



Estado Plurinacional de Bolivia
Ministerio de Educación
Moromboeguasú Jeroata
Yachay Kamachina
Yaticha Kamana

LA REFORMA EN LA EDUCACIÓN DE 1995

Carlos Mamani Condori

III

Serie
HISTÓRICA

COLECCIÓN PEDAGÓGICA PLURINACIONAL

LA REFORMA EN LA EDUCACIÓN DE 1955

El Código de la Educación Boliviana de 1955 como instrumento
de desnaturalización del indio y su consecuente conversión en
ciudadano aparente

LA REFORMA EN LA EDUCACIÓN DE 1955

El Código de la Educación Boliviana de 1955 como instrumento
de desnaturalización del indio y su consecuente conversión en
ciudadano aparente

Carlos Mamani Condori

COLECCIÓN PEDAGÓGICA PLURINACIONAL

Serie Histórica

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

**Ministerio de Educación
Instituto de Investigaciones Pedagógicas
Plurinacional**

**Colección Pedagógica Plurinacional
Serie Histórica, N° III**

© MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Av. Arce N° 2147

Teléfono: (591-2) 2681200

Casilla de correo: 3116

www.minedu.gob.bo

**© INSTITUTO DE INVESTIGACIONES
PEDAGÓGICAS PLURINACIONAL**

Av. Arce N° 2529

Edificio Santa Isabel, Bloque C, Planta baja

Teléfono: 2912842 int. 26

Autor: Carlos Mamani Condori

Edición y corrección: IIPP y Soledad Domínguez

Depósito Legal: 4-1-404-13

Diseño de tapa: Nico Manuel Verboune

Diagramación: IIPP

La Paz-Bolivia, 2013

Presentación de la Colección Pedagógica Plurinacional.....	7
Presentación.....	11
Introducción.....	13
1. Colonia y república.....	16
2. La educación antes del Código de 1955.....	29
2.1. La formación en tiempos del Qullasuyu/Tawantinsuyu.....	30
2.2. La República	35
3. Las reformas educativas y la iniciativa indígena.....	40
3.1. El liberalismo y las reformas educativas.....	40
3.2. La iniciativa indígena.....	42
3.2.1. Eduardo Nina Quispe y la Sociedad República del Collasuyo	43
3.2.2. Santos Marca Tola y el Centro Bartolomé de las Casas.....	46
3.2.3. Franz Tamayo: ¿la creación de la pedagogía nacional?.....	49
3.2.4. Elizardo Pérez y la escuela-ayllu de Warisata	50
3.3. Las misiones evangélicas y su obra educativa.....	52
4. Nacionalismo e indigenismo	57
4.1. La Guerra del Chaco.....	58
4.2. El indigenismo en México.....	61
4.2.1. La Convención de Pátzcuaro.....	65
4.2.2. La crisis del indigenismo	68
4.2.3. El indigenismo en Bolivia.....	70
4.3. Fernando Diez de Medina.....	71
5. Revolución y reforma educativa	74
5.1. La revolución nacional.....	74
5.2. Nación y ciudadanía.....	77

5.3. La gestación de la reforma educativa.....	80
5.4. La propuesta de La Ley de Reforma Educativa de 1955.....	84
5.5. Administración del sistema educativo.....	85
5.6. Organización curricular	86
5.7. Los impactos de la implementación del Código de la Educación Boliviana.....	86
5.8. La puesta en marcha del Código de la Educación Boliviana.....	89
5.8.1. Problemas administrativos.....	89
5.8.2. Problemas logísticos.....	90
5.8.3. Problemas de organización.....	90
5.8.4. Problemas de orden político y participación social.....	92
5.9. Análisis y valoración de la experiencia de la reforma educativa de 1955	92
5.9.1. Algunos aciertos.....	92
5.9.2. Modelo pedagógico liberal y modelo pedagógico nacionalista.....	94
5.9.3. La bifurcación de la educación.....	96
5.9.4. Migración del campo a la ciudad.....	98
5.10. Conclusiones	98
Referencias bibliográficas.....	101

Presentación de la Colección Pedagógica Plurinacional

La Colección Pedagógica Plurinacional está destinada a contribuir al desarrollo del pensamiento y la acción educativa bajo un horizonte de cambio y de Revolución educativa en Bolivia. La misma pretende reflejar la pluralidad del pensamiento y hacer pedagógico, presentando reflexiones y estudios que coadyuven a la consolidación del nuevo Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo y el actual proceso de implementación del currículo, así como todo el conjunto de políticas educativas que van emergiendo como parte de este proceso de cambio en la educación.

Recoger las diversas experiencias y reflexiones pedagógicas es fundamental para salir de un tiempo donde la crisis civilizatoria del capitalismo ha arrinconado a la educación al plano de competencias técnicas encaminadas y dirigidas a la reproducción de la lógica del capital, lo que termina en un empobrecimiento de la diversidad cultural humana sustituida por una visión de vida monocultural.

Los sistemas educativos nacionales que veían en la modernización su única alternativa de desarrollo erigieron una educación homogénea que pretendió arrasar con las diversas formas educativas que hasta ese momento habían coexistido. En Bolivia, este proceso adquirió un sentido fuertemente colonial, donde la pretensión fue erradicar completamente, vía “modernización”, las formas educativas y los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas originarios. Hasta tiempos muy recientes el proyecto educativo

monocultural solapado era “civilizar a los indios”, aunque discursos mistificadores posteriores lo hayan negado.

El Estado Plurinacional de Bolivia inaugura institucionalmente la posibilidad de la coexistencia de los pueblos y naciones que conforman Bolivia y el proyecto de constituir una educación plural, un Sistema Educativo Plurinacional, que permita incorporar a la educación los saberes y conocimientos de todos los pueblos y naciones que conforman Bolivia, así como gestionar la educación a partir de las formas organizativas e institucionales propias de cada lugar.

El Sistema Educativo Plurinacional es el proyecto de acercar la educación a los procesos de vida de los pueblos y de zanjar la separación colonial perversa que se ha producido entre escuela y vida. Esto es lo que significa generar una educación comunitaria que reconecte la educación con la experiencia de nuestras culturas, que no fragmente al ser humano como un ente aislado sino que lo conciba como parte de una totalidad más amplia que tiene la obligación de contribuir a mantener el mundo en equilibrio y complementariedad.

Este acercamiento de la educación a la vida no se da de un modo etéreo sino que tiene una concreción práctica en la educación productiva, como la manera de educar en capacidades y cualidades para coadyuvar a solucionar creativamente las necesidades y problemas que se viven en la comunidad, barrio o localidad. La educación productiva es una respuesta concreta a nuestra realidad, que por la condición colonial y de dependencia económica nos ha mantenido en la precariedad. Los nuevos bachilleres han de ser capaces de dar respuestas concretas, prácticas y creativas para resolver los problemas de la comunidad y para satisfacer sus necesidades. Este sentido práctico-productivo es la apuesta más clara de acercar la educación a la vida, dándole un sentido útil que había perdido en la educación colonial y republicana.

No se trata de caer en una educación puramente técnica sino de darle su lugar e importancia a esas capacidades por mucho tiempo subvaloradas, con una clara dirección política de transformación crítica, de liberación de las condiciones de pobreza y de menosprecio cultural en que se ha mantenido

a nuestros pueblos indígenas originarios. Por ello, la educación por la que apostamos es también descolonizadora, transformadora y liberadora de las consecuencias que ha producido el capitalismo y el colonialismo.

Nuestra educación parte de una postura de claro potenciamiento de las formas de vida, valores, instituciones, conocimientos e identidad de los pueblos y naciones que conforman Bolivia. Es decir, una educación con énfasis intracultural pero sin pretender reducir la educación a lo que cada pueblo es, sino permitiendo un aprendizaje mutuo entre los distintos pueblos y naciones, es decir, una educación con exigencia intercultural. Una interculturalidad que no se contente con el mero respeto entre los que son diferentes sino que se encarne en la formación de personas que puedan convivir materialmente creando y participando de una realidad distinta.

La Colección Pedagógica Plurinacional busca coadyuvar a generar una conciencia de este nuevo carácter comunitario, productivo, descolonizador, intracultural e intercultural de la educación, dotando de un fondo bibliográfico básico que refleje el pensamiento pedagógico acumulado y nuevo en su pluralidad. En este sentido, se presentan las importantes reflexiones pedagógicas de los autores clásicos con la misma importancia con que se presentan las prácticas y pensamientos pedagógicos desarrollados por los pueblos y naciones indígenas originarios y otras experiencias educativas concretas desarrolladas a lo largo de nuestra historia. Por otro lado, en el proceso de implementación de la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez, ha surgido la necesidad de contar con reflexiones, propuestas metodológicas e información educativa sobre los puntos centrales que la caracterizan, contando con una amplia y diversa participación de actores.

Se ha priorizado publicar las siguientes series: Serie Clásicos; Serie Histórica, Serie Revolución Educativa, Serie Debate. La Serie Clásicos pretende recoger los más importantes aportes del pensamiento pedagógico de la educación boliviana. La Serie Histórica presentará los eventos más significativos, las inflexiones y los hitos de la educación en Bolivia. La Serie Revolución Educativa presentará las reflexiones y aportes teóricos sobre los pilares de la nueva Ley Educativa, como son la educación comunitaria, descolonizadora,

productiva, intracultural e intercultural, además de la fundamentación de otros elementos y componentes curriculares y de reflexiones metodológicas. La Serie Debate presentará discusiones de actores diversos acerca del actual proceso de transformación para abrir un foro que escuche las críticas, alternativas y permita generar un amplio debate político-ideológico sobre descolonización de la realidad política y la educación en Bolivia.

Con mucho agrado presentamos la Colección Pedagógica Plurinacional que pretende convertirse en una referencia bibliográfica imprescindible para comprender cómo hemos llegado al presente de nuestra educación y cuáles son las sendas por donde está transitando nuestra Revolución Educativa.

Roberto Aguilar Gómez
MINISTRO DE EDUCACIÓN

Presentación

Una característica de la modernidad occidental ha sido su pretensión de formular su historia particular como la historia “universal”, haciendo el relato del recorrido que supuestamente conduce hasta ella como la edad madura o hasta como el fin de la historia. Docenas de filósofos e historiadores han trabajado en este sentido ignorando la historia de las otras culturas y presentando *su* historia como la historia de los seres humanos; oscureciendo el tiempo en el que Europa no era centro sino un área desconectada de las grandes culturas del oriente. Por ejemplo, la división de la historia en edad antigua, edad media y edad moderna no tiene ningún sentido para dos tercios de la humanidad. Sólo tiene sentido hablar de una edad media para los europeos, pero no para las culturas orientales que estaban en un tiempo de esplendor en aquel momento. Es fundamental descolonizar la historia, posicionarse desde estas tierras y contar una historia más auténticamente mundial.

En nuestro propio país se ha negado, ocultado o minusvalorado la presencia e importancia de los pueblos indígenas en la historia de Bolivia. Se presentaba la historia como una sucesión de presidentes que se daban golpes de estado entre ellos, pero sin atisbar los grandes procesos que se estaban forjando en subversiones y también clandestinamente, o por debajo de lo evidente, por los pueblos indígenas en su larga y continua rebelión contra el poder colonial. Algunos historiadores críticos han contribuido con su recuperación de esa historia a la comprensión de los proyectos de liberación indígena desarrollados en los distintos periodos de nuestra historia. Por ejemplo, en el plano de la educación, se ha empezado a mostrar cómo la mayor parte de los planes estatales estaban orientados a “civilizar” a los indígenas, es decir, a hacer que

dejen de serlo, pero que ellos tenían sus propios planes educativos autónomos que dieron lugar, por ejemplo, a escuelas comunitarias y productivas.

En el siglo XX, la educación en Bolivia sufre varias modificaciones. A principios de siglo se organiza por primera vez con consistencia institucional un sistema educativo. Y a mediados de siglo se da por primera vez de un modo extendido la relativa universalización “nacional” de la educación. Momentos vitales de la configuración de la institución educativa en Bolivia, pero que no se plantearon en lo absoluto la necesidad y exigencia de descolonizar y fundar una educación desde nuestro propio horizonte de vida.

La Revolución Nacional fue un importante evento de la historia boliviana, pues instauraba de un modo concreto el proyecto de generar un sujeto boliviano sobre el discurso mistificador del mestizaje que pretendía a la postre la extinción de lo indígena, ser boliviano pero dejando de ser indígena, lo que significó ser boliviano de segunda, porque la condición colonial de la sociedad boliviana no se había tocado, ni se había producido la relativamente proyectada “igualación” moderna. Así la educación se perfiló como castellanizante y monocultural.

Pero esos momentos tuvieron una complejidad mucho mayor que es necesario reflexionar. Por eso es interesante leer este ensayo de Carlos Mamani, que describe los aportes y limitaciones de la Revolución Nacional en términos educativos, recorriendo de paso y con gran sentido sintético muchos otros momentos de la educación en Bolivia.

Con el pensamiento de fortalecer las visiones de la historia plurinacional en la educación, el Ministerio de educación ha creado una serie histórica en la Colección Pedagógica Plurinacional que permita presentar varias miradas sobre la historia educativa del país, no con un sentido meramente informativo de fechas conmemorativas, sino tratando de comprender los sustratos más profundos que permitan comprender y sortear las dificultades de larga data que se mantienen en el presente y tejer un sentido histórico distinto de nuestra educación. Se presentarán de este modo investigaciones y ensayos históricos sobre distintos periodos de nuestra historia, en los largos ciclos que la constituyen desde hace milenios: la educación ancestral en tierras altas y en tierras bajas, así como también, aspectos de la educación colonial y la educación en el siglo XIX y XX.

Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional

Introducción

Desde la adopción del nuevo texto constitucional, Bolivia dejó de ser formalmente la república establecida sobre la herencia colonial de la Audiencia de Charcas para transformarse en Estado Plurinacional, como quedó establecido en los artículos 1 y 98 de la Constitución Política del Estado. El artículo 1º dice: “Bolivia se constituye en un Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario, libre, independiente, soberano, democrático, intercultural, descentralizado y con autonomías. *Bolivia se funda en la pluralidad y el pluralismo político, económico, jurídico, cultural y lingüístico* dentro del proceso integrador del país (Constitución Política del Estado, 2009, Art. 1, cursivas del autor).

En el transcurso de la historia boliviana, el esfuerzo de los colonizadores españoles y sus descendientes de plantar en suelo fértil las semillas de la civilización y cultura europea no tuvo el resultado esperado. La colonización mediante la inmigración europea, como ocurría en el Cono Sur del continente, no tuvo en los Andes el resultado que tan ansiosamente esperaban las élites. Incluso la apuesta por la modernización mediante la desamortización de las tierras indígenas enfrentó una activa resistencia, que con Zárate Willca demostró capacidad de movilización y el logro de fines eminentemente indios.

Con esa experiencia, las élites bolivianas identificaron a la educación como el instrumento eficaz para formar la nación a la imagen y semejanza

de los Estados-nación europeos. La situación multicultural o abigarrada de Bolivia fue vista como de extrema vulnerabilidad para la formación nacional (Zavaleta, 1967).

La actual Constitución expresa que “la diversidad cultural constituye la base esencial del Estado Plurinacional Comunitario” y muestra que estamos ante una perspectiva totalmente distinta. Mediante el diálogo intercultural, la descolonización de las relaciones establecidas en el lejano siglo XVI entre españoles y nativos se identifica como el instrumento de cohesión de las muchas culturas y nacionalidades que hacen al Estado Plurinacional.

No cabe duda de que la adopción de la nueva Constitución ha significado la clausura de los esfuerzos coloniales de forjar una única cultura e identidad nacional, que con su ideología y con una política indigenista habían cifrado en el mestizaje la solución del problema nacional y colonial de Bolivia (Ovando Sanz, 1984).

El artículo 98 parágrafo II de la Constitución manda al Estado Plurinacional asumir como fortaleza la existencia de las culturas indígenas depositarias de saberes, conocimientos, valores, espiritualidades y cosmovisiones. El nuevo Estado asume como su responsabilidad fundamental “preservar, desarrollar, proteger y difundir las culturas existentes en el país”.

En la larga historia colonial, incluido el período republicano, las relaciones interétnicas entre colonizados y colonizadores generaron mutuas preocupaciones acerca del país y el Estado a construir. Los criollos, debido a sus privilegios coloniales, dejaron testimonio escrito en libros y folletos; en tanto que los indios lograron, a pesar de las dificultades, dejar también documentados sus proyectos políticos. Comenzando el siglo XX encontramos una prolífica producción intelectual que piensa e imagina al país por una u otra vía de desarrollo cultural. En el caso del indigenismo boliviano, valorando la visión de mundo y la relación del poblador nativo con su ambiente, proyecta la constitución de una nación mestiza sobreponiendo los principios y valores civilizatorios occidentales.

Para comprender la superación en la Constitución del Estado Plurinacional de los paradigmas de cultura y nación única se requiere del estudio de las bases ideológicas y políticas que cuajaron en la reforma educacional implementada por el gobierno de la Revolución Nacional (el Movimiento Nacionalista Revolucionario) y que tiene en el Código de la Educación Boliviana de 1955 su expresión programática.

Para llevar adelante esta investigación se consultó los escritos de pensadores y polemistas de la época como fuentes secundarias. Las fuentes primarias son de archivo y dan cuenta de las propuestas educativas indias. A pesar de las políticas de exclusión, el diálogo fue una práctica eficiente, particularmente desde el campo indio: mediante el uso del español tanto oral como escrito hicieron saber a los administradores del Estado sus quejas, así como también sus propuestas.

1. Colonia y república

La independencia fue resultado de una imposición externa y no el logro interno de una voluntad política asumida por el conjunto o por una parte de la población (Bonilla y Spalding, 1972). Desde el año 1810 la secesión de las colonias en el continente no contaba en absoluto con la participación de los pueblos indígenas. Es más, las élites llevaban consigo el trauma de la pasada guerra en contra de los indios, que había previsto un tiempo “cuando sólo reinasen los indios”¹.

Si la política colonial española fue de separación y se estableció en dos repúblicas (de españoles e indios), ¿qué ocurrió con las relaciones étnicas entre indios y españoles, las dos castas llamadas “primordiales”? Sin duda que la independencia dio a las élites burocráticas de la antigua Audiencia de Charcas la oportunidad de planear la supresión de la república de indios en la perspectiva de construir la nación. En la constitución bolivariana la exclusión estaba muy clara: la ciudadanía estaba reservada a los que sabían leer y escribir (aunque esto sólo sería exigido pasados diez años), a los que contaban con empleo o profesaban alguna ciencia o arte (Trigo, 2003). Saber leer y escribir significaba hacerlo en español, no en los idiomas nativos. Concordante con este precepto constitucional se dictó el decreto del “libertador” de 1824 que, proclamando no reconocer la desigualdad entre los ciudadanos, declaró

1 La frase corresponde a un testimonio de Bartolina Sisa. Véase Sinclair Thomson (2007). *Cuando sólo reinasen los indios*.

la extinción del cacicazgo y con ello quitó personería y representación a la República de indios².

Carlos Montenegro, cuya obra ha sido muy importante para la revolución del 1952, se explaya explicando en *Nacionalismo y coloniaje* cómo de la independencia se apropiaron las mismas élites colonas para asentar su dominio de casta; resultando entonces una masa india sujeta a la servidumbre económica y personal y ocupando las clases populares indio-mestizas el último escalón de castas, en tanto que en el ápice estaba una aristocracia descendiente de los conquistadores. La república, el Estado colono, continuaba así preservando las mismas políticas y privilegios coloniales, repeliendo al indio de su conformación. La lectura que hizo Montenegro en vísperas de la revolución da cuenta de los cambios en la visión de las élites y explica por qué los indios se habían mantenido apartados. “La población india no hacía parte activa del cuadro social diseñado por la república. Confinose por sí misma en un hosco aislamiento con el cual expresaba su repudio de este nuevo régimen, que para ella era idéntica al viejo” (Montenegro, 2003: 67-69). Es interesante el análisis de Montenegro acerca del proceso llevado a cabo por Casimiro Olañeta en la constitución de la república. Ése mismo sentido será retomado desde octubre de 2003 en la crítica al Estado colonial, analizando a la república como sinónimo de continuismo colonial.

Con la independencia, la república no era otra cosa que un Estado colono. Sin embargo, la nueva realidad era muy distinta. En este sentido, las castas no estaban completa y totalmente separadas como se lo piensa. La secular convivencia había dado lugar al aprendizaje de los españoles, por utilidad y pertenencia, de la lengua y la cultura del país.

2 El texto del decreto dictatorial señala: “Considerando: 1º.- Que la Constitución de la República no conoce desigualdad entre los ciudadanos; 2º.- que se hallan extinguidos los títulos hereditarios; 3º.- que la Constitución no señala ninguna autoridad a los caciques; he venido en decretar y decreto: 1º.- El título y autoridad de los caciques quedan extinguidos; 2º.- las autoridades locales ejercerán las funciones de los extinguidos caciques; 3º.- los antiguos caciques deberán ser tratados por las autoridades de la República como ciudadanos dignos de consideración, en todo lo que no perjudique a los derechos o intereses de los demás ciudadanos” (Moncayo Flores, 1953: 26).

Josep Baraclay Pentland, representante del Cónsul británico en Lima, en el informe que redactó sobre Bolivia el año 1826 señalaba: “la población de Bolivia puede estimarse en 1.100.000 almas; sin incluir las varias tribus nómadas de los indios salvajes que habitan las provincias norteñas y orientales” (Pentland, 1975: 41, 42). Esa población boliviana (que no incluía “nómadas”) fue catalogada en tres razas: india, europea y criolla y media casta (“mixta”) a la que añade la negra. En este conjunto, los europeos y “mixtos” hablaban el español, mientras que las lenguas nativas eran “habladas generalmente por todas las clases”. En tanto, los indios sólo hablaban lenguas nativas (aymara y quechua). Es interesante saber por Pentland que generalmente todas las clases hablaban lenguas nativas. Con “todas las clases” se refiere a toda la población, pues la categoría ‘clase’ no tenía la precisión que hoy recibe de las ciencias sociales. Alcide D’Orbigny, que estuvo en La Paz el año 1830 durante el gobierno de Andrés de Santa Cruz, corrobora a Pentland: “todo el mundo habla el aymara, lengua primitiva del lugar. Los indígenas no conocen otro idioma; los mestizos agregan a duras penas un español poco comprensible y mezclado de aymara; y, en todas partes, en la vida social y en la intimidad, los habitantes lo hablan entre ellos, no sirviéndose del español más que con los extranjeros y en las reuniones de etiqueta” (D’Orbigny, 2003: 1091-1092). En Cochabamba D’Orbigny tuvo la misma impresión con el uso general del quechua.

Otro testimonio del uso de los idiomas nativos ofrece José Rosendo Gutiérrez, el más importante bibliógrafo boliviano junto con Gabriel René Moreno. En el año 1862 escribió una carta a su amigo Luis Zalles que se encontraba en Europa refiriéndole de las luchas políticas ocurridas en La Paz entre las facciones de José María Achá y Pérez de Urdininea:

Koli hilata, camisaqui Unjasctans ucurpachata? Sumati ancha ucathaqui. Aguisita ucamarcata. Han’diosampiquisistati Sarañataqui ucchcahayaru; Humaj haniu gualictati; Uñisistacha, chuimaharu? Hachhakotan’tuyusinja mull’phallatati hanicha yaya? Kcancanacampi arusinja, hanit panteta maya, maya?³.

3 La carta fue publicada por primera vez en 1883 en *Página Literaria*. Manfredo Kempff Mercado volvió a publicarla en la revista *Kollasuyo*, N° 66, en el artículo “José Rosendo Gutiérrez, gran bibliógrafo boliviano”, UMSA, 1951: 43-48.

El texto de la carta da cuenta de la cultura colla/aymara de José Rosendo Gutiérrez, la cual sorprende por su naturalidad en el manejo de la lengua, en sus expresiones y categorías. Si hoy sorprende, en el tiempo que fue escrito este uso era normal porque, como pudieron apreciar Pentland y D'Orbigny, toda la población, incluidos los criollos descendientes de españoles, hablaba lenguas nativas, sólo que no las escribían de manera rutinaria. A pesar del manejo tan exquisito de la lengua aymara, las élites republicanas no concebían al indio como a un conciudadano, sino que más bien deseaban su extinción.

A la extinción final del cacicazgo, preveían las élites republicanas, seguiría la desaparición de la comunidad indígena. Para ello todos los gobiernos se esforzaron con leyes y decretos que separaran al indio de la tierra. Ése fue el ánimo del Decreto de Enfiteusis, de José Ballivián en 1842 y finalmente de la Ley de Ex vinculación de 1874. La reformulación que hizo Ballivián declarando al indio enfiteuta de largo plazo dio al Estado la propiedad teórica de las tierras comunales en 1842, pero no hizo mucho para amenazar los derechos y las jurisdicciones tradicionales. El tributo o contribución indígena todavía generaba el 40% de los ingresos estatales. Un dato significativo es que por esos años se realizó un censo dirigido por José María Dalence que en sus datos generales estimaba que el 80% de la población era indígena y monolingüe (o bilingüe en más de una lengua nativa). Menos del 20% hablaba español en la década de 1840. El quechua seguía siendo la lengua predominante y el aymara la segunda lengua más importante. El censo reveló además la preponderancia de los indios en comunidad y en menor proporción en las haciendas (Larson, 2002).

En el debate entre proteccionismo y librecambio sin duda que está la razón para que existiera un creciente espíritu liberal. Por ello, ya desde 1820 el “problema indio” fue una preocupación hasta convertirse luego en el centro del debate político. Los argumentos eran tanto filosóficos (la incompatibilidad ideológica entre casta y ciudadanía, comunismo y propiedad privada, etc.) como pragmáticos (la necesidad de desplazar la base fiscal del tributo indígena a un impuesto universal sobre la propiedad privada). En todos aquellos años no se pudo resolver el tema.

Ya en la década de 1860 hubieron dos importantes intentos de reforma agraria: el abortado decreto de 1863 del presidente José María Achá y las fundamentales reformas de la tierra de 1866 y 1868 implementadas por el presidente Mariano Melgarejo (Larson, 2002).

La esperanza puesta en la supresión del indio era manifiesta y pública y fueron las mentes más reconocidas las encargadas de animar tal desenlace. Como lo declara Nicomedes Antelo en la novela de Gabriel René Moreno: “Se extinguirá el pobre indio al empuje de nuestra raza... Si la extinción de los inferiores es una de las condiciones del progreso universal, como dicen nuestros sabios modernos, y como lo creo, señores, la consecuencia, señores, es irrevocable, por más dolorosa que sea. Es como una amputación que duele, pero que cura la gangrena y salva de la muerte” (Moreno, S.f.: 10). Nicomedes Antelo, a quien René Gabriel Moreno le atribuye tal pensamiento, podía expresar semejante opinión como un particular. Sin embargo, es el mismo Estado el que por medio de un documento oficial afirma las mismas ideas, convirtiéndose así en ideología de Estado:

Es preciso advertir que hace mucho tiempo se opera en Bolivia un fenómeno digno de llamar la atención: el desaparecimiento lento y gradual de la raza indígena. En efecto, desde el año de 1878 esta raza está herida de muerte. En ese año, la sequía y el hambre trajeron tras sí la peste que hizo estragos en la raza indígena. Por otra parte, el alcoholismo, al que son tan inclinados los indios diezma sus filas de una manera notable, y tanto que el número de los nacimientos no cubre la mortalidad... De manera que en breve tiempo, ateniéndonos a las leyes progresivas de la estadística, tendremos la raza indígena, sino borrada por complot del escenario de la vida, al menos reducida a su mínima expresión. Si esto puede ser un bien se apreciará por el lector, considerando que si ha habido una causa retardataria en nuestra civilización, se debe a la raza indígena, esencialmente refractaria a toda innovación y a todo progreso (Censo General de la Población de la República de Bolivia, 1900).

Este Estado colonial, aún mucho más atroz que el regido por la monarquía española, era el que formalmente tenía el compromiso de proteger a la raza indígena. En la historia del pensamiento boliviano se establece una línea

divisoria entre el siglo XIX, con la exclusión total del indio y el siglo XX signado por el indigenismo, que admite al indio por la vía de la asimilación y el etnocidio, como fue denunciado en la década de 1960. Sin embargo, hasta el momento no se ha establecido el punto de quiebre entre ambas políticas hacia el indio, ¿fue la Guerra del Pacífico, la Guerra Federal u otro momento este quiebre? Es innegable que el rol que cupo al indio –en la persona de Zárate Willka– fue fundamental a la hora de zanjar las diferencias regionales y políticas entre el Norte y el Sur y entre los liberales y conservadores. Sin embargo, el indio continuó ocupando el mismo sitio en el imaginario de las élites paceñas. No podían comprender y apreciar la capacidad militar de las huestes de Willka que en Mohoza se impusieron victoriosas a un batallón liberal. El trauma continuó manifestándose como fue expresado por Bautista Saavedra, el abogado “defensor” de los indios procesados por el caso Mohoza en la audiencia del 12 de octubre de 1901. Saavedra insistía así acerca de la inferioridad del indio:

El indio guarda pues una intensa aversión hacia sus opresores, su odiosidad se halla acumulada a través de muchas épocas y siglos enteros... y si éste, agotado el sufrimiento, se rebela contra sus opresores... entonces hay que aplastarlo como a un animal peligroso, como a un rebelde indomable... Si una raza inferior colocada frente a otra superior tiene que desaparecer... hemos de explotar a los indios aymaras y quechuas en nuestro provecho o hemos de eliminarlos porque constituye un obstáculo o rémora en nuestro progreso; hagámoslo así franca y enérgicamente... porque una raza degradada como la aymara, que quién sabe está próxima a llegar a sus últimas fases de su desaparición, no podrá jamás sobreponerse a una raza superior (Chivi, 2012).

Queda pendiente establecer la línea divisoria entre las ideologías y políticas de supresión del indio como condición necesaria para la construcción de la nación y la ideología que cifra en el mestizaje la fórmula de construcción de la nación. En esta última opción, el indio mediante la educación y la aculturación debe dejar de serlo. En líneas generales es posible asumir que la primera mitad del siglo XX fue el tiempo del indigenismo asimilador del indio.

El proyecto de nación boliviana del siglo XIX era inmaculado y meticulosamente blanco, no admitía la mixtura. Tal es el juicio de Gabriel René Moreno:

... los mestizos, casta híbrida y estéril para la presente labor etnológica como el mulo para la transformación de las especies asnal o caballar; los mestizos con su tórax levantado por los apetitos y su espíritu uncido por instinto al proselitismo del caudillaje, representan en la especie humana una variedad subalterna, que corresponde a una degeneración confusa de la impetuosidad española y del apocamiento indígena... ¿Cabe alimaña más dañina en la sociedad que el cholo abogado, ni gato montés más rapaz y bravío que el cholo mandón? La propensión de la casta tienen, como es notorio, al ocio, a la reyerta, al servilismo y a la intriga, gérmenes del bochinche y del caudillaje; bien así como de otro lado la estupidez y amilanamiento del indio incásico se amoldan a punto para perpetuar en la sociedad el despotismo (Moreno: 11).

Domingo Faustino Sarmiento en su clásica obra *Civilización y barbarie* señalaba que tanto el indio como el mestizo tenían por única misión desaparecer para abrir paso a la colonización de inmigrantes venidos de Europa. Simón Bolívar, el libertador, principió el desmantelamiento de instituciones coloniales como la comunidad indígena. El ayllu, visto como un ente corporativo, fue abolido mediante decreto y sus caciques gobernadores fueron prohibidos de ejercer sus funciones: la república era de “ciudadanos”.

La élite criolla, teniendo el monopolio de la administración estatal desde mediados del siglo XIX, desarrolló una corriente de pensamiento que atribuía el atraso de la agricultura andina a los sistemas comunitarios de producción. Postulaba una modernización que implicaba la destrucción de estos sistemas considerados arcaicos y su sustitución por unidades de producción de carácter empresarial (Demeure, 1999). Con la aplicación de la Ley de Exvinculación (1874), entre las dos últimas décadas del siglo XIX y las dos primeras del XX el ayllu (comunidad indígena) fue sometido a una guerra encubierta que llevó a las tropas del ejército regular a actuar de manera constante contra los indios para imponer a sangre y fuego el sistema del latifundio. Este es el caso de Ismael Montes, presidente de la república y capitán general del ejército quien se apropió, a punta de bayonetas y balazos, de varios ayllus de la península de Taraqu para convertirlos luego en un extenso latifundio de su propiedad (Mamani, 1991).

Los juzgados y notarías de gobierno, convertidos en verdaderas fábricas de títulos de propiedad y protocolos de sumisión de los comunarios indios al latifundismo emergente, de manera febril transformaban de la noche a la mañana a cuanto criollo o *misti*⁴ aficionado en “Señor de tierras e indios”. Estos “gamonales de papel” para la efectividad de sus aspiraciones acudían en primer término a carabineros de policía y en última instancia a oficiales del ejército. La historia del coronel Javier Sanjinés, que luego se casó con la hija de Benedicto Goitia⁵ es ejemplar en lo que se refiere al sector Sur del lago Titicaca, en los pueblos de Tiwanaku, Taraqu y Guaqui durante el período liberal. Su caso es el prototipo de gamonal que uniendo su oficio con alianzas matrimoniales se hace con tierras de los indios.

Ante la acción combinada de la administración estatal y el ejército, los ayllus no tuvieron otra alternativa que recurrir a una variada gama de estrategias para defenderse. En la mayoría de los casos arguyeron las propias leyes de los blancos y en ocasiones extremas tuvieron que adoptar medidas que en la historiografía boliviana se conocen como “rebeliones indígenas”. En Jesús de Machaca en 1921 los ayllus, cansados de los constantes abusos de los vecinos *mistis* asentados en el pueblo, llevaron adelante un castigo que acabó con la existencia de los más impopulares elementos, como lo fueron el corregidor Lucio T. Estrada, Natalio Nattes, Justo Pastor y otras doce personas (Choque, 1986). Ocurridos estos hechos, inmediatamente el ayllu fue identificado como una amenaza para el desarrollo del cuerpo político nacional boliviano, basado en la supremacía de la raza blanca y su misión colonizadora. La élite intelectual y política, incluso aquella fracción que se había acercado y servido de los indios, identificó al ayllu como un elemento que se debía extirpar “en beneficio del progreso y la raza blanca” (Díaz Machicao, 1954: 94). Porfirio Díaz Machicao, refiriéndose al castigo infligido por el ejército regular a los ayllus de Jesús de Machaca señalaba: “En los campos de la desolada pampa altiplánica se produjo un grave trastorno de indios. Los de Jesús de Machaca, al amanecer del 12 de marzo,

4 En el español andino “*misti*” es diminutivo de “mestizo”.

5 Personaje proveniente del sur del país que se convirtió en uno de los más poderosos latifundistas de la rivera sur del lago Titicaca con la garantía que le otorgaba tener de yerno al comandante del batallón Abaroa acantonado en el pueblo de Guaqui (Mamani, 1991).

realizaron una horrenda carnicería para volver a la instauración de régimen comunario y regaron con sangre inocente las parcelas de tierra, dando una nota semibárbara”⁶. A raíz de este hecho, el ministro José Quintín Mendoza, en representación del gobierno de Bautista Saavedra, sostenía:

La comunidad de los indígenas, en la explotación y goce de sus tierras, viene a ser un comunismo sin base, sin organización y trunco: esto es un absurdo. Este comunismo viene a ser en la sociedad un chancro, una llaga, una pústula que impide absolutamente el mejoramiento de la raza indígena, porque mantiene un statu quo ominoso que impide toda tentativa de reforma y de progreso y mantiene latente el odio secular del indígena contra la raza blanca a la cual acusa de usurpación y de opresión. Los hechos manifiestan que para los indígenas de Machaca la situación es la misma de 1542 cuando se sublevaron para restituir el imperio incaico bajo la autoridad de Manco Inca (Díaz Machicao, 1954: 94).

En el sur, la región del Chaco era igualmente un territorio de colonización. En la antigua frontera chiriguana los avances de la colonización fueron apretando cada vez más a los chiriguano, hasta que el 28 de enero de 1892, en el paraje de Kuruyuki el último contingente de guerreros fue exterminado (Thierry Saignes, 2007). Acto seguido, la población fue diezmada al ser distribuida entre los nuevos latifundios que se levantaron en los territorios despojados, donde los cautivos fueron obligados a un trabajo de cuasi esclavitud. La colonización era una política permanente alentada desde las ciudades capitales cuyo fin era siempre la apropiación del territorio en favor de intereses privados. La historia de la Amazonía estuvo signada por la explotación del caucho. Los pueblos del Chaco fueron reducidos a la conclusión de la guerra con Paraguay. Estos son ejemplos de un proceso que se confunde con los objetivos nacionalistas de sentar soberanía en los territorios de frontera.

6 La versión del gobierno de Saavedra fue la siguiente: “A la madrugada del 12 marzo pasado estalló con las formas de costumbre, es decir, con asesinatos a mansalva de gente pacífica y desprevenida, salpicando esos crímenes no solamente con la sangre de las víctimas, sino con escenas de horrible antropofagia. La descripción de esos sucesos es de sobra, no solamente para causar horror, sino también para humillarnos profundamente. La república, en cerca de un siglo de existencia, ha sido impotente para modificar y corregir ese abominable modo de ser. No han tenido motivo los indígenas de Jesús de Machaca para cometer esos crímenes sino es el de restaurar el comunismo incásico con el cual sueñan sobre la base de la destrucción de la raza blanca y con ella la destrucción de todo orden social” (Díaz Machicao, 1954: 94, 95).

En los Andes, el gamonalismo fue un fenómeno regional caracterizado por actividades agropecuarias extensivas, escasa productividad, baja rentabilidad y derroche de la fuerza de trabajo basado en la abundante disposición de mano de obra indígena reducida al colonato. De este modo, el “gamonal” era una especie de propietario que con la posesión de una extensión de tierra capaz de albergar un número de familias cautivas llevaba adelante la gestión de dicha propiedad como un señor de horca y cuchillo⁷. El gamonal estaba provisto de una serie de privilegios, de los cuales el más popular era el “derecho de pernada”, la antigua primera noche feudal europea. La cultura gamonal no conocía fronteras de género; las mujeres asumían iguales o mayores privilegios que los hombres. El testimonio de una hija de mujer gamonal, llamada Nardin, ilustra dicha situación: “Mi mamá no era solamente dueña de la tierra y de la vida de los hombres... sino que era una especie de juez... No había eso de ir al tribunal, y lo que decía mi mamá se hacía; hablaba perfectamente el aymara” (Seemin Qayum y otros, 1997: 56).

El sistema gamonal al que aquí nos referimos no sólo consta de propietarios sino de toda una gama de otros personajes, desde autoridades locales hasta empleados de la hacienda, como administradores, mayordomos y *sotas*.

Visto desde el indio, en ese período de conflicto la violencia no fue el único lenguaje; también lo fue la palabra escrita. Los protocolos establecidos con la potencia colonial fueron desempolvados por la dirigencia para reencauzar una relación que durante el imperio colonial español se había dado por medio de la escritura y en los estrados judiciales.

El conocimiento y uso de los protocolos, especialmente los referidos a la propiedad comunitaria de las tierras de ayllu, exigía:

- El conocimiento y uso de la lengua española (lectura y escritura);
- El conocimiento y uso de la historia, en particular los referidos a los protocolos establecidos con la corona de España;

7 Alberto Flores Galindo (1993) relaciona la significación del concepto ‘gamonal’ con un terreno donde abundan plantas afroditas y, citando a Ricardo Martínez de la Torre, señala que el calificativo de “gamonal” viene de ‘gamonito’: “Planta parásita, conocida también con el nombre de chupón, que se desarrolla en las raíces de los árboles, principalmente en los viñedos, creciendo a costa de los mismos, con perjuicio de sus frutos”.

- El conocimiento y manejo de la legislación vigente.

Con ese fin, los líderes indios diseñaron estrategias de alianza con letrados y políticos criollos. Este es el caso de los hermanos Bautista y Abdón Saavedra y los hermanos Julio e Isidro Monroy, quienes redactaron memoriales y alegatos de los líderes indígenas para la defensa de sus tierras y por el derecho a la igualdad, en especial el referido a la ciudadanía.

A pesar de los postulados liberales y el constante esfuerzo estatal por borrar identidad y modelos de organización india, el liderazgo indio volvió a alzar su cabeza con la personería de los antiguos caciques coloniales para presentarse, según los cánones del momento, como apoderados generales de las ex- comunidades. La organización india causó miedo entre los gamonales, en particular entre aquellos habitantes de las aldeas (los antiguos pueblos de reducción), que sustentaban en el racismo y en el ejercicio sistemático de la violencia sus privilegios y poder⁸.

¿Qué era lo que buscaban los caciques y los apoderados generales? El subprefecto de Pacajes, Cueto, brinda la respuesta: “en los últimos meses del año pasado se vieron pulular por las calles y plazas principales de estas ciudad grupos de indios de los departamentos de Chuquisaca, Potosí, Cochabamba, Oruro y La Paz” (ALP- EP, 1914). Ese año, 1914, fueron los de Carangas quienes se hicieron persistentes en sus visitas a La Paz; y el motivo era que estaban por llevar adelante un primer deslinde con la provincia Pacajes de manera totalmente autónoma, aunque sí con conocimiento de la prefectura de La Paz por medio de memoriales de solicitud de deslinde. Los deslindes fueron planteados dentro del marco de las visitas coloniales, que por ser continuación eran nombradas *revisitas*.

El uso de protocolos coloniales permitió a los caciques y apoderados generales aunar esfuerzos en la defensa de las tierras de ayllu, esbozar una

8 Cueto, Corregidor de la Provincia Pacajes, en comunicación con la prefectura de La Paz sostenía: “Es de notoriedad pública que las provincias de este departamento han atravesado durante algún tiempo por un período de zozobras, temiendo a cada momento el estallido de una sublevación general de los indios que amenazaban sordamente cambiar con un golpe audaz el régimen del país constituyendo un gobierno netamente indigenal y a su manera” (ALP EP, 1914).

propuesta política dirigida a los comunarios indígenas y a la sociedad criolla mestiza y comenzar con acciones orientadas al establecimiento de la educación indígenal en el país. La demanda durante ese tiempo fue de igualdad: el reconocimiento de los derechos ciudadanos. Para esta lucha se consideraba importante la lectura, la escritura y el manejo oral del español. En aquella época la tradición oral aymara planteaba que la persona no escolarizada era un “ciego que mira y un mudo que habla”.

Carter y Mamani citan los siguientes comentarios y rumores que propalaban los gamonales del pueblo de Viacha durante las décadas del 20 y 30:

- Cortará la lengua al primero que aprenda a leer.
- Se sacarán los ojos a aquellos campesinos que deseen tener o mirar un libro.
- Se cortarán los dedos a aquellos que traten de escribir con lápiz.
- El que aprende a leer y escribir es un flojo; hay que encajonarlo vivo y enterrarlo por debajo de cualquier puente.
- No se debe mirar el papel porque lo volverá ciego a uno.
- Dios hizo al indio para labrar la tierra, el que no cumple sufrirá los castigos de Dios, por incumplimiento (Carter y Mamani, 1989).

El uso tanto de los protocolos coloniales como de la palabra escrita tenía como fin proponer el diálogo. Ya que la comunicación oral no era posible, con las cartas escritas los apoderados generales y caciques obligaban al Estado a emitir respuestas a sus solicitudes. El 25 de noviembre de 1918 los caciques Blas Yavi y Gregorio Cáceres de Corque Marca (Carangas, Oruro) en memorial dirigido a la Presidencia de la república hacían notar la terrible contradicción entre el principio de igualdad establecido en las “leyes fundamentales” de la república y la realidad de las opresivas cargas públicas que sólo pesaban sobre los indígenas como ocurría con la contribución indígenal (siendo que este pago estaba prohibido incluso por las mismas leyes nacionales). El reclamo que hacían los caciques de Corque era que se cumpliera la ley y el principio de igualdad (ALP FP, 1918: 7).

Sin embargo, los indios no se quedaban en la sola queja sino que adoptaron diversas identidades que conjugaban la multiculturalidad imperante. En un documento de otorgación de poder a los ayllus de Q'asa Achuta, Achuta Grande, Chambi y Chambi Chico del cantón Tiwanaku, el 4 de abril de 1887 los indios Nicolás Paxsipati y Estaban Quispe se titularon “ciudadanos originarios”, además de “labradores y propietarios” (ALP 1887/015).

La necesidad de conocer y manipular el documento escrito llevaba sin duda a la necesidad de educación, que para los indios tenía una significación política y de sobrevivencia: era necesario conocer el español para acceder al diálogo con los burócratas del Estado colono y para lograr una gestión autónoma en la producción de documentos. Es el caso de Eduardo Nina Quispe y Leandro Condori Chura, quienes de manera autodidacta aprendieron el uso del español, tanto hablado como escrito, en beneficio de la lucha india por la defensa de sus territorio y luego para la presentación de propuestas políticas (Condori Chura y Ticona, 1992).

Si la transformación de la colonia en república fue casi automática, ya que tenía a su disposición la institucionalidad y el aparato burocrático de la Audiencia de los Charcas, su transformación en Estado nación se convirtió en un reto difícil de asumir. En el papel, en la formalidad de las normas, Bolivia se asumía como un Estado nación moderno. James Malloy, al estudiar aquella sociedad y sus estructuras, habló de una situación de esquizofrenia general pues no se encontraba coincidencia entre lo postulado en la Constitución y la realidad, al no existir sinceridad en su cumplimiento y realización⁹. Los indios no accedían a la ciudadanía y por lo tanto no formaban parte de la nación. Correspondió a la “generación del Chaco”, el grupo político que luego se transformó en el Movimiento Nacionalista Revolucionario, asumir el reto de la construcción del Estado Nación, disponiendo para ello de la idea del mestizaje, que con la acción indigenista fue fundamental.

9 “La Constitución boliviana reflejaba la esquizofrenia general del país. Comenzaba enunciando que era una república unitaria, cuya soberanía ‘era conferida esencialmente a la nación’; decía que toda persona nacida dentro de su territorio era boliviana, lo cual no necesariamente significaba ser ciudadano boliviano, pues entre otros factores para ser ciudadano boliviano era preciso ‘saber leer y escribir, tener bienes raíces o un ingreso no inferior a doscientos bolivianos, además que de que dicho ingreso no fuera obtenido por trabajar como empleada/o doméstico/a’. Si, de acuerdo a esa definición, no era ciudadano, no podía apelar a la constitución, ejercer poderes públicos, votar... Según la Constitución, entonces, más del 75% de la población no gozaba de la condición de ciudadano de la República de Bolivia...” (Malloy, 1989).

2. La educación antes del Código de 1955

Para conocer cómo era la educación boliviana antes de la promulgación del Código de 1955 es necesario considerar la invasión europea a los Andes que provocó el choque de dos visiones civilizatorias, cada uno con sistemas de formación distintos: un modelo educativo indígena y un modelo europeo. A lo largo del tiempo estos sistemas se relacionaron dificultosamente. Precisamente sobre este aspecto, Franz Tamayo emitió en 1910 el siguiente criterio: “imaginad una nación que histórica, geográfica y étnicamente es el antípoda del mundo europeo. Su sangre, su pasado, su educación y su presente son totalmente diversos. Hay tal disparidad con el europeo que éste le considera menos que salvaje, y le envía jesuitas, lo mismo que al Paraguay u otros bárbaros” (Tamayo, 1944: 34).

La educación fue motivo de disputa y debate permanente desde la colonia. Durante los primeros años coloniales fue célebre la “disputa de Valladolid” entre Ginés de Sepúlveda y Bartolomé de Las Casas, que pretendían dilucidar si el indio tenía alma o no y si podía aprender como cualquier otro ser humano. Igual cosa ocurrió con el debate que Felipe Segundo Guzmán, funcionario del Ministerio de Educación y Franz Tamayo mantuvieron en 1910 sobre la pertinencia de recurrir a modelos europeos o no para la educación del indio. La práctica colonial de la evangelización mediante la dogmatización cristiana fue iniciada por los seguidores de Ignacio de Loyola. El establecimiento de las universidades aseguró la reproducción ideológica que por siglos mantuvo su hegemonía, acompañándose de la creación de

escuelas de primeras letras, escuelas secundarias y el monopolio del quehacer educativo. Con ello se introdujo una educación monacal basada en el *trivium* y el *cuatrivium* (lógica, retórica, gramática) (Torrico Prado, 1947).

La ruptura con la tradición educativa propia fue total; atrás quedaron las prácticas educativas formales del Yachaywasi, el Ajllawasi y otras instituciones. Los pueblos nativos tuvieron que esconder sus prácticas educativas al interior de sus comunidades y de la familia. A pesar de la colonia se siguieron desarrollando diferentes perspectivas educativas que, burlando los rigores de los mecanismos de control colonial, se fueron concretando de acuerdo con las coyunturas históricas.

Una primera perspectiva educativa se dio con la propia educación religiosa vinculada a la evangelización que tuvo momentos muy importantes y logros contundentes a lo largo de su historia. Una segunda perspectiva pedagógica se inició con Simón Rodríguez, quien intentó desarrollar una educación laica liberal que fue resistida por los conservadores y por la Iglesia. La tercera perspectiva es mixta, donde el Estado y personas particulares actúan en la educación. Este es el caso de la escuela-ayllu de Warisata que fundió dos experiencias educativas: por un lado la del maestro normalista educado en Sucre y por otro la del preceptor de indígenas que emergió de la propia necesidad educativa de las comunidades. Finalmente, una perspectiva independiente la planteó Eduardo Nina Quispe al marcar una proyección pluralista de formación nacional y educación del indio. Todas estas perspectivas constituyen el marco referencial que nos permitirá estudiar la reforma adoptada por el Código de la Educación Boliviana de 1955.

2.1. La formación en tiempos del Qullasuyu/Tawantinsuyu

El presente acápite se referirá brevemente a cómo funcionaba la educación en tiempos anteriores a la colonia, durante la Audiencia de Charcas y durante el siglo XIX hasta la primera mitad del siglo XX.

La educación en los tiempos del Qullasuyu/Tawantinsuyu estaba dirigida al logro de lo que hoy se ha venido a llamar *suma qamaña* [vida plena]. Para

ello era fundamental el conocimiento de los principios y normas contenidos en el concepto del *thakhi* [camino]. El caminante o *sariri*, con el conocimiento de la naturaleza y las normas que regían a la sociedad alcanzaba el ser *qamiri* [el que sabe vivir]; un modelo que emulaban los jóvenes a través del método *nayjama* [como yo] (Diez de Medina, 1975 y 1973).

Qamiri, el que sabe vivir, deriva de *qama*: hogar o lugar de vida. *Qamiri* es cualidad tanto individual como colectiva, resultado del cumplimiento de la ley que da cuenta del estado de una vida de plenitud en relación con la naturaleza. *Qamiri*, como persona, es el poseedor de suficiencia en la disposición de recursos tanto como en la espiritualidad; conoce el “ruedo del sol y las estrellas”, conversa con las montañas. La observación del sol y las estrellas se combina con el estudio de la naturaleza, el comportamiento de los animales y resulta en la predicción de fenómenos climáticos tales como la sequía, las heladas o las abundantes lluvias. Antes, el *Qamiri* al final del camino era una persona de mucho respeto; lo llamaban *alliyachachic macho yaya* [el que sabe todo sobre la vida]. Esta persona esperaba el final de sus días enseñando a la gente joven. Existía la convicción de que los *yaya* (ancianos) se encarnaban en las montañas: “lo que comúnmente todos creían y tenían por fe es que el que era bueno, cuando moría, volvía a donde había venido, que era debajo de la tierra, y que allí vivían los hombres y tenían todo descanso” (Guaman Poma, 1615). Tanto para los andinos como para los pueblos indígenas en general, el *camino*, es decir el cumplir con las normas que se traducen en el *caminar*, es de fundamental importancia. En los tiempos del Tawantinsuyu la sociedad se concebía como caminante, como *sariri*.

La sociedad se aprestaba para el camino. Guamán Poma de Ayala da cuenta de las calles o procesos de educación tradicionales, a modo de períodos de formación de las personas. Así, muestra: “La visita general de los indios de este reino por los Ingas y demás señores principales” era llevada cada seis meses y repartida en tres días clasificaba en diez calles a la población” (Guaman Poma, 1615: 162). En una primera visita (cuenta o censo), según Guamán Poma, se vio:

Aucacamayoc: “hombres valientes soldados de guerra –aucacamayoc– que son de edad de treinta y tres años, desde que entraban de veinte y cinco y

salían de cincuenta años”. Eran hombres que el inca reclutaba para la guerra, trabajos mineros, cultivo de chacras, o como mitimaes dándoles mujer de la misma tierra, eran “hombres de guerra para mucho” o sea para todo (Guamán Poma: 148).

Puric macho: “viejos, pasados de edad de sesenta años y de setenta y ocho años”, que servían en las chacras, en traer leña y paja, limpiar las casas del inca y los curacas, trabajaban de camareros, despenseros, porteros y kipukamay. Estos viejos tenían la categoría de reservados desde la edad de 51 años, así no eran reclutados para las guerras ni como mitmac; en su ayllu hacían los servicios y también asumían el rol de mandones.

Rocto macho: “viejos sordos, de edad de ochenta hasta de cien años”, sólo comen y duermen. “Los que pueden” hacen sogas, frazadas, apa, crían patos y conejos y guardan la casa de los pobres. “Eran muy temidos y honrados, obedecidos”, “tenían oficio de azotar a los niños y niñas y dar buenos consejos y doctrinas”. Se les llamaba alliyachachic macho yaya; siempre estaban cumpliendo servicios como guardar a las aellas y señoras principales (p. 151).

Enfermos y lisiados: la cuarta calle de la visita correspondía a los enfermos, lisiados, cojos, mancos y tullidos. “Upa [mudo], nausa [ciego]; uncoc [enfermo], uinayuncoc [...] servían de pasatiempo, hablar y chocarrear”. Muchos eran enanos, jorobados, “chicta cinca”. Ayudaban con lo que les era útil; los que tenían ojos “servían de mirar”, los que tenían pies andaban, los que tenían manos tejían. Así servían de kipucamayus, mayordomos y despenseros. Eran casados con alguien igual, y cada uno tenía sus sementeras y chacras sin necesidad de hospital y limosna.

Sayapayac: gente de guarda de edad de dieciocho a veinte años. Los chachacuna wayna servían de mensajeros; “nunca paraban estos mocetones hasta treinta años ni conocían mujer”. Estaban ocupados en la guarda de ganado y en el auxilio de sus autoridades y también del “estudio para saber la pobreza y la miseria”.

Mactacona: de doce u ocho años, ocupados en la guarda de los ganados, donde cazaban aves cuyas plumas guardaban para los incas y guerreros;

“fuesen parte ayuda a las comunidades y sapci”; se les enseñaba “humildad y obediencia”.

Tocllacocuamracona: De nueve a doce años de edad; eran cazadores de pajaritos menudos, cuyas plumas eran destinadas para la ropa cumbi de plumas y para bordados wallqa. Estaban sujetos a su familia, padre y madre.

Pucllacocuamracona: niños de entre cinco a nueve años que jugaban, sirviendo a sus padres y madres, y “servían de hacer jugar a las crías que gateaban”.

Llullolocacuamracona: Niños de teta que comenzaban a gatear, de un año a dos años y tres años que llegaban a cinco. Precisaban que les sirva otro y les haga jugar: “que le mire que no se caiga, ni se queme, que le guarde bien”. La madre debía estar reservada para ello.

Uuaquiraupicac: niños de teta recién paridos, de un mes de vida; eran servidos por su madre, “no otra persona”.

En la calle de mujeres: ellas mostraban el mismo proceso de formación y participación en las actividades económicas, políticas y sociales. Como en las calles de los varones, el rol de las ancianas era central, por cuanto el método de aprendizaje era la emulación.

Auca camayocpauarmin: eran casadas y viudas de edad de 33 años, ocupadas en tejer ropa de cumbi, auasca para el inca y demás señores. Se casaban recién a los 33 años; mientras tanto eran llamadas niñas, “uamra tanque, purunuarmi”.

Payacona: eran viejas de edad de cincuenta años, ocupadas en tejer ropa gruesas de comunidad y de servir como parteras a las mujeres principales, o como dispenser, cocineras, mayordomas, también a las acllas. Tenían cuenta en kipu de todos sus servicios. Paya es vieja, como “media moza o viuda; aunque sea viuda niña o mujer desvirgada le llamaban paya yquimauaclliska [vieja y viuda perdida]; no tenían ya caso de ellas”. Si bien entraban a la cuenta de viudas, según Guamán Poma, “jamás se ha hallado mujer

perdida”. Cumplían con sus obligaciones de “pecho” en su comunidad y así eran honradas. (p. 162)

Punocpaya: “viejas que entienden sólo de dormir y comer”. De ochenta años de edad. “Las que pueden” han de servir de portera, acompañamiento, para tejer costales, hilar cosa gruesa, guardar conejos, criar patos, criar perros, mirar las casas y ayudar a criar niños. Cada una tenía chacras que trabajaba en minga. Se ocupaban también con las señoras principales trabajando en la despensa, como camareras o en castigar a sus niños.

Nausacuna: eran ciegas, cojas, mudas, enfermas, tullidas, enanas, corcovadas o con nariz hendida. Hilaban, tejían cumbi y uincha, sabían hacer chicha, cocinar y chocarrear; se casaban con sus semejantes y eran repartidas por el inca como mancebas. Todas tenían sus casas, chacras y pastos; no necesitaban de limosna.

Allin zumaccipascona: eran mozas casaderas, doncellas vírgenes “purum tasque” se mantenían así hasta los 33 años, cuando eran objeto de “reparto” para acllas, esposas. “Andaban en el campo sin que la mosca las tocara”.

Coro tasqueconasrotusca tasque: eran las motiloncillas de doce a dieciocho años, que servían a sus padres o entraban a servir a las señoras principales para “aprender a hilar y tejer cosas delicadas”. Se ocupaban también del ganado, la chacra de la casa de sus padres, y en la cocina. “Andaban desaliñadas y descalzas y la ropa corta” (pp. 169- 171).

Pauaupallac: “muchachas que cogen flores”, además de tire, queuencha, onquena, llachoc, paconca, pinau, siclla, llullucha, morcoto, escama, llulluctapallac. La flores que recogían era para teñir cumbi; las yerbas para collca y fines rituales. Tenían entre nueve a doce años.

Pucllacocuarmiua: de entre cinco a nueve años; eran las “muchachas que andan jugando”, acompañaban a la coya o a las ñustas, grandes señoras; ya comenzaban a hilar y traer yuyos, hacer chicha y criar a los menores, cargar a los niños. Desde niñas se les enseñaba oficio de mujer: “hilar, y llevar agua y lavar, y cocinar”.

Llucuararmiua: “niñas que gatean, no es para nada sino que le sirva otro”; su madre debía ser reservada, así fuera pechera, pues “desde que salió del vientre de su madre fue repartida tierras y sementeras, y le beneficiaban su parcialidad todo, sus compadres y comadres, uaynosocna, y todos le mantenían y lo miraban aunque tengan padre y madre” (p. 174).

Llullu uarmiquira picacuacona: eran las “recién paridas, de un mes y de dos, tres y de cuatro y de cinco meses, que no tienen ayuda, sino que le sirva su madre y le ayuden sus hermanillos o su abuela o tía o algún pariente cercano a esta niña [...]. Si fueran dos niñas de un vientre le fue reservado su padre y su madre en todo en este reino”.

La educación en las comunidades indígenas no se asumía de manera formal, no se impartía en escuelas, pero era cultivada por los *yachay*, más conocidos y apreciados como guías espirituales. Estas personas especializadas se ocupaban de educar a las jóvenes generaciones, transmitiendo conocimientos y secretos que son la base sobre la que se asientan las culturas indígenas.

2.2. La República

Es posible dividir el período republicano con dos partes: el siglo XIX y el siglo XX. El esfuerzo estatal en el primer período tenía como objetivo fundar una nación que fuera el cuerpo del Estado levantándose sobre los cimientos de la antigua Audiencia de Charcas. El siglo XIX fue la continuidad del régimen colonial con la novedad de que la república se esforzaba en preservar su “blanquitud” como condición vital para la nación en proceso de conformación. No ha sido posible durante ese siglo encontrar pistas de ideas que admitieran la realidad del país, es decir, la de una población mayoritariamente india, a la cual se la denominaba “bárbara”. Si bien los esfuerzos en la primera mitad del siglo XX continuaron empujándose en la construcción de la nación, ya la idea de preservar la pureza de la raza española fue abandonada. Mestizos e indios fueron considerados componentes de la nación, con su paso previo por el sistema educativo. El mestizaje fue adoptado como ideología de Estado.

El siglo XIX republicano se presenta en la memoria histórica como la combinación entre los ideales de los líderes criollos y la realidad tan particular

de los Andes que impidió hacer progresar las medidas administrativas implementadas en la educación. Un obligado punto de partida para el estudio de la educación boliviana es el decreto de 11 de diciembre de 1825, dictado durante los gobiernos de Simón Bolívar y Antonio José de Sucre. Este decreto estableció los Colegios de Ciencias en las capitales de departamentos, escuelas primarias en las ciudades y cabeceras de cantón y una escuela militar.

El 9 de enero de 1827, bajo el gobierno de Sucre, fue impuesto por decreto un Plan General de Educación que establecía la creación de un Instituto General y Sociedades de Literatura. En una franca adaptación de los actos gubernativos de Napoleón Bonaparte en Francia, fue impuesta “la ideología” de Antoine-Louis-Claude Destutt, conde de Tracy. El Reglamento Orgánico para los Colegios de Ciencias y Artes (Decreto de 28 de octubre de 1827, durante el gobierno de Sucre) fue adoptado como doctrina oficial del Estado, y establecía la enseñanza obligatoria. De acuerdo con el plan, se establecerían escuelas de primeras letras en los cantones, en tanto que en las capitales de provincia se fundarían escuelas primarias y secundarias; en las capitales de departamento funcionarían escuelas primarias, secundarias y centrales. En la capital, la antigua ciudad de La Plata, el Instituto Nacional se constituiría en cabeza del sistema. Asimismo, en las capitales de departamento funcionarían colegios de artes y oficios y sociedades de literatura. Este plan no fue ejecutado debido a la expulsión de Antonio José de Sucre el año 1827 del gobierno de la novísima república. Este Plan pudo realizarse recién durante la gestión de Andrés de Santa Cruz e incluso mucho después (Mesa y Gisbert, 1976). Recién en 1841 el Instituto y las Sociedades Literarias fueron puestos en funcionamiento. El plan y todas las innovaciones provenientes de la administración Sucre fueron suprimidas con la reforma de la educación del año 1845 (Francovich, 1966).

El conjunto de estas medidas seguía la impronta de las experiencias y modelos europeos y más adelante serían calificadas como “copia y calco”. Sin duda, la orientación y los valores eran europeos y tenían la ilusión de preservar la pureza de la raza española heredada de los conquistadores con el auxilio de contingentes inmigrantes de europeos, como ocurría en otros países de Latinoamérica.

Como lo analiza Platt, la respuesta indígena no se dejó esperar. Desde Chayanta los indios solicitaron autorización para establecer una escuela de primeras letras “exclusivamente para nuestra comunidad; prometiendo poner el monto de ciento cincuenta pesos anuales del producto de las tierras de comunidad que poseemos en el lugar denominado Bombo”. (Platt, 1991: 13). Al Estado le correspondía sólo designar un maestro para su atención.

Con el gobierno de Santa Cruz la educación primaria se convirtió en parte de la gestión estatal. En los pueblos continuaron funcionando las escuelas parroquiales, anexas a las parroquias y regentadas por los curas párrocos. La educación secundaria tuvo gran impulso con la creación de varios colegios en las capitales de departamentos y fue novedad la apertura de los colegios de educandas para mujeres. Los Colegios de Ciencias y Artes en Potosí y Oruro, por ejemplo, se orientaron notablemente hacia el trabajo minero con la enseñanza de materias de especialidad y afines (Platt: 118). Esa política educativa se complementó con la creación de bibliotecas y universidades en las ciudades de La Paz y Cochabamba.

Para el año 1848, durante el gobierno Manuel Isidoro Belzu, en el país existían 442 establecimientos educativos con un total de 22.495 estudiantes. Durante su administración, Belzu dio un fuerte impulso a la creación de escuelas primarias para mujeres y colegios de educandas; se ocupó de fundarlas y construir sus edificios en las diferentes capitales de departamento (Thiessen-Reily, 2003). Aunque Belzu fue conocido como un presidente amigo de los pobres, esa amistad no se extendía a los indios sino sólo a las clases populares urbanas. Así, la educación era un beneficio privativo para los no indígenas.

La necesidad de un presupuesto suficiente para solventar el ramo de la educación llevó al presidente Agustín Morales a promulgar, el 22 de noviembre de 1872, la Ley de la “Libre Enseñanza”. Esta Ley delegaba la tarea educativa a la iniciativa privada. De esta manera, el Estado puso en licitación los locales escolares y dejó la educación en manos privadas. El Estado central declaró la enseñanza libre en los grados de instrucción media y facultativa, lo que produjo cambios en las escuelas elementales y primarias que pasaron a ser administradas por las municipalidades (Suarez Arnez, 1986).

En este período cobraron relevancia las acciones educativas del ministro de instrucción Calvo, el cual tuvo el mérito de impulsar el Estatuto General de Instrucción, promulgado el 15 de enero de 1874 durante el gobierno de Tomas Frías. En aquella época, conocida como la época del caudillismo político, la situación de la educación no era de las mejores. La educación del país estaba sujeta a los constantes cambios de gobierno que tomaban distintas iniciativas sin ninguna gestión concreta. Modesto Omiste en 1886 impulsó una reforma educativa en Potosí apoyado por Misael Saracho y Federico Bustillos. Dicha reforma fue importante en la medida que la experiencia permitió a estos personajes convertirse en los futuros docentes de un rico proceso, conocido como la reforma educativa liberal.

Como vemos, la acción educativa en manos de los municipios estaba dedicada a la población urbana, tanto de las ciudades capitales como de las cabeceras provinciales. Los indios, que estaban confinados en el mundo rural no tenían acceso alguno a este derecho. Recordemos que el siglo XIX estuvo impregnado por la vocación colonizadora de las élites que, siguiendo modelos europeos, norteamericanos y de sus vecinos del Sur, deseaban forjar una república libre de toda “mancha indígena”.

En *Nicomedes Antelo*, personaje biográfico de Gabriel René Moreno, encontramos ideas bastante claras y contundentes respecto a cómo eran considerados los indios y mestizos y cómo se pensaba en sus dificultades para convertirse en beneficiarios de la educación pública: “el cerebro indígena y el cerebro mestizo son celularmente incapaces de concebir la libertad republicana con su altivez deliberativa y sus prestaciones de civismo” (Moreno s/f de edición: 10). En esa época se pensaba que, como término medio, los cerebros de los indígenas pesaban siete a diez onzas menos que el cerebro del blanco de raza pura. Por tanto, se concluía que no valía inversión alguna en ellos, pues se desintegrarían como “productos secretorios vertidos en las cavidades orgánicas del cuerpo social, como residuos arrojados... a fin de que se franqueen por ahí el depuramiento completo y la unificación caucásica de la raza nacional” (Moreno: 11, 12). Tal anhelo sería alcanzado con la inmigración europea, como estaba ocurriendo en la Argentina. Allí, otro maestro de escuela, Domingo Faustino Sarmiento sostenía: “Al Sur y al Norte, acéchanla (a la Argentina) los salvajes, que aguardan las noches de

luna para caer cual enjambre de hienas, sobre los ganados que pacen en los campos, y sobre las indefensas poblaciones” (Sarmiento, 1871: 23).

En el pensamiento boliviano y latinoamericano del siglo XIX, la formación de la nación se avizoraba con la total exclusión del indio a quien se le guardaba un sentimiento de odio. Por tanto, la educación estaba prevista tan sólo para los blancos. Pero el peso tan importante de la población indígena (principalmente la andina) en los procesos sociales y políticos (como en la expulsión de Mariano Melgarejo de la presidencia) no podía pasar desapercibido para la casta gobernante. El triunfo de la “revolución” contra Melgarejo se debió al apoyo indio, interesado en recuperar las tierras de comunidad subastadas desde 1866. Esta situación exigió pensar en la inclusión del indio, incluso en justificar el uso de su apoyo político. Fue así que Casimiro Corral escribió el opúsculo *La doctrina del pueblo*, donde lanza ideas que serían retomadas en el siglo XX por el indigenismo:

Metamorphoseando al indio con nuestro traje, ya no se avergonzaría de su condición, cesarían su abatimiento y abyección, aspiraría a ser algo más de lo que es actualmente... Si el indio hablase nuestros idiomas sería franco, sincero y desembarazado con nosotros.... Entonces el indio dejará la estrechez de su modo de vivir, abandonaría su natural estupidez y apocamiento y aspiraría a otra vida... y entonces conocería sus derechos y obligaciones. Es tiempo de divorciar al indio con sus tradiciones, su fanatismo, su abyección e ignorancia... Sólo así el indio se aproximará a nosotros, cesará su odio y no vivirá constantemente prevenido contra los que no son de su raza (Corral, 1871: 91, 92).

Este “temprano indigenismo político” es sorprendente cuando desde la oficialidad el único destino que se pensaba para el indio era su desaparición por los medios que fuera.

3. Las reformas educativas y la iniciativa indígena

3.1. El liberalismo y las reformas educativas

Pasada la Guerra Federal el cambio de régimen repercutió en la educación mediante políticas de Estado que confiaban en la formación de la niñez la construcción de la nueva nación. Entre otras, las medidas adoptadas por el orden liberal se concentraron en centralizar la educación pública hasta entonces bajo gestión de los municipios, controlar la acción de la iglesia católica que se ocupaba de la educación privada, profesionalizar la enseñanza y definir la orientación que debería tener la educación. Fue durante el primer gobierno de Ismael Montes que se llevó adelante una “primera reforma educativa” en 1904. Esta reforma tuvo continuidad, pese a los cambios políticos y administrativos que se dieron, hasta la promulgación del Código de 1955.

Ya en el gobierno de José Manuel Pando fueron adoptadas importantes medidas que muestran el peso que tenía la educación para el régimen liberal. Por Ley del 26 de noviembre de 1900 el ministro Samuel Oropeza se ocupó de implementar las escuelas preparatorias que funcionaban anexas a los colegios secundarios. Mediante el Decreto del 25 de enero de 1900 se uniformó los métodos de enseñanza en todo el país, incluyendo a los establecimientos privados. Los colegios secundarios fueron reorganizados a semejanza de los colegios franceses y luego modificados con la aplicación del Sistema Gradual Concéntrico (Torrico Prado, 1947).

Estas medidas expresaban una inicial voluntad de establecer una educación gratuita y obligatoria para los sectores populares, haciendo hincapié por ello en la necesidad de una formación práctica. Sin embargo, esta política requería contar con educadores profesionales. Para ello fueron organizadas misiones pedagógicas hacia países vecinos como Chile y Argentina. El proceso culminó con la creación de la “Escuela Normal de Profesores y Preceptores de la República” en Sucre el 6 de junio de 1909 cuya dirección fue asumida por el belga Georges Rouma. Entre los años 1915 y 1916 fueron creadas dos normales rurales más: Umala, bajo la dirección de Luis S. Crespo y Colomi, con Ángel Chávez Ruiz como director (Calderón Jemio, 2009; Cajías, 2011).

La educación era concebida como una actividad de carácter científico y debía ser ejercida por profesionales. Esto conllevó a la necesidad de la formalización de los títulos que llevarían los educadores. El plan de enseñanza de 1908 estableció que el título de ‘profesor’ designaba a los docentes de enseñanza secundaria y superior; el de ‘preceptor’ o ‘institutor’ a los que se ocupaban de la enseñanza primaria, y ‘maestro’ para los maestros ambulantes (Martínez, 2009).

Asimismo, el régimen liberal con su apuesta por la modernización del Estado dio lugar a iniciativas autónomas en educación, particularmente en lo que se refiere al acceso de los indios al conocimiento de la lengua española, tanto oral como escrita. Para los ayllus y comunidades la posibilidad de educación se abrió con los maestros ambulantes, quienes se convirtieron en maestros particulares y de manera autogestionaria enseñaban a leer y escribir a la población indígena, en particular a la que se encontraba libre del dominio gamonal.

En ese mismo tiempo, con la llegada del ferrocarril al país y la inmigración europea a las minas, Bolivia fue identificada como territorio de misiones por las diversas sectas cristianas anglosajonas provenientes de Europa y Norteamérica. Las sectas protestantes buscaban difundir su religión mediante el conocimiento directo de la biblia. En esto se diferenciaban del catolicismo, cuyos sacerdotes ejercían el control monopólico de tal libro. Para lograr ese conocimiento directo había necesidad de que los indios supieran leer. Por eso la fundación de una iglesia protestante conllevaba a su vez la fundación de una escuela. Así, la evangelización protestante venía

de la mano de la alfabetización y la enseñanza de la lengua castellana. Más tarde la predicación se haría en lengua nativa.

Por tanto, los esfuerzos del Estado liberal por afianzar su labor educativa se vieron fortalecidos por las iniciativas indígenas, los maestros itinerantes y las diferentes sectas cristianas que desde fines del siglo XIX comenzaron a llegar al país.

3.2. La iniciativa indígena

En la historiografía y en general en la bibliografía sobre la educación en el país el indio es descrito como objeto de las manipulaciones coloniales de los políticos criollos. Estos políticos, en el afán de preservar su blanquitud (requisito a su vez de la continuidad en el goce de sus viejos privilegios coloniales), diseñan políticas administrativas, bien para el exterminio del indio o bien para su supresión a través de su disolución. Se trata de una visión racista que, pese a sofisticaciones teóricas y academicistas, considera al indio en acuerdo con los estigmas proferidos por el colonialista español del siglo XVI, quien consideraba al indio cercano a un “fenómeno”, una “bestia necesitada de la mano del colonizador para su civilización”.

El indio, en la condición en que se encontrara, tenía como el máximo de sus intereses la preservación de sus derechos propietarios sobre el territorio y el control de las tierras, sean individuales o comunitarias. Esto constituía la garantía de su sobrevivencia colectiva como pueblo y nación. Con ese objetivo, los indígenas despliegan estrategias de defensa que van desde la movilización ofensiva hasta el desarrollo de experticias que permitan establecer puentes de comunicación y negociación con los colonos. Para todas estas estrategias ha tenido siempre fundamental importancia el conocimiento y dominio de la lengua española.

Desde el comienzo de la república, que desde el primer día de su funcionamiento había previsto la supresión de la comunidad indígena como requisito para apropiarse de sus territorios, la legislación fue el recurso y la herramienta del despojo. Las leyes y decretos se producían en ámbitos del Estado y

constituían coto exclusivo de la casta gobernante. El conjunto de los indios, como ya vimos con Pentland y D'Orbigny, estaba confinado al uso de sus propias lenguas, en tanto que el español era lengua de los “viracocha”¹⁰. Así pues, la operación del despojo funcionaba de manera expedita, los indios no disponían de recurso alguno para defenderse de manera apropiada. Obligados a recurrir al abogado, este en la mayoría de los casos acababa siendo un excelente despojador. Para obstaculizar cualquier posibilidad de defensa, la legislación boliviana suprimió a los caciques coloniales, quienes en su mayoría se transformaron en miembros de las élites regionales.

Así, el conjunto de las comunidades tuvo que afrontar el desafío de dotarse de nuevos líderes quienes estaban desprovistos del uso de la lengua española (tanto oral como escrita). La defensa por medio de los apoderados generales durante los gobiernos de Melgarejo y las operaciones revisitarias que fueron practicadas desde 1880 hasta 1914 requerían que tales apoderados generales tuvieran, al igual que los antiguos caciques, el conocimiento del español. Por eso el esfuerzo de la dirigencia indígena, constituida desde el decenio de 1880, se puso en la adquisición de la lengua española.

A continuación se analizará la vida y obra de algunos personajes que lucharon por la educación del indio.

3.2.1. Eduardo Nina Quispe y la Sociedad República del Collasuyo

Eduardo Leandro Nina Quispe nació en el ayllu Ch'ivo, de Taraqu, el 9 de marzo de 1887, el cual fue convertido en hacienda por medio de la sangre y fuego por el gobierno de Melgarejo. La hacienda fue convertida luego en propiedad de un comerciante francés hasta que el 15 de enero de 1871, cuando Melgarejo huyó hacia el Perú, se restituyeron sus tierras a los comunarios. Con la Ley de Exvinculación (1874) y la revisita de 1882, el ayllu Ch'ivo pasó a ser parte de las inmensas propiedades de Benedicto Goitia. Por ese motivo, la vida de Eduardo Nina Quispe transcurrió entre el ayllu, la hacienda y la ciudad de La Paz, donde desde niño vio como los “caballeros”

10 *Viracocha* o *Wiraxucha* (*Qbun T'iki*) es el dios andino y es el nombre que se asignaron los colonos en su relación con los indios.

tenían conocimiento de la realidad comprando el periódico. Entonces pensó en aprender a leer y lo logró mediante un abecedario que le obsequiaron. Nina Quispe testimonia: “Noche tras noche comencé las primeras letras; mi tenacidad hizo que pronto pudiera tener en mis manos un libro y saber lo que encerraba” (Ticona, 1989). Con el beneficio de la lectura y el dominio del idioma español, Eduardo Nina Quispe estaba preparado para emprender su tarea:

“Cuando se inició la Gran Cruzada Nacional “Pro Indio”, leía los comentarios en los diarios; en las calles me detenía frente a los “cartelitos” y entonces pensé: ¿por qué no puedo secundar esta obra? Yo, que íntimamente conozco la tristeza del indio maliciente y vencido; yo, que he sentido sollozar en mi corazón el grito de una raza vejada. Visité varias casas de mis compañeros haciéndoles comprender el beneficio que nos aportaría salir del camino áspero de la esclavitud. Pasó el tiempo, y mi humilde rancho era el sitio de reunión del gremio de carniceros; éstos acordaron enviarme sus hijos para que les enseñara a leer” (Ticona, 1989).

Expulsado por el gamonalismo, Nina Quispe vivió en Ch’ijini y luego en Caja de Agua, en la ciudad de La Paz, donde junto a los matarifes instaló una escuela indigenal. Su rancho resultó muy reducido para enseñar a tantos niños indios, por eso en 1928 acudió a la municipalidad de La Paz en búsqueda de ayuda. El municipio le cedió un espacio en la escuela nocturna de la calle Yanacocha. Allí estableció la Escuela Nocturna de Indígenas, de la cual fue su primer maestro y director. En 1929 su sacrificio le dio grandes resultados, logrando contar con dos mil alumnos indígenas y rodeándose de un activo grupo de preceptores indios: Pedro Castillo, Adolfo Ticona, Feliciano Nina y Carlos Laura.

Con ese antecedente, el 26 de agosto de 1929 Nina Quispe se dirigió al Senado para exponer la situación del indio:

... en nuestra calidad de preceptores indígenas que hace tiempo hemos dedicado nuestros esfuerzos a desalfabetizar a nuestros congéneres, acudimos ante el Honorable Senado Nacional de nuestro país para pedirle respetuosamente que se sirvan dictar leyes y resoluciones legislativas en amparo de

nuestra desgraciada raza que harto necesita del pan intelectual para incorporarse a la nacionalidad y encausar las actividades indígenas a las corrientes del progreso nacional (Nina Quispe: 1932).

Para ello, Nina Quispe propuso el inicio de una cruzada nacional para la redención del indio. Pidió “que se preocupen los poderes públicos de nuestra situación que implica la del país mismo, porque nuestra población es la más numerosa, sino la casi totalidad de la Nación”. Dicha preocupación debía expresarse, según Nina, con leyes de amparo ante la explotación gamonal. Nina Quispe concluye: “ojalá que se nos concediera la audiencia que respetuosamente solicitamos para exponer nuestros pensamientos y propósitos” Vemos aquí otra vez la propuesta de dialogar con el Estado.

Aprovechando la simpatía de las autoridades municipales, el 15 de abril de 1930 Leandro Nina Quispe fundó la Sociedad Centro Educativo Collasuyo en oficinas de la Inspección Técnica de Instrucción Municipal junto con varios preceptores indios, siendo él su presidente y Juan de Dios Sirpatico el secretario. En la larga lista de miembros de la Sociedad resalta la participación de Manuel Ramos de Cochabamba; Agustín Saavedra de Chuquisaca; Casiano Barrientos (el famoso capitán grande del Izosog) de Santa Cruz y Gualdito Cundeya, Teodora Aparindo y Maunuel Taco del Chaco.

A la par de la acción educativa, Nina Quispe propuso una revisita general e hizo todos los esfuerzos por realizarla sobre la base de los títulos coloniales. Este intento se hizo durante el inicio de la guerra con el Paraguay (julio de 1932) y el gobierno aprovechó para acusarlo y encarcelarlo¹¹. Como cuerpo de su delito se exhibió “*La redención del indio*”, texto que hasta el momento no es conocido.

11 El comandante de la Legión Cívica (fuerza destinada a guardar el orden interno durante la guerra) coronel Zegarrundo se encargó de acusar y apresar a Nina Quispe por suplantar al gobierno de Salamanca. En su informe de aprehensión decía al prefecto de La Paz: “La Legión Cívica, que inició una laboriosa campaña contra los comunistas adelantándose a la última sublevación indígena del altiplano, ha tomado medidas contra uno que se titulaba nada menos que presidente de la República del Collasuyo, llamado Eduardo Nina Quispe, indígena que valiéndose de su condición de fundador de escuelas rurales, consiguió imponerse sobre la enorme raza indígena tejiendo indudablemente una organización subversiva. Este indígena y sus secuaces, contra los cuales hemos realizado una activa investigación, se encuentra en el panóptico con pruebas suficientes” (Arze Aguirre, 1987: 30).

En el documento *De los títulos de composición de la Corona de España* con el argumento y la base de los títulos de composición, Nina Quispe propuso la renovación de Bolivia en nueve departamentos con setenta provincias, setecientos sesenta y ocho cantones. En la Bolivia renovada, decía, “todos los bolivianos obedecemos para conservar la libertad. Los idiomas aimara y quechua habla la raza indígena, el castellano lo hablan las razas blanca y mestiza. Todos son nuestros hermanos” (Nina; 1933). Nina Quispe propone poner a los idiomas aymara, quechua y castellano en igualdad y reconocer a las razas blanca y mestiza como hermanas. Así, la renovación que planteaba era una propuesta de liberación. El documento de Nina Quispe finalizaba así: “En cuatro siglos enteramente aniquilados y abandonados, estamos en una casa sin luz” (Nina Quispe, 1932). Proclamar una Bolivia libre significaba algo distinto a la Bolivia que él conocía. Esa Bolivia renovada no sería la misma, atrás quedaría la Bolivia donde los indios estaban aniquilados y abandonados, en “una casa sin luz”.

Con el recurso de la escritura, con el uso del español y el estudio de la historia indígena, Nina Quispe desarrolló un proselitismo que contó con importantes aliados en los medios de comunicación, con el apoyo de intelectuales como Arturo Posnasky e incluso con miembros del Colegio Militar. En la estrategia de Nina Quispe y de la generalidad de los líderes indígenas del pasado siglo el diálogo no se planteaba sólo en términos de la coyuntura sino que se proyectaba a futuro. En su lucha desarrollaron esfuerzos muy grandes para documentar con expedientes y producción intelectual los archivos oficiales en esos momentos existentes.

3.2.2. Santos Marca Tola y el Centro Bartolomé de las Casas

Antes de la rebelión de Willka Zárate, los esfuerzos desplegados por los líderes indígenas ciertamente fueron muy grandes. Los gamonales aprovechaban el desconocimiento indígena del idioma español (oral y escrito) para despojarlos de sus tierras. Para ilustrar los esfuerzos de los indígenas y sus resultados nos referiremos al caso de Santos Guarco, descendiente por línea materna de los caciques Marca Tola de Callapa. El 12 de abril de 1913, Santos y Ascencio Guarco, del ayllu Jilata de Curaguara de Pacajes, se

apersonaron a la oficina de archivo de la prefectura del departamento de La Paz solicitando padroncillos y los enteros de la tasa realizada por Carlos Marca Tola y sus descendientes. El administrador del archivo, José María Cabrera, encontró en un libro del año 1790 copias de documentos de los años 1572, 1575, 1620, 1680 y 1712 en los que aparecían consignados los nombres de Carlos, Bernardo, Juan, Calixto, Gabriel y Francisco Marca Tola, “caciques reconocidos por el Rey de España” que además gozaban de los privilegios y derechos de su cargo hereditario (Archivo de La Paz –ALP-, Fondo Prefectura -FP-, 1913).

Con el conocimiento de esa historia que se remontaba a los inicios de la colonia Santos Guarco se convirtió en Santos Marca Tola y retomó el título de cacique de Callapa, Curahuara y Ulluma (THOA, 1988). Marca Tola, ostentando el prestigio de ser descendiente de la familia Marca Tola, aglutinó bajo su autoridad a los más importantes defensores de los ayllus y marcas del país. El más activo y entusiasta fue Celedonio Luna, del gremio de los matarifes de la ciudad de La Paz, que colaboraba también con Eduardo Nina Quispe. Bajo el liderazgo de Celedonio Luna los indígenas habitantes de la ciudad de La Paz y sus extramuros¹² (en particular del valles y altiplano aledaño) que sufrían con mayor intensidad el despojo de sus tierras y las cargas de los servicios forzados protagonizaron en la década de 1920 la reconstitución de la memoria de los ayllus del pueblo de San Pedro en sus parroquias de San Sebastián, Santa Bárbara y Santiago.

Los documentos que dieran fe de la propiedad de la tierra indígena eran muy importantes para los caciques. Aún más importante era la capacidad de conocer e interpretar el contenido de dichos documentos. Con el objetivo de proteger sus tierras, los indígenas lograron formar con grupos de jóvenes indios (de cuyas comunidades se estaba apropiando el gamonalismo) un contingente de *qillqiris* [escribanos]. Estos escribanos se ocupaban de copiar los viejos documentos coloniales y escribir memoriales a las distintas reparticiones estatales de la época.

12 La ciudad colonial estaba rodeada por ayllus y parcialidades del pueblo de San Pedro, que ahora son parte del centro de la actual ciudad.

Leandro Condori Chura, escribano de los caciques, rememora: “se pidió la visita o revisita de tierras de la república y no así de un pedacito de tierra. Esto quiere decir: recorrer todos los mojones antiguos con Paraguay, Chile, Perú, Brasil para verificar la extensión de nuestro territorio. Porque el gobierno no vela ni defiende nuestras tierras, salgamos nosotros a ver y hagamos una visita o revisita para reconocer y para saber qué tamaño estamos perdiendo” (Testimonio de Leandro Condori Chura publicado en Huanca, 1991: 20). La revisita general exigida por los caciques tenía la finalidad de evaluar la situación territorial del país. En este sentido, no sólo se trataba de velar por las propiedades y territorios comunales, sino que también se planteaba la necesidad de conocer las fronteras, reconocer el territorio nacional.

El contar con escribanos propios para la defensa legal de las tierras de comunidad, para la presentación de propuestas políticas, y para la revisita y deslinde general permitió a los caciques liderados por Santos Marca Tola fundar la “Sociedad Centro Católico de Aborígenes Bartolomé de las Casas” cuya personería jurídica y estatutos fueron aprobados el 2 de octubre de 1930. El artículo primero del estatuto de esta sociedad señalaba que “su fin principal es fundar escuelas de primera enseñanza para niños y jóvenes aborígenes en todas las comunidades y ex comunidades de los departamentos de La Paz, Potosí, Oruro Cochabamba y Sucre, con carácter francamente agrario” (ALP, 1959/130).

El artículo segundo de sus estatutos reconocía como miembros del centro a “los caciques, alcaldes mayores y menores escolares de los departamentos de la república, cuyas escuelas se establecerán en todas las provincias, cantones, ayllus del país, en donde no existan para escuelas trabajarán chacras en tierras vacantes, para el sostenimiento de las escuelas y engrandecimiento de nuestra patria conforme al plan trazado por los fundadores del centro”. El artículo octavo señalaba como sus fines “fundar escuelas teniendo en cuenta los métodos más modernos de la pedagogía, divulgar los sistemas agrarios más útiles a la producción, la economía del bienestar del indio, militarizar al indio para fortalecer más su raza y contar en su conjunto con una fuerza poderosa y efectiva” (ALP, 1950/130).

Autoridades y activistas indígenas que reconocían el liderazgo y la experiencia de Santos Marca Tola cuidaron que la Sociedad fuera reconocida por la

jerarquía eclesiástica de las ciudades de La Paz, La Plata (Sucre) y Potosí y también por el fiscal general de la República y la jefatura del distrito escolar de Chuquisaca, entre otros entes. El 8 de septiembre de 1942 llevaron adelante su primera asamblea de reorganización que contó con la asistencia de más de 140 socios. El directorio de la Sociedad en el año 1942 estaba conformado por: Nicolás Mamani (director general), Antonio Aguilar (presidente titular), Juan Cruz Limache (vicepresidente), Julián Alcoma (tesorero), Leandro Conde (primer secretario) y Andrés Marca Tola (segundo secretario).

3.2.3. Franz Tamayo: ¿la creación de la pedagogía nacional?

Franz Tamayo, hijo del historiador Isacc Tamayo, nació en La Paz el 28 de febrero de 1879. Su origen ha sido causa de debate: unos afirman que Tamayo era mestizo y otros lo definen indio. Mariano Baptista Gumucio, en su obra *Yo fui el orgullo*, afirma que es indio puro. Tamayo hizo estudios en La Sorbona de París y a partir de 1908 ocupó varios cargos públicos. También publicaba en la prensa local.

A Tamayo se lo considera un intelectual crítico y cuestionador del proyecto liberal en marcha. En la década de 1910, cuando se hizo pública la intención del gobierno de Ismael Montes de impulsar una reforma educativa, planteó una serie de problemas en dos artículos donde rechazaba los criterios oficiales vertidos por Felipe Segundo Guzmán, funcionario público del Ministerio de Instrucción. La compilación de aquellos escritos llevaba como título genérico “*Creación de la pedagogía nacional*”. El debate entre Franz Tamayo y Felipe Segundo Guzmán marcó la historia futura de la educación en Bolivia. Benjamín Torrico sintetiza así la propuesta de Tamayo: “juzga la falta de orientación pedagógica del país, la tendencia extranjerizante, las transplantaciones de métodos y sistemas, la falta de estudios especiales para encauzar tan delicado asunto: con singular asombro tacha la ausencia de los principios subjetivos de la educación nacional y hace del conocimiento del alma boliviana, lo que en muchos países hacen lo suyo: el fin previo de toda creación” (Torrico, 1947: 157).

En muchos sentidos, la obra de Tamayo es fundacional. Tamayo pone en la mesa de discusión cada uno de los temas que se debe considerar en un

proyecto educativo nacional. Para Tamayo, la educación debe responder al carácter nacional del Estado, a la conciencia nacional y a la raza como fuerza viva del Estado. En su debate, Tamayo se pregunta, ¿qué hace el indio por el Estado?, ¿qué hace el Estado por el indio? Al responder estas preguntas, el pensador plantea que los contenidos educativos deben partir de “lo nuestro” y se debe dejar el “bovarysismo pedagógico”¹³. Asimismo, plantea temas cruciales como comprender la inteligencia del mestizo, al indio como sujeto educativo y su moralidad, dando así mayor importancia al “espíritu de la raza” y recuperando la cultura ancestral (Tamayo: 109).

Tamayo sostiene que existen:

... otras consideraciones que ponen al niño mestizo en primera línea en el campo de nuestras investigaciones y son las de la raza... sin establecer una seclusión étnica –el mestizo– como pretenden algunos, y atribuirles caracteres de todo propio e infusibles con los otros de nuestro elemento populativos, aceptamos, sin embargo, que el mestizo es una de las formas especiales de nuestra nacionalidad, y que tal vez bajo el punto de vista de raza, es una forma de síntesis biológica. Ser mestizo no es un azar, es una fatalidad... el mestizaje sería la etapa buscada y deseada a todo trance, en la evolución nacional, la última condición histórica de toda política de toda enseñanza, de toda supremacía; la visión clara de la nación futura; el encarrilamiento, de parte de los directores, de toda acción y todo movimiento nacional hacia la etapa y el objeto descubiertos (Tamayo, 1975: 109).

3.2.4. Elizardo Pérez y la escuela-ayllu de Warisata

La vida de Elizardo Pérez ofrece una experiencia llena de enseñanzas. En 1917, cuando se desempeñaba como inspector de educación, visitó una escuela fiscal en Warisata y se percató que en la misma zona había otra “escuelita” particular dirigida por un indio llamado Avelino Siñani. Allí, Pérez comprendió que aquel hombre había tomado el camino de “capacitar a la masa, iluminarla con el fuego sagrado, prepararla para futuros días” (Pérez, 1992: 62).

13 Bovarysismo alude a la copia de estilos de vida ajenos a los propios en post de lograr un asenso social. Esto ocurre en la novela *Madame Bovary* de Gustavo Flaubert, publicada en 1856 en París.

Años más tarde, en el ejercicio de su profesión de maestro y al ser nombrado director de la Escuela Norma Indigenal de Miraflores (1931), Elizardo Pérez descubrió que aquella obra era una simple simulación. Con su carta de renuncia en mano logró que el Ministro de Educación de la época aceptara llevar la Escuela Normal al ámbito indio, es decir, al campo. Luego de peregrinar por varios lugares aledaños al lago Titicaca, la escuela normal fue fundada el 2 de agosto de 1931 en Warisata gracias a su amistad con Avelino Siñani.

Se pensaba que la escuela, que había matriculado a 150 alumnos, se asentada en los espacios de un ayllu. Pronto Pérez y los maestros que lo acompañaban constataron que no se trataba de tierras de ayllu sino de propiedad gamonal. A pesar de este hecho se comenzó con la gran obra. El día convenido para comenzar con la construcción de las aulas los indios ni siquiera se presentaron. Al respecto, Elizardo Pérez escribió: “el día señalado no se presentó un solo indio. El albañil Velasco y yo principiamos la obra..., nos pusimos a abrir los cimientos” (Pérez: 74). Durante varios días, los profesores trabajaron completamente solos. Elizardo Pérez tuvo que ir a la ciudad de La Paz por una urgencia y a su regreso encontró a sus profesores esperando el camión para volverse a la ciudad. El solitario trabajo de los maestros continuó hasta que una tarde Avelino Siñani se presentó. “No tengo tiempo de hablar, le dije, pero ayúdame”, recuerda Pérez en su libro. Terminada la jornada, Siñani respondió a las quejas de Pérez: “no, tata, no te hemos abandonado a tu suerte. Desde todos los puntos de esta pampa... miles de nosotros te contemplamos con admiración” (Pérez: 74, 75).

Elizardo Pérez y los maestros, incluida la esposa de uno de ellos, no eran indígenas. Durante su trabajo, los indios les habían sometido a un examen, constatando que eran gente de trabajo pues los habían visto trabajar pisando barro desde el alba hasta la noche. Sin duda eran iguales a ellos pensaron los indígenas. El solitario grupo de maestros recibió el apoyo de Avelino Siñani, su esposa y su pequeña hija. Luego más gente se acopló a la obra de construcción. El ejemplo de trabajo y de vida fue la base de la confianza mutua. “Cuando vieron que el profesor convivía con ellos, que se alimentaba de sus propios alimentos, que comía en una *chúa* [plato rústico], que dormía en un poyo, cubierto con jergón indígena, que, en suma,

era uno de ellos, fueron cediendo con esa cautela que les es propia ante el temor de ser nuevamente engañados” (Pérez, 1992:75). En la obra educativa de Warisata, Elizardo Pérez no hubiera logrado el éxito que obtuvo sin el apoyo de Avelino Siñani. Éste, recuerda Pérez en su libro, fue casa por casa para avisar que el profesor “no era como los otros” (Pérez: 75).

Warisata es un paradigma de las relaciones interculturales que pueden construirse y cultivarse en el reconocimiento mutuo de igualdades y diferencias si los esfuerzos se dirigen hacia un objetivo común. Elizardo Pérez, como todos los pioneros de su época, se enfrentó al poder gamonal y lo pudo hacer gracias al apoyo que su gente, los indios, le ofrecían. En su libro Pérez relata muchas anécdotas sobre las relaciones conflictivas que mantuvo con los poderes gamonales de Warisata y Achacachi. Pérez también aprendió que Warisata podía ser sostenible si la gestión estaba en manos de los propios indígenas, para lo cual siguió el modelo ayllu de organización y de gobierno y creó el Consejo de Amautas.

Las alianzas que logró Pérez fueron muy importantes para preservar e institucionalizar la obra educativa de Warisata. Para ello involucró a personalidades prestigiosas de la época llevándolos a visitar la escuela. En su libro, Pérez recuerda que incluso el mismo Tejada Sorzano, uno de los más grandes hacendados de la zona y conservador, fue uno de sus aliados más eficaces.

En la escuela-ayllu, la enseñanza era bilingüe: castellano-aymara y castellano quechua. La interculturalidad se asumió con naturalidad: el indio reconocía en el *q'ara* [blanco] a su hermano. Se planteó una educación productiva y el fortalecimiento de la organización política y territorial indígena.

3.3. Las misiones evangélicas y su obra educativa

La educación indígena comenzó con la suma de múltiples voluntades que desde comienzos del siglo XX fueron expresándose mediante emprendimientos educativos que combinaban los intereses y las necesidades de las comunidades con la visión y el activismo de ciertas personas y organizaciones que lucharon por la educación de los indios. Entre estas organizaciones se destaca

el caso de las misiones evangélicas. En la historia del movimiento indígena la formación de parte importante de sus líderes no podría explicarse si no se toma en cuenta la obra misionera de las iglesias protestantes que, de manera pionera, iniciaron acciones de educación del indio en el país.

Una parte de esas iglesias protestantes realizó en 1916 su primera Conferencia Interdenominacional. Fueron parte del acontecimiento la Bolivian Indian Mission, la Iglesia Bautista Canadiense, la Iglesia Metodista Episcopal y el Proyecto Peniel Hall Farm. A estas iglesias se les asignaron una jurisdicción territorial de evangelización. Los metodistas se asignaron la zona occidental del país a lo largo de la línea férrea La Paz -Arica, Chulumani, Punata y Totora (Cochabamba) y Vallegrande (Santa Cruz). Los bautistas canadienses recibieron su jurisdicción en el área sur del Lago Titicaca, los valles de Sorata, Oruro, Potosí y Chuquisaca y en Cochabamba las áreas de Quillacollo, Tarata, Cliza y Sacaba. La Bolivian Indian Mission recibió como asignación San Pedro de Buena Vista, en el Norte de Potosí (Quispe, 2006). En aquella conferencia no figura el nombre de la Misión Adventista Boliviana, cuya labor fue de notable importancia. Su área de trabajo era la misma que se asignó a los metodistas.

La incursión de la iglesia adventista en territorio boliviano data del año 1907, aunque ya en 1900 estuvo en Bolivia Juan Pereyra, ciudadano chileno vendedor de biblias, que luego de hacer negocio en varias ciudades y por contravenir normas internas de defensa de la fe católica fue capturado en Quillacollo. Pereyra se salvó milagrosamente de la pena de muerte con que se penaba las “conspiraciones” de carácter religioso. Dos años más tarde llegaron más vendedores de biblias, pero sólo hasta las ciudades de La Paz y Oruro por temor de correr la misma suerte que el chileno. Con la modificación de la Constitución Política llegó desde la Misión Adventista de Chile el misionero suizo Thoman, quien junto a su esposa se asentó en Oruro para iniciar su trabajo de evangelización entre la sociedad criolla y con indígenas de habla quechua y aymara. Ese mismo año, la Misión Adventista de Chile creó la Misión Unión Incaica (en Bolivia, Perú y Ecuador). En 1909 Thoman fue reemplazado por el matrimonio de Ana y Frederick Stahl, enfermeros de profesión que hábilmente combinaban asistencia sanitaria con atención espiritual, logrando así la aceptación entre las capas medias y

dominantes de la ciudad de La Paz. En la misión adventista fue muy importante el encargo que tenía Stahl de cooperar con otro adventista peruano, el aymara Manuel Zúñiga Camacho del pueblito de Platería (Puno) quien se había propuesto la fundación de una escuela. Por su experiencia en Platería, Zúñiga conocía la realidad y los rigores de la existencia de la población aymara por lo que decidió trasladar su residencia a orillas del lago Titicaca.

El éxito que Stahl y sus colaboradores tuvieron entre los indios se debió a que vivían según los principios que predicaban y llevaban una vida austera, totalmente distinta a la practicada por los sacerdotes católicos. Asimismo, su respeto al principio de igualdad al considerar que los indios eran también criaturas de Dios fue muy valorado por la población nativa. Los indígenas veían la diferencia humana entre estos blancos que los trataban como hermanos y los criollos que sólo los trataban como fuerza de trabajo.

Con estos antecedentes, en 1913 los adventistas instalaron una primera escuela sabática en lengua aymara en la calle Potosí de la ciudad de La Paz y hasta 1919 habían logrado bautizar en su fe a quince personas. Un año después se trasladaron a la zona de Chijini. Sin embargo, el principal centro adventista no fue la ciudad de La Paz sino que surgió en la localidad de Rosario, cabecera del ayllu Pahasa, de la provincia Pacajes. El cacique de Calacoto, Francisco Tancara, que era parte del movimiento encabezado por Santos Marca Tola y que era también del ayllu Pahasa había solicitado al gobierno un maestro para una pequeña escuela que había establecido en su comunidad. El enviado fue el legendario Reid Shepard que traía la experiencia aprendida en Platería (Puno). En Rosario se fundó la primera escuela misional adventista de donde luego salieron maestros misioneros nativos que irradiaron el adventismo, la alfabetización y el manejo del idioma español por todo el país.

Juliana Ströbele-Gregor, pedagoga alemana, señala sobre la experiencia adventista: “en las escuelas se enseñaba en lengua española, lo que se apoyaba en una buena razón: los aymaras y *qbechwas* debían aprender a leer por su cuenta la Biblia y la Biblia sólo se encontraba disponible en lengua española. Esta opción por el castellano tenía consecuencias de amplio alcance.

Capacitaba a la gente para el trato con el mundo criollo. A la vez reforzaba, ciertamente, el desprecio de la propia cultura” (Ströbele- Gregor, 1989: 128).

Collana, en la provincia Aroma, fue la segunda estación misional más importante porque incluso allí se fundó un colegio secundario y un instituto de formación de maestros. La formación de maestros comenzó en 1929 con setenta alumnos y en 1930 había más de cien. Dos años más tarde, la escuela fue trasladada a Caracajes, Cochabamba, y se convertiría años más tarde en el complejo Vinto donde fue educado parte del liderazgo político indígena y casi toda la dirigencia adventista nacional.

En la experiencia adventista se apreciaba el encuentro y la combinación de la tradición indígena de defensa de las tierras de ayllu (en la persona del cacique Francisco Tancara por ejemplo) con el activismo de Reid Shepard (quien enfrentó al poder gamonal en la provincia Pacajes). De esta combinación surgió la más combativa y radical facción indígena que dio cuerpo al Movimiento Indio Tupaj Katari (MITKA) y al indianismo como ideología política.

La obra misional adventista se puede apreciar no en los beneficios que pudo haber traído como fe, sino en su aporte a la relación intercultural. Esta obra reforzó grandemente el sentimiento de hermandad indígena, pues cotidianamente los fieles se identificaban como hermanos y esta hermandad era universal y cruzaba las fronteras raciales. En Pacajes, ya en la coyuntura de 1920, la enseñanza del alfabeto en lengua española dio a los indios la oportunidad de conocer e interpretar los documentos escritos. Esto fue un arma contundente en contra del gamonalismo y fortaleció la convicción de igualdad con criollos y *mistis* que tradicionalmente habían basado sus privilegios en la diferencia de raza. El estudio de la Biblia también brindó una reinterpretación de la historia humana. Según esta reinterpretación, cada una de las razas humanas (descendientes de Noé) poblaron continentes específicos: América correspondía a los indios. Esta interpretación, de la cual se apropió la dirigencia indígena de la época, fue un argumento de peso para defender la propiedad y los derechos indígenas.

En la experiencia misional, la Iglesia bautista canadiense que llegó al país en 1898 (la más antigua) también jugó un importante papel en la educación indígena e incluso en la reforma agraria. La iglesia adquiría latifundios y procedía a devolver la tierra a sus originarios dueños. Los bautistas canadienses también fundaron escuelas en el sector de Huatajata, Provincia Omasuyus, y tuvieron las mismas características que Rosario para los adventistas. Allí emergió un liderazgo indígena tanto o más importante.

4. Nacionalismo e indigenismo

El proceso educativo que culmina con el Código de 1955 no podría comprenderse a cabalidad sin la necesaria mención del desarrollo de las ideas nacionalistas. Dichas ideas se dieron por influjos llegados de Europa y por acontecimientos internacionales vividos bajo el régimen liberal. La pérdida de costa y de puertos en el Pacífico con el Tratado de 1904, la pérdida del Acre y la guerra que amenazaba en el Chaco, fueron motivos para que la inteligencia boliviana y los políticos desarrollaran una ideología que culminaría en 1952 con la revolución. Irma Lorini, en su estudio sobre el nacionalismo en Bolivia, sostiene que las primeras manifestaciones nacionalistas fueron expresadas por Bautista Saavedra en su crítica a la política y al régimen liberal en 1899. Luego las ideas nacionalistas se manifestaron de manera más orgánica en la Sociedad Boliviana Nacionalista que centraba su discurso en la reivindicación frente a Chile (Lorini, 2006).

En el año 1922 la revista *Bolivia* publicada por la Sociedad Nacionalista señalaba la necesidad de manifestar la existencia de un alma nacional necesaria para la acción patriótica de recuperación del territorio perdido ante Chile. Esa necesidad tocaba también a los indios que debían ser incorporados a la “vida civilizada” y al desarrollo del país. En la guerra con Chile había el temor de armar a los indios, mientras que para la Guerra del Chaco mediante el reclutamiento forzado fueron empujados al combate. ¿Fue la necesidad de sobrevivencia que llevó a las élites a ver en el indio un elemento que reforzaba la nación boliviana? En el segundo número de la

revista *Bolivia*, Bautista Saavedra señalaba la necesidad de hacer del indio “un miembro útil en la colectividad boliviana” por medio de una educación que apoyara sus “propias inclinaciones” y cumpliera con su “misión étnica”, esto es, el lugar que ocupa en una sociedad colonial. De la misma manera pensaba Franz Tamayo, cuyos artículos eran también publicados en la revista *Bolivia*. Según Tamayo, el indio era el depositario de la energía nacional y por eso se debía despertar su inteligencia mediante una pedagogía instructiva y profiláctica.

Todas estas manifestaciones de inicial nacionalismo proyectan una visión idealizada del indio como “reserva moral” de la nación boliviana y un racismo pobremente recubierto de paternalismo. El nacionalismo boliviano corrió parejo al desarrollo del indigenismo. El acercamiento al indio mediante la literatura, la reflexión y el pensamiento político fue labor de los intelectuales paceños, quienes desde la revista *Kollasuyo* proyectaron al nuevo “kolla” encarnado en los mestizos y criollos.

4.1. La Guerra del Chaco

En la visión nacionalista, la Guerra con el Paraguay fue por la defensa de la patria en peligro. Sin embargo esta visión nubla los hechos reales. Esta guerra entre dos repúblicas herederas del imperio colonial español tuvo un carácter eminentemente colonial. Paraguay y Bolivia terminaron por ocupar y repartirse un territorio que pertenecía a naciones indias como la chiriguana o la ayoreode. Estas naciones fueron luego reducidas en tanto que la colonización se apropió de su territorio (Capdevila, 2009).

Sin embargo, el espacio de la conflagración fue el medio donde la heterogeneidad de pueblos y grupos sociales del país hicieron causa común en el sacrificio y la comunión. El hostil Chaco fue entendido como aliado del combatiente paraguayo, pero esa hostilidad da cuenta también de lo extraño que eran los combatientes bolivianos en el medio chaqueño. Indios, mestizos y blancos de los campos y ciudades, desde “las alturas gélidas de la altiplanicie andina, de los valles entre las montañas y los llanos del oriente, acudieron hasta este territorio siniestro...” (Querejazu Calvo, 1965: 128).

Al estudiar la significación de la guerra para el proceso revolucionario que desembocaría en el 9 de abril de 1952, James Malloy reflexionaba: “en un país como Bolivia, ¿para quién se supone que el nacionalismo sería el principio de acción que lleve al sacrificio y tal vez la muerte? ¿Para el campesino indígena que vive como un pueblo dominado y al margen de todo el significado de lo que se llama Bolivia? Difícil” (Malloy, 1989: 102, 103). La dificultad que plantea Malloy podía ser real por la ausencia o inexistencia del alma nacional como ya los editores de la revista *Bolivia* lo habían hecho notar. Roberto Querejazu señala que frente al dominio del medio por los combatientes paraguayos, el ejército boliviano sumaba la desventaja de su heterogeneidad étnica. El grueso de la masa combatiente estaba conformado por indios de habla aymara y quechua, en tanto que muchos blancos con influencia política se “emboscaron en gran número en los servicios administrativos” o simplemente abandonaron el país (Querejazu Calvo, 1965: 129). También hubieron casos extremos de “alquiler de pongos” en el mismo frente: jóvenes de la élite fueron a la guerra llevando pongos para su servicio, a los cuales luego alquilaban (Antezana, 1993: 201-213).

La extensa narrativa que produjo la guerra presenta al indio como aturdido, sin capacidad ni iniciativa y como carne de cañón. Sin embargo, ésta es una versión sólo de novela alejada de la realidad. Como habíamos analizado, el movimiento indio de aquella época había presentado una y otra vez la necesidad de una revisita general que estableciera no sólo el estado de la tenencia de la tierra, sino del territorio y las fronteras. Esta preocupación tenía su base en el Tratado de 1904 y la pérdida del Acre (Huanca, 1991). Nina Quispe fue uno de los más activos impulsores de la masiva participación indígena en la guerra. La ciudad de La Paz en los primeros meses de la guerra se vio inundada de los aportes en víveres y vituallas que hacían llegar las comunidades indígenas (Mamani Condori, 1991). La guerra fue vista por el latifundismo como una oportunidad para expandir aun más sus propiedades aprovechando la ausencia de los varones indígenas que estaban en el frente bélico.

La experiencia del Chaco fue fundamental para el desarrollo del pensamiento político, en particular para el nacionalismo. Alberto Mendoza López, un notable miembro del Movimiento Nacionalista Revolucionario (MNR),

en una publicación del año 1942 señalaba que “pueblo” no es “raza”. Este pensamiento era muy diferente a los preceptos del siglo XIX que identificaban a la nación boliviana con la raza caucásica y su depuración con la ansiada inmigración europea que no llegaba. En la nueva ideología nacionalista, el pueblo podía estar formado por varias razas: collas, arawak, por criollos y mestizos, quienes en su conjunto recordaban con orgullo al imperio incaico. La lucha era ahora por la independencia de Bolivia del imperialismo y de la rosca oligárquica. Por eso el MNR tomó como símbolo de su propaganda revolucionaria contra la “intromisión de teorías y doctrinas sojuzgadoras” el signo escalonado de Tiwanaku “que proyecta su luz desde Colombia hasta la Argentina” (Mendoza López, 1942: 14-17).

René Zavaleta Mercado (1967) sostiene en *La conciencia nacional* que “el Chaco es el fracaso de la república liberal, es decir, la frustración violenta” (Zavaleta, 1967: 43). Esta frustración nacional que señala Zavaleta tuvo hondas repercusiones en el proceso político y social de la posguerra. La experiencia de la guerra tuvo como corolario un gran descontento social que se fue agudizando paulatinamente conforme la crisis iba creciendo. Las organizaciones sociales fueron tomando cuerpo de forma inusitada, se fortalecieron los partidos de cuño marxista contrarios a las ideas liberales (como por ejemplo el Partido de la Izquierda Revolucionaria- PIR- liderado por José Antonio Arze y Ricardo Anaya y el Partido Obrero Revolucionario dirigido por José Aguirre Gainsborg y Tristán Marof). También fueron fortaleciéndose las ideas nacionalistas manifestadas en la preguerra por el Partido Nacionalista de Hernando Siles donde ya militaban personalidades tan importantes como Carlos Montenegro y Augusto Céspedes que en 1942 fundaron el Movimiento Nacionalista Revolucionario (Klein, 1982).

El discurso fundamental del nacionalismo fue la construcción de un Estado Nación para lo que propugnaban una alianza de clases. La razón básica para tal alianza se hallaba contenida en el revisionismo historiográfico que iniciaría Carlos Montenegro en su obra *Nacionalismo y coloniaje*. En este texto los actores principales son mestizos y se valora (al igual que Tamayo y Diez de Medina) el acerbo indígena. Sin embargo, tiene preeminencia lo universal y lo occidental. Montenegro sostenía que lo prodigioso de la

guerra del Chaco se cifró en la revelación de la autenticidad boliviana ante la conciencia colectiva.

Hay coincidencia en la literatura boliviana en señalar que el pueblo boliviano se fue a preguntar al Chaco sobre la patria, la nación. En el fragor del combate se encontraron hombres y mujeres de distinta extracción étnica y social, y lograron generar una plataforma de luchas reclamando sus derechos. Los excombatientes volvieron a casa con muchas preguntas. Estos grupos organizados se vieron fortalecidos ante la violencia del Estado ejercida por el gobierno de Peñaranda en la masacre minera del 21 de diciembre de 1942 y el posterior colgamiento del presidente Gualberto Villarroel, el 21 de julio de 1946. La gran movilización indígena que provocó la realización del I Congreso Indígenal en 1945 inquietó a los gamonales y éstos empujaron a diversos grupos políticos a tomar acción en contra del gobierno de Villarroel sostenido por la logia RADEPA (Razón de Patria) y el Movimiento Nacionalista Revolucionario. Después del colgamiento, se desataron una serie de sublevaciones focalizadas en Ayopaya en Cochabamba (Dandler y Torrico, 1984), Pucarani, Aigachi y las haciendas de Carapata y Tacanoque en La Paz (Fernández Quisbert, 2007).

4.2. El indigenismo en México

El indigenismo como ideología y teoría política tiene una significación ambigua y el público lo entiende de manera confusa¹⁴. Este movimiento pareciera tratar del pensamiento y de la acción indígena y su causa. Sin embargo, es todo lo contrario. Más bien, como señaló Jorge Alejandro Ovando Sanz, el indigenismo “es la teoría de las oligarquías de América Latina para detener y reprimir el movimiento de liberación de los pueblos indígenas. Su objetivo final es lograr la desaparición de éstos mediante la aplicación de medidas tendientes a destruir sus elementos constitutivos” (Ovando y Sanz, 1979:7).

El indigenismo como discurso ideológico y práctica política con importante influencia de la literatura y las artes responde a la necesidad de formación

¹⁴ Es el caso de *Temas de Debate*, boletín N° 8 del Programa de Investigación Estratégica de Bolivia, 2007, que lleva por título “Mestizaje en tiempos del indigenismo”, con relación a los debates sobre el mestizaje y las identidades en la Asamblea Constituyente.

del Estado nación en los países latinoamericanos entre las décadas de 1920 y 1940. Muchos de los países en América Latina enfrentaban rupturas con la tradición colonial representada por regímenes conservadores a fines del siglo XIX. Eran países donde el problema del indio no había sido resuelto por las vías de la guerra de exterminio ni la inmigración europea. Cuando despuntaba el siglo XX, la nación aún era un discurso vacío, sin contenido. El indigenismo fue la apuesta más seria por solucionar el problema del indio mediante la integración y la asimilación a la cultura nacional de molde europeo.

El indigenismo tuvo un desarrollo continental. Sin embargo, es México el país donde sus élites elaboraron un contenido más sistemático para convertirlo en discurso de Estado. A mediados del siglo XX, el indigenismo enfrentó una combativa crítica de antropólogos mexicanos y latinoamericanos que lo cuestionaron por su carácter etnocida, destructor de la cultura y la identidad de las naciones indígenas. Los mismo indios comenzaron a cuestionar que las instituciones indigenistas no contaran con funcionarios indios para su accionar. Entonces vino la crisis del indigenismo.

Manuel Gamio, alumno de Franz Boas y de la escuela del relativismo cultural de Estados Unidos, fue uno de sus principales iniciadores. Gamio, que vivió entre los nahuas de Veracruz, escribió el libro *Forjando Patria* en 1916; en él invocaba la creación de una nueva nación tomando en cuenta a la raza indígena. La creación de la nueva nación debía basarse en la homogeneización cultural, puesto que las culturas indígenas se habían convertido en aberraciones de las culturas prehispánicas. Estas culturas indias si no eran integradas quedarían condenadas a la marginación y a la pobreza extrema. Correspondía a la revolución forjar una raza mestiza, fundiendo el hierro (la raza española) con el bronce (la raza india) (Gamio, 1916).

La generación de Gamio (que estuvo conformada por Andrés Molina Enríquez, Moisés Sáenz, Rafael Ramírez y José Vasconcelos) propugnó tal homogenización a través del sistema educativo. La educación tenía como meta la destrucción de las lenguas indígenas. Entre 1921 y 1923 la Secretaría de Educación de México creó varias instituciones de educación indígena: el Departamento de Educación y Cultura para la Raza Indígena

(1921); las Casas del Pueblo (1923); el internado indígena “Casa del Estudiante Indígena” (1923); el Departamento de Escuelas Rurales de Incorporación Cultural Indígena y los misioneros culturales de Vasconcelos (1925); el Departamento de Misiones Culturales (1927); la Estación Experimental de Incorporación de Carapán, Michoacán y los internados indígenas (1933). Durante ese mismo período Gamio había organizado la Dirección de Antropología y Población Regionales en la Secretaría de Agricultura y Fomento (1917-1925) que fue pionera en el desarrollo de estudios antropológicos.

Durante el gobierno de Lázaro Cárdenas (1934-1940) la antropología mexicana y el indigenismo alcanzaron proyección continental. Para la revolución mexicana lo importante no era “conservar al indio, ni indigenizar a México, sino mexicanizar al indio”. Para Alejandro Marroquín, el indigenismo en su proyección continental era “la política que realizan los Estados americanos para atender y resolver los problemas que confrontan las poblaciones indígenas, con el objeto de integrarlas a la nacionalidad correspondiente” (Marroquín, 1977). Gonzalo Aguirre Beltrán aclara más el fin perseguido: “el indigenismo no está destinado a procurar la atención y el mejoramiento del indígena como su finalidad última, sino como un medio para la consecución de una meta mucho más valiosa: el logro de la integración y desarrollo nacionales, bajo normas de justicia social, en que el indio y el no indio sean realmente ciudadanos libres e iguales” (Aguirre Beltrán, 1976: 27).

Para el indigenismo, el indio era apenas un objeto, un medio para lograr metas realmente supremas como la formación del Estado nacional. Alfonso Caso, primer director del Instituto Nacional Indigenista de México creado en 1948, resumía así la labor indigenista:

El Instituto Nacional Indigenista considera que la verdadera actitud es la de una acción gubernamental que tiende a capacitar la comunidad indígena dándole los medios técnicos indispensables para su vida y su propia defensa; uno de estos medios, quizá el más eficaz, es la enseñanza del idioma nacional en que están redactadas nuestras leyes, en que se redactan las gestiones ante los poderes públicos. Otro medio es la construcción de caminos que permitan la rápida conexión con otras comunidades y las ciudades de

nuestro país. La acción del Estado debe ser, en consecuencia, una acción de protección y fomento, una acción que tienda al cambio cultural, pero sin que se provoquen desajustes y tensiones que disuelvan la vida orgánica de la familia o de la comunidad (En Marroquín, 1977: 2, 3).

El indigenismo fue concebido como la “ideología del mestizo, método y técnica de unificación nacional”, un proceso dinámico que tiene su origen en el cruzamiento e interacción entre las culturas india y europea. Esta integración, siendo conflictiva, da paso a la integración de las regiones culturales (regiones de refugio) mediante la aculturación del indio, esto es, su desculturización para su incorporación a la nación (Ordóñez Mazariegos).

El pensar y la acción indigenista desde sus inicios estuvieron vinculados a la educación en el entorno continental. En 1918 hubo una Primera Convención Internacional de Maestros efectuada en Buenos Aires que recomendó “la incorporación de los aborígenes a la cultura moderna”. En 1933, la VII Conferencia Panamericana en Montevideo expresó la necesidad de que se celebrara una conferencia interamericana de expertos en asuntos indígenas. Esta resolución fue ratificada por el VII Congreso Científico Americano que se llevó a cabo en México el año 1935. Dos años más tarde, la Primera Conferencia Panamericana de Educación efectuada también en México aprobó la organización de “un congreso continental para estudiar el problema de los indios en los países de América Latina”. Fue en la VIII Conferencia Panamericana reunida en Lima en 1938 donde se adoptó una resolución declarando que los indígenas “tienen un preferente derecho a la protección de las autoridades públicas para suplir la *deficiencia de su desarrollo físico e intelectual*” (cursivas del autor) y que debería ser propósito de todos los gobiernos “desarrollar políticas tendientes a la completa integración de aquéllos en los respectivos medios nacionales”. En esa conferencia se decidió patrocinar la celebración de un congreso indigenista interamericano. El año 1936 el gobierno de Bolivia se ofreció a servir de anfitrión. Sin embargo, el Primer Congreso Indigenista fue realizado en México con el auspicio del presidente Lázaro Cárdenas. El congreso se inició el 14 de abril de 1940 y contó con la asistencia de diecinueve países y la presentación de 140 ponencias.

4.2.1. La Convención de Pátzcuaro

La Convención de Pátzcuaro fue suscrita por los países asistentes al Primer Congreso Indigenista¹⁵. En su preámbulo se sostiene: “los Gobiernos de las Repúblicas Americanas, animados por el deseo de crear instrumentos eficaces de colaboración para la resolución de sus problemas comunes, y *reconociendo que el problema indígena atañe a toda América*; que conviene dilucidarlo y resolverlo y que presenta en muchos de los países americanos, modalidades semejantes y comparables...” (cursivas del autor). Como se ve, los pueblos indígenas eran considerados un “problema continental común”.

Por lo tanto, la resolución y dilucidación de este “problema” convenía a todos, para ello se requería de un instrumento eficaz de colaboración. Puesto que los países americanos contaban con experiencias locales de administración étnica, la Convención perseguía unificar estas acciones de manera coordinada. La Convención tenía por objeto la mejora de la vida de los grupos indígenas y así lo declaraba: “reconociendo, además, que es conveniente aclarar, estimular y coordinar la política indigenista de los diversos países, entendida ésta como el conjunto de desiderata, de normas y de medidas que deben aplicarse para mejorar de manera integral la vida de los grupos indígenas de América”.

El objetivo perseguido por la Convención era comprender el problema indígena a partir de la realización de estudios que allanaran el camino de la construcción de la nación. El documento planteaba: “los gobiernos contratantes acuerdan elucidar los problemas que afectan a los núcleos indígenas en sus respectivas jurisdicciones y cooperar entre sí sobre las base del respeto mutuo de los derechos inherentes a su completa independencia para la resolución del problema indígena en América”.

Para tal fin, la convención previó las siguientes acciones:

- Reuniones periódicas y la realización de congresos indigenistas que serían realizadas cada cuatro años. A cada congreso asistirían delegados

¹⁵ El Congreso fue realizado en el mes abril en Pátzcuaro, en tanto que la Convención fue adoptada en la ciudad de México. La mayoría de los países lo suscribieron el 29 de noviembre de 1940, Bolivia lo hizo el 18 de diciembre.

de los Estados contratantes y un representante de la Unión Panamericana. Además, recomendaba procurar “que en las delegaciones [vinieran] representantes de los institutos nacionales, y [quedaran] incluidos elementos indígenas”.

- La creación de un Instituto Indigenista Interamericano.
- La creación de Institutos Indigenistas Nacionales, que se constituirían en órganos para el cumplimiento de los propósitos y finalidades de la convención (Convención de Patzcuaro).

El Instituto Indigenista Interamericano fue investido con las siguientes funciones y atribuciones:

1. Actuar como comisión permanente de los Congresos Indigenistas Interamericanos; guardar sus informes y archivos; cooperar a ejecutar y facilitar la realización de las resoluciones aceptadas por los congresos indigenistas interamericanos y las de la convención y colaborar con el gobierno organizador en la preparación y realización del congreso indigenista.
2. Solicitar, coleccionar, ordenar y distribuir informaciones sobre lo siguiente: Investigaciones científicas referentes a los problemas indígenas; legislación, jurisprudencia y administración de los grupos indígenas; actividades de las instituciones interesadas en los grupos mencionados; materiales de toda clase que podían ser utilizados por los gobiernos como base para el desarrollo de su política de mejoramiento económico y social de las condiciones de vida de los grupos indígenas; recomendaciones hechas por los mismos indígenas en los asuntos que les concernieran.
3. Iniciar, dirigir y coordinar investigaciones y encuestas científicas que tuvieran aplicación inmediata a la solución de los problemas indígenas, o que, sin tenerla, ayudaran al mejor conocimiento de los grupos indígenas.
4. Editar publicaciones periódicas y eventuales y realizar una labor de difusión por medio de películas, discos fonográficos y otros medios apropiados.
5. Administrar fondos provenientes de las naciones americanas y aceptar contribuciones de cualquier clase de fuentes públicas y privadas, incluso servicios personales.

6. Cooperar como oficina de consulta con las oficinas de asuntos indígenas de diversos países.
7. Cooperar con la Unión Panamericana y solicitar la colaboración de ésta para la realización de los propósitos que les fueran comunes.
8. Crear y autorizar el establecimiento de comisiones técnicas consultivas, de acuerdo con los gobiernos respectivos.
9. Promover, estimular y coordinar la preparación de técnicos (hombres y mujeres) dedicados al problema indígena.
10. Estimular el intercambio de técnicos, expertos y consultores en asuntos indígenas.
11. Desempeñar aquellas funciones que les fueran conferidas por los congresos indigenistas interamericanos o por el consejo directivo, en uso de las facultades que le acordaba la convención.

Mediante el instituto, los centros de investigación del Estado mexicano lograron una proyección ampliada en su búsqueda de conocer a los grupos indígenas y avanzaron en la capacitación de técnicos sobre los problemas indígenas. Este ímpetu por “conocer al indígena” se contradice con la tendencia de cuatro siglos en los cuales las repúblicas americanas no habían podido, o no lo habían estimado útil, conocer a sus vecinos nativos. Asimismo, muchos de esos indigenistas eran miembros de las élites latifundistas y tenían un excelente conocimiento de las lenguas indígenas.

Como vemos, en la Convención de Pátzcuaro el indio estaba ausente, el beneficiario no era el indio sino la idea de nación y la ideología indigenista que es la ideología del mestizaje. Una única vez asoma el indio en el mandato de la Convención: cuando se dice que se debe tomar en cuenta las “recomendaciones hechas *por los mismos indígenas* en los asuntos que les conciernen” (Convención de Pátzcuaro, Art. IV, Parágrafo 2, inciso a). ¿Cuáles eran los asuntos que concernían a los mismos indígenas? Seguramente muy pocos. Por cuanto eran objeto de conocimiento, aculturación y asimilación, era muy poco lo que podían “recomendar”.

4.2.2. La crisis del indigenismo

En 1968 Guillermo Bonfil Batalla y otros autores publicaron *De eso que llaman la antropología mexicana*. Este libro, escrito en el contexto de mayo del 68, causó un quiebre en el quehacer antropológico mexicano y en el indigenismo continental ya que fue una fuerte crítica a la antropología comprometida con la formación de la identidad nacional. Bonfil Batalla señalaba: “el ideal de redención del indio se traduce, como en Gamio, en la negación del indio. La meta del indigenismo, dicho brutalmente, consiste en lograr la desaparición del indio” (Bonfil, 1970: 43).

Esta crítica cobró fuerza con el accionar de algunos gobiernos latinoamericanos que perpetraron matanzas de indios (Colombia y Brasil por ejemplo). En el Congreso de Americanistas de Stuttgart (Alemania) en 1968 Robert Jaulin se destacó por sus denuncias. En 1970 Jaulin publicó el libro *La paz blanca. Introducción al etnocidio*. La repercusión de este libro fue grande. Una de sus consecuencias fue la celebración, entre los días 7 y 12 de diciembre de 1981 en San José, Costa Rica, el seminario “Etnocidio y etnodesarrollo en América Latina” convocado por la UNESCO y la FLACSO. Este seminario contó con la asistencia de representantes de organizaciones indígenas de América Central y de Sudamérica así como expertos de otras latitudes.

En 1971 se realizó la Primera Reunión de Barbados. En su declaración llamada “Por la Liberación del Indígena” los participantes sostenían: “...las misiones religiosas y los científicos sociales, principalmente los antropólogos, deben asumir las responsabilidades ineludibles de acción inmediata para poner fin a esta agresión, contribuyendo de esta manera a propiciar la liberación del indígena”. El documento postulaba la necesidad de que el indígena se asumiera protagonista de su propio destino:

1. Es necesario tener presente que la liberación de las poblaciones indígenas es realizada por ellas mismas, o no es liberación. Cuando elementos ajenos a ellas pretenden representarlas o tomar la dirección de su lucha de liberación, se crea una forma de colonialismo que expropia a las poblaciones indígenas su derecho inalienable a ser protagonistas de su propia lucha.

2. En esta perspectiva, es importante valorar en todo su significado histórico la dinamización que se observa hoy en las poblaciones indígenas del continente y que las está llevando a tomar en sus manos su propia defensa contra la acción etnocida y genocida de la sociedad nacional. En esta lucha, que no es nueva, se observa hoy la aspiración de realizar la unidad panindígena latinoamericana, y, en algunos casos, un sentimiento de solidaridad con otros grupos oprimidos.
3. Reafirmamos aquí el derecho que tienen las poblaciones indígenas de experimentar sus propios esquemas de autogobierno, desarrollo y defensa, sin que estas experiencias tengan que adaptarse o someterse a los esquemas económicos y sociopolíticos que predominen en un determinado momento. La transformación de la sociedad nacional es imposible si esas poblaciones no sienten que tienen en sus manos la creación de su propio destino. Además, en la afirmación de su especificidad sociocultural las poblaciones indígenas, a pesar de su pequeña magnitud numérica, están presentando claramente vías alternativas a los caminos transitados por la sociedad nacional...¹⁶.

La *Declaración* de Barbados II de julio de 1977 fue suscrita por dieciocho líderes indios y diecisiete antropólogos; en ella se hizo hincapié en “las estrategias y los instrumentos requeridos para realizarlas, la necesidad de una ideología consistente y clara, siendo la propia cultura el elemento aglutinador”. También interesó al grupo de Barbados II el derecho a la autodeterminación de los pueblos indígenas y los nuevos mecanismos represivos de las sociedades nacionales (Barre, 1983: 156, 157).

La crisis del discurso y los objetivos perseguidos por el indigenismo fueron sentidos en el Noveno Congreso Indigenista que se reunió por primera vez en Estados Unidos (Santa Fe, Nuevo México) en octubre de 1985. La declaración estableció como líneas de la política indigenista:

- a) El respeto a la personalidad y a la cultura indígena.

¹⁶ Firmado en Barbados, el 30 de enero de 1971, por Miguel Alberto Bartolomé, Nelly Arevelo de Jiménez, Guillermo Bonfil Batalla, Esteban Emilio Mosonyi, Víctor Daniel Bonilla, Darcy Ribeiro, Gonzalo Castillo Cárdenas, Pedro Agostinho da Silva, Miguel Chase-Sardi, Scott S. Robinson, Silvio Coelho dos Santos, Stefano Várese, Carlos Moreira Neto, Georg Grünberg.

- b) Rechazar los procedimientos legislativos o prácticos que tengan origen en conceptos de diferencias raciales con tendencias desfavorables para los grupos indígenas.
- c) Igualdad de derechos y de oportunidades para todos los grupos de la población americana.
- d) Respeto a los valores positivos de la cultura indígena.
- e) Facilitar a los grupos indígenas su elevación económica y la asimilación y el aprovechamiento de los recursos de la técnica moderna y de la cultura universal.
- f) Toda acción que se intente sobre la comunidad indígena deberá contar con la aceptación de la comunidad.

Los progresos de los indios en reuniones, congresos y las sesiones del Grupo de Trabajo sobre Poblaciones Indígenas de las Naciones Unidas pusieron al descubierto las prácticas colonialistas y racistas del indigenismo. Los jerarcas del indigenismo, en particular el boliviano Óscar Arze Quintanilla, trataron de maquillar sus prejuicios con innovaciones para estar a tono con el lenguaje de derechos que estaban logrando las organizaciones de pueblos indígenas. Los indígenas estaban logrando derechos y los teóricos, para estar presentes, dirigen su mirada al indio y lo hacen escribiendo.

4.2.3. El indigenismo en Bolivia

A diferencia del indigenismo mexicano que resultó de la práctica profesional de la antropología, la militancia política y los postulados de la revolución (la construcción de la nación mexicana), el indigenismo boliviano se expresó en la literatura y el ensayo social y político. También se relacionó con las políticas gubernamentales, en especial las educativas. Los resultados de estas políticas fueron los mismos que en toda América Latina: la campesinización del indio como el paso hacia su efectiva inclusión en la nación.

La política colonialista republicana denominada “darwinismo social” tuvo su contraparte en las proyecciones políticas sobre la acción educativa, tal como pensaba Georges Rouma. El pedagogo belga sostenía que “la lengua nacional única es un fuerte cimiento de cohesión nacional. Importa que las leyes

sean dadas en una lengua que todos comprendan, que la justicia se administre en el mismo idioma, que la administración no sea enfrentada por los supervivientes de antiguas civilizaciones que no se encuadran ya con las aspiraciones modernas. La fuerza de un país reside en su unidad” (Rouma, 1916: 21).

Tener a aquel experto belga haciendo de intelectual orgánico de la construcción nacional y de la imposición de la lengua española como lengua nacional por su pretendido valor cohesionador era un hecho bastante sintomático del colonialismo imperante. Con su carácter colonizador, la administración del Estado republicano (Estado colono) no sería ya más desafiada por los supervivientes indios. Este darwinismo se expresaba con la mayor dureza posible al afirmar que los indios no cuadraban con la modernidad y menos con la unidad del país. La educación que planteaba Rouma era francamente colonizadora. Según Rouma, los indios por obra de la escuela se parecerían a los criollos, los imitarían y con ello se transformarían en bolivianos:

Si esta unidad no existe, es necesario formarla y éste es precisamente el gran papel de la escuela. La mentalidad particular del indio, misonéista, supersticioso y desconfiado, es contraria al progreso de la nación. Si educamos a los indios en su propio idioma, no haremos sino elevar más los muros que nos separan de ellos, sin acostumbrarlos a conocernos, a comprendernos y a imitarnos en aquello que tenemos de bueno y sin incorporarlos a la vida nacional (Rouma: 21).

4.3. Fernando Diez de Medina

Diez de Medina nació en 1908 en La Paz y fue uno de los escritores que con sus publicaciones expresó cercanía o incluso identificación con el pensamiento nativo *qulla*. Poseedor del idioma aymara, señal común de la gente de su generación, escribió sus meditaciones en el mismo camino que lo habría hecho un indio de aquella época. De su vasta obra literaria nombraremos sólo las obras de relevancia *Qulla: Thunupa* (1947); *Pachakuti* (1948); *Siripaka* (1949); *Nayjama* (1950); *Sariri* (1954); *El alfarero desvelado* (1964), y *La teogonía andina* (1973). En cada una de estas obras ejerce el camino de la reflexión y el pensamiento *qulla*.

En *El alfarero desvelado*, Diez de Medina describe la escena siguiente: en Copacabana, en la “piedra mirador” está sentado un aymara y contempla con la mirada fija el horizonte del lago: “Petrificado en actitud estatuaría, no lo fatiga el tenso mirar... Mira, mira... ¿Qué mira y qué piensa el indio solitario que otea en el confín?... Un infinito dentro de otro infinito” (Diez de Medina, 1964: 53, 54). Diez de Medina describe así el ejercicio tan andino de contemplar la naturaleza y “conversar con la montaña”. A este ejercicio se dedicó Diez de Medina con tanto éxito que hasta el día de hoy ha sido calificado como poeta y escritor indigenista.

El dominio de la lengua aymara y los conceptos que impulsan a la relación con la naturaleza –“Pachamama, madre tierra fecunda y fructífera”– llevan al autor a un punto de partida, éste se traduce como “descansadero” para el lector: “es pues una forma de la fe. Y viniendo a lo presente, en un tiempo de vacilación y pesadumbre, para los extraviados hijos de esta inmensa nación nocturna, ¿cuál será el descansadero capaz de reanimarlos y elevarlos a una mística de resurgimiento nacional?” (Diez de Medina, 1990: 14). Con la figura del indio en Copacabana que otea el horizonte del lago, ¿qué pensaba o que trataba de comunicar Diez de Medina? ¿A qué se refería con “nación nocturna”? ¿A los *chullpas* de la tradición mítica de los andes, a los *qullas*, o a todo el conjunto? Preludiaba a la revolución que estaba por venir y se refería al país en su conjunto, al que denominaba “nación nocturna” porque acabado el día de la imposición del colonialismo correspondía el *Pachakuti*, es decir, el advenimiento de un nuevo sol.

Según Diez de Medina, Bolivia, país nocturno, esperaba a sus hacedores (sus héroes), los homólogos andinos del vikingo nórdico o del pionero norteamericano. Bolivia, el Ande, esperaban al *mallku*, “sapiente nombre indio, cargado de sentido para el desorden actual. El que sabe mandar, pero también el que sabe obedecer” (Diez de Medina: 54).

En la conferencia de 1948 que tituló *Pachakuti*, Diez de Medina señaló la necesidad de sacudir y remover todo para romper política y económicamente con la colonia. Como miembro de la élite dominante, el autor reflexiona: “nos acordamos del indio para quitarle sus tierras... del cholo para

exigirle que luche por la libertad”, y concluía que eran las mayorías que hacen a la patria. Con esta alocución propuso nada menos que la nacionalización de las minas. La nacionalización es ruptura con la colonia y para ello nada mejor que reponer el concepto *qulla* de *Pachkuti* (que literalmente se traduce por “cambio o trastorno de la tierra”) y posee un doble valor activo: por una parte es cataclismo y por otra resurrección (Diez de Medina, 1948).

En la literatura boliviana hasta el momento no hay otro escritor conocido que con ese profundo conocimiento haya escrito tanto y sobre los más caros conceptos que sirven de principios rectores a la sociedad *qulla*. No hay duda de que Diez de Medina conocía el idioma aymara, que los ejercicios de la reflexión y el pensar los realizaba en ese idioma y que sólo cuando escribía por necesidad de publicitar traducía al español. Por su descollante labor intelectual fue designado presidente de la Comisión de la Reforma de la Educación del 55 en representación de la Presidencia de la República. Luego de la aprobación del documento de la reforma, el Código de la Educación Boliviana, fue designado como Ministro de Educación. Sin embargo, la paradoja fue que como Ministro, en ningún momento manifestó la necesidad de cultivar el pensamiento *qulla* y de poner en acción los principios a cuya publicidad había invertido tanto esfuerzo. Hay aquí un signo trágico del alma criolla: vivir en país indio, hablar su idioma, incluso pensar como indio y, sin embargo, actuar como europeo.

5. Revolución y reforma educativa

5.1. La revolución nacional

El 9 de abril de 1952 fue ejecutado un golpe de Estado orquestado por los comandos del Movimiento Nacionalista Revolucionario (MNR) y militares que aún se encontraban formando parte de la junta militar de gobierno. El gobierno anterior a la revolución se caracterizó por ser un régimen de alianza entre los latifundistas y los Barones del Estaño.

El objetivo del golpe era la conformación de un gobierno civil-militar que encumbraría en el poder al partido que había ganado las recientes elecciones presidenciales de marzo de 1951, el MNR. El golpe se transformó en rebelión popular; obreros fabriles de la ciudad de La Paz y mineros de Milluni se encargaron de poner fuera de combate al ejército. Así, los golpistas inesperadamente se convirtieron en revolucionarios. “Revolucionarios a regañadientes” tenían el convencimiento de que al aplicar algunas reformas modernizarían el barniz del Estado republicano. Una de las primeras medidas revolucionarias, el voto universal, si bien admitía al indio como votante, estaba destinado a asegurar el control latifundista y de los sectores defensores del antiguo régimen¹⁷.

Al indio, transformado legal y formalmente en “campesino”, le fue inculcada la versión de que con la revolución de 1952, el MNR y el “Tata” Víctor Paz le

17 “A nivel político formal, no hubo idea de ruptura radical con el pasado; y el hecho de que el gobierno revolucionario no redactara una nueva constitución hasta 1961 no fue mera coincidencia” (Malloy, 1989: 221).

dieron tierra y libertad. Para ilustrar semejante exaltación veamos el recuento de uno de los más importantes diputados del MNR, Ernesto Ayala Mercado:

A lo largo de la vida republicana y durante años de servidumbre y miseria, el pueblo fue escribiendo con su sangre y con sus lágrimas el proceso de la oligarquía; el proceso de sus crímenes, de sus violencias y de sus latrocinios. El 9 de abril de 1952 ese proceso culminó con una sentencia dramática e inapelable. Dicho día, el pueblo en ejecución de la sentencia que había pronunciado, destruyó el aparato burocrático-militar de la oligarquía, abatió los poderes de su fuerza y privilegio y arrastró por el suelo su constitución y sus leyes (Ayala Mercado, 1961: 98).

Sin embargo, la recuperación de la tierra se debió a la acción de los mismos indios quienes en su conjunto presionaron con medidas de hecho y armas en mano para la promulgación del Decreto Ley de Reforma Agraria en agosto de 1953. Desde abril de 1952 los latifundios, huérfanos de la acostumbrada protección del ejército y de los carabineros, se convirtieron en escenarios de una activa movilización. Los indígenas se negaban a cumplir con los servicios personales y trabajos en la hacienda y realizaban tomas y repartos de la propiedad latifundista (Dunkerley, 1987). Este movimiento de recuperación de tierras fue acompañado por un activo proceso organizativo de sindicatos y milicias campesinas. La historia de recuperación de tierras en la coyuntura 1952-1953 es comparable con lo ocurrido en enero de 1871, cuando depuesto Mariano Melgarejo las haciendas fueron otra vez convertidas en ayllus. Leandro Condori Chura, el escribano de los caciques apoderados que vivía exiliado en la ciudad de La Paz desde que su ayllu fue convertido en hacienda de los Prudencio, volvió a retomar sus tierras en Laquyu (Tiwanaku) donde encabezó la destrucción del latifundio. La restitución de la tierra fue generalizada. Comunarios exiliados en La Paz retornaron a sus comunidades de origen donde, a tono con el nuevo régimen, se dedicaron a organizar milicias y sindicatos campesinos. Desde 1952 la sindicalización campesina fue resultado del activismo de grupos políticos, actores privados y religiosos que tenían por objetivo la modernización del país, siguiendo los preceptos del indigenismo y el Convenio 107 de la Organización Internacional del Trabajo.

La política de asimilación del indio prontamente fue cuestionada por intelectuales y líderes indios. En 1969, el escritor Fausto Reinaga calificaba a la reforma agraria como una acción jurídica “elaborada y sancionada por el cholaje blanco mestizo” para someter al indio con la entrega de su *sayaña* al pongueaje político. Reinaga sostuvo que el indio “recibió armas, para defender al MNR y recibió voto universal para votar por el MNR” (Reinaga, 1970: 303). Ciertamente, el indio transitó de la condición de colono que tenía en el latifundio a continuar siendo “pongo político” o servidumbre política en beneficio exclusivo del MNR.

Desde el Estado se fomentó un indigenismo que tenía como objetivo asimilar al indio a través de la escuela, el servicio militar, el servicio doméstico (las mujeres) y la organización sindical campesina. El profesor Cesar Narváez Villafuerte¹⁸ señaló que los conglomerados nativos que aún tradicionalmente mantenían sus idiomas aymara y quechua pervivían gracias a los cultores del bilingüismo conformado por locutores de radio que se expresaban en un “aymara castellanizado del peor gusto”, mientras que los grupos de la selva y los urus estaban simplemente condenados a la desaparición. Asimismo, esta autoridad sentenciaba: “el indio necesita integrarse a la sociedad boliviana conforme esta clase... y es lógico que debe ponerse a la altura de la clase obrera y luego a la clase media” (Narváez Villafuerte, 1976: 218). Así se justificaba plenamente la sindicalización del indio que lo elevaba al rango civilizado de “trabajador”.

Durante 1952 la sindicalización fue espontánea y muy dinámica. Sin embargo, pasada la euforia revolucionaria la intervención del Estado fue decisiva con la creación del Ministerio de Asuntos Campesinos y Agropecuarios y la promulgación del Decreto Ley de Reforma Agraria y Sindicalización. El gobierno “organizó la sindicalización masiva controlada desde el Estado y ligada a los comandos del MNR. Todo ello remató en la creación de la Confederación Nacional de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CNTCB) y la imposición de Ñuflo Chávez Ortiz como secretario general” (Hurtado, 1986:

18 El profesor Cesar Narváez Villafuerte participó en la primera reunión de antropología de los países del área andina en el año 1975 en representación del Ministerio de Asuntos Campesinos, de donde dependía la Educación Rural.

23). La CNTCB, que luego se convirtió en Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), pareció en un momento coronar la larga empresa colonial. Los indios fueron organizados en sindicatos de base, subcentrales y centrales sindicales campesinas.

El indio, convertido en campesino, expresó luego un discurso totalmente alejado de sus tradiciones, cultura e identidad para asumirse como clase:

Los campesinos hemos llegado, luego de un largo proceso de lucha, al convencimiento de que las direcciones de la burguesía o las pequeñas burguesías civiles o militares no podrán resolver jamás el problema del campo, porque sus intereses de clase son totalmente opuestos a los nuestros. Por eso la reorganización del movimiento campesino se orienta hacia la Central Obrera Boliviana, que es la forma más representativa de esta alianza de los trabajadores del campo, la ciudad y las minas (Documento del informe del Congreso nacional de la CNTCB/TK, 27 de marzo de 1978).

Podría considerarse que la construcción de la nación tuvo éxito con los indios, quienes habrían alcanzado plenamente su inclusión formando una numerosa clase social. La nación correspondía al Estado y los esfuerzos debían invertirse en la formación de los nuevos ciudadanos, los indios. Los campesinos debían ser conscientes de su rol fundamental en la construcción del Estado nación.

5.2. Nación y ciudadanía

¿Cómo fue gestionado el “problema del indio” por el gobierno de la revolución? ¿Cómo se articula el mundo rural al Estado boliviano? Según Tristan Platt, el ayllu andino renovó sus pactos con el proceso revolucionario momentáneamente entre 1943 y 1953 bajo el régimen nacionalista; este pacto se quebró virtualmente entre 1963 y 1964, tiempo en que las fuerzas campesinas fueron cooptadas por el barrientismo expresándose en el Pacto Militar- Campesino.

Según Platt, la primera reforma agraria o exvicolación de tierras comunarias ocurrida entre 1874 y 1880 había renovado las relaciones entre el Estado

liberal y los indios. El cambio del régimen de la tierra había significado disgregar los ayllus y con ello cambiar el régimen tributario, significando la incorporación del indio al mercado y la sociedad nacional moderna. Dice Platt: “La imagen del Estado paternal es un elemento clave en este planteamiento típicamente liberal, del problema indígena; como un padre autoritario, el Estado busca llevar al indio *infantil* hacia la *cultura nacional*, mediante leyes bondadosas” (Platt, 1982: 98). Esta primera reforma agraria tiene relación con la reforma del 53 ya que se basa en la individualización de las tierras y la noción de propiedad privada. Esto supuso un paso fuerte en la disgregación de la colectividad aymara y quechua.

Fernando Calderón y Jorge Dandler encuentran que en la relación del Estado con el indio, el indígena de occidente fue cooptado por el MNR bajo la acción de tres mecanismos: la sindicalización generalizada como acción política, el voto universal para el ejercicio de los derechos civiles y políticos y la reforma agraria para los derechos económicos (Calderón Gutiérrez, 2000; Dandler, 1984). Finalmente, para lograr el control ideológico se puso en marcha la reforma educativa de 1955, que no sólo planteaba involucrar a los niños en la educación sino a la gran masa indígena y obrera analfabeta. De esta manera se convertiría a esa masa en futuros votantes mediante los centros de capacitación de adultos e incluso en universidades populares en el área urbana y con otro tratamiento en el caso rural.

Este complejo entramado tenía como eje articulador a los mestizos que dominaban las centrales agrarias en los pueblos de las provincias (Álvarez Plata en el altiplano paceño y Gilberto Paredes en los Yungas). A lo largo del proceso comienza a revelarse una fuerte contradicción entre los mestizos y los indios de los ayllus en el norte de Potosí (Platt, 1982). Las contradicciones en el periodo de la revolución se expresan con mayor profundidad en la *ch'ampa* guerra del valle alto de Cochabamba (Dandler, 1984) y las acciones en Guaycho por Laureano Machaca (Portugal, 2011). Estos hechos demuestran los límites de la ideología de la formación nacional mediante el discurso del mestizaje.

La nación boliviana mestiza propugnada por Montenegro estaba en marcha; había dado fin al problema del indio del liberalismo. El proceso de

formación nacional, al parecer, se había completado: además de haber incorporado al indio al mercado capitalista como propietario privado, la revolución le otorgó derechos políticos como ciudadano, organizándolo en sindicatos. En fin, se había solucionado la rémora odiada por los darwinistas; estaba sepultado el ayllu indio que tantos sinsabores le habían significado a Bautista Saavedra como abogado de los indios insurrectos y luego como su represor. La educación debía hacer su parte, se debía diseñar el desarrollo de una conciencia nacional basada en una cultura nacional. Esta cultura boliviana tomaba elementos de las culturas vernáculas como raíz (según las ideas de Tamayo y luego de Diez de Medina) y se reconocía que el país no podía desconocer los elementos básicos de la cultura universal: la lengua, la religión, la filosofía, la ciencia y las artes de occidente.

Fernando Diez de Medina expresaba:

Si en lo filosófico y ético la escuela boliviana será una de libertad y responsabilidad, en lo político y social debe realizarse en función constructiva y reparadora. Dado el estado de atraso, de ignorancia de las grandes mayorías populares, el deber primario de nuestro tiempo consiste en el lema que adoptamos al redactar el Código de Educación de 1955: educación de masas en vez de educación de castas. La enseñanza fiscal y la enseñanza privada en las ciudades deben aproximar métodos y experiencias, la escuela rural tenderá a expandirse hacia todos los núcleos étnicos y lingüísticos del país el principio de solidaridad entre bolivianos (Diez de Medina: 208).

La república unitaria nacional gestionó el problema indio a través de una ciudadanía encapsulada en privilegios políticos y sociales para unos; y para otros, una ciudadanía de segunda, una ciudadanía aparente. Los indios transformados en campesinos, sean estos aymaras, quechua, guaraníes, no alcanzaban igualdad real y efectiva en el ejercicio de sus derechos ciudadanos. Con el gobierno de la revolución poco cambiaron las relaciones coloniales. Sólo pongamos como ejemplo el caso de la “prestación vial” que estuvo vigente hasta la década de 1980. A través de esta regulación los campesinos indígenas eran perseguidos por funcionarios gubernamentales en las trancas si no portaban su contraseña de haber hecho efectivo el pago

de tal exacción. Otro caso fueron los certificados de nacimiento y la carnización que nunca fueron prioridades del Estado hasta entonces y que a partir de este momento se constituyeron en una traba para efectuar trámites y para el ejercicio pleno de los derechos ciudadanos.

En los cuarteles aún la jerarquía militar basaba su doctrina en preceptos racistas que excluyen a los campesinos indios. Incluso durante la reforma agraria, la entrega de títulos ejecutoriales estuvo signada por la negligencia funcionaria y por los tinterillos oportunistas que siempre se aprovecharon del indio. El indio es un ciudadano aparente en la sociedad democrática-liberal, la cual avala sus acciones políticas sólo en campañas electorales y en movilizaciones de masas o en momentos de crisis política (como ocurrió en 1979 y entre 2000 y 2003). La revolución, si bien modernizó las estructuras estatales, no alcanzó su más importante objetivo: fundar la nación.

5.3. La gestación de la reforma educativa

En un artículo publicado el 30 de enero de 1952 sobre el aspecto educativo César Chávez Taborga, pedagogo que aportó mucho al proceso de cambio educativo, señala que el debate de la época estaba focalizado en definir dos tendencias fundamentales en la teoría educativa: la “escuela activa” y la “escuela única” y por un proyecto de reforma educativa. Para tal fin se organizó una primera comisión de estudio del Proyecto de Estatuto de Educación, presidida por don Casto Rojas e integrado por Javier Paz Campero, Eduardo Sáenz García, Enrique Valdivieso y Manuel Elías Paredes (Chávez Taborga, 1995).

Según Chávez Taborga, la “escuela única” tiende a formar obreros calificados, técnicos ingenieros, economistas, matemáticos, físicos, científicos y obreros más que filósofos y literatos. Esta educación se basa en la orientación vocacional y en una educación profesional, y esta orientada a servir a la producción industrial socializada de acuerdo a las riquezas naturales del país y sus propias necesidades en el proceso de desarrollo. El humanismo que se cultivará de acuerdo con las capacidades y aptitudes individuales responderá al momento histórico que se vive. Ese nuevo humanismo sería la más alta expresión de la vida social.

El centro del debate fue precisamente la escuela única, porque en ella se perfilaron diferentes visiones del tipo de organización social deseada. Existió una confrontación entre una visión socialista de la educación que plantea unir escuela y trabajo o teoría y práctica frente a la visión de una educación centrada en el intelectualismo humanista. Según Chávez Taborga, el fundamento político es el más debatido por la coexistencia de dos sociedades. Otro elemento que fue considerado en el debate sobre la escuela única es el laicismo, es decir, si la Iglesia y el Estado deben estar juntos en la educación. Plantearon el laicismo como neutralidad y a ella fueron fijadas tres posibles soluciones: 1) dejar la enseñanza religiosa fuera de los programas pero no de la escuela ya que los ministros tendrían derecho a enseñar en ella sus diferentes cultos; 2) no admitir la enseñanza religiosa en la escuela; los ministros no tendrían derecho a enseñar en ella sus diferentes cultos, pero se daría un día o algunas horas en la semana para que los niños visitaran las iglesias, y 3) no aceptar la enseñanza confesional, pero sí incorporar la religión como materia cultural en la cátedra de historia y filosofía (Chávez Taborga, 1995).

Otro de los temas del debate pedagógico estuvo referido a la coeducación, es decir, a la participación equitativa entre los hombres y las mujeres. Al respecto, la escuela soviética era clara, admitía una plena acción de ambos sexos en la educación con igualdad de derechos. Los temas debatidos eran de vital importancia y hacían a la estructura misma de la sociedad. Para finalizar ese debate, se definía a la escuela bajo la siguiente visión:

Escuela única es aquel sistema laico, coeducativo, obligatorio y gratuito que diversificado, orgánico y coordinado en su contenido y su estructura desde el kindergarten hasta la universidad, ofrece a la sociedad todas las oportunidades para la formación integral de sus miembros, de acuerdo con sus capacidades, aptitudes y sin distinción de orden étnico y social, pero sí con una definitiva orientación hacia la cabal comprensión de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento mediante una enseñanza gradual, vitalizada y socializada que haga posible, a través del trabajo y la producción diversificada, para satisfacer las necesidades del país inherentes a su proceso histórico (Chávez Taborga, 1995: 116).

Producida la revolución, fue la Confederación Sindical de Trabajadores de la Enseñanza presidida por la profesora Aurora Valda de Viaña la que el 10 de junio de 1952 solicitó al gobierno de Paz Estenssoro la reforma integral y orgánica de la educación pública. Por esa razón se dictó el Decreto Supremo N° 03441 organizando la comisión para que continuara el debate. Entre el 8 de agosto al 12 de septiembre de 1952 fue convocada una primera reunión de intelectuales y pedagogos de reconocido prestigio a fin de entregar a la nueva comisión criterios sobre el problema educativo para así configurar las bases de esa reforma. Entre los participantes de aquella reunión se hallaban Felipe Íñiguez Medrano, Vicente Donoso Torrez, José Antonio Arze, Luis Carranza Siles, César Chávez Taborga, Humberto Quezada Arce, Guido Villa-Gómez, Humberto Bilbao La Vieja, Oscar Frerking Salas, Arturo Urquidi Morales, Benjamín Torrico Prado, Humberto Cartagena, Gastón Vilar Caso, Josermo Murillo Vacarrez, Fernando Bravo James, Ricardo Bohorquez Ramírez, Francisco Chávez Portillo, Jaime Carranza Siles y Aurora Valda de Viaña. Dicha comisión se reunió en la Universidad Técnica de Oruro (Chávez Taborga: 128).

Para llevar inicialmente dichos cambios, en 1955 Fernando Iturralde Chinel fue nombrado Ministro de Educación y Cultura y como director del Instituto de Investigaciones Pedagógicas el profesor Guido Villa-Gómez¹⁹. Ambos fueron compelidos por las circunstancias políticas y sociales para facilitar los grandes cambios que la revolución demandaba. La tarea era grande y no se podían improvisar los cambios. Eso los llevó a plantear la formación de una comisión de alto nivel para que dirigiera el debate pedagógico iniciado en las reuniones de julio y agosto. En esa comisión debían estar

19 Según César Chávez Taborga, después del fallecimiento de Alfredo Vargas, Villa-Gómez asumió la dirección de ese instituto de investigaciones. Por ese tiempo dirigió también las escuelas experimentales de la compañía minera de San José de Oruro y fue uno de los que con más capacidad contribuyó al estudio y redacción del Código de la Educación Boliviana. En 1960, se lo invitó a desempeñar el cargo de asesor técnico del Ministerio de Educación y en 1963 después de incansables gestiones, creó la Dirección General de Planeamiento Educativo. Pero en Villa-Gómez hay algo más que eso: lúcido y democrático, es el gran dirigente sindical del magisterio. Elegido primero como secretario de gobierno de la Federación de Maestros de Chuquisaca (1954-1956), se convirtió después en secretario ejecutivo de la Confederación de Maestros Urbanos de Bolivia (1956-1960). Asistido de una formación humanística moderna, inauguró en la dirección sindical un estilo nuevo de relacionamiento y concertación mediante el "diálogo digno", la exposición documentada y la consulta democrática. Así se convirtió, con justificados méritos, en el brillante ideólogo sindical docente que tuvo el país (Chávez Taborga, 1995).

especialistas en la materia, así como intelectuales de distintas ramas del saber y grupos organizados que representaban a distintas instituciones de la sociedad. Fueron convocados para este fin el prestigioso escritor Fernando Diez de Medina y otras nueve personas. A lo largo de seis meses todos ellos prepararon el documento que luego demoró en promulgarse. Finalmente, la promulgación del documento se hizo efectiva el 20 de enero de 1955 y se llamó Código de la Educación Boliviana.

Una vez conformada la comisión, se organizó una mesa directiva y cuatro departamentos técnico-pedagógicos: el profesor Guido Villa-Gómez y su secretario, el profesor César Chávez Taborga²⁰ se hallaban a la cabeza; a cargo del área histórico-sociológica estaba el profesor Gonzalo Bedregal; en legislación educacional el profesor José Rocha; estadística estaba a cargo de Enrique Sagárnaga; el profesor Benedicto Durán elaboró las bases de los programas escolares (Código de la Educación Boliviana: 20).

Según palabras de Fernando Diez de Medina, por su conformación la comisión fue pluralista; en su interior existían diversas tendencias que generaron amplio debate en el proceso de redacción de la propuesta. Para el desarrollo de la propuesta educativa se consultó a la población de los barrios, a los centros urbanos y mineros y a las comunidades del área rural. El grupo de personalidades de la intelectualidad y pedagogos bolivianos redactó el plan integral de reforma educativa pública que para su época se constituyó en un documento de avanzada ya que planteaba importantes cambios educativos novedosos en Latinoamérica.

El 9 de abril de 1956, Fernando Diez de Medina fue posesionado como Ministro de Educación y Cultura y contó con el apoyo del profesor Humberto Quezada como oficial mayor del ministerio. Posteriormente también ocuparon cargos ministeriales los ex miembros de la Comisión Educacional como Julio Lairana que se desempeñó como director general de Educación (Correspondencia del Ministerio de Educación de 1955, Archivo de La

20 César Chávez Taborga fue secretario de Guido Villa-Gómez y tuvo a bien escribir su biografía y presentar al público lector su obra Guido Villa-Gómez. Tres perfiles (La Paz, Plural, 2011).

Paz). También se debe mencionar a Carlos Serrate Reich²¹ que fungió como Director Nacional de Cultura, así como a Raúl Calderón Soria²². Para los años sesenta llegó a esa cartera ministerial Ñuflo Chávez Ortiz²³. Con él se cerró el proceso y quedó trunca una transformación más profunda de la educación.

5.4. La propuesta de La Ley de Reforma Educativa de 1955

Como se ha visto, la Comisión de la Reforma Educativa luego de un debate pedagógico intenso dio origen a una propuesta educativa que en sus líneas maestras contemplaba los siguientes aspectos contenidos en los distintos capítulos y artículos del Código de la Educación Boliviana:

- Mediante la educación se planteaba apoyar a la construcción del Estado nacional, formando al hombre nuevo sobre la base de “la cultura boliviana”, una conciencia nacional, democrática, antimperialista, revolucionaria y de fe cristiana.
- El planteamiento de la escuela única rompía con varios tabús educativos; tocó temas cruciales como la educación del indio, la educación de la mujer (la coeducación) y hasta el laicismo frente al cual la iglesia se sintió siempre amenazada.
- El debate de la escuela única generó una discusión ideológica entre los que apoyaban distintos modelos pedagógicos: modelos socialistas y modelos de visión capitalista. Pero además entraron en consideración las experiencias educativas indígenas: la de la República Kollasuyo impulsada por Eduardo Nina Quispe y la escuela- ayllu de Warisata impulsada por Elizardo Pérez y Avelino Siñani.
- La experiencia administrativa de la educación de Warisata fue asumida en el Código como el núcleo de la educación fundamental en el área

21 Carlos Serrate Reich, escritor, periodista y diplomático. Fue propietario y director del matutino “Hoy” y fundador del Movimiento Nacionalista Revolucionario - Vanguardia. Fue candidato a la presidencia de la república y embajador, participó en la Secretaría de Cultura en la coyuntura de la reforma educativa de 1955.

22 Raúl Calderón Soria, director nacional de cultura, director artístico de la revista Cordillera, fue parte importante del debate educativo de 1955.

23 Ñuflo Chávez Ortiz militante el MNR ocupó varios cargos en su partido en Santa Cruz, fue ministro de Asuntos Campesinos de 1952 a 1955, fundador de la COB y fue Vicepresidente de Bolivia de 1956 a 1960 bajo el gobierno de Hernán Siles Zuazo.

rural, respondiendo a las ideas de escuela única; la educación popular; la universidad popular; la educación técnica industrial. También se impulsó la formación de institutos de formación técnica y el fortalecimiento de los ya existentes (como el caso del Instituto Pedro Domingo Murillo).

- Se buscaba aplicar la coeducación en los niveles primarios y secundarios aunque no en su totalidad, pues algunos colegios (sobre todo los religiosos) preferían mantener colegios exclusivos para varones y otros para mujeres.
- En cuanto al currículum y a su contenido cognitivo se introdujo la idea de nación cristiana y democrática.
- En el aspecto formal de administración educativa en el ámbito nacional, el Ministerio de Educación se debería hacer cargo de la educación urbana y el Ministerio de Asuntos Campesinos de la educación rural (la educación fundamental, cuyo enfoque se concentra en el programa de alfabetización y educación técnica).

5.5. Administración del sistema educativo

Según algunos estudiosos de la educación, el Código de la Educación Boliviana planea la construcción de un nuevo sistema educativo con un nuevo modelo de administración y diseño curricular.

El Código de la Educación Boliviana planteaba que para la administración de la educación en el ámbito nacional intervendrán: 1) el Ministerio de Educación para atender las necesidades educativas del área urbana y 2) el Ministerio de Asuntos Campesinos para atender las necesidades y problemas educativos de la educación fundamental del área rural, lo que implicaba la organización de los núcleos escolares comunales y los núcleos educativos silvícolas para las tierras bajas.

El Código establecía además una jerarquía administrativa, departamental, regional y local mediante las distritales departamentales y las instancias seccionales, cantonales y de núcleo escolar en el caso rural, y los supervisores y directores para el área urbana.

5.6. Organización curricular

En la organización curricular se preveía: 1) educación regular para niños, adolescentes y jóvenes, con los siguientes ciclos específicos: preescolar, primario, secundario, vocacional, técnico-profesional y universitario; 2) educación para adultos, con ciclo primario y secundario; 3) educación especial de rehabilitación para niños, adolescentes y jóvenes con defectos físicos y 4) educación extraescolar y de extensión cultural.

La educación regular fue dividida en urbana y rural, lo que evidencia una clara diferenciación en el tratamiento de los estudiantes y los docentes de ambos ámbitos. Esta diferenciación profundizó la idea de que lo urbano supone blanco y mestizo y lo rural campesino e indio. En el área urbana se estableció el funcionamiento de todos los ciclos: preescolar, primario, secundario, técnico-profesional y universitario. En tanto que para el mundo campesino se programó tres cursos primarios, escuelas vocacionales-técnicas y normales. Es decir, deliberadamente la nueva Ley no establecía el nivel preescolar, secundario ni universitario en el campo.

En el artículo 18 sobre el currículum educativo, se mencionaba el funcionamiento de núcleos escolares campesinos, escuelas seccionales y núcleos escolares silvícolas. En el capítulo 11 se trataba específicamente de la educación fundamental campesina. Aunque en los artículos no se mencionaba nada sobre los estudios secundarios y universitarios del joven campesino, sí se reforzaba la idea de formar un agricultor tecnificado.

5.7. Los impactos de la implementación del Código de la Educación Boliviana

El Código de la Educación Boliviana llevado al terreno de las aulas contenía el compromiso del Estado de formar ciudadanos bolivianos comprometidos con el pensamiento nacionalista. La necesidad política del MNR hizo que se pusiera en marcha rápidamente. La correspondencia del Ministerio de Educación (consignada desde enero de 1955) contiene importante información sobre este avance. En la correspondencia se constata las motivaciones de las distintas organizaciones de las ciudades y de los distintos distritos educativos del país por recibir o mejorar el servicio educativo. Son numerosas las solicitudes para el mejoramiento de aulas y la construcción de escuelas

y aulas nuevas. Así también se constata en la correspondencia de la prefectura de La Paz de esos años cómo los distintos sindicatos campesinos de las provincias solicitaban atención de plazas (ítems) para maestros de las escuelas en construcción. Todo esto es un buen indicador para comprender en qué medida era esperada por la población la atención en el servicio educativo, tanto en las ciudades, los pueblos y las comunidades.

La política educativa que llevó adelante el gobierno del MNR tuvo sin duda logros importantes desde 1955 hasta la década de 1960. Lo más significativo fue el grado de ampliación de la educación que permitió que ella llegara a una gran cantidad de niños, adolescentes y jóvenes de las ciudades, las aldeas y del campo. Esta expansión fue un logro de la revolución y la aplicación de la nueva normativa generó una gran movilización de la población. Entre la correspondencia de esos años enviada al Ministerio de Educación podemos contabilizar gran cantidad de pedidos de toda naturaleza para crear o mejorar servicios educativos en muchos puntos del país. Desde la construcción de infraestructura hasta el pedido de materiales, todos querían ejercer su derecho a la educación.

Al recurrir a las estadísticas educativas del propio gobierno podemos afirmar que los resultados son altamente positivos. Sin embargo, esconden otras tantas verdades y otros problemas emergentes de una sociedad aún estratificada en castas donde la diversidad étnico-cultural jugaba entonces un rol decisivo. Las cifras que se presenta a continuación fueron publicadas en homenaje a los diez primeros años de la revolución nacional, en 1962. En ellas se presenta datos comparativos entre 1952 y 1962 en relación a la cobertura y el número de escuelas que daban servicio, el número de maestros y, desde luego, el número de alumnos.

Cuadro 1. Estadísticas educativas de la década de 1950 en Bolivia

Años	Escuelas	Maestros	Alumnos
1952	2.495	9.498	226.931
1962	4.767	17.782	532.238
Diferencia %	91%	87%	135%

Fuente: Dirección Nacional de Información, 1962.

Las cifras presentadas en el cuadro 1 revelan el avance sostenido de la cobertura educativa: la población que antes de la reforma educativa de 1955 no participaba del servicio ahora lo hacía. La filosofía educativa de la reforma anunciaba llegar a los sectores más vulnerables y pareciera que ese objetivo se cumplió; las cifras son elocuentes en cuanto a cobertura de infraestructura, inserción docente y cobertura de estudiantes de primaria, secundaria y de la educación fundamental.

Este éxito inicial se debió a varios factores; uno de ellos fue que la reforma contaba con personal formado en el ámbito profesional. La gente formada en las normales, los maestros rurales o preceptores eran fruto de la anterior reforma liberal, de las experiencias educativas indígenas como la Sociedad República Kollasuyu y la escuela- ayllu de Warisata. Estos maestros habían trabajado con el estatuto de Sánchez Bustamante y conocían la pedagogía activa. En este sentido, la reforma no se realizó desde cero.

La línea pedagógica moderna desarrollada por los liberales no fue cuestionada sino en sus términos políticos de participación. Es importante reconocer que la baja cobertura del régimen liberal se debía a las restricciones para el ingreso de estudiantes indígenas de las haciendas, aldeas y de los barrios urbanos. Estos sectores sufrían discriminación por ser pobres, indios, negros o incluso mestizos.

Con la promulgación del Código de Educación Boliviana se planteó un nuevo escenario. Si bien había voluntad política de llevar adelante la reforma educativa y garantizar el acceso de los sectores más vulnerables a la educación, no se produjo un cambio en la filosofía educativa que planteaba discursivamente incorporar a los indios a la nación. Las ideas base de la colonización y la visión occidental no fueron cuestionadas; el discurso de construir un modelo de hombre boliviano haciendo abstracción de las pautas y costumbres ancestrales de los pueblos indígenas de tierras altas y bajas continuaba por los senderos de siempre. La frondosa producción de Fernando Diez de Medina y su círculo de intelectuales no tuvo la menor influencia en la reforma.

La revolución avanzó en plantear como meta la construcción de la nación; sin embargo, el tratamiento de los asuntos indios continuó reproduciendo

la lógica colonial. La educación fundamental campesina es un ejemplo de administración colonial y se basó en la separación entre la población de ciudadanos plenos y los aspirantes a ciudadanía. El Ministerio de Asuntos Campesinos asumió el viejo rol del Ministerio de Colonias, pues su mandato se basaba en la administración étnica. En el marco de la tradición discursiva criolla, Manuel Contreras sostiene que “sorprendentemente, la responsabilidad de la educación del campesino continuó estando en manos del Ministerio de Asuntos Campesinos, que desde principios de siglo, tenía esa obligación” (Contreras, 2000: 489).

La educación técnica y la alfabetización contenían un alto grado de funcionalismo y de contenido pedagógico mínimo de corte liberal. Contreras comenta: “sin duda, la ley tenía un concepto modernizador al pretender (re) convertir al indio en ‘ciudadano’ y campesino y formar cuadros movimientistas” (Contreras: 460). Asimismo, la Ley no hacía hincapié en la educación de la mujer. Así se produjo la expansión en el área rural de una educación de baja calidad, repetitiva y memorística que era la continuación de las políticas de 1930 que buscaban la castellanización del indio.

5.8. La puesta en marcha del Código de la Educación Boliviana

Como en toda empresa de gran magnitud, la reforma educativa inclusiva de 1955 tuvo que enfrentarse a muchos problemas y obstáculos que frenaron definitivamente su avance. Entre estos obstáculos podemos mencionar los problemas administrativos, logísticos, participativo-organizacionales y los de orden político.

5.8.1. Problemas administrativos

Como vimos, el Ministerio de Educación atendía las necesidades educativas del área urbana y el Ministerio de Asuntos Campesinos los problemas y necesidades del área rural. Plantear una dirección bicéfala de la educación fue un gran problema. Entre estas dos direcciones no existió una coordinación y de allí una aguda desvinculación entre ambos ministerios.

En un Estado centralizado los problemas administrativos se vuelven mucho más complejos. Esta doble jurisdicción contradecía la necesidad de una estructura piramidal que fuera desde los ministerios, la dirección nacional de educación hasta los directores distritales y otros niveles de supervisión educativa que llegaban hasta las escuelas locales. Esta doble jurisdicción implicaba además la administración de un numeroso personal administrativo - profesional con el que no siempre contó el sistema educativo, fuera urbano o rural. Así, se dejó a la improvisación muchas de las acciones. En este aspecto, la dotación de ítems y el escalafón docente fue demanda constante de todas las poblaciones y aún hoy son tema de vital importancia para la administración educativa.

5.8.2. Problemas logísticos

Para atender la magnitud de la cobertura educativa de todo el país hubo necesidad de contar con infraestructura que no existía. Para cubrir dicha falta fue muy importante la participación comunitaria mediante las organizaciones locales, particularmente de los alcaldes escolares, quienes se encargaron de gestionar la construcción de la infraestructura necesaria y básica con sus propios medios. A pesar de los problemas logísticos y de presupuesto, los Ministerios de Asuntos Campesinos y de Educación contaban con el respaldo de la comunidad, de dirigentes sindicales y de padres para la ampliación de la cobertura educativa que era complementada con la dotación de material educativo por parte del Estado (muebles, libros, cuadernos y otros).

5.8.3. Problemas de organización

En el proceso educativo participaron distintos actores: el Estado, los docentes, las organizaciones sociales y de padres de familia. La relación entre las autoridades educativas, los sindicatos y las juntas de auxilio escolar tuvo distinto desarrollo y pasó desde la cooperación hasta ciertos niveles de conflictividad. Los conflictos más comunes se daban entre los dirigentes de los sindicatos campesinos y las juntas escolares, a menudo por el uso de recursos económicos otorgados por el gobierno central. A manera de ilustración se

puede mencionar el caso en 1963 en el norte de Potosí, donde ochenta representantes del cantón Macha elevaron un reclamo a las autoridades educativas informando que el dirigente Hugo Carvajal, militante del MNR, nunca hizo llegar herramientas y otros materiales para la escuela: “Ha sacado del Ministerio de Educación la suma de 2.000.000 de bolivianos con destino a la escuela de Macha y no se sabe a dónde lo ha desviado”, se quejaban los comunarios (Platt, 1982: 164). Otro caso sucedió en el departamento de La Paz, cuando los campesinos de La Asunta (en la provincia Sud Yungas) presentaron el 22 de septiembre de 1958 en correspondencia dirigida al prefecto de La Paz un informe sobre sus problemas educativos: “La escuela corresponde al cantón La Asunta, pero desde hace tiempo, más o menos cinco años, la escuela sirve a los intereses del sindicato Callisaya, donde ha sido llevado por los dirigentes sindicales y no cumple la misión de la enseñanza” (Archivo de La Paz, 1958).

Cientos de casos similares pueden extraerse de las fuentes documentales de los archivos de los ministerios responsables de la educación en los años iniciales de implementación del Código. Ciertamente que el poder del sindicato y las milicias campesinas fueron muy importantes a la hora de la implementación del Código. Sin embargo, esta implementación no estuvo exenta de problemas en las comunidades. Esto tensionaba las relaciones políticas entre los operadores del partido con las comunidades de base. Las tensiones en la misma comunidad eran francamente preocupantes:

Las juntas de auxilio escolar que funcionaron “ilegalmente” en el marco del Código de la Educación Boliviana de 1955, por lo general, consideraron a las comunidades indígenas y a los padres de familia subalternos y serviles a los directivos y docentes. Ellos, de forma unilateral, tomaban las decisiones, sean éstas institucionales o curriculares, sin considerar los pareceres y los criterios de los padres de familia, peor aún de los estudiantes (Machaca, 2007: 13).

Asimismo, la estructura de organización y gobierno comunal no terminaba de adecuarse al nuevo ordenamiento estatal, menos aún cuando el Estado tenía tanta intervención en la formación de sindicatos como en el control de la administración educativa.

5.8.4. Problemas de orden político y participación social

La participación de las organizaciones sindicales y las milicias campesinas en la coadministración del proceso educativo muchas veces derivó en compromisos políticos. Los operadores del partido iban a las comunidades ofreciendo parte del material para la construcción de la infraestructura escolar y luego se realizaba la entrega del material didáctico y administrativo. Estas entregas buscaban establecer y cultivar vínculos clientelares y de cooptación política. En este proceso fue importante el rol de los jefes de las milicias campesinas quienes tramitaban en los ministerios la dotación de insumos educativos y otros asuntos.

El sindicato campesino, aparte de su estructura organizativa, establecía institucionalidad especializada para el apoyo a la educación nombrando representantes de las juntas de auxilio escolar. Estas juntas tenían la función de fiscalizar. Sin embargo, este papel fiscalizador se convirtió en suplementario ya que en el campo y bajo el sistema comunitario los indígenas cubrieron amplias tareas para asegurar la educación en sus territorios. Las comunidades se encargaban de organizar la construcción de escuelas, el trabajo de los padres y otros aspectos que concernían a la escuela como la de conseguir ítems de profesores y hasta brindarles alimentación y alojamiento como agradecimiento por llevar la educación a los lugares más recónditos de la geografía boliviana. La organización comunal para la atención de las políticas educativas es parte importante de la historia de la educación boliviana y expresa la gran voluntad de participación de la población indígena en la educación.

5.9. Análisis y valoración de la experiencia de la reforma educativa de 1955

Luego de comprender en qué aspectos se destacó el planteamiento pedagógico de la educación en el proceso de la revolución de 1952, es necesario hacer un balance crítico de los aportes y desaciertos del proceso de reforma educativa.

5.9.1. Algunos aciertos

Una de las fortalezas de la aplicación del Código fue la masificación de la educación. La universalización de la educación constituye la más importante

contribución a la educación boliviana. Su gran acierto fue abrir las puertas de las aulas a toda la población, por lo menos en lo legal, y en alguna medida con el apoyo material del Estado.

La apertura de la educación escolar estaba ligada a la reforma agraria con el propósito de incorporar al indio a la nación boliviana como “trabajador campesino”. Este nuevo modelo estatal de capitalismo de Estado les asignó roles a las clases sociales. El indígena convertido en campesino- propietario individual debía interactuar como ciudadano frente a las instituciones del Estado, con la Ley de Reforma Agraria y con la conformación de cooperativas. De esta manera su producción se insertaría en el mercado. Asimismo, los sindicatos agrarios funcionaban como una nueva forma de organización social para responder a la organización política del partido de la revolución. Al revisar el contenido de la ley en cada uno de sus acápites se puede constatar que la implementación del servicio de educación pública a lo largo y ancho del país en sus primeros ciclos produjo los resultados previstos en cuanto a cobertura social y espacial.

La educación llegó a la población de las comunidades rurales, lo cual fue un gran acierto de la aplicación del Código. Los núcleos escolares fueron la más acertada medida de la administración educativa. Está comprobado que la implementación de los núcleos escolares en el área rural fue un gran aporte de Warisata. El modelo de Warisata fue exportado a otras realidades educativas. Se comprobó que un docente podía impartir clases a niños de distintas comunidades sin necesidad de contar con escuelas en cada una de ellas. Este sistema funcionó tanto en el altiplano como en las tierras bajas. Los núcleos sirvieron para que funcionen los programas de alfabetización.

Con la promulgación del Código, la educación primaria gratuita se convirtió en obligación del Estado asegurando “oportunidades a todos”. Sin embargo, como efecto no deseado, la educación gratuita también actuó como agente de expulsión de los jóvenes campesinos a las ciudades. Eso se debía a que el sistema rural no impartía educación secundaria y superior y así producía desplazamientos poblacionales del campo a las ciudades. Asimismo, al no haber cumplido el objetivo de la tecnificación tan necesaria para la reforma

agraria, en vez de aportar a la solución de las necesidades de las comunidades, las empujó a disgregarse.

5.9.2. Modelo pedagógico liberal y modelo pedagógico nacionalista

En esta suerte de balance debemos sostener que la aplicación del Código de la Educación Boliviana fue limitada en varios aspectos. Su propio discurso ideológico-pedagógico fue su cuello de botella.

Cómo ya se mencionó líneas arriba, las reformas liberales introdujeron innovaciones teórico-pedagógicas y cambios en la estructura educativa. La misión Rouma de principios del siglo XX introdujo innovación en las aulas como la pedagogía activa y los distintos métodos de enseñanza de la ciencia. En la reforma de 1955 las novedades pedagógicas fueron escasas. El espíritu de la reforma educativa fue básicamente cristiano, humanista, nacionalista, democrático y revolucionario. El modelo pedagógico nacionalista otorgaba prioridad a la cultura occidental y en el fondo no aportaba demasiado a la teoría educativa.

Sin duda la movilización que conllevó la participación social fue una de sus más grandes virtudes. En el discurso pedagógico, el anuncio de seguir los pasos de Tamayo y crear una pedagogía nacional fue más una declaración ideológica que una propuesta concreta; no hubo política alguna para fortalecer el “espíritu de la raza” como tampoco para recuperar la cultura ancestral como lo planteaba Tamayo.

Los planteamientos de la escuela unificada y la universalización de la cultura (la cultura europea por supuesto) fueron fundamentales para la reforma. Todos los postulados declaraban la necesidad de *culturizar a las masas* bajo parámetros occidentales. Fernando Diez de Medina sostiene que en el Código de la Educación Boliviana se encuentran representadas diversas ideologías y tendencias que expresan, de modo general, el pensamiento boliviano de la época.

En el discurso, el mestizo era un ideal, un objetivo político. El “ser de la nación” aglutinaba a las masas tras las banderas del MNR con la alianza de

clases como estrategia que encumbraba a las clases medias en el liderazgo. El discurso pedagógico buscaba establecer una línea de comunicación entre los militantes y los futuros electores (los indios convertidos en ciudadanos). Si bien el discurso era la universalización de la educación, en la práctica a título de dar mayor impulso a la alfabetización se impulsó una educación fundamental en el campo; manteniendo las viejas diferencias entre blancos, mestizos e indios y estableciendo una educación de primera y otra de segunda (Peñaranda, 1984).

En su esencia, la educación liberal continuó en los contenidos educativos de la currícula planteada por el Código de la Educación Boliviana. La única variante en algunos casos fue la introducción de idiomas nativos, pero no para impartir contenidos sino para introducir los valores ciudadanos que propugnaba el régimen. La continuidad del modelo pedagógico liberal en el Código de la Educación Boliviana se hallaba en el tratamiento de la educación del indio. Con el argumento de que se debía dar mayor énfasis a los programas de alfabetización y educación técnica introduciendo los planteamientos de la escuela única en el área rural, fue mantenida la estructura educativa anterior. Incluso fue asignado como ente rector el Ministerio de Asuntos Campesinos creado con la revolución. Asimismo, la escuela única no fue establecida como lo pregonaba Elizardo Pérez:

Yo veía en la escuela única un poderoso instrumento de transformación nacional, porque a través de sus postulados se impulsaría el desarrollo integral del niño, descubriendo su vocación y formando equipos técnicos en todas las especialidades inherentes a nuestro desarrollo económico social, educación industrial en las ciudades y educación agropecuaria y extractiva en el campo, superando el intelectualismo intrascendente, la simultánea educación del alumno en el aula y en el taller, para evitar la deserción escolar y preparar en algún oficio al estudiante (Pérez, 1992: 278).

El racismo ha tenido manifestaciones bien simuladas y elaboradas para preservar la segregación de la población indígena. No hay evidencia de colegios técnicos agropecuarios en el área rural y tampoco en el área urbana. La creación del Instituto Técnico Pedro Domingo Murillo en La Paz data de antes de

la reforma educativa de 1955 (si bien el gobierno nacionalista se adjudicó su fundación). Es cierto que en los artículos del Código se tomaba en cuenta aspectos de formación del hombre boliviano humanístico y técnico industrial-agropecuario; pero bajo una seria evaluación se puede establecer que estos postulados fueron meramente declarativos y nada efectivos.

El capítulo de la educación fundamental campesina dentro del Código anunciaba que ella sería integral y comprendería: “la mecanización y técnica agraria, industria y artesanías rurales, alfabetización y educación de adultos, bienestar, higiene, salubridad, vivienda, alimentación, vestuario, clubes escolares de adultos campesinos; se haría efectiva sobre la base de proyectos de agricultura, pecuaria, conservación de suelos y mejoramiento del hogar” (Código de la Educación Boliviana, Art. 121). A todas luces, todo esto fue declarativo y aplicado (Chávez Taborda, 1995).

A pesar de todo lo señalado, la universalización de la educación como política de Estado tuvo carácter revolucionario al considerar a la población indígena, transformada en “campesina”, como parte de la nación. Sin embargo, ello no quita a la reforma el razonamiento paternalista que considera al indio como un “objeto a transformar”:

La escuela campesina tuvo como objetivos desarrollar en el campesino buenos hábitos de vida; alfabetizar y enseñarle a ser un buen trabajador agropecuario; estimular y desarrollar sus aptitudes vocacionales técnicas; cultivar el amor a las tradiciones y prevenir y desarraigar las prácticas del alcoholismo, el uso de la coca, las supersticiones y los prejuicios dominantes en el agro mediante una educación científica; y desarrollar en el campesino una conciencia cívica que le permitiera participar activamente en el proceso de emancipación económica y cultural de la nación (Machaca Benito, 2007: 13).

5.9.3. La bifurcación de la educación

Una visión que no sólo es atribuible al Código de la Educación Boliviana sino a la concepción ideológica del régimen de gobierno- a su concepción de Estado unitario, centralista y jerarquizado- es la de generalizar la política de asimilación y homogeneización de la población indígena. Esto se

expresa con toda claridad en su filosofía educativa a través de la bifurcación entre la educación urbana y la educación rural.

Así se establecía un sistema educativo racializado, una educación para blancos y otra para indios; una educación para ciudadanos reales con todos los derechos y posibilidades y otra para ciudadanos aparentes con un listado de derechos aún nominales y sin mayores oportunidades de concluir un ciclo educativo formal. Esta lógica entraba en directa contradicción con el espíritu de “democratización” que se pregonaba. Se abrían las puertas a la educación pero el indio quedaba trancado en la primaria, lo cual era una dificultad real para ejercer sus derechos. A todas luces esta política colonialista le hizo daño a las generaciones de indígenas aymaras, quechuas, guaraníes y otros que no gozaron de un servicio educativo con igualdad de oportunidades.

Dos direcciones generales (la de educación urbana y la de educación rural) y dos clases de planes y programas diferentes iban en manifiesta contradicción con el espíritu liberador de la Ley de Reforma Agraria y dieron lugar a la desintegración del sistema educativo nacional (Peñaranda, 1984).

Esta bifurcación tuvo mayores repercusiones en la educación fundamental ya que los funcionarios del Ministerio de Asuntos Campesinos en muchos casos no eran especialistas en educación. Elizardo Pérez lo comprobó al hacer una evaluación en 1960 sobre cómo habían funcionado los núcleos rurales y se alarmó al constatar que los responsables de la educación en el campo habían destruido de cuajo el planteamiento del núcleo escolar. Estos núcleos debían en primera instancia reconocer como primera base de su organización a la Marka-Ayllu. Sin embargo, los funcionarios del Ministerio de Asuntos Campesinos habían tomado como base a las secciones de provincia, a los cantones, atentando así contra la organización indígena. Asimismo, se priorizó el funcionamiento de los sindicatos, centrales, subcentrales y otras organizaciones ajenas a los postulados de la escuela-ayllu de Warisata. Ese modelo de escuela cimentada en la organización del ayllu había funcionado bien en Warisata, Caiza D, Llica, Casarabe, Chapare, San Antonio de Parapetí; pero todos esos emprendimientos fueron destruidos no sólo por la arremetida liberal sino por la revolución nacional (Peñaranda, 1984).

El discurso pedagógico que planteó la Comisión Educacional de 1953 perseguía como objetivo el cambio moral y de conciencia del indio como ciudadano boliviano. La influencia del presidente de la Comisión fue fundamental. La educación fundamental campesina tenía la misión de “moralizar al campesino” en el entendido de que su cultura y costumbres constituían vicios a extirpar. Esta política, como se ha visto en el capítulo dedicado al indigenismo, fue denunciada con toda razón como etnocidio, como otra forma de genocidio de los pueblos indígenas.

5.9.4. Migración del campo a la ciudad

Un efecto inesperado de la reforma educativa que merece atenderse es el resultado que produjo la educación fundamental en el mundo rural. Cristóbal Suárez Arnez sostiene que “el decreto 3937 de 20 de enero de 1955 estructuró el sistema escolar boliviano adoptando a la educación fundamental como instrumento para incorporar al indio a la civilización y a la sociedad boliviana” (Suarez Arnez, 1986: 250).

Evidentemente, la organización del currículum educativo de 1955 no generó mayores oportunidades en el área rural; fue entonces que la educación secundaria, la universitaria y con ellas el servicio militar obligatorio funcionaron como vehículos para la expulsión de jóvenes del campo. Así como la reforma agraria generó minifundio, la educación fundamental no permitía al joven campesino proseguir estudios a nivel medio y superior. Todo esto se convirtió en motivo para que los jóvenes de ambos sexos abandonaran su medio en busca de oportunidades, tanto educativas como laborales, en los centros mineros y las ciudades.

5.10. Conclusiones

El Código de la Educación Boliviana fue la expresión más cabal de la reforma educativa y de los planteamientos doctrinales del nacionalismo revolucionario para construir el Estado nacional. Con mucha razón, Guido Villa-Gómez en 1960 hacía la siguiente crítica a la educación y denunciaba los factores que postergaron su cumplimiento real:

Instalada en edificios inadecuados y ruinosos, sostenida con mezquinos regateos de un presupuesto paupérrimo, materialmente inaccesible para no menos del 70% de la población escolarizable, urbana y rural; servida por un magisterio indignamente remunerado, desprovista de incentivos para la consagración al trabajo y al perfeccionamiento profesional, y constituida por una gruesa proporción de personal lego en la técnica docente; marginada de la compleja interacción de los factores sociales, económicos, políticos, culturales y humanos que deciden el destino del país, rezagada en el ritmo de las hondas transformaciones que se operan en el contorno nacional y mundial, insensible a las justicieras demandas y aspiraciones del pueblo, y siempre preterida y subestimada en la esfera de las atenciones estatales, la educación pública carece de eficiencia para participar en la incesante construcción y reconstrucción de la sociedad boliviana (Chávez Taborga, 1995: 162).

A pesar de la dificultades, el país se modernizó con la educación; el español se convirtió en lengua franca y los idiomas nativos, en contra de todas las previsiones, se mantuvieron vigorosos; esto llevó a innovaciones acordes con las necesidades del momento: la educación bilingüe e intercultural.

La necesidad de afianzar las estructuras del Estado Nación también fue alcanzada con éxito. Las experiencias dolorosas de las guerras con Chile y Paraguay sin duda señalaron el camino a las élites para pensar al indio como un actor fundamental. Y entonces el concepto de nación se transformó, “se mestizó e indianizó”. En esta labor, es importante reconocer la labor indigenista o incluso indianista (en el caso de Tamayo) que cultivó el diálogo con los ancestros; el papel tan fundamental de difusión que cumplieron Fernando Diez de Medina y Roberto Prudencio, director de la revista *Kollasuyo*.

Como vimos, en las angustias y propuestas de construcción de la nación en Bolivia ha sido fundamental la influencia de la antropología y el indigenismo mexicano. Con la suscripción de la Convención de Pátzcuaro y el establecimiento del Instituto Indigenista Interamericano, las políticas de Estado tanto en Bolivia como en el resto del continente, se plantearon la inclusión del indio por medio de la asimilación para lo que la escuela única fue fundamental. El indigenismo tuvo el importante apoyo de la

Organización Internacional del Trabajo que mediante el Convenio 107 respaldaba la asimilación de las poblaciones indígenas a los Estados Nación como la única vía de superación de su situación de exclusión.

La revolución contaba con terreno fértil para implementar el Código de la Educación Boliviana en el mundo indígena, particularmente en el andino que había buscado incansablemente el acceso al idioma español. Los esfuerzos de Eduardo Nina Quispe, Santos Marca Tola, sólo por mencionar a los más conocidos líderes indios, habíanse concentrado en la alfabetización y el establecimiento de escuelas particulares como el mecanismo más importante para la defensa de la tierra comunal del ayllu. La cobertura educativa contó entonces con la activa participación de las comunidades indígenas para la construcción de la infraestructura educativa, el apoyo en las labores de los trabajadores de la educación (incluso solventando su estadía en las comunidades con las organizaciones comunales, los alcaldes y juntas escolares).

La escuela única fue una aspiración que puesto en el terreno real de los hechos sociales y étnicos tuvo que ser bifurcada. El Código de la Educación Boliviana mantuvo la situación colonial al establecer límites a la educación fundamental indígena. El Estado no abrió completamente la puerta al indio; sin embargo, éste la empujó de tal manera que en poco tiempo apareció disputando el espacio urbano de las ciudades capitales a los pobladores blancos y mestizos. Una de las causas de esta migración fue sin duda la necesidad de proseguir estudios secundarios y superiores. Con estos elementos, la visión colonial del indio como sólo apto para los trabajos manuales, su “vocación étnica”, quedó hecha añicos; como el 7 de febrero de 2009 cuando se hizo añicos el Estado Nación de 1952 con la promulgación de la nueva Constitución Política del Estado que declara a Bolivia como un Estado Plurinacional.

Referencias bibliográficas

Aguirre B., Gonzalo (1976). “Un postulado de política indigenista”. En *Obra Polémica*, México: SEP-INAH.

Almaraz Paz, Sergio (1979). “Buscando el de profundis de una generación”. En *Para Abrir el diálogo*, La Paz: Amigos del libro.

Antezana, Alejandro (1993). “El pongo de alquiler”. En *Revista de la Carrera de Historia*, N° 22, La Paz.

Archivo de La Paz-ALP-Fondo Prefectura- FP-, 1993.

ALP- FP-, 1913

ALP- FP-, 1918

Archivo de La Paz-ALP-Expedientes Prefectura- EP-, 1914.

ALP, 1887/015

ALP, 1950/130

Arze Aguirre, René Danilo (1987). *Guerra y conflictos sociales: el caso rural boliviano durante la campaña del Chaco*, La Paz: CERES.

Ayala Mercado, Ernesto (1961). *Defensa de la revolución de abril*, La Paz: Ediciones Nueva Era.

Barre, Marie-Chantall (1983). *Ideologías indigenistas y movimientos indios*, México: Siglo XXI.

Bonfil, Guillermo y otros (1970). “De esos que llaman antropología mexicana”. En *Nuestro tiempo*, México.

Bonilla, Heraclio y Spalding, Karen (1972). *La independencia en el Perú: las palabras y los hechos*, Lima: IEP.

Cajías, Magdalena (2011). *Continuidades y rupturas: el proceso de formación docente rural y urbana en Bolivia*, La Paz: PIEB.

Calderón Gutiérrez, Fernando “Un siglo de luchas sociales en Bolivia”. En *El siglo XX: formación de la Bolivia contemporánea*, La Paz: Harvard Club de Bolivia.

Calderón Jemio, Raúl (2009). “Algunos antecedentes y legados de la Escuela Normal de Sucre”. En Esther Aillón Soria y otros, *A cien años de la fundación de la Escuela Nacional de Maestros de Sucre (1909)*. La Paz: Carrera de Historia UMSA.

Capdevila, Luc (2009). *Los hombres transparentes. Indígenas y militares en la guerra del Chaco (1932-1935)*, Santa Cruz de la Sierra: Instituto de Misionología.

Carter, William E. y Mamani, Mauricio (1989). *Irpa Chico: individuo y comunidad en la cultura aymara*, La Paz: Editorial Juventud.

Chávez Taborga, César: *Sentidos y formas de la obra pedagógica*, La Paz: Editorial Signo.

Chivi, Idón (2012). “Censo 2012: la descolonización del saber”. En *Bolpress*, publicado el 23 de noviembre 2012, de <http://www.bolpress.com/art.php?Cod=2012112008>.

Choque Canqui, Roberto (1986). *La masacre de Jesús de Machaca*, La Paz: Chitakolla.

Código de la Educación Boliviana, 1955.

Condori Chura, Leandro y Ticona, Esteban Alejo (1992). *El escribano de los caciques apoderados-Kasikinakan purirarunakan qillqiripa*, La Paz: Hisbol/THOA.

Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia (2009): La Paz: REPAC.

Contreras, Manuel (2000). “Reformas y desafíos de la educación”. En *Bolivia en el siglo XX: Formación de la Bolivia contemporánea*, La Paz: Harvard Club de Bolivia.

Convención de Pátzcuaro, 1940, México.

Corral, Casimiro (1871). *La doctrina del pueblo*, La Paz.

Correspondencia del Ministerio de Educación de 1955, Archivo de La Paz.

Correspondencia de vecinos del área urbana de La Paz a la prefectura, 1958, Archivo de La Paz.

Dandler, Jorge (1984): “La *ch’ampa* guerra de Cochabamba, un proceso de disgregación política”. En *Bolivia: La fuerza histórica del campesinado*. La Paz: CERES.

Dandler, Jorge y Torrico, Juan (1984). “El Congreso Nacional Indigenal de 1945 y la rebelión de Ayopaya (1947)”. En *Bolivia la fuerza histórica del Campesinado*. Cochabamba: CERES.

Demeure, Juan (1999). “De la subsistencia a la competencia internacional”. En F. Campero Prudencio, *Bolivia en el siglo XX. Formación de la Bolivia contemporánea*, La Paz: Harvard Club Bolivia.

Díaz Machicao, Porfirio (1954). *Historia de Bolivia. 1920-1925*, La Paz: Alfonso Tejerina.

Diez de Medina, Fernando. *Pachakuti. Un llamado a la acción y a la mudanza*. Conferencia pronunciada en el Teatro Municipal de La Paz, el 14 de abril de 1948.

Diez de Medina, Fernando (1964). *El alfarero desvelado*, La Paz: Editorial Burillo.

Diez de Medina, Fernando (1973). *La teogonía andina*, La Paz: Municipalidad de La Paz.

Diez de Medina, Fernando (1975). “Pachakuti: un llamado a la acción y a la mudanza”. En *Selección de ensayos sobre temas nacionales*. La Paz: Biblioteca del Sesquicentenario de la República.

Diez de Medina, Fernando (1990). *Thunupa*, La Paz: Editorial Juventud.

Diez de Medina, Fernando: “Formación del hombre Boliviano”. En *Selección de ensayos sobre temas nacionales*, La Paz: Biblioteca del Sesquicentenario.

Dirección Nacional de Información (1962). “Bolivia, 10 años de Revolución”, La Paz.

D’Orbigny, Alcide (2003). *Viaje a la América Meridional* (Tomo III), La Paz: Plural.

Dunkerley, James (1987). *Rebelión en las venas*, Cochabamba, Editorial Quipus.

Fernández Quisbert, Ramiro (2007). “Así escribieron la historia los aymaras de la provincia los Andes 1945-1948”. En *Resistencia indígena, poder local y desarrollo agropecuario en los andes*. La Paz: CNHIB, UBI.

Flores Galindo, Alberto (1993). *Buscando un inca. Identidad y utopía en los andes*, Lima: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Francovich, Guillermo (1966). *La filosofía en Bolivia*, La Paz: Editorial Juventud.

Francovich, Guillermo (1966). “La filosofía de Destutt de Tracy”. En *La Filosofía en Bolivia*. La Paz: Editorial Juventud.

Gamio, Miguel (1916). *Forjando patria*, México: Porrúa Hermanos.

González Gamio, Ángeles (2003). *Manuel Gamio, una lucha sin final*, México: UNAM.

Guamán Poma de Ayala, Felipe (1615). *Primer nueva corónica y buen gobierno*. Recuperado de <http://www.kb.dk/permalink/2006/poma/info/es/frontpage.htm>.

Guido Machaca, Benito (2007). *La participación social en la educación en Bolivia en el contexto de implementación de los programas de educación intercultural bilingüe: estudio de caso en las comunidades Itanamdikua y Tomoroco, Cochabamba*: Editorial Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los países Andinos.

Huanca, Tomás (1991). *Jilirinakasan arsuwipa. Testimonios de nuestros mayores*, La Paz: Taller de Historia Oral Andina (THOA).

- Hurtado, Javier** (1986). *El katarismo*, La Paz: Hisbol.
- “José Rosendo Gutiérrez, gran bibliógrafo boliviano”** (1951). En revista *Kollasuyo*, N°66: UMSA (pp. 43-48).
- Klein, Herbert** (1982). *Historia general de Bolivia*, La Paz: Editorial Juventud.
- Larson, Brooke** (2002). “Bolivia: pactos peligrosos, indios insurgentes”. En Larson, B., *Indígenas, élites y Estado en la formación de las repúblicas andinas*. Lima: IEP, Pontifica Universidad Católica del Perú.
- Lorini, Irma** (2006). *El Nacionalismo en Bolivia de la pre y posguerra del Chaco (1910-1945)*, La Paz: Plural.
- Malloy, James** (1989). *Bolivia: la revolución inconclusa*, La Paz: CERES.
- Marof, Tristán** (1926). *La justicia del Inca*, Bruselas: Librería Falk Fils.
- Marroquín, Alejandro** (1977). *Balance del indigenismo. Informe sobre la política indigenista en América*, México, Instituto Indigenista Interamericano.
- Martínez, Francoise**: “La constitución de un cuerpo docente boliviano o los avatares del proyecto educativo liberal”. En Esther Aillón Soria y otros, *A cien años de la fundación de la Escuela Nacional de Maestros de Sucre (1909)*. La Paz: Carrera de Historia UMSA.
- Mendoza López, Alberto** (1942). *La soberanía de Bolivia estrangulada*, La Paz. Editorial Trabajo.
- Mesa, José de y Gisbert, Teresa** (1976). “La cultura en la época del Mariscal Santa Cruz”. En *La vida y la obra del Mariscal Andrés de Santa Cruz*, tomo II, La Paz: Honorable Municipalidad de La Paz.
- “Mestizaje en tiempos del indigenismo”** (2007). En *Temas de Debate*, boletín N° 8, Programa de Investigación Estratégica de Bolivia.
- Moncayo Flores, José** (1953). *Legislación boliviana del indio*, La Paz: Instituto Indigenista Boliviano, Ministerio de Asuntos Campesinos, Departamento de Publicaciones del Instituto Indigenista Boliviano.
- Montenegro, Carlos** (2003). *Nacionalismo y coloniaje*, La Paz: Editorial Juventud.
- Mamani Condori, Carlos** (1991). *Taraqu 1866-1935. Masacre, guerra y “renovación” en la biografía de Eduardo L. Nina Quishpi*, La Paz: Editorial Aruwiwiri.
- Moreno, Gabriel René** (S.f.). *Nicomedes Antelo*. Sucre: Archivo y Biblioteca Nacional de Bolivia.
- Narváez Villafuerte, Cesar** (1976). “El hombre del campo y educación rural”. En *Instituto Nacional de Antropología. Anales de la Primera Reunión de Antropología de los países del área andina*, La Paz: Editora Universo.

Nina Qhispi, Eduardo (1932). “De los títulos de Composición de la Corona de España”, La Paz.

Oficina Nacional de Inmigración. Estadística y Propaganda Geográfica (1904). *Censo General de la Población de la República de Bolivia. Según el empadronamiento del 1° de septiembre de 1900*. La Paz: Taller tipolitográfico de José M. Gamarra.

Ordóñez Mazariegos, Carlos Salvador (S.f.). “Tradición y modernidad. Encuentros y desencuentros de los pueblos indios frente al indigenismo y los procesos de globalización”. Recuperado de <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/1/98/10.pdf>

Ovando Sanz, Jorge (1979). *Indigenismo*, La Paz: Editorial Juventud.

Ovando Sanz, Jorge (1984). *El problema nacional y colonial en Bolivia*, La Paz: Editorial Juventud.

Pentland Barclay, Joseph (1826). *Informe sobre Bolivia (1975)*. La Paz: Banco Central de Bolivia.

Peñaranda, Ángel (1984): *La educación en Bolivia*, La Paz.

Pérez, Elizardo(1992). *Warisata. La escuela – ayllu*, La Paz: Hisbol/CERES.

Platt, Tristán (1982). *Estado boliviano y ayllu andino*, Lima, IEP.

Platt, Tristan (1991). “Liberalismo y etnocidio en los Andes del sur”. En *Autodeterminación*, N° 9, La Paz.

Portugal, Pedro (2011). “Laureano Machaca”. En *Periódico Pukara*, año 5, N° 64, La Paz.

Querejazu Calvo, Roberto (1965). *Masamaclay. Historia política diplomática y militar de la guerra del Chaco*, La Paz: Amigos del libro.

Quispe, Delfín (2006). *Historia de la Iglesia Evangélica Metodista en Bolivia 1906-2006*, La Paz: Centro de Archivo e Historia Metodista.

Rasnake, Roger. *Poder y autoridad en los Andes. Los kuraqkuna de Yura*, La Paz: Hisbol.

Reinaga, Fausto (1970). *La revolución india*, La Paz: Partido Indio de Bolivia.

Rouma, Georges (1916). *Informe al ministro de Instrucción Pública 1915-1916*, La Paz.

Saignes, Thierry (2007). *Historia del pueblo chiriguano*, La Paz: Plural.

Sarmiento, Domingo Faustino (1871). *Facundo*, Caracas: Biblioteca digital Aya-cucho.

Torrico Prado, Benjamín (1947). *La pedagogía en Bolivia*, La Paz: Editorial Don Bosco.

Seemin Qayum y otros (1997). *De terratenientes a amas de casa. Mujeres de la élite de La Paz en la primera mitad del siglo XX*, La Paz: Ministerio de Desarrollo Humano.

Ströbele-Gregor, Juliana (1989). *Indios de piel blanca. Evangelistas fundamentalistas en Chukiyawu*, La Paz: Hisbol.

Suarez Arnez, Cristóbal (1986): *Historia de la educación en Bolivia*, La Paz: Editorial Don Bosco.

Taller de Historia Oral Andina (1988). *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, Ediciones THOA.

Tamayo, Franz (1910). *La creación de la pedagogía nacional (1944)*. La Paz: El Diario.

Thiessen-Reily, Heather (2003). “Las bellas y la bestia: la educación de mujeres durante la era de Belzu, 1848-1855”. En Josefa Salmón y Guillermo Delgado (ed.): *Identidad, ciudadanía y participación popular desde la colonia al siglo XX*, La Paz: Plural.

Thomson, Sinclair (2006). *Cuando sólo reinasen los indios*, La Paz: Plural.

Ticona, Esteban (1989). “La conceptualización de educación y alfabetización por Eduardo Leandro Nina Quispe”. En *V Encuentro de Estudios Bolivianos*. Cochabamba.

Torrico Prado, Benjamín (1947). *La pedagogía en Bolivia*, La Paz: Don Bosco.

Trigo, Ciro (2003). *Las constituciones de Bolivia*, La Paz: Biblioteca y Archivo Histórico del Honorable Congreso Nacional.

Zavaleta Mercado, René (1967). *Bolivia: el desarrollo de la conciencia nacional*, La Paz: Editorial Diálogo.

Zavaleta Mercado, René (1982). *El poder dual*, La Paz: Los amigos del libro.



ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA



la revolución educativa AVANZA