴⁰⁷. Tomó lugar, por lo tanto, el proceso de reflexión colectiva que había iniciado a finales de la década de 1970.

Concordando con las ideas que ya se habían planteado en el periodo nacionalista, su reforma y también con la experiencia previa de Warisata, asume la condición de “productiva, porque inserta el proceso educativo en el desarrollo económico del país, generando conocimiento, bienes materiales y culturales, con sentido social libertador. Para ello, asume la unidad teoría-práctica, del trabajo manual e intelectual”⁴⁰⁸. Esta idea es interesante también porque refleja una serie de hipótesis sobre el trabajo que he podido pesquisar a través de la experiencia⁴⁰⁹. Silvia Rivera Cusicanqui, ha insistido en que el trabajo intelectual no puede ser enajenado del trabajo manual, físico. Ella plantea que es el trabajo manual el que permite un trabajo intelectual asentado en el presente y en la realidad.

Respecto de esto, quisiera citar algunas experiencias de mis viajes de investigación a Bolivia. Tuve la posibilidad de estar con Silvia Rivera en algunas oportunidades, la primera vez, sentándome junto a ella en el suelo, mientras vendía sus libros y algunos otros en la salida de una conferencia del filósofo Luis Tapia, en el Encuentro de Estudios Boliviano de 2015, en Sucre. Ese mismo año asistí a algunos eventos del Colectivo C’hixi. Aquí, entre la presentación de los trabajos de las y los estudiantes, ella cocinaba y repartía el tradicional Plato Paceño. En otra oportunidad, en 2017, tuvimos una entrevista en el huerto de la casa, mientras ella desmalezaba y plantaba algunas hortalizas. Pudimos conversar del ETARE, del trabajo del THOA, mientras ambas limpiábamos la tierra, y compartíamos información sobre las características y el cuidado de lombrices californianas, para potenciar el uso de recursos en la agricultura urbana.

⁴⁰⁷ Ibid. p 57

⁴⁰⁸ Ibid. p 57

⁴⁰⁹ La idea de educación productiva como base del sistema se reafirma más adelante, en los fines, estableciendo que esta debe “desarrollar armónicamente al hombre, en sus capacidades intelectuales, manuales, afectivas ético morales y sociales. Formar a la persona en una escuela ético-práctica, para conformar una sociedad democrática, solidariamente unida en el ideal del bienestar del pueblo boliviano, en el trabajo productivo, en los beneficios de la economía y la cultura en base a los principios de solidaridad y justicia social” p. 58

Por otro lado, en el año 2015, en el marco de una estadía en el Colectivo Mujeres Creando, de orientación anarquista feminista, tuve la oportunidad de discutir informalmente el mismo asunto. En una conversación con María Galindo y otras militantes, planteaban la importancia que asignaban al trabajo manual, en conjunto con su labor política. De hecho, la relevancia que esta organización ha adquirido a nivel nacional e internacional por la visibilización y defensa de los derechos de las mujeres y disidencias, y en particular, de las mujeres indígenas, lo ha convertido en un lugar muy demandado por postgraduado para hacer investigación. En este caso, una de las condiciones que debían asumir las pasantes era realizar distintas labores vinculadas al sostenimiento material de la casa y el proyecto. En la opinión de las mujeres del colectivo, esto no era una cuestión antojadiza, sino, por el contrario, era parte del proceso de investigación.

Me detengo en estos detalles que podrían parecer superfluos, porque creo que es posible trazar una continuidad entre las formas de construcción conocimiento y cómo es que se ha articulado, epistemológicamente, con el trabajo manual. Más allá de los intereses personales, me parece que estas modalidades reflejan una forma de hacer las cosas, unas prácticas asentadas, que vinculan, por un lado, a la tierra y el trabajo, en el sentido de la producción de la vida, y por otro, unos modos de conocer y pensar el mundo, que se muestran imbricados⁴¹⁰. La cuestión de la tierra aparece como una continuidad, que posteriormente llegará a plantear propuestas como la de establecer los “derechos de la madre tierra” como una estrategia de protección del territorio más allá de considerarse como recurso.

Volviendo al proyecto, se puede plantear que concebía a la educación como un espacio de construcción social en el que se requería la integración activa de los distintos agentes sociales. Aludiendo a esta dimensión la definió como “una empresa colectiva con responsabilidad del Estado y de todos los bolivianos; la sociedad civil en su conjunto debe asumir su protagonismo y participación corresponsable a la planificación, organización, ejecución, control social y evaluación de la educación, para que responda a sus intereses, necesidades, problema sus aspiraciones”⁴¹¹.

⁴¹⁰ Respecto a esto, resulta consistente en el marco de los intentos del gobierno de implementar su reforma, el Voto Resolutivo N° 4 establece que “considerando que la Educación Fiscal Nacional como fin máximo tiende a la formación integral del hombre, manual e intelectualmente, y que los diferentes gobiernos neoliberales han pretendido y continúan en la posición de llevar adelante la racionalización y despido de maestros técnicos; resuelve: rechazar toda forma de racionalización de las materias técnicas; exigir una mejor atención y mayor presupuesto para las asignaturas técnicas en las ramas de Técnica Vocacional e Industrial, Artes Plásticas, Idiomas” entre otras. P. 120

⁴¹¹ Ibid. p. 55

Así, claramente estableció que uno de sus fines era “educar para construir un Estado democrático plurinacional, pluricultural”, insistiendo en que la educación debía “consolidar nuestra identidad plurinacional porque la población mayoritaria la constituyen los pueblos originarios, eliminando la mentalidad y la realidad colonialista subsistente”. Asimismo, “implementar un currículum plurinacional y multilingüe, manteniéndolo en permanente revisión y actualización a través de los aportes de las nacionalidades bolivianas, desde sus luchas cotidianas y aspiraciones históricas, para conformar una Pedagogía Plurinacional”⁴¹².

La propuesta elaborada por el Congreso Nacional de Educación de 1992 fue incorporada en muy menor medida en la Reforma de 1994. Pero el gran trabajo colectivo que implicó dejó una rica evidencia de las trayectorias discursivas sobre la asignación de funciones a la educación, que en este caso, fueron construidas desde una alianza política y social. Al momento de emprender la institucionalización de estos debates, la distribución de fuerzas fue decisiva. Esta se encontraba en proceso de acumulación y reordenamiento.

En este marco, adquirió protagonismo el Ministerio de Planeamiento y Coordinación, que comenzó a brindar apoyo material y técnico al Ministerio de Educación para la gran tarea que se presentaba. La Subsecretaría de Políticas Sociales del Ministerio de Planeación gestionó la asesoría del Banco Mundial para la articulación del equipo que elaboró la propuesta, a partir de lo que nace el Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa, ETARE.

El trabajo del ETARE se entendía sobre la serie de reformas que el gobierno de Jaime Paz Zamora había implementado desde 1985, pero se ejecutó en el gobierno siguiente, el de Gonzalo Sánchez de Lozada, que transcurrió entre 1993 y 1997. Esto no fue simple, porque se temía el enfrentamiento con el magisterio que había declarado abiertamente su oposición a la reforma neoliberal, por la resistencia de la Iglesia Católica, e incluso por las tensiones generadas con los donantes y el Banco Mundial, producto de temas como la educación bilingüe y por la falta de respaldo social que se evidenciaba⁴¹³. Frente a todos estos obstáculos, la propuesta de reforma generada por el ETARE evidenció que

Los problemas educativos en Bolivia no solo eran pedagógicos debido a la falta de pertinencia cultural y lingüística, de obsolescencia metodológica y curricular, sino también eran de carácter

⁴¹² Ibid. p. 55

⁴¹³ Manuel Contreras. “Formulación, implementación y avance de la reforma educativa” *Revista de Ciencia y Cultura* N°3, La Paz, julio de 1998, pp 56-76. Disponible en <http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-33231998000100009>

administrativo. Los más relevantes se centraban en la falta de información o la poca confiabilidad de la existente, el excesivo centralismo en la toma de decisiones, la predominancia de criterios políticos sindicales y políticos partidarios en la designación del personal en todo el sistema educativo; un inadecuado sistema de reclutamiento, promoción y remuneración del personal docente, y una inequitativa e irracional distribución de recursos dentro del propio sector⁴¹⁴.

Fue el momento de la aparición del influjo tecnocrático en el diseño de los programas educativos, en línea con la corriente principal en América Latina, estableciendo una forma de entender las funciones en la educación desde una supuesta neutralidad política. Este tipo de articulación discursiva efectivamente tuvo incidencia en Bolivia, pero a diferencia de otros países de la región, como es el caso de Chile, no logró penetrar de forma estructural en los discursos públicos. Dicho de otra forma, las propuestas tecnocráticas no pudieron ganar la batalla por la concentración de legitimidad en las políticas educativas. Con todo, el 7 de julio de 1994 se promulgó la Ley de Reforma Educativa N° 1565, que aun cuando tuvo una corta duración, reveló una serie de desplazamientos discursivos que ya se habían producido desde la década anterior.

Como detallaré a continuación, había una gran oposición de diversos sectores sociales a los fundamentos de la reforma propuesta por el gobierno, dentro de los cuales el magisterio tenía fortaleza. Esta se traducía en mayor influencia en el Ministerio de Educación, lo que era vital encontrar un nicho desde el cual fortalecer la propuesta más tecnocrática en desmedro de las cuestiones pedagógicas.

Un mes antes de la promulgación de la ley, el magisterio estaba ampliamente movilizado. El 1 de junio de 1994, Esteban Ali, secretario de la Federación Departamental de Maestros Rurales de La Paz, declaraba que “los maestros nos declaramos en estado de emergencia frente a la arremetida del gobierno neoliberal, con sus planes interesados y la vil mentira de la reforma educativa”⁴¹⁵, pues esta era contraria a los intereses de los trabajadores. Aseguraba, a su vez, que “el gobierno lamentablemente ha desechado el convenio porque no ha tomado en cuenta el proyecto de Ley Marco elaborado en base a las conclusiones del Congreso Nacional de Educación realizado en octubre de 1992”⁴¹⁶, dejando en claro uno de los factores que explican la oposición generalizada de los sectores que habían participado en el Congreso de 1992. La Central Obrera Boliviana hacía sentir su descontento con

⁴¹⁴ Bermúdez. Op.cit. p. 79

⁴¹⁵ El Diario, 1 de junio de 1994. “*Magisterio se halla en emergencia*”, p. 4

⁴¹⁶ Ibid.

manifestaciones a lo largo del territorio, en solidaridad con el magisterio, y asegurando que la reforma no era contraria a los intereses nacionales y de la mayoría de los bolivianos⁴¹⁷.

El magisterio llamaba a la construcción de consenso. La Federación de Maestros Urbanos planteaba que “la reforma educativa requiere el apoyo de todos los sectores del país (...) para que este proceso sea viable en su implementación y aplicación es imprescindible recoger las propuestas fundamentales de los diferentes actores sociales”⁴¹⁸. Planteaban además, a través del Secretario Ejecutivo de la Confederación de Trabajadores de Educación Urbana de Bolivia, Mario Oña, que “estarán alertas frente a la prepotencia del Poder Ejecutivo, por cuanto no permitirán ninguna reforma que vaya en contra de los intereses del país, porque se quiere privatizar la educación para poner al servicio de los privilegiados y no de las mayorías”⁴¹⁹.

Por su parte, la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia, CSUTCB, también manifestó su rechazo al proyecto del ejecutivo, en línea con la estrategia de la Central Obrera Boliviana. El dirigente Henríquez Pérez, aseguró que su orgánica no estaba de acuerdo con el proyecto, considerando que

No se han hecho las consultas respectivas a nuestro sector, puesto que tenemos propuestas concretas que benefician directamente a los campesinos (...) los campesinos del país exigen una educación propia, con un currículum que pueda estar orientado a la realidad del sector mismo. Nosotros, actualmente, sufrimos prácticamente una especie de humillación pedagógica, porque a un niño campesino de habla aymara se le enseña a la fuerza, e incluso con castigo, a hablar el español (...) Es por ello que al igual que todos los sectores laborales del país, los campesinos exigen que se respete el documento aprobado por el Congreso Nacional de la Educación desarrollado en octubre de 1992 y las determinaciones hechas por el Consejo Nacional de la Educación, CONED⁴²⁰.

Diversas agrupaciones de la sociedad civil se manifestaban en contra de las avanzadas del gobierno. La Federación de Padres de la Ciudad de El Alto manifestaba su preocupación por los modos en que se

⁴¹⁷ El Diario, 10 de junio de 1994 “*En Tarija trabajadores realizaron marcha para rechazar reforma Educativa*”

⁴¹⁸ El Diario, 8 de junio de 1994. “*Reforma educativa requiere apoyo de todos los sectores*”, p. 4

⁴¹⁹ El Diario, 4 de junio de 1994. “*Maestros celebraron su día ratificando defensa de la educación fiscal y gratuita*”, p. 13

⁴²⁰ El Diario, 7 de julio de 1994. “*Campesinos rechazan la Reforma Educativa*”, p. 6

buscaba implementar la reforma. Esta generaba suspicacia, aun cuando la organización había formado parte de procesos de diálogo con el Vicepresidente, Víctor Hugo Cárdenas⁴²¹. En este marco es que se formó en Comité de Defensa de la Educación Fiscal, que tuvo por objetivo realizar acciones tendientes a impedir la aprobación del proyecto de reforma. La organización estuvo presidida por el Comité Cívico Potosinista; la vicepresidencia la asumieron representantes del Magisterio Urbano y la Universidad Tomas Frías; la secretaría por la Central obrera Departamental; la secretaría de relaciones por el Magisterio Rural; junto a ellas, también participaron la Federación de Juntas Vecinales; los comerciantes de feria; la Federación de Choferes; el Sindicato de Trabajadores de Prensa, entre otros⁴²².

El líder aymara Víctor Hugo Cárdenas defendía el diseño del que había sido parte, tanto en términos políticos como técnicos, como parte del ETARE. Planteaba “la necesidad de ingresar al cambio, toda vez que Bolivia requiere ello para obtener resultados concretos en su etapa de desarrollo que pretende reafirmar la actual administración gubernamental. El poder ejecutivo asegura que este proyecto es parte sustantiva del cambio radical de la estructura política, económica y administrativa de Bolivia, emprendida por el gobierno con iniciativas tales como la capitalización y la participación popular”⁴²³. A su vez, ponía en alerta a la sociedad sobre la pasividad del parlamento, por la “poca importancia que otorgan los diputados, por su indolencia en atender las sesiones y el fondo mismo de la cuestión”⁴²⁴

La tensión generada por la fuerte oposición de discursos sobre las implicancias de la reforma redundaba en que se planteara la necesidad de construir consensos, pues el diagnóstico era generalizado. El profesor y filósofo Juvenal Cañero Chaves insinuaba que “todos están de acuerdo con la reforma educativa, pero si hay discrepancia en algunos aspectos, de parte de algunos parlamentarios y maestros, deben tratar de superarse, poniéndose de acuerdo para superar todo obstáculo y pensando solo en la salvación de la patria. (...) el Código de Educación de 1955 ya ha cumplido con su objetivo (...) este código necesita ser reformado”⁴²⁵.

Inclusive la derecha era crítica. El jefe de la bancada de Acción Democrática Nacionalista, ADN, daba cuenta de ello. Fernando Keiffer Guzmán, ex Ministro de Defensa del dictador Hugo Banzer,

⁴²¹ El Diario, 1 de junio de 1994. “Padres de familia preocupados por aplicación de Reforma Educativa”, p. 10

⁴²² El Diario, 2 de junio de 1994 “Posicionaron al Comité de Defensa de la Educación”, p. 11

⁴²³ El Diario, 7 junio de 1994. “Reforma Educativa. Vicepresidente remarca necesidad de un cambio”, p. 5

⁴²⁴ El Diario, 2 junio de 1994. “Reforma educativa y parlamento”, p. 2

⁴²⁵ El Diario, 4 junio de 1994. “En torno a la Reforma Educativa”, p. 2

posteriormente juzgado y encarcelado por casos de corrupción, declaraba que “el gobierno unilateralmente rompió el diálogo y el consenso, ha modificado el proyecto, incluso el original y aparentemente por presión de los organismos internacionales está pretendiendo introducir artículos que anulan por completo la autonomía universitaria”⁴²⁶.

Este último tema era ampliamente debatido con las casas de estudios superiores. El 9 de junio las universidades rechazaron enérgicamente la reforma, calificándola de “inaceptable” durante una conferencia extraordinaria realizada en Cochabamba⁴²⁷. Al día siguiente, declararían una “guerra frontal” contra la reforma. Los representantes de las universidades aseguraban que el proyecto del gobierno tenía disposiciones inconstitucionales. El Rector de la Universidad Mayor de San Simón, Tonchy Marinkovic, planteaba que las discrepancias remitían a “la pretensión oficial de implantar la figura de un ‘suprarector nacional’ que sería el Ministro de Desarrollo Humano (...) el gobierno quiere que esa autoridad sea quien diga qué debemos estudiar, lo que debemos hacer y lo que no debemos hacer, violando la libertad de enseñanza, la autonomía universitaria y la Constitución Política del Estado”⁴²⁸.

Uno de los elementos tensionantes de la reforma educativa era la implementación de la Ley de Participación Popular, que entró en vigencia el 20 de abril de 1994, con el objetivo de descentralizar el país. La legislación otorgó mayores espacios de poder a nivel municipal, con la posibilidad de participación en la toma de decisiones a nuevos actores. Esto conllevó, a su vez, nuevas responsabilidades en la administración local, entre las que destacaban ámbitos de la educación⁴²⁹.

La ley en su artículo 7 establecía que “las organizaciones territoriales de base tienen los siguientes derechos: proponer, pedir, controlar y supervisar la realización de obra y la participación de servicios públicos de acuerdo con las necesidades comunitarias, en materia de educación (...) y desarrollo urbano y rural”, estableciendo los deberes de los actores en el artículo 8⁴³⁰. A su vez, regulaba la jurisdicción, el traspaso de recursos e infraestructura del poder central al municipal en temas educativos, en sus artículos 2, 13, 14.

⁴²⁶ El Diario, 9 de junio de 1994. “*Oposición denuncia actuación dictatorial en reforma educativa*”, p. 1

⁴²⁷ El Diario, 9 de junio de 1994. “*En conferencia extraordinaria universidades rechazan proyecto de ley de reforma educativa*”, p. 14

⁴²⁸ El Diario, 10 de junio de 1994. “*Guerra frontal contra la reforma educativa plantean las universidades estatales del país*”, p. 5

⁴²⁹ Diario Página Siete, 12 de abril de 2014. “*Participación Popular democratizó el poder, pero no incidió en la institucionalidad*”. Disponible en <<https://www.paginasiete.bo/ideas/2014/4/13/participacion-popular-democratizo-poder-pero-incidio-institucionalidad-18709.html>>

⁴³⁰ Ley de Participación Popular N° 1551. 20 de abril de 1994, La Paz

El poder local en La Paz rechazaba esta nueva atribución de responsabilidades, porque la consideraba una propuesta improvisada, que conllevaba un “proceso de disolución social y enfrentamientos”. La alcaldesa afirmaba que “a pesar de manifestar la buena intención de delegar responsabilidades (...) trae consigo una problemática imposible de enfrentar en el campo educativo (...) muestra que se puede poner en riesgo el proceso de mantenimiento y continuación normal del servicio público de educación”⁴³¹.

Además de las otras reformas estructurales impulsadas por los gobiernos del MNR, deben entenderse las tensiones que se generan con la incidencia de organizaciones no gubernamentales como el CEBIAE o Fe y Alegría, que tenían un lugar consolidado en el debate educativo, pero también en línea con las reflexiones internacionales que van penetrando las ideas sobre educación a nivel interno. El rol de la UNESCO, de UNICEF y la Declaración de Educación para Todos de 1990 están en esta línea. Al mismo tiempo, el marco general de la emergencia indígena latinoamericana y la paulatina consolidación de instrumentos como el Convenio 169 de la OIT ponían en el escenario elementos que permitían construir un análisis sobre las funciones de la educación mucho más denso.

Para el presidente Gonzalo Sánchez de Lozada, la reforma educativa era uno de los objetivos centrales de su administración, junto a sus estrategias para la capitalización del país, que es sus palabras, permitirían atraer inversiones y mejorar las condiciones de empleabilidad del magisterio⁴³². En este desfavorable contexto, se aprobó y comenzó a implementar la reforma educativa de 1994⁴³³. El primer mandatario defendía la nueva legislación explicitando que

⁴³¹ El Diario, 8 de junio de 1994. “*Municipalización de la educación fue rechazada por la comuna paceña*”, p. 7

⁴³² El Diario, 7 de junio de 1994. “*Gonzalo Sánchez de Lozada: Problema de la educación no es de los maestros sino del sistema*”, p. 3. “El jefe de Estado señaló enfáticamente que existen dos condiciones lógicas para obtener un verdadero desarrollo en el país. La primera viene a significar la Capitalización y Participación Popular, que ofrecer la seguridad de que el dinero que el Estado invertirá en el proceso podrá ser devuelto y generará recursos para mejor los servicios básicos. La segunda es la creación de un sistema educativo que origine la confianza de que el país obtenga realmente una educación a la altura del futuro que necesita”.

⁴³³ El nivel de desacuerdo en el mismo congreso se revelaba por las operaciones parlamentarias, de lo que dio cuenta la prensa: “En ausencia de los partidos de la oposición, la bancada de la coalición gubernamental aprobó en la madrugada de hoy la Ley de reforma educativa, en sus etapas en Detalle y en Revisión (...) cuando el oficialismo aprobó en la estación en Detalle los artículos 21 y 22, los diputados de Acción Democrática Nacionalista (ADN); Movimiento de Izquierda Revolucionaria (MIR), Eje de Convergencia Patriótica (EJE), Alternativa del Socialismo Democrático (ASD), Alternativa Boliviana (ÁRBOL), Partido Demócrata Cristiano (PDC), Movimiento Unión

La ley de Reforma educativa es un paso importante dentro del esquema que lleva adelante el gobierno (...) la ley de reforma educativa (está) en función de los intereses del país como un proceso planificado, continuo y de largo alcance, la educación boliviana se estructura sobre las siguientes bases: es la más alta función del Estado. Es universal y gratuita, es democrática y nacional, es intercultural y bilingüe, es revolucionaria e integral, es promotora de la justicia e indispensable para el desarrollo del país⁴³⁴.

De este modo, los objetivos de la reforma se concentraron en los conceptos de calidad y eficiencia, en el sentido de apoyar otras reformas estructurales del Estado que habían empezado a implementarse desde 1985 desde la perspectiva de un modelo de desarrollo social y humano en un marco neoliberal. La perspectiva pedagógica predominante fue la constructivista y aparecieron los conceptos de multiculturalidad y educación bilingüe, junto al de participación popular. Su principal foco de atención fue la educación primaria, la consideración del tema de género, y la limitación del rol docente. Hay que destacar que se elaboraron y publicaron un número considerable de textos en idiomas originarios, por primera vez en la historia de Bolivia. Aun así, esta política fue implementada con un fuerte rechazo del magisterio, de la Universidad, e incluso de la Iglesia Católica, principalmente por asegurar que no habían sido considerados sus puntos de vista.

La reforma debe entenderse en el marco de la Reforma a la Constitución Política del Estado y una serie de cambios en la legislación que la sostienen, entre ellas la ya mencionada Ley de Participación Popular. A través de estos instrumentos, la política educativa intentaba recuperar o hacerse cargo de algunas de las experiencias de educación intercultural bilingüe que se habían desarrollado desde hace un tiempo,

y Progreso (MUP) y el Frente Revolucionario de Izquierda (FRI), aproximadamente a las 2 de la madrugada abandonaron el hemiciclo parlamentario, en protesta porque el MNR estaba imponiendo su mayoría parlamentaria, incluido ignorando las alternativas propuestas por sus aliados, respecto de la autonomía universitaria” (...) el Rector de la UMSA, Antonio Saavedra (...) dijo “de todos modos la comunidad universitaria Nacional está movilizadada para defender la autonomía universitaria”. El Diario, 15 de junio de 1994. “*Diputados aprobaron Ley de Reforma Educativa*”, p. 3. Posteriormente, el 7 de julio se aprueba la ley, en ausencia de la oposición: ““El senado aprueba en sus tres instancias constitucionales el Proyecto de ley de Reforma Educativa y sin el buscado consenso con las universidades que cuestionan los artículos 21, 22 y 23 (...) los senadores opositores hicieron notar sus observaciones al cuestionado proyecto, y ante la imposibilidad de introducir modificaciones en el documento decidieron abandonar la sesión”. El Diario, 7 de julio de 1994. “En ausencia de oposición, oficialistas aprueban la ley de Reforma Educativa”, p. 7

⁴³⁴ El Diario, 9 de julio de 1994. “*El presidente destaca la ley de reforma educativa*”, p. 3.

principalmente desde la cooperación internacional y la coordinación de organizaciones indígenas con organizaciones no gubernamentales y confesionales. Entre ellos, se puede destacar el “Proyecto de educación intercultural bilingüe” de la UNICEF en zonas aymaras, quechuas y guaraníes, o el “Proyecto texto rural bilingüe” de la Conferencia Episcopal de Educación⁴³⁵.

En su artículo n° 1, la reforma estableció que Bolivia era “libre, independiente, soberana, multiétnica y pluricultural, constituida en república unitaria”, lo que, según Choque, es el sustento de una reforma educativa “dirigida a que se respete las diferencias étnicas, culturales y lingüísticas de los diferentes pueblos originarios”⁴³⁶

Ley de Reforma Educativa recogía la “terminología en boga, dejando de lado los términos como “campesinos” o “indígena” y refiriéndose más bien a pueblos originarios”⁴³⁷. Uno de los temas que asumieron protagonismo fue el de la interculturalidad, principio que pretendía incorporarse en el sistema escolar completo, es decir, en todos los niveles y modalidades. Una de las innovaciones más significativas fue, posiblemente, la creación de los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios, CEPOs, instancias colectivas que buscaban incidir en la política pública educativa, su aplicación, e inclusive en lo concerniente al currículum.

Según Choque, una de las características de la ley fue que “contó con un gran soporte económico que, entre otras cosas, permitió elaborar muchos módulos en lenguas originarias para el área rural”⁴³⁸. El autor especificó una de las recepciones polémicas de esta reforma, que generaba resistencia al uso y enseñanza de idiomas originarios: “algunos padres de familia no entendieron las características de esa reforma y por ello no aceptaron esos módulos. Prefirieron que sus hijos aprendieran primero el castellano indudablemente para no ser discriminados en las ciudades”⁴³⁹. Este sería, en adelante, uno de los nudos más complejos de tratar con la incorporación de nuevos marcos teóricos centrados en afirmar la diferencia en las políticas educativas, y por lo tanto uno de los desafíos pendientes.

Resulta ilustrativo que la articulación discursiva que reivindicaba la diferencia étnica y cultural fuera ampliando sus espacios de producción y

⁴³⁵ Cajías y Cajías. “Apuntes para repensar la educación indígena a la luz de su historia y de los procesos de liberación del indio en Bolivia”. p. 115

⁴³⁶ Choque y Quisbert. *La educación indígena en Bolivia. Un siglo de ensayos educativos y resistencias patronales*. p 197

⁴³⁷ Cajías y Cajías. “Apuntes para repensar la educación indígena a la luz de su historia y de los procesos de liberación del indio en Bolivia”. p. 115

⁴³⁸ Choque y Quisbert. *La educación indígena en Bolivia. Un siglo de ensayos educativos y resistencias patronales*. p 199

⁴³⁹ Ibid.

complejizando las temáticas que abarcaba. De ser cuestiones discutida en organizaciones sindicales y de cooperación, pasaba lentamente a ser problema de interés en la opinión pública. Fue en ese momento que comenzaron a visualizarse las críticas a los intentos de reducción del problema a modos de esencialismo folklorizante. La cuestión del fortalecimiento de las identidades particulares, en este caso, nacionales, en un marco multinacional a través del Estado, generaba tensiones respecto de dos cosas: en primer lugar, la capacidad de generar relaciones de convivencia democrática en la diferencia y en segundo lugar, las nuevas dinámicas de exclusiones e inclusiones a las que daba origen estos nuevos desarrollos. Estos elementos constituyeron las bases de las tendencias que comenzaron a problematizar más críticamente los límites de la interculturalidad.

Consistentes con estos problemas han sido las disyuntivas por las que deben atravesar los actores protagonistas, inclusive en el presente. Durante el año 2015, en medio de una Feria Educativa de Pueblos Originarios que se desarrollaba en las afueras del Monoblock de la Universidad Mayor de San Andrés, tuve la oportunidad de sostener una conversación informal con el profesor rural Albert Yapu Chusco. Él era docente de la Unidad Educativa San Pedro de Colila, ubicada en el municipio de Betanzo, departamento de Potosí y llevaba adelante el *Proyecto Socioeducativo Auto sostenible “Elaboración del almidón de trigo”*, recuperando las prácticas y usos tradicionales de producción agrícola de subsistencia⁴⁴⁰. El maestro comentaba que no dejaba de debatirse en las dudas sobre hasta qué punto estaba generando nuevos modos de exclusión a sus estudiantes, al no proveer, por ejemplo, más clases de matemáticas, en lugar de aquellas orientadas al trabajo agrícola. Para él, la situación estaba lleva de ambivalencia, porque, en aquella feria de La Paz, podía ver las diferencias de acceso a oportunidades educativas de los y las niñas del país. Este tipo de cuestiones había comenzado a tener más preponderancia en el debate político, pero se había visibilizado principalmente a través de los debates académicos que se enmarcan en las teorías post y decoloniales.

Choque asegura que el problema de la educación hacia y desde los pueblos indígenas no era un tema puramente pedagógico o lingüístico, sino que era vital “también la cuestión económica, social, política y cultural o étnica”, por lo que cualquier tipo de solución pensada, debe incorporar todos estos factores. Plamtea, a su vez, que “la reforma educativa de 1994 no fue el producto de ciertas coincidencias políticas, sino que tiene que ver con la lucha de los pueblos indígenas, con

⁴⁴⁰ Conversación con Albert Yapu Chusco, La Paz , Agosto de 2015

demandas de respeto a los valores culturales y derechos a la organización propia originaria”⁴⁴¹.

La idea de la “opresión cultural” que desde finales de los ochenta circulaba ampliamente, es indicadora de una gran modificación de la autopercepción de los pueblos indígenas y de la transformación general de la sociedad, en pleno proceso de desarrollo. Y uno de los espacios donde estas formaciones discursivas se asientan con mayor propiedad es en el mundo de los educadores, lingüistas, dirigentes campesinos e intelectuales aymaras, que se constituyen en significativos actores de al momento cuestionar al sistema educativo implantado que orientaba la educación rural y urbana, pero no se haga cargo de la diferencia cultural⁴⁴².

Sin embargo, Magdalena Cajías y Beatriz Cajías plantean que uno de los avances más significativos de esta reforma fue la ampliación de la matrícula de enseñanza primaria y la mayor equidad en acceso por variable de género; las cuestiones curriculares; y la interculturalidad y la educación bilingüe⁴⁴³. Así mismo, sus principales debilidades se vincularon a la exclusión del magisterio en su elaboración; el olvido de aspectos de la educación secundaria, inicial y técnica, entre otros. Todo esto, aseguran, tras 10 años de aplicación, tuvo escasos resultados, sumando elementos a las movilizaciones sociales que solo habían tomado una pausa.

Con todo lo dicho se puede platear que, si en la década del 40 las reivindicaciones principales hablaban de la abolición de los servicios personales y la necesidad de que los indios pudieran tener acceso a la alfabetización y a la efectiva existencia de escuelas elementales en el campo, en la década del 70, esas escuelas ya no eran suficientes, porque la alfabetización se había ampliado de manera importante, y los mismos sujetos que habían sido educados y castellanizados eran los que exigían al Estado el reconocimiento de las particularidades de sus culturas.

⁴⁴¹ Choque y Quisbert. *La educación indígenal en Bolivia. Un siglo de ensayos educativos y resistencias patronales*. P. 207

⁴⁴² Choque y Quisbert. *La educación indígenal en Bolivia. Un siglo de ensayos educativos y resistencias patronales*. P. 190

⁴⁴³ Magdalena Cajías y Beatriz Cajías. “Apuntes para repensar la educación indígena a la luz de su historia y de los procesos de liberación del indio en Bolivia”. p. 115.

CUARTO IV

Interculturalidad y educación en el tránsito del siglo XX al XXI

“El sentido se desvela a partir de un trabajo hermenéutico fuertemente tributario de la instancia del presente, que se encuentra en situación prevalente, verdaderamente constitutivo del pasado (...) Se realiza en el trabajo del hermenauta, que lee lo real como una escritura, cuyo sentido se desplaza en el hilo del tiempo en función de sus diversas fases de actualización. Entonces, el objeto de la historia es construcción para siempre abierta de su escritura”⁴⁴⁴

Françoise Dosse, 2006

“Me inclino a creer que tener historia es más importante que tener identidad”

Pocock, 2009

En 2006, durante el primer año de gobierno del Movimiento al Socialismo, MAS, ya comenzaba a hablarse de la “revolución educativa”, vinculándola al II Congreso Nacional de Educación del Año 2006. El rol asignado a la educación no podía ser independiente de las otras operaciones políticas que planeaban la refundación de Bolivia sino, por el contrario, era prioritaria. Así, la reforma general de la educación se entendía como una estrategia en línea con la construcción de la nueva Constitución Política del Estado, que desde 2010 pasó a ser un Estado Plurinacional.

La historiadora Magdalena Cajías sitúa la elección de 2005, en la que Evo Morales llegó al poder en Bolivia, como un momento que refleja la capacidad de “aglutinar” y “representar” a aquellas fuerzas que ya estaban en movimiento mucho antes. El MAS tuvo la capacidad de ponerse en el lugar adecuado, en un proceso de negociación con múltiples actores, articulando una agenda de consenso. Vale la pena aquí extraer la forma en que Cajías describe el contexto en que se instaló el gobierno que se autodefinía como indígena, estructurando alianzas con actores que habían actuado juntos en diversas batallas, pero le habían negado el ejercicio del poder político institucional.

Usando distintos métodos de lucha –como bloqueos de caminos, marchas hacia la sede de gobierno, acciones insurreccionales y participación en elecciones municipales- el movimiento campesino-indígena de tierras bajas y altas de

⁴⁴⁴ Dosse. “La marcha de las ideas. Historia de los intelectuales, historia intelectual”. p. 285

Bolivia, el movimiento obrero y popular, así como amplios sectores de las clases medias, lograron debilitar con sus acciones a los partidos políticos tradicionales que se habían turnado en el poder durante décadas. Al mismo tiempo, fueron construyendo una “agenda” de cambios que apuntó a demandas como la redistribución de la tierra, mejores condiciones de vida y de trabajo, la recuperación de nuestros recursos naturales, derechos iguales para todos los bolivianos en temas como salud y educación, y una democracia participativa e incluyente. Evo Morales y el Movimiento al Socialismo (MAS) lograron aglutinar a los sectores populares dispersos y representar esas perspectivas de cambio⁴⁴⁵.

La ex ministra de educación reafirma que una buena parte de los contenidos que aparecieron legislados en 2010, habían sido puestos en circulación desde la década de 1980, donde la revalorización de la pluralidad cultural y lingüística boliviana lograron ubicarse en el centro del debate. Del mismo modo, estos discursos incidieron en la promulgación de la Constitución del Estado Plurinacional, en 2009:

Buena parte de los planteamientos incluidos en la nueva Ley Educativa y en los artículos correspondientes a la nueva Constitución Política, tienen sus raíces en aportes históricos provenientes de diversos actores sociales y diferentes sectores vinculados con la educación, que los plantearon e incluso comenzaron a desarrollar en décadas pasadas. Ese es el caso de las organizaciones de los pueblos indígenas (CSUTCB, CEPOS y otros), la Central Obrera Boliviana (COB), organizaciones no gubernamentales dedicadas a la educación, instituciones de la Iglesia Católica y el propio Estado boliviano. En ese sentido, el mayor aporte de la nueva ley –a diferencia de la reforma educativa de 1994– es haber recogido esos aportes, logrado reunir elementos dispersos y presentar una perspectiva más coherente, madurada e integral para la transformación simultánea de todos los subniveles educativos⁴⁴⁶.

La realización del Congreso de la Educación Boliviana en 2006 fue un antecedente directo de la Ley 070 Avelino Siñani- Elizardo Pérez, ASEP. Mario Yapu plantea que fue en esta instancia donde se puntualizó

⁴⁴⁵ Cajías. Procesos históricos en la formulación de las transformaciones educativas planteadas en la “Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez”. En CEBIAE. *Visiones plurales sobre el nuevo paradigma educativo boliviano*, La Paz, 2011, p 76.

⁴⁴⁶ Cajías. “Procesos históricos en la formulación de las transformaciones educativas planteadas en la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez”. pp. 80-82.

el modelo educativo y los principios que lo sustentaban⁴⁴⁷. Los puntos centrales giraban en torno a la superación del racismo, la generación de nuevas formas de relacionamiento intercultural potenciadas desde la educación, y la dotación de capacidades técnicas para construir un sistema educativo desde el enfoque de derechos tendiente al acceso con equidad y calidad, entre otros muchos temas.

Desde el año 2006 el Ministerio de Educación y Culturas había comenzado a implementar algunos de los contenidos del proyecto de Ley ASEP en un proceso paulatino de transformación del Sistema Educativo Nacional, lo que repercutió en que en 2008 ya hubiera pautas concretas para las modificaciones curriculares que se pusieron en marcha, aun cuando la legislación no estaba aprobada. La participación de los pueblos originarios en esta parte del proceso estuvo representada por la figura de “sabios indígenas” que habían sido elegidos en sus comunidades para incidir en el diseño educativo. Además de ellos, estuvieron presentes especialistas y miembros del magisterio⁴⁴⁸.

Es evidente que en ese momento de la historia de Bolivia las funciones de la educación asignadas por el Estado se vieron desplazadas, al menos en su nominación, a agendas emanadas del debate de las organizaciones indígenas y de quienes habían trabajado las cuestiones referidas al acceso y calidad de ésta para los pueblos. Pero no solo eso, porque estos contenidos habían sido negociados y articulados con nomenclaturas provenientes de las organizaciones intergubernamentales e internacionales, que exigían la incorporación de ejes como el de la calidad y las mediciones estandarizadas. Uno de los hitos que muestra la forma en que se produjo esta simbiosis es que el 20 de diciembre de 2008 Bolivia fue declarada Territorio Libre de Analfabetismo, a través de la certificación de la UNESCO.

En el marco del Plan Nacional de Desarrollo, el 13 de abril de 2006 a través del Decreto Supremo N° 28675, el gobierno del MAS puso en marcha el Programa Nacional de Educación llamado “Yo, si puedo”, el que contó con apoyo de la cooperación internacional, especialmente de Cuba. La implementación del programa fue amplia y repercutió en un total de 819.417 ciudadanos y ciudadanas, repartidos entre 112 provincias y 327 municipios. Una de las cuestiones interesantes es que fue incluida la alfabetización en idioma originario, lo que se reflejó en la graduación de 13.599 hablantes de quechua y 24.6909 de aymara⁴⁴⁹.

⁴⁴⁷ Mario Yapu. “Veinte años de educación en Bolivia: dos reformas y algunos temas de investigación”. *Tinkazos* n°34, 2013, pp. 131-152.

⁴⁴⁸ Ibid. p 78.

⁴⁴⁹ Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. “Bolivia se declaró libre de analfabetismo ayer en la ciudad de Cochabamba”. Disponible en <https://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article4103&debut_5ultimasOEI=135>

Estas iniciativas estuvieron apoyadas con otras políticas asistenciales, como el subsidio a la permanencia escolar llamado bono “Juancito Pinto”. Esta estrategia consistió en el pago a las familias de la suma de Bs.200 anuales por la matrícula, permanencia y culminación de los 5 primeros años de educación primaria, en instituciones públicas a lo largo de territorio nacional. El bono tuvo el objetivo de “fortalecer, proteger y desarrollar las capacidades humanas, favoreciendo fundamentalmente a los niños y niñas del país (...) y crear las condiciones que incentiven la matriculación y reduzcan la inasistencia y la deserción escolar”⁴⁵⁰. En 2012 este incentivo se amplió a más población, llegando hasta los estudiantes de tercero de secundaria.

Considerando estos hechos, es necesario destacar que el proceso de elaboración de la legislación no estuvo exento de polémicas, porque “la socialización, explicación y asimilación de sus conceptos y propuestas no fue lo suficientemente realizada hacia el conjunto de la sociedad boliviana”⁴⁵¹. Esto produjo conflictos entre el gobierno y distintos actores interesados, entre ellos la Iglesia Católica, las universidades y el magisterio. La Razón hacía un buen resumen para informar a la población sobre el documento aprobado por el senado

La Ley Avelino Siñani establece una reforma educativa que plantea un modelo educativo social, comunitario y productivo, que se enmarca en los preceptos de la nueva constitución política del estado. En el nuevo perfil de los bachilleres se incorpora la educación productiva para lograr formación técnica y humanística. A nivel del currículo, ya no será obligatoria la enseñanza de la religión católica y se dispone la enseñanza de cosmovisiones u otras religiones. Se establece que existirá un currículo base para todos los educandos, pero también estarán los currículos regionalizados de carácter intracultural, respetando la diversidad cultural y lingüística que existe en todo el país. La ley dispone que la formación de maestros solo estará a cargo de las normales públicas y por tanto los centros de formación de maestros de carácter privado tendrán que cerrar sus puertas. (...) en Cochabamba, estudiantes, docentes y padres de familia, instalaron una vigilia en las puertas de la brigada parlamentaria con el objeto de hacer escuchar su protesta de rechazo al cierre de la Normal Católica⁴⁵².

⁴⁵⁰ Decreto Supremo N° 28899. Evo Morales Ayma, presidente de la República. 2006

⁴⁵¹ Cajías. “Procesos históricos en la formulación de las transformaciones educativas planteadas en la “Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez”. p. 78

⁴⁵² El Diario, 16 de diciembre de 2010. “El senado sanciona la nueva norma educativa”, p. 17

El magisterio tenía sus dudas. Adolfo Morales, secretario general de Relaciones de la Confederación de Maestros Rurales, consideraba que la ley era consistente porque garantizaba “el derecho a la sindicalización, respeta el escalafón y ya no existirá el Seduca, todo pasa a depender del ministerio, eso para nosotros es positivo”⁴⁵³. Pero otros maestros planteaban las tensiones que se producirían con la implementación. Gonzalo Soruco, secretario general de magisterio urbano de EL Alto, detallaba que, tal como se intentaba con la legislación, “la escuela no se puede descolonizar. La colonización tiene un carácter económico y las transnacionales continúan en el país y siguen siendo los amos de la economía. En ese sentido, es mentira que desde la escuela se pueda descolonizar el país”⁴⁵⁴, dando cuenta de la existencia de discursos que consideraban la apuesta del Estado como insuficiente, y curiosamente, coincidiendo con el diagnóstico que hacía uno de los personajes clave de la administración neoliberal, el exvicepresidente Cárdenas.

La Iglesia Católica planteó que se sentía fuera del debate que estaba dándose entre el gobierno para la definición de la nueva ley. Sus principales resistencias tenían que ver con el mantenimiento del control de la Escuela Normal Católica y de sus instituciones escolares junto a la materia de religión y moral, que estaba siendo puesto en duda por el proyecto gubernamental⁴⁵⁵. Así lo dejó claro en un apartado en El Diario, publicado como aviso privado, cuestión que da cuenta de su interés en incidir en la opinión pública. En este anuncio detallaba que

Como institución formadora de maestros, después de 65 años de servicio en la formación de maestros y maestras, se nos excluye (...) Los maestros solo se forman en las Escuelas Normales. Si se cierra la Normal Católica, ¿dónde se van a formar los profesores de religión católica? De esta forma se excluye y se atenta contra un país mayoritariamente católico que tiene el derecho de contar con profesores de religión y otras especialidades formadas en valores y prácticas ético-cristianas como se ha venido haciendo hasta ahora en la Normal Católica⁴⁵⁶.

⁴⁵³ La Razón, 17 de diciembre de 2010. “El lunes, el presidente Evo Morales promulgará la ley de educación ASEP y lo hará en la sede de la Confederación de Maestros Rurales de Bolivia”, p. 16

⁴⁵⁴ La Razón, 17 de diciembre de 2010. “Tres visiones para entender diez cambios en la educación”, p. 17

⁴⁵⁵ El Diario, 1 de diciembre de 2010. “Iglesia observa tres aspectos del proyecto de ley educativa”, p. 7 La Razón, 17 de diciembre de 2010. “Tres visiones para entender diez cambios en la educación”, p. 17

⁴⁵⁶ El Diario, 5 de diciembre de 2010. “Excluidos en el proyecto de ley de educación del Estado Plurinacional de Bolivia Avelino Siñani-Elizardo Pérez”, quinto cuerpo, p.5

La Iglesia aseguró que con estas medidas se afectaba a 156 unidades educativas, donde ejercen 31.000 profesores, formando a 445 mil estudiantes. Sin embargo, su principal reclamo era que se siguiera impartiendo religión, cuestión que se veía en desmedro por la enseñanza de cosmovisiones indígenas⁴⁵⁷. Al momento de la promulgación de la ley hizo declaraciones enfáticas sobre su exclusión del proceso⁴⁵⁸.

Inclusive hay que mencionar la crítica que se realizaba en torno a la débil implementación de las premisas de la escuela ayllu, sobre todo lo vinculado con la escuela productiva. La editorial del 20 de diciembre de 2010 que “el aporte pedagógico de Avelino Siñani y Elizardo Pérez queda solo en la carátula de la ley (...) solo hay los lugares comunes de la burocracia y la dispersión”⁴⁵⁹.

La oposición por su parte denunciaba el uso de conceptos como revolución y descolonización, que coincidirían con una sobre ideologización del proyecto educativo. El tipo de discurso desplegado por la parlamentaria Norma Piérola ejemplifica esta situación. Ella argumentaba que la reforma era un “instrumento marxista que pretende adoctrinar a la población e imponer el denominado socialismo del siglo XXI”⁴⁶⁰. Desde distintos sectores se hacía ver el carácter centralista de la legislación, desde donde “la cosmovisión andina se impondrá en las escuelas de alfabetización”⁴⁶¹. Víctor Hugo Cárdenas se alineaba con ello: “la orientación de la ley para el educando es antiimperialista, socialista, descolonizadora y revolucionaria (...) eso ya no es educación, a eso se llama adoctrinamiento”. Incluso llamaba la atención sobre el financiamiento. Decía que una de las críticas a la legislación de la que formó parte consistía en cuestionar el financiamiento externo, cuestión que en el proceso de Evo Morales era similar. Así, se preguntaba “¿es posible hablar de educación soberana si será financiada por el capitalismo internacional?”⁴⁶².

Una interesante editorial de La Razón hacía una lectura precisa de lo que ocurría en el momento

La elaboración definitiva de esta ley tuvo que sortear diferentes etapas y llevo años de estudio y de recolección de

⁴⁵⁷ El Diario, 15 de diciembre de 2010. “Anulación de pasaportes para sacerdotes es revancha política”, p. 5

⁴⁵⁸ El Diario, 21 de diciembre de 2010. “Gobierno promulga ley que excluye la educación católica”, p. 1

⁴⁵⁹ El Diario, 15 de diciembre de 2010. “Tamayo y la nueva ley educativa”, p.3

⁴⁶⁰ El Diario, 10 de diciembre de 2010. “Califican ley de educación como instrumento marxista”, p. 4

⁴⁶¹ El Diario, 10 de diciembre de 2010. “Cosmovisión andina se impondrá en las escuelas”, p. 4

⁴⁶² La Razón, 17 de diciembre de 2010. “Tres visiones para entender diez cambios en la educación”, pp. 16-17

propuestas. La asamblea legislativa plurinacional, en rigor, poco tiene que ver con ella, más allá de aprobarla (...) el consenso era vital y el gobierno no lo ha logrado, pese a que tampoco ha enfrentado un clima del todo adverso. La ley, en sí, no es mala. Las principales críticas apuntan al carácter de ideologización que sostiene su estructura (...) vuelve a evidenciarse la pelea con la Iglesia católica. (...) luego, a buena hora insiste en la reafirmación cultural de las naciones y pueblos indígenas originario campesinos⁴⁶³.

La ley de educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez, ASEP, se promulgó el 20 de diciembre de 2010 en la sede de la Confederación de Maestros Rurales de Bolivia, aun con la resistencia de algunos actores. El presidente del Estado Plurinacional, Evo Morales Ayma, dijo en el acto “la nueva ley no será (para) una educación alienada, sometida, sino revolucionaria y liberadora”⁴⁶⁴. La ASEP recogió, en parte, los resultados del camino recorrido por las organizaciones sociales, entre ellas las indígenas, pero también las recomendaciones de las organizaciones internacionales, y los avances hechos por la política pública. A su vez, el respaldo institucional del gobierno del MAS en los debates de la Asamblea Constituyente inaugurada en 2006 tuvo como resultado la promulgación de la nueva constitución del Estado Plurinacional en 2009. La Carta Magna les dio rango constitucional a los pilares del modelo, fijándolos como garantías del Estado.

Quiero plantear que, entre los contenidos que se pueden rastrear en los discursos educativos desplegados tanto por el Estado como por los agentes indígenas, se pueden plantear dos escalas. La primera de ellas, situada en la memoria larga, le otorga sustancia a la conceptualización de la educación como derecho, en el sentido de la persistencia en la memoria colectiva de imágenes de las viejas reivindicaciones de los caciques apoderados, el lugar estratégico que estas tenían respecto del sostenimiento de la vida comunal, y también, la capacidad de creación que se produce con experiencias como Warisata, en la que existe una intersección de intereses.

Por otro lado, está la memoria corta, que remite a las demandas que empezaron a tomar cuerpo a mitad del período dictatorial, donde surgen renovadas reflexiones de autores como Reinaga, lo que se refleja en las tendencias kataristas e indianistas, las que a su vez comienzan a disputar espacios de influencia sobre una sociedad que está en profundo

⁴⁶³ La Razón, 19 de diciembre de 2010. “*La ley de educación*”, p. 2

⁴⁶⁴ El Diario, 21 de diciembre de 2010. “*Gobierno promulga ley que excluye la educación católica*”, p. 1

cambio, precisamente por las reformas emprendidas por el nacionalismo, entre ellas, la educativa.

Así, a diferencia de lo que ocurrió en la década de 1990, no solo en Bolivia, sino en gran parte de América Latina, la reforma educativa de 2010 tuvo en su seno significativos debates públicos. La legislación contó con la acción de los discursos tecnocráticos, pero estos fueron articulados sobre una de las hipótesis que con insistencia había sido defendida en distintas coyunturas, por los agentes del Estado y los indígenas. Esta indica que en Bolivia la dimensión política asignada a las funciones de la educación se ha presentado como una continuidad.

IV.1 Educación pluricultural y revolución educativa

Incluso antes de ser aprobada la nueva ley de reforma, ya se hablaba de la consolidación “revolución educativa”⁴⁶⁵. La ley ASEP fue promulgada en la sede de la Confederación de Maestros Rurales de Bolivia, en La Paz, el 20 de diciembre de 2010. El lugar en el que se realizó el evento tenía su explicación, ya que buscaba consolidar la alianza con el magisterio, uno de los sectores que más poder tenía en cuanto a la implementación eficaz de la nueva normativa, y por lo tanto, de los éxitos o fracasos de los gobiernos. Un día antes de la presentación de la ley, el diario *La Razón* daba cuenta de esta relación, al citar al dirigente de los maestros rurales Pedro Machaca, quien planteaba que “esta norma cuenta con el apoyo del magisterio”⁴⁶⁶. Lo mismo reafirmaba el dirigente de la Confederación de Maestros Urbanos, Federico Pinaya, al asegurar que el fracaso de la reforma anterior había estado vinculado con el escaso apoyo del sector a su implementación.

La ley está compuesta por Cuatro Títulos, el primero de ellos titulado *Marco Filosófico y Político de la Educación Boliviana*⁴⁶⁷ y es el que más interés tiene para esta investigación. En el marco filosófico se pueden leer las funciones que se le confirieron al sistema, a través de sus tres capítulos:

⁴⁶⁵ El Diario, 4 de diciembre de 2010. “*Comisión opositora apura la ley educativa*”, p. 5

⁴⁶⁶ *La Razón*. “Evo Morales promulgará este lunes la Ley Avelino Siñani”. 20 de diciembre de 2010. Disponible en: http://www.la-razon.com/index.php?url=/sociedad/Evo-promulgara-Ley-Avelino-Sinani_0_1307269282.html

⁴⁶⁷ El primer título es: Marco filosófico y político de la educación boliviana; el segundo: sistema educativo plurinacional; el tercero: bases de la organización curricular, administración y gestión del sistema educativo plurinacional; y el título cuatro: disposiciones transitorias y finales.

1. Capítulo I. La educación como derecho fundamental;
2. Capítulo II. Bases, fines y objetivos de la educación; y
3. Capítulo III. Diversidad sociocultural y lingüística

El capítulo I, *Educación como derecho fundamental*, procuró dejar claramente delimitado el estatuto que adquirió la educación en el gobierno del MAS, a partir de los debates entre actores sociales, políticos y especialistas que se habían producido en el Congreso Nacional de 2006. A su vez, fue reafirmación de las garantías que la Constitución del Estado Plurinacional había zanjado en 2009.

El marco general sobre el que se fundó esta nueva reforma dio continuidad a algunas de las características del sistema educativo boliviano, entre ellas, el rol del Estado y la gratuidad universal. Se definieron algunos elementos nuevos que daban luces de los debates en que la sociedad se había visto envuelta en el último medio siglo. Entre las cuestiones destacadas, en su artículo primeros, la ley mandata que

1. Toda persona tiene derecho a recibir educación en todos los niveles de manera universal, productiva, gratuita, integral e intercultural, sin discriminación.
2. La educación constituye una función suprema y primera responsabilidad financiera del Estado, que tiene la obligación indeclinable de sostenerla, garantizarla y gestionarla.
3. El Estado y la sociedad tienen tuición plena sobre el sistema educativo (...) sobre la base de los criterios de armonía y coordinación.
4. La educación es unitaria, pública, universal, democrática, participativa, comunitaria, descolonizadora y de calidad.
5. La educación es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo.
6. El sistema educativo se fundamenta en una educación abierta, humanista, científica, técnica y tecnológica, productiva, territorial, teórica y práctica, liberadora y revolucionarios, crítica y solidaria⁴⁶⁸.

El artículo segundo precisó las *Disposiciones Generales*, en las que no vale la pena detenerse, salvo una de las disposiciones que representaba una continuidad respecto de los discursos educativos en el periodo revisado. Aquí se aseguraba la participación comunitaria en la toma de decisiones, explicitando que

⁴⁶⁸ Ley de Educación N°070 Avelino Siñani- Elizardo Pérez, ASEP, Asamblea Legislativa Plurinacional, 2010, art. 1.

Se reconoce y garantiza la participación social, la participación comunitaria, de madres y padres de familia en el sistema educativo, mediante organismos representativos en todos los niveles del Estado. En las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afro bolivianas de acuerdo a sus normas y procedimientos propios⁴⁶⁹.

En las *Bases, Fines y Objetivos de la educación boliviana*, que se expresaron entre el artículo 3 y 5, figuran las siguientes:

1. Es descolonizadora, liberadora, revolucionaria, anti-imperialista, despatriarcalizadora y trasformadora de las estructuras económicas y sociales; orientada a la reafirmación cultural de las naciones y los pueblos indígena originario campesinos, las comunidades interculturales y afrobolivianas en la construcción del Estado Plurinacional y el Vivir Bien.
2. Es comunitaria, democrática, participativa y de consensos en la toma de decisiones sobre políticas educativas.
3. Es única diversa y plural. Única en cuanto a la calidad, política y currículo base, erradicando las diferencias entre lo fiscal y privado, lo urbano y rural. Diversa y plural en su aplicación y pertinencia a casa contexto geográfico, social, cultural y lingüístico (...).
4. Es unitaria e integradora del Estado Plurinacional (...).
5. Es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo. Desde el potenciamiento de los saberes, conocimientos e idiomas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, las comunidades interculturales y afrobolivianas, promueve la interrelación y convivencia en igualdad de oportunidades para todos y todas a través de la valoración y respeto recíproco entre culturas (...).

Esta ley tuvo la posibilidad de nutrirse de la vinculación entre las matrices conceptuales modernas e indígenas comunitarias, a partir de la legitimidad ganada por estas últimas. En su monumento, representó un intento por articular modos distintos de acercarse y construir conocimiento, lo que había sido una práctica de hibridación continua en Bolivia. Esta no operaba como una clausura mutua, sino, por el contrario, como puente, en una relación dialógica. El artículo dio claramente cuenta de ello al explicitar que buscaba desarrollar “los conocimientos y saberes desde la cosmovisión de las culturas indígenas

⁴⁶⁹ Ibid. Art. 2

originario campesinas, comunidades interculturales y afrobolivianas, en complementariedad con los saberes y conocimientos universales, para contribuir al desarrollo integral de la sociedad”⁴⁷⁰.

Así mismo, junto con la educación laica, pluralista y espiritual, la legislación se detuvo en especificar que reconocía y garantizaba “la espiritualidad de las naciones y pueblos indígena originario campesinos”⁴⁷¹, promoviendo como “principios ético morales de la sociedad plural el ama qhilla, ama llulla, ama suwa (no seas flojo, no seas mentiroso ni seas ladrón) suma qamaña (Vivir Bien), ñandereki (vida armoniosa), teko kavi (vida buena), ivi maraci (tierra sin mal) y qhapaj ñan (camino o vida noble) y los principios de otros pueblos”⁴⁷².

De esta forma, asume “la diversidad de grupos poblacionales y personas que habitan el país, ofrece una educación oportuna y pertinente a las necesidades, expectativas e intereses de todas y todos (...) con igualdad de oportunidades y equiparación de condiciones”, desde el marco teórico de la educación inclusiva⁴⁷³.

El artículo cuarto estableció una serie de fines, que son consistentes con las bases de la educación, de los cuales cobran relevancia

1. Contribuir a la consolidación de la educación descolonizadora, para garantizar un Estado Plurinacional y una sociedad del Vivir Bien con justicia social, productiva y soberana.
2. Universalizar los saberes y conocimientos propios para el desarrollo de una educación desde las identidades culturales.
3. Fortalecer el desarrollo de la intraculturalidad, interculturalidad y el plurilingüismo en la formación y la realización plena de las bolivianas y bolivianos (...) a partir de las ciencias, técnicas, artes y tecnologías propias, en complementariedad con los conocimientos propios
4. Garantizar la participación plena de todas y todos los habitantes del Estado Plurinacional en la educación, para contribuir a la construcción de una sociedad participativa y comunitaria⁴⁷⁴.

Por último, en el artículo cinco del capítulo dos, estableció los objetivos de la educación plurinacional. El primero de ellos instó a

⁴⁷⁰ Ibid. Art 3-10

⁴⁷¹ Ibid. Art. 3-6

⁴⁷² Ibid. Art. 3-13

⁴⁷³ Ibid. Art. 3-7

⁴⁷⁴ Para revisar en detalle la Ley N°070 ASEP, acceder a: <http://www.minedu.gob.bo/index.php/pages/documentos-normativos-minedu/233-leyes/1524-ley-avelino-sinani-elizardo-perez>

“desarrollar una formación científica, técnica, tecnológica y productiva, a partir de saberes y conocimientos propios, fomentando la investigación vinculada a la cosmovisión y cultura de los pueblos, en complementariedad con los avances de la ciencia y la tecnología universal en todo el Sistema Educativo Plurinacional”⁴⁷⁵. La construcción de este artículo reafirma la intención de articulación de contenidos, precisada anteriormente. Entre otras cosas, continuó con la premisa de formar una conciencia productiva, comunitaria y ambiental en las y los estudiantes, fomentando la producción y el consumo de productos ecológicos, con seguridad y soberanía alimentaria, conservando y protegiendo la biodiversidad, el territorio y la Madre Tierra para el Vivir Bien⁴⁷⁶.

La legislación se encargó de asegurar la relación entre los pueblos indígenas y la toma de decisiones en la estructura del aparato educativo, estableciendo como uno de sus objetivos “consolidar el Sistema Educativo Plurinacional con la directa participación de (...) naciones y pueblos indígena originario campesinos, afrobolivianos y comunidades interculturales en la formación de políticas educativas, planificación, organización, seguimiento y evaluación del proceso educativo, velando por su calidad”⁴⁷⁷.

Destaca también, otra vez, la relación dialógica entre las formas de episteme que tienen lugar en el dispositivo, que buscaría “desarrollar una conciencia integradora y equilibrada de las comunidades humanas y la Madre Tierra que contribuya a la relación de convivencia armónica con su entorno, asegurando su protección, prevención de riesgos y desastres naturales, conservación y manejo sostenible considerando la diversidad de cosmovisiones y culturas”⁴⁷⁸. Finalmente, estableció como objetivos “desarrollar programas educativos pertinentes a cada contexto sociocultural, lingüístico, histórico, ecológico y geográfico, sustentados en el currículo base de carácter intercultural”⁴⁷⁹ e “implementar políticas y programas de alfabetización y post alfabetización de carácter intracultural, intercultural y plurilingüe (...)”⁴⁸⁰.

Una de las cuestiones más interesantes de la legislación es que realizó una conceptualización general de la interculturalidad e intraculturalidad, lo que, sin duda, fue un avance para el trabajo concreto de las políticas públicas, al menos en términos declarativos. Fue, además, reflejo de la extendida experiencia de relaciones entre agentes, donde el Estado y los pueblos indígenas habían logrado construir mínimos, que en

475 Ibid. Art. 5-2

476 Ibid. Art. 5-12

477 Ibid. Art. 5-5

478 Ibid. Art. 5-9

479 Ibid. Art. 5-15

480 Ibid. Art. 5-17

el momento de compartir espacios de poder político, lograron construirse en un piso fértil para las negociaciones y aperturas de los discursos. Esto no niega que estas negociaciones estuvieron mediadas por intereses contrapuestos, algunos de ellos más complejos que otros.

El artículo nueve estableció que toda la educación regular tenía el carácter de intracultural, intercultural y plurilingüe, y en el artículo seis, dedicado a la diversidad sociocultural y lingüística, dio cuenta de las características y los objetivos de la intraculturalidad

Promueve la recuperación, fortalecimiento, desarrollo y cohesión al interior de las culturas de las naciones pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas para la consolidación del Estado Plurinacional, basado en la equidad, solidaridad, complementariedad, reciprocidad y justicia. En el currículo del Sistema Educativo Plurinacional se incorporan los saberes y conocimientos de las cosmovisiones de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas⁴⁸¹.

Luego, respecto de la interculturalidad, establece que ésta es:

El desarrollo de la interrelación e interacción de conocimientos, saberes y tecnología propios de cada cultura con otras culturas, que fortalece la identidad propia y la interacción en igualdad de condiciones entre todas las culturas bolivianas con las del resto del mundo. Se promueven prácticas de interacción entre los diferentes pueblos y culturas desarrollando actitudes de valoración, convivencia y diálogo entre distintas visiones de mundo para proyectar y universalizar la sabiduría propia⁴⁸².

Además de estos contenidos, aparecieron figuras bastante innovadoras, como la protección y derechos de la madre tierra⁴⁸³ y la reciprocidad y solidaridad con los pueblos originarios y afrodescendientes latinoamericanos⁴⁸⁴. Estas tomas de postura reflejaban el impacto de los debates que se habían producido en el seno de las

⁴⁸¹ Ibid. Art. 6-1

⁴⁸² Ibid. Art. 6-2

⁴⁸³ “La educación es productiva y territorial, orientada a la producción intelectual y material, al trabajo creador y a la relación armónica de los sistemas de vida y las comunidades humanas en la Madre Tierra, fortaleciendo la gestión territorial de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, las comunidades interculturales y afrobolivianas (...)”.

⁴⁸⁴ Ibid. Art. 3-11

comunidades y organizaciones indígenas en las últimas décadas, tan solo por haciendo una lectura superficial de la legislación. En el artículo siete se estableció explícitamente que la “educación debe iniciarse en la lengua materna”⁴⁸⁵ y se fijaron en líneas generales las reglas que guiarían este principio, según la diversidad de situaciones lingüísticas del país.

La ley de educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez fue un esfuerzo colectivo por traer al presente una larga historia de disputas políticas sobre los conceptos de educación y las funciones asignadas a ellos. Estas disputas, en la mayor parte de los momentos, fueron sobrerrepresentadas como una confrontación, cuando es posible clasificarlas más bien como negociaciones.

Sugiero que hubo vinculaciones directas entre el proceso de discusión de la ley de 2010 y la escuela Ayllu de Warisata, principalmente por la asociación de los conceptos de producción y educación, y por la relevancia que adquirieron las prácticas de las comunidades indígenas en el diseño y la implementación del modelo. La idea de una escuela productiva tenía una de sus inspiraciones en esta intersección, tal como lo planteó Franz Quispe, nacido en Warisata, y director de su Escuela Normal. El pedagogo escribió que “la educación productiva permite que el desarrollo de los saberes y conocimientos estén en directa relación con el trabajo y la producción material, intelectual, científica y tecnológica, base de la acción educativa, articulada en las unidades comunitarias productivas de las regiones”⁴⁸⁶. Otra mirada para el concepto de educación productiva es la de Félix Patzi, ex Ministro de Educación, que la visualizaba junto a la necesidad de industrialización, cuestión que veía como una constante en el siglo XX, aun considerando que puede haber otras significaciones⁴⁸⁷.

Así, dos de las especificidades que aparecieron en esta ley, y que respondían a las circulaciones discursivas de las últimas tres décadas, fueron el abordaje de la producción material para el sostenimiento de la vida, y el rol central de la participación comunitaria en la toma de decisiones. Estos arreglos se articularon y, en un circuito de ida y vuelta, mutaron estando en permanente resignificación. La porosidad de las fronteras entre los espacios de producción discursiva que he señalado permite la existencia de contrapuntos que, en el debate cotidiano, pueden ir tomando diversas formas, recogiendo, a su vez, más elementos de la memoria colectiva como insumos para la elaboración social de las formaciones discursivas.

⁴⁸⁵ Ibid. Art. 7

⁴⁸⁶ Franz Quispe, 2012. Op. Cit. p. 23

⁴⁸⁷ Félix Patzi fue ministro de educación durante la realización del II Congreso Nacional de Educación, 2006.

Todo esto se ha visto asociado a la demanda por acceso a la educación y su relación con la idea de resistencia indígena. Lo que “sugiere que la construcción de discursos hegemónicos ha sido inversa, o al menos ha logrado circular desde actores indígenas marginados hacia la sociedad en general, redistribuyendo las capacidades de instalación/movilización de la hegemonía cultural”⁴⁸⁸.

IV.2 Abordaje crítico de la plurinacionalidad en educación

El año 2011 se realizó seminario “*Visiones plurales sobre el nuevo paradigma educativo boliviano*”, convocado por el CEBIAE, evento que reunió a destacados especialistas en el área. En él se visualizaban con claridad los desplazamientos sociales y políticos por lo que atravesó el país en esos años. En la presentación del libro que compiló los trabajos, se aseguraba que

En los últimos años hemos sido testigos de importantes transformaciones estructurales en el Estado. No es solo la emergencia de los pueblos indígenas en el poder político (...) 16 años después de la vigencia de la Reforma Educativa y el marco jurídico que la sustentaba, la educación debía transformarse (...) No ha sido un proceso sencillo ni aséptico a la polémica, cuatro años y medio fueron necesarios (y quizás insuficientes) para conformar un cuerpo jurídico medianamente consensuado. Pero este es apenas el inicio de un largo y complejo transcurso⁴⁸⁹.

Fue el Estado Plurinacional el que otorgó la plataforma institucional para la concreción de un arreglo que intentó hacerse cargo de las pluralidades bolivianas, que habían estado avanzando y retrocediendo en el espacio público durante las últimas décadas del siglo XX. Este despliegue en el escenario político se presentaba como una irrupción, como una discontinuidad, pero solo fue posible a través de los procesos de producción de lenguaje que lentamente habían tomado lugar en los debates de los agentes, en el margen de la toma de decisiones.

La revolución educativa, como la nombra el gobierno del MAS, asumía la forma de visibilización de un proceso de transformación vivo hace décadas y que desde inicios del siglo XXI comenzó a adquirir las características de discurso hegemónico en Bolivia. De esta forma, hay una ampliación de las voces que vuelven “al discurso político e ideológico mediante la introducción de conceptos como la

⁴⁸⁸ Cristina Oyarzo. Op. Cit. p.

⁴⁸⁹ CEBIAE. *Visiones plurales sobre el nuevo paradigma educativo boliviano*, La Paz, 2011, p 7

intraculturalidad, descolonización y educación productiva y comunitaria”⁴⁹⁰. Se produjo un desplazamiento de los ejes políticos significativo.

El concepto de plurinacionalidad aplicado al sistema educativo fue una apuesta ambiciosa, que recogía las andaduras del encuentro entre comunidades políticas diferenciadas. Estas intersecciones muchas veces fueron violentas, sostenidas sobre la invisibilización y deslegitimación de las prácticas del otro, pero también hubo espacios para la negociación. Estas se produjeron en distintos momentos y a través de la articulación de una serie de perspectivas que asignaban una función específica a la educación. Creo poder sostener que la más destacable es la idea de plurinacionalidad, pero también existieron otras. Me detendré en la primera.

La plurinacional, entendida como un arreglo institucional que permitió abordar el problema de las diversidades bolivianas a través de la clave intercultural del dispositivo educativo, se sostiene sobre la continuidad de la preocupación por la cuestión nacional. Desde la elaboración del Código de 1955, pasando por la escritura de Pérez y Reinaga, las elaboraciones de la COB y la CSUTB y las reformas de 1994 y 2010, se puede trazar una trayectoria de las formas en que ha adquirido cuerpo la idea de nación.

Como ya se planteó, en los inicios de la reforma nacionalista en 1955, el sistema educativo estaba orientado explícitamente a “incorporar a la nación” a las importantes poblaciones indígenas, medidas por su peso demográfico y su relación con la economía. La función que el nacionalismo revolucionario otorgaba a la educación era la de habilitar a este amplio grupo humano para tener un rol en la empresa de constituir Bolivia, y que esta tuviera las características de una nación moderna.

La educación fue un aparato habilitador. El aparato hacía llegar a los nuevos bolivianos herramientas como el castellano, las nociones básicas de civilidad, y la idea de pertenecer a un colectivo político que superaba las fronteras de la comunidad de origen, los modos de identificación aymaras, quechuas, guaraníes.

Los aymaras, al convertirse en campesinos, se igualaban a los campesinos quechuas, y su adscripción era con la nación boliviana. Al menos eso era lo que esperaba el nacionalismo revolucionario. Pero este proceso de borramiento de la diferencia no estuvo exento de resistencias ya que las prácticas comunales persistieron, algunas veces encubiertas, otras a plena luz. Estas mismas fueron las que permitirían un

⁴⁹⁰ Mario Yapu. “Veinte años de educación en Bolivia: dos reformas y algunos temas de investigación”. *T'inkazos* n°34, 2013, pp 131-152, p 145

desplazamiento en las trayectorias discursivas, que en la década del setenta se reflejaron en la escritura de Fausto Reinaga.

El autor indianista, del mismo modo, asignó una función nacionalizante a la educación, pero desde su perspectiva estaba dirigida a construir una nación indígena, que agrupara a los distintos pueblos, para superponerse a lo que él consideraba una nación blanqueda, que en sus palabras era “cholo-mestiza”. La imagen de las dos bolivias es la metáfora que utilizó para ilustrar el profundo abismo que separaba a quienes habitaban el territorio.

A diferencia de lo que en otros momentos se planteó, estas dos bolivias no eran irreconciliables, porque Reinaga proponía una sustitución de la nación cholomestiza por una nación india, que incorporaría a la anterior. De ahí que su pregunta sobre si era posible alfabetizar al castellano en aymara fuera un movimiento profundamente interesante en su momento. A través de la maquinaria educativa, el autor imaginaba la posibilidad de desplazar la hegemonía cultural y política que había estado en manos de una elite, a otra. Definitivamente no estaba planteando una vuelta al inkario, por más que en algunos pasajes de su obra lo dijera. Reinaga proponía una nación india, construida sobre las bases de la razón. ¿Es posible entonces separar su propuesta de la matriz ilustrada? Construir una universidad india, potenciar el arte y ciencia, fueron cuestiones que en su obra cobraron un lugar central, lo que refleja el modo en que proyectaba la cuestión nacional, es decir, la forma de constituir una muy clásica identidad nacional.

Del impacto de la obra de Reinaga surgieron reflexiones que complejizaron cada vez más las funciones de la educación, que, después de la década de 1970, se orientaron a visibilizar y reconocer la pluralidad de comunidades que convivían y se enfrentaban en Bolivia. La década de los ochenta vio la consolidación de los discursos de la COB, la CSUTCB y una serie de otras organizaciones, en cuanto a la disputa de los roles que debía cumplir el sistema educativo. En ese momento se recogía activamente el lenguaje de la interculturalidad, principalmente orientada a otros modos de entender la relación entre la lengua hegemónica, el castellano, y las lenguas indígenas, que, aun cuando estaban debilitadas, retomaban su dimensión política. El idioma era, en ese momento, la posibilidad de nombrar aquello que las redes de sociabilidad y la cultura originaria mantenían vivo.

La reforma de 1994 fue una respuesta institucional a estos debates, muy incidida por procesos externos a Bolivia. El modelo de educación intercultural bilingüe fue utilizado como base para diseñar un sistema educativo acorde a las necesidades de actores que estaban cada vez más consolidados en el espacio político. Pero esta legislación, considerando sus avances, no pudo ser sostenida por la fuerte oposición

de los intereses más relevantes en juego, entre ellos, los de los pueblos indígenas y el magisterio, que se negaban a implementar el programa neoliberal.

La crisis del Estado que quedó en evidencia a inicios del siglo XXI, con hitos como la Guerra del Agua en el año 2000, y la Guerra del Gas en 2003, tumbaron el gobierno de Gonzalo Sánchez de Lozada, abriendo espacio para la cristalización de una alianza política entre actores sindicales, elites intelectuales de la clase media y el movimiento indígena, lo que permitió la llegada del MAS al poder en el año 2006.

Esta plataforma fue la que permitió que las discusiones ampliamente profundizadas desde la década de los ochenta sobre las funciones y las características que debía asumir el sistema educativo boliviano tuvieran oportunidad de legitimarse ampliamente para transformarse en política pública. El Congreso Educativo de 2006 propuso un proyecto que, nuevamente, tenía como eje la cuestión nacional, pero esta vez resignificada como una arquitectura plurinacional.

¿Qué era lo que se quería plantear con la plurinacionalidad en la educación? Sugiero que fue un modo de reinventar el problema de la nación. Esto representó una continuidad, pero a su vez, incorporó un salto conceptual, que implicaba una discontinuidad. La fórmula proponía pensar a Bolivia ya no como una nación mestiza, o de indígenas, sino, por el contrario, como un país sostenido sobre una pluralidad de comunidades, entre las que se debía propender a la simetría en las relaciones de poder político. La educación tendría la función de producir estos nuevos tipos de relacionamiento en la pluralidad.

Desde la idea de comunidad desplegada en la década de 1930, de modo experimental, hasta las reflexiones que se visibilizaron sobre todo en la década de 1980, ha habido un continuo desplazamiento de los contenidos que definen los fines y funciones de la educación. Estos han ido articulando las respuestas institucionales que genera el Estado, esta vez, en la forma de Estado Plurinacional, como un intento, al menos teórico, de inclusión de todas las comunidades, de todas y todos los sujetos, a la toma de decisiones. No obstante, el problema de la aplicabilidad y de la transformación en prácticas se encuentra totalmente abierto.

CONSIDERACIONES FINALES

“El historiador dedica gran parte de su tiempo a familiarizarse con éstas retóricas, casi se podría decir que a aprender estos lenguajes, de modo que acaba reconociéndolos en el mismo momento en que los tiene delante y es capaz de seguir sus argumentos, a veces incluso de prever su desarrollo. Puede experimentar la sensación, que yo he experimentado leyendo el *Leviatán* de Hobbes, *La historia de Inglaterra* de Hume o las *Reflexiones sobre la Revolución Francesa* de Burke, de que está leyendo algo familiar al comprobar que parte del lenguaje es un tipo de retórica que reconoce e identificar mensajes y significados que pudieran haberse pasado por alto. Es así como “aprende a leer” el historiador (...) Desde el momento en que admite esta deriva, va siendo cada vez más consciente de la gran variedad de actos de habla, de comunicación y de dotación de significados que pueden haber llevado a cabo el autor o sus escritos. Cada uno de ellos es un suceso histórico encapsulado en el texto”

Pocock, *Pensamiento político e historia*, 2011

En las consideraciones finales propongo una interpretación que intenta vincular las continuidades y discontinuidades que generaron los discursos relativos a la educación indígena producidos por el Estado y el lugar de enunciación indígena, a través de los años 1931 y 2010. Esta etapa final está construida a través de un relato dialógico con los procesos de debates, negociaciones y articulaciones que los agentes pusieron en marcha.

Estos procesos se caracterizaron por desplazamientos coyunturales entre alianzas y rupturas, dando origen a trayectorias que asignaron a la educación funciones en tres órdenes conceptuales: la nación, la liberación y la producción. Estas disputas por significaciones han incidido considerablemente en la configuración de los marcos epistémicos sobre los que se construyeron las legislaciones que pretendieron ser la institucionalización de los lenguajes hegemónicos. A su vez, estuvieron delimitados por múltiples estructuras sociales y políticas que funcionaron como constricciones, pero también como aperturas.

Tal como lo planteó Pocock, las comunidades políticas están en constante proceso de formación, por lo que abarcan “un abanico tan amplio de situaciones conflictivas que no hay paradigma que pueda excluir u obstruir por mucho tiempo las formulaciones rivales. De ahí que, necesariamente, deban coexistir muchos paradigmas que, con cierta frecuencia, compiten entre sí ofreciendo definiciones alternativas de la

comunidad, sus problemas y sus métodos”⁴⁹¹. Tal como sugiere el historiador, hubo una permanente coexistencia de formulaciones rivales en la asignación de funciones a la educación indígena en Bolivia, en el período revisado. Esta concomitancia se manifestaba en la disputa por las significaciones del Estado y las que se producían en el lugar de enunciación indígena, inclinando la balanza hacia uno u otro espacio, en distintos momentos. Las funciones asignadas respondían a tres órdenes de discursos, uno administrativo, uno ideológico y uno económico, dentro de los cuales, el contenido predominante seguía trayectorias alineadas con la distribución de fuerzas coyunturales.

De este modo, las preguntas sobre la nación, la liberación y la producción reflejaron continuidades y discontinuidades en su despliegue, sobre la base de debates, negociaciones y articulaciones.

Función de orden administrativo: la nación versus las naciones

La función de orden administrativo de los discursos sobre educación orientada hacia los pueblos indígenas adquirió contornos especialmente significativos a través del debate sobre la nación. La preocupación por la formación de la nación y la educación como un dispositivo que contribuía a ello se puede rastrear hasta inicios del siglo XX, en los intentos del Estado por extender la escuela, pero también en los discursos que los caciques apoderados de la década de 1930 formularon. Es ese período, los pueblos indígenas pugnaban por acceder de modo efectivo al ordenamiento jurídico que respaldaba sus derechos -individuales y comunitarios- sobre la propiedad de la tierra, para lo cual el analfabetismo era un gran obstáculo.

En este sentido, el acceso a la lectoescritura fue una de las estrategias que ponían en marcha para apoyar el principal objetivo que se vinculaba con la protección de la vida humana. Así, el acceso a la nacionalidad, más que una cuestión ideológica o política, fue una cuestión operativa, funcional a las urgencias que los sujetos indígenas y sus comunidades políticas habían definido de modo autónomo.

El Estado, por su parte, se constituía a sí mismo por medio de la cuestión nacional. Cuando Bourdieu plantea que el Estado es inseparable de la nación entrega luces de como aproximarse a la cuestión. El Estado debía ordenar a las gentes que habitaban en el territorio, concentrar el capital simbólico para hacer lo propio con la fuerza, lo que se conseguía con la invención de una identificación y un compromiso abstracto mediado por la idea de unidad. En el caso de Bolivia, además

⁴⁹¹ J. G.A. Pocock. Pensamiento político e historia. Ensayos sobre teoría y método. AKAL, 2011. P. 11

de las cuestiones étnicas, la dispersión geográfica jugaba un rol central, ya que la variedad de pisos ecológicos y pluralidad cultural se manifestaba en la dificultad de centralización de la toma de decisiones y el monopolio de la fuerza, lo que debilitaba al Estado en formación. La extensión de la escuela era un modo de construir ese imaginario de comunidad, abstracto y funcional, que permitiría la formación del conjunto. Por medio de la alfabetización en castellano, tuvo la plataforma sobre la se podría levantar la estructura institucional.

Dentro de estas mismas racionalidades, el fracaso de la Guerra del Chaco visibilizó al gran contingente de población indígena que abría la posibilidad de pensar el mito constitutivo de la bolivianidad, sobre la base de relaciones paternas con la otredad aymara, quechua, guaraní. Simultáneamente los pueblos originarios, a través de su participación de este proceso, comenzaron a comprender su lugar en la idea de unidad del Estado nacional más allá de la adscripción a su comunidad lingüística y política.

La función de administrar los cuerpos y sus rangos de actuación por parte del Estado tuvo en la Revolución Nacionalista la oportunidad de extender su alcance, a través de la hegemonía discursiva que logró respecto de la desindigenización de la población, y el surgimiento de los y las campesinas bolivianos. Esto intentaba borrar los límites étnicos entre bancos e indios, proponiendo su relevo por el mestizaje. Bolivia era una nación mestiza.

Con la extensión del sistema educativo, se debilitaron los idiomas aymara y quechua en beneficio del castellano, con lo que la idea de nación del Estado se comenzó a consolidar. Pero este proceso tenía en su seno una de las discontinuidades que comenzaron a aparecer en el debate en la década de 1970 y que serían discutidas ampliamente en la década de 1980 y 1990. Más allá de la homogeneización lingüística y de la ciudadanización a través de la incorporación a los procesos económicos y de la democracia representativa, la diferencia persistía. Un tipo de diferencia que se manifestaba en el amplio rango de alcance de las relaciones racializadas, que reproducían la subordinación, la marginalidad y la violencia a las que se veían expuestos los sujetos indígenas. La discontinuidad vino con la hipótesis de reemplazar al Estado y la nación mestiza por uno indígena, como un montaje sobre instituciones y políticas de los pueblos originarios.

Hacia inicios del nuevo siglo se visualizaba una articulación discursiva, donde los intereses del Estado y los producidos en el lugar de enunciación indígena se intersectaban. La escuela fue uno de los aparatos que más consenso generó. Lentamente, el concepto de plurinacionalidad comenzó a tomar cuerpo como arreglo institucional amplio que permitiría la gestión de la diferencia, la coexistencia de la que se habló al

inicio de este apartado. La cuestión plurinacional era la forma de hacerse cargo de las múltiples identificaciones nacionales que en Bolivia ya no constituirían un obstáculo para el fortalecimiento del Estado. Del proyecto de Estado Nacional, se transitó hacia el de Estado Plurinacional.

En esta nueva configuración, la educación seguía cumpliendo una función de orden administrativo, pero sobre la base de nuevos contenidos. En ese momento, la maquinaria educativa debía habilitar a los sujetos para una resignificación de sus identidades étnicas, revaloradas, pero a su vez, articuladas con otras, sobre la idea de unidad a través de la estatalidad.

Función de orden ideológico: la liberación

Otra de las funciones que se pueden visualizar en el análisis de los discursos educativos es de orden ideológico, vinculado al concepto de liberación. La idea de liberación se puede encontrar en las legislaciones y constantemente enunciada por los pueblos indígenas. Esta ha remitido a distintos contenidos, siempre en un modo relacional, es decir, respecto de la liberación de agentes diferenciados, según el momento.

En una primera instancia, los pueblos indígenas declaraban la voluntad de liberación respecto de la dominación de las elites blancas, representadas por los funcionarios del Estado y la hacienda. Esta es la hipótesis que predominó a mediados del siglo XX. La educación, en este caso, era el instrumento por medio del cual podrían poner fin a lo que en la literatura ha calificado como los “abusos” del sistema patronal.

El Estado nacionalista, a inicios de la segunda mitad del siglo planteaba un tipo de liberación respecto de la dependencia de las grandes potencias, del imperialismo, y de las estructuras de clase. En su lenguaje, la educación era la maquinaria que debía proveer de tecnificación y de herramientas básicas para la formación de un contingente humano habilitado para ejecutar las políticas de desarrollo interno. El concepto de modernización estaba profundamente ligado al de libertad.

Posteriormente, los sujetos indígenas convertidos en “servidores eficientes” del Estado, ordenados, higienizados y castellanizados, dieron cabida a la reflexión sobre la liberación de las formas modernas de pensar la ciudadanía, transitando hacia la puesta en valor de las subjetividades comunitarias. En la década de los ochenta, la liberación del castellano como una prisión en la que se encontraban esas subjetividades tomó forma. La propuesta de la educación intercultural bilingüe, implementada desde organizaciones que no respondían al Estado comenzó a ganar cada vez más espacio, lo que finalmente tuvo que ser recogido por la institucionalidad.

La reforma de 1994 fue un intento de articular las demandas externas e internas por dar lugar a las comunidades indígenas, desde las perspectivas de capturar su capacidad de acción, cada vez más fortalecida. Las organizaciones indígenas comenzaron a tener una considerable relevancia en la toma de decisiones, articuladas desde la lógica sindical, donde la liberación se planteaba principalmente en torno al neoliberalismo, como racionalidad que imponía una agenda político-económica dependiente de agentes externos.

¿Estaban los pueblos indígenas en un constante proceso de liberación, producto de la actualización permanente de las formas de subordinación? Parece posible plantear esta hipótesis, considerando que la profundización reflexiva comenzó a dar forma a la necesidad resistencia en contra de las múltiples formas de colonialismo, que, inclusive, adquiriría la dimensión de colonialismo interno, muy bien desarrollado por las elites académicas aymaras que comenzaron a tomarse espacios de habla como en el caso del Taller de Historia Oral Andina.

En este periodo, el Estado vivía un debilitamiento de su capacidad de generar agenda y de hacer efectiva la implementación de sus políticas. A su vez, el eje constructor de hegemonía discursiva estaba transitando con rapidez hacia los actores indígenas. En el marco de la crisis del Estado que permitió la irrupción social a inicios del siglo XXI, los debates por la apropiación de los modos de concebir el sistema educativo, desde cuestiones generales como los fines y funciones, hasta las modificaciones curriculares y administrativas que se requerirá, la nomenclatura discursiva que situaba en el centro de la reflexión a la liberación del colonialismo y neocolonialismo se fortaleció.

En el momento de la aprobación el proyecto de ley de educación en 2006, la liberación de los bolivianos asumió una dimensión positiva, al ser propuesta la interculturalidad junto a la intraculturalidad como modo de enfrentar el pasado de subordinación, y comenzar una nueva etapa sobre la base de la plurinacionalidad.

Función de orden económico: racionalidad liberal o comunitario productiva

El orden económico disputado también se ha manifestado en la asignación de funciones a la educación indígena. Desde los planteamientos hechos en la escuela ayllu de Warisata, ha sido posible identificar trayectorias que indican la relación del dispositivo educativo con el problema económico.

En el caso de Warisata, la escuela fue definida como productiva, en el sentido de orientar su devenir no solo hacia la adquisición de las

bases del castellano y los rudimentos curriculares definidos por el Estado, sino que implicó el desarrollo de una propuesta innovadora respecto del sostenimiento material de la comunidad aymara. La escuela diseñó, en colaboración con las autoridades tradicionales, un sistema de trabajo agrícola y de construcción de su propia infraestructura, cuestiones que ordenaron el calendario escolar.

Con la llegada del MNR, la perspectiva de la modernización a través de la potenciación industrial y la reforma agraria volvía a poner en el centro del debate a la escuela como una intermediación institucional entre la población y el desarrollo. El nacional desarrollismo fue tomando fuerza, y logró sostenerse como uno de los objetivos que resuenan incluso en algunos gobiernos autoritarios. Las medidas neoliberales implementadas en 1985 no pudieron desterrar esta matriz que será retomada constantemente por organizaciones sociales y sindicales, y, en algunos casos, por organizaciones indígenas. Estos movimientos de ida y vuelta fueron recogidos por la alianza que pone en el poder al gobierno del MAS, pasando a formar parte de los contenidos transversales que atravesaron las políticas públicas bolivianas.

Entre ellas, la educación se definió como “socio-comunitaria productiva”, intentando abarcar una gran porción de los debates que habían circulado en las décadas anteriores. En este caso, la forma de comprender la producción económica por parte del Estado siguió estando enmarcada en el nacional desarrollismo, aunque en una versión actualizada por las nuevas condiciones del mercado global.

La última reforma educativa se constituyó sobre debates que hasta hace unas décadas no eran posibles de ser pensados dentro de la política pública. Ideas como la de los derechos de la madre tierra, el acento a la producción comunitaria y el equilibrio y uso sostenible de los recursos naturales aparecieron como ejes en las bases de la educación. De esta manera se proponía pensar de otra manera la cuestión económica, y dentro de ella, la producción. Al menos en el plano declarativo, estos formatos superarían al modo desarrollista clásico.

FUENTES PRIMARIAS

- Código de la Educación Boliviana, 1955
- Congreso Nacional de Educación de 1992. Informe final de conclusiones y recomendaciones. 2012. La Paz, Bolivia, 2007
- Constitución Política de Bolivia, 1938
- Ley 070 de Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez. Asamblea Legislativa Plurinacional, 2010
- Ley de Participación Popular N° 1551, 1994
- Pérez, Elizardo. Warisata, la escuela ayllu. Serie Clásicos, Colección pedagógica plurinacional. Ministerio de Educación, Estado Plurinacional de Bolivia, 2015
- Proyecto Educativo Popular. Central Obrera Boliviana. Bolivia, 1989
- Reinaga, Fausto. *La Revolución India*, Primera edición, 1970. La Paz, Bolivia. Estado Plurinacional de Bolivia, Ministerio de Culturas y Turismo, Viceministerio de Descolonización, Fondo de Fomento e la Educación Cívica. Séptima Edición, 2014
- Reinaga, Fausto. *Tesis India*. Primera edición, 1971. La Paz, Bolivia. Estado Plurinacional de Bolivia, Ministerio de Culturas y Turismo, Viceministerio de Descolonización, Fondo de Fomento e la Educación Cívica. Séptima Edición, 2014
- Villarroel, Gualberto. *Mensaje a la H. Convención Nacional de 1945*, 1945

ENTREVISTAS

- Basilio Quispe Churata, último alumno vivo de la primera etapa de Warisata. 29 de junio de 2017
- David Aruquipa, Director Campaña Boliviana por el Derecho a la Educación. 3 de julio de 2017
- Franz Quispe Ramos, director de la Escuela Normal de Warisata, ex alumno de Warisata 29 de junio de 2017
- Froilán Condori, Fundador de la Coordinadora Nacional Comunitaria de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios, CNC-CEPOS. 21 de noviembre de 2016
- Magdalena Cajías de la Vega, historiadora, ex Ministra de Educación, 2007-2008
- Roberto Choque Canqui, historiador aymara, especialista en educación y e historia indígena. Ex viceministro de Descolonización (2009)

PUBLICACIONES SERIADAS

El Diario, enero, febrero y marzo de 1955
El Diario, noviembre y diciembre de 2010
El Diario, junio y julio de 1994
La Razón, diciembre de 2010

OBRAS CONSULTADAS

Albó, Xavier. *Pueblos indios en la política. Cuadernos de Investigación CIPCA N° 55*, Plural Editores, La Paz, 2002

Alcón, Sofía. *Formación docente en Warisata. El constructivismo y el papelógrafo*. Plural Editores, La Paz, 2005

Altamirano, Carlos. “De la historia política a la historia intelectual”, *Prismas, Revista de historia intelectual*, N° 9, 2005, pp 11-18

Anderson, Benedict. *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, Fondo de Cultura Económica, México 2013

Aróstegui, Julio. *La investigación histórica: teoría y método*, Editorial Crítica, Barcelona, 2001

Bengoa, José. *La emergencia indígena en América Latina*. Fondo de Cultura Económica, Segunda Edición, Santiago, 2007

Bourdieu, Pierre. *Sobre el Estado. Cursos en el College de France (1989-1992)*. Anagrama, Buenos Aires, 2015

Cajías, Beatriz, “1955: De una educación de castas a una educación de masas”. *Revista Ciencia y Cultura* N° 3, julio de 1998, Universidad Católica de Bolivia

Cajías, Magdalena, “Procesos históricos en la formulación de las transformaciones educativas planteadas en la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez”. En *Visiones plurales sobre el nuevo paradigma educativo boliviano*, CEBIAE, La Paz, 2011, 75-92

Cajías, Magdalena. “La Revolución Nacional: actores sociales y políticos en alianza y disputa (1952-1964)” Primera Parte. De la Revolución Nacional a la crisis del Estado de 1952. Cajías, Magdalena, Coordinadora. *Bolivia su Historia. Capítulo VI, Constitución, desarrollo y crisis del Estado de 1952*, La Paz, 2015

Campos, Alejandro. “Racialización, racialismo y racismo: un discernimiento necesario”. *Revista Universidad de la Habana*, N° 273, pp. 184-199, 2012

Carrión, Justiniano. *Revolución educativa con revolución docente*. Ministerio de Educación, La Paz, 2016

Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas (CEBIAE), *“Proceso, educación y pueblo. 1900-2010 (algunos referentes documentales y experienciales)”* La Paz, 2012

Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas (CEBIAE). *“Educación intercultural bilingüe en Bolivia 1952-1989”*. Resúmenes analíticos educativos. Vol XV, 1 semestre 1989, La Paz, 1989

Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas (CEBIAE). *“La educación intercultural y bilingüe en Bolivia. Balance y perspectivas”* Memoria Seminario, La Paz, 2000

Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas (CEBIAE). *“Visiones plurales sobre el nuevo paradigma educativo boliviano”*, La Paz, 2011

Chartier, Roger. *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*. Gedisa, Barcelona, 2005

Chartier, Roger. *Escribir las prácticas. Foucault, de Certeau, Marin*. Ediciones Manantial SRL. Buenos Aires, 1996

Chodi, Francesco (Compilador). *La educación indígena en América Latina. México – Guatemala – Ecuador – Perú – Bolivia*. P.EBI (MEC-GTZ) & ABYA-YALA, Quito, Ecuador y UNESCO/OREALC, Santiago, 1990

Choque, Roberto y Cristina Quisbert. *Líderes indígenas aymaras. Lucha por la defensa de tierras comunitarias de origen*. Unidad de investigaciones históricas UNIH-PAKAXA, La Paz, 2010

Choque, Roberto, “La escuela indígena: La Paz (1905-1938)” En Taller de Historia Oral Andina, THOA, *Educación indígena: ¿Ciudadanía o colonización?* (pp. 19-40). Secretaría Nacional de Educación, La Paz, 1996

Choque, Roberto, *Educación indígena en Bolivia. Un siglo de ensayos educativos y resistencias patronales*, Unidad de investigaciones históricas UNIH-PAKAXA, La Paz, 2006

Choque, Roberto, *Historia de una lucha desigual. Los contenidos ideológicos y políticos de las rebeliones indígenas de la pre y post revolución nacional*, Unidad de investigaciones históricas UNIH-PAKAXA, La Paz, 2012

Choque, Roberto. “La problemática de la educación indígena”. *DATA, Revista del Instituto de Estudios Andinos y Amazónicos*, N° 5, *Reformas educativas en la historia republicana boliviana*, Universidad Andina Simón Bolívar, Sucre, 1994, pp. 9-33

Choque, Roberto. *El indigenismo y los movimientos indígenas en Bolivia*. Instituto Internacional de Integración, Convenio Andrés Bello, La Paz, 2014

Choque, Roberto. *La educación en la Colonia*. Serie Histórica, Colección Pedagógica Plurinacional, Ministerio de Educación de Bolivia, La Paz, 2013

Comité Nacional de Coordinación de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CNC-CEPOs). *“Hacia la consolidación de las políticas educativas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos”* Memoria del II Congreso Plurinacional de Educación de las Naciones y Pueblos Indígena Originarios Campesinos de Bolivia, Santa Cruz, 2010

Conde, Ramón. “La lucha por la educación indígenal, 1900-1945”. *DATA, Revista del Instituto de Estudios Andinos y Amazónicos*, N° 5, *Reformas educativas en la historia republicana boliviana*, Universidad Andina Simón Bolívar, Sucre, 1994, pp. 85-95

Cruz, Gustavo R. *Los senderos de Fausto Reinaga. Filosofía de un pensamiento indio*. CIDES-UMSA y Plural Editores, La Paz, 2013

De Certeau, Michel. *La escritura de la Historia*, Universidad Iberoamericana, Biblioteca Francisco Xavier Clavigero, México, 2006

Del Campo, Esther (Investigadora Principal), Ardaya, Gloria; De la Fuente, Rosa; Haro, Ana; Resina, Jorge; Córdova, César; Canelas, José Manuel. *“La Influencia Indígena en la Transformación Estatal: Interculturalidad y Etnodesarrollo en los Procesos Constituyentes de Ecuador y Bolivia”*. Fundación Carolina – CeALCI. Madrid, 2011

Dosse, François, *La marcha de las ideas. Historia de los intelectuales, historia intelectual*. Publicaciones Universidad de Valencia, Valencia, 2006

Efron, Laura. “Reformas educativas en el Estado Plurinacional boliviano. La revalorización de la experiencia de Warisata para la construcción de nuevas ciudadanías”, *Clio & Asociados* N°17, 2013

Escárzaga, Fabiola. “Comunidad indígena y revolución en Bolivia: el pensamiento indianista-katarista de Fausto Reinaga y Felipe Quispe”. *Política y Cultura*, primavera de 2012, N°37, pp. 185-210

Foucault, Michael, *El orden del discurso*, Letrae, Buenos Aires, 1992

Foucault, Michael. *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. Siglo XXI*, Decimocuarta reimpresión, Madrid, 2008

Gamboa, Franco, *De las críticas contra el sistema al ejercicio del poder: Los movimientos sociales indígenas y las políticas de Reforma Educativa en Bolivia*. UNESCO, 2009

García Linera, Álvaro. *Las Tensiones Creativas de la Revolución. La Quinta Fase del Cambio*. Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia. Presidencia de la Asamblea Legislativa Plurinacional. La Paz, 2006

García, Álvaro. *Identidad boliviana. Nación, mestizaje y plurinacionalidad*, Vicepresidencia del Estado Plurinacional, y Asamblea Legislativa Plurinacional, La Paz, 2015

Gotkowitz, Laura. *La revolución antes de la Revolución. Luchas indígenas por tierra y justicia en Bolivia, 1880-1952*. Programa de Investigación Estratégica en Bolivia, PIEB, y PLURAL. La Paz, 2011

Grimson, Alejandro. *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*. Siglo XXI Editores, Argentina, 2011

Jiménez Quispe, Luz. *Proyectos educativos indígenas en la política educativa boliviana*. Plural Editores, PROEIB Andes y PINSEIB. La Paz, 2015

Klein, Herbert. *Historia de Bolivia*. 4 Edición, Librería Editorial G.U.M, La Paz, 2011

Koselleck, Reinhart. *historia/Historia*. Mínima Trota, tercera edición, 2016

Mamani, Carlos, *Taragu, 1866-1935. Masacre, guerra y "renovación" en la biografía de Eduardo L. Nina Qhispi*, Taller de Historia Oral Andina, THOA, Ediciones Aruwiñiri, La Paz, 1991

Mancilla, Aníbal. (17 de abril 2015) La Escuela Ayllu de Warisata en la Ley 070. *El diario*.

Martínez Francois, "Los primeros pasos liberales hacia la unificación escolar en Bolivia. En torno a la Ley de 6 de febrero de 1900 y clausura subsecuente del Colegio Seminario de Cochabamba" En: *Visiones de Fin de Siglo. Bolivia y América Latina en el Siglo XX*. Dora Cajías, Magdalena Cajías y Carmen Johnson. Instituto Francés de Estudios Andinos, 2001. En: <<https://books.openedition.org/ifea/7282>>

Mengo, Renée Isabel. "El discurso como acción social", *Revista Latina de Comunicación Social* N° 58, julio-diciembre de 2004, Tenerife, 2004

Ministerio de Educación de Bolivia. *La educación en Bolivia. Indicadores, cifras y resultados*, La Paz, 2004

Ministerio de Educación. *Revolución educativa con revolución docente*. La Paz, 2016

Orlandi, Eni. *Análisis de Discurso. Principios y Procedimientos*. LOM, Santiago, 2012

Palizza, Ramiro. *Legislación educativa del Estado Plurinacional de Bolivia*, Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas (CEBIAE), La Paz, 2011

Pati, Pelagio; Mamani, Pablo y Quispe, Norah. *Sistematización de experiencias de movimientos indígenas en Bolivia*. Instituto de investigaciones sociológicas "Mauricio Lefevre". Fondo para el desarrollo de los pueblos indígenas de América Latina y El Caribe-Fondo Indígena, La Paz, 2009

Patzí, Felix, "Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez: Propuesta e implementación". *Revista Estudios Bolivianos*, N° 20, 127-132. 2014

Pérez, Ana, *Historia de las escuelas indígenas de Caiza y Warisata*. Serie Histórica, Colección Pedagógica plurinacional, Ministerios de Educación, La Paz, 2014

Polgovsky, Mara. “La historia intelectual en la era del giro lingüístico” *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*. Questions du temps présent, 27 octubre 2010

Portugal, Pedro y Macusaya, Carlos. *El Indianismo Katarista. Un análisis crítico*, Fundación Friederich Ebert, La Paz, 2016

Quispe, Fraz. *La otra cara de Warisata*. La Paz: Instituto Internacional de Integración. La Paz, 2012

Ricoeur, Paul. *La memoria, la historia, el olvido*. Fondo de Cultura Económica, Argentina, 2013

Rivera, Silvia. *Oprimidos pero no vencidos. Luchas del campesinado aymara y qhechma 1900-1980*, Cuarta edición, La Mirada Salvaje, La Paz, 2010

Rivero, José. “Expansión de la escolaridad latinoamericana desde mediados del siglo XX: entre la inclusión y exclusión”. Comentario al capítulo II del *Atlas de las desigualdades educativas en América Latina*, Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina, SITEAL

Salazar, Carlos. *¡Warisata mía! Y otros artículos polémicos*. Editorial Juventud, La Paz, 1997

Salazar, Carlos. *La taika. Teoría y práctica de la escuela ayllu*, La Paz, 1992

Seoane de Capra, Ana María. “El despertar de las energías sociales y políticas”. Cajías, Magdalena; Durán, Florencia y Seoane, Ana María (Coordinadoras). *Bolivia su Historia, Capítulo V. La gestación y emergencia del nacionalismo en Bolivia. 1920-1952*. Coordinadora de Historia. PIEB, La Razón. La Paz, 2015

SITEAL, “*Atlas de las Desigualdades Educativas en América Latina. Capítulo II La expansión de la escolarización desde mediados del siglo XX*”. Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina, SITEAL.

Soage, Ana. “*La Teoría del Discurso en la Escuela de Essex en su Contexto Histórico*”. En: Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación, CLAC, N°25, Universidad Complutense de Madrid, 2006

Soria, Victorino. “Los caciques apoderados y la lucha por la escuela (1900-1952)” Taller de Historia Oral Andina, THOA, *Educación indígena: ¿ciudadanía o colonización?* Secretaría Nacional de Educación, La Paz, 1996, pp. 19-40

Sterfanoni, Pablo. *Qué hacer con los indios... y otros traumas irresueltos de la colonialidad*, Plural Editores, La Paz, 2010

Taller de Historia Oral Andina, THOA. *El indio Santos Marka T'ula, cacique principal de los ayllus de Qallapa y apoderado general de las comunidades originarias de la república*. La Paz, 1988

Ticono Alejo, Esteban. *El Indianismo de Fausto Reinaga: Orígenes, desarrollo y experiencia en Qullasuyu-Bolivia* (Tesis doctoral inédita). Ecuador,

Universidad Andina Simón Bolívar, Doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos, 2015

Van Dijk, Teun. *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II, Una introducción multidisciplinaria*. Gedisa, España, 2008

Villar, Diego y Combes, Isabel (Compiladores). *Las tierras bajas de Bolivia: miradas históricas y antropológicas*. Universidad de Santa Cruz y Editorial El País, Santa Cruz de la Sierra, 2012

Yapu, Mario. “Veinte años de educación en Bolivia: dos reformas y algunos temas de investigación”, *Revista T'inkazos* n° 34, 2013, pp. 131-152

En Bolivia la educación fue una gran preocupación durante todo el siglo XX, al igual que en gran parte de América Latina. Pero en este país adquirió una especificidad que marcó las trayectorias de los movimientos sociopolíticos implicados, así como respuestas institucionales generadas por el Estado. Ello estuvo dado, en gran medida, por el peso demográfico y cultural de los pueblos indígenas que habitan el territorio y la vitalidad de sus prácticas sociales y políticas. El objetivo general de esta investigación es dar cuenta de las trayectorias de los discursos sobre las funciones de la educación para los pueblos indígenas a través de la lectura crítica de materiales producidos desde la enunciación auto adscrita como indígena -individual y colectiva- y la enunciación del Estado a través de las reformas educativas de 1955, 1994 y 2010. La exploración procurará develar las interrelaciones entre estos debates, las negociaciones y articulaciones generadas.

