

APUNTES PARA REPENSAR LA EDUCACIÓN INDÍGENA A LA LUZ DE SU HISTORIA Y DE LOS PROCESOS DE LIBERACIÓN DEL INDIO EN BOLIVIA

*Notes for rethinking Indigenous education
in the light of its history and of the processes
of liberation of the Indian in Bolivia*

Magdalena CAJÍAS DE LA VEGA* y Beatriz CAJÍAS DE LA VEGA**

**Universidad Mayor de San Andrés (La Paz, Bolivia)*

Ex Ministra de Educación y Culturas de Bolivia

Correo-e: magdalenacajias@yahoo.com

***Universidad Mayor de San Andrés (La Paz, Bolivia)*

Fundación Cultural «Huáscar Cajías Kauffmann»

Correo-e: beatriz@fundacioncajias.org

Fecha de aceptación de originales: 10 de febrero de 2010

Bibliid. [0212-0267 (2010) 29; 103-116]

RESUMEN: En este artículo se estudia la historia de la educación indígena en Bolivia desde dos vertientes fundamentales: la educación que puede considerarse como construida «desde abajo», es decir, desde los propios pueblos o naciones indígenas, y la que surgió en distintos momentos históricos a partir de políticas gubernamentales que en el marco de «reformas educativas» abordaron de una u otra manera la «educación del indio». La hipótesis que se defiende es que hoy pueden confluir y/o articularse la perspectiva «desde abajo» y la estatal o gubernamental, en la medida en que las naciones indígenas de aymaras, quechuas, guaraníes y pueblos de las tierras bajas de Bolivia han alcanzado una importante representación directa en las instituciones del Estado.

PALABRAS CLAVE: Educación indígena, educación campesina, movimientos indígenas y campesinos, reformas educativas, Bolivia.

ABSTRACT: This article studies the history of indigenous education in Bolivia from two fundamental aspects: the education which can be considered as built «from below», that is, from the very same indigenous peoples or nations, and the one which resulted, in different historical times, from governmental policies. The latter addressed, in one way or another, the «education of the Indian», in the framework of the «educational reforms». The hypothesis that is being defended is that today both tendencies can meet

and converge. This is due to the fact that indigenous nations of Aymara, Quechua and Guarani, as well as peoples of the lowlands of Bolivia, have reached an important direct representation in the institutions of the State.

KEY WORDS: Indigenous education, rural education, indigenous and rural movements, educational reforms, Bolivia.

Introducción

ANTES DE REFERIRNOS A LOS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS y las características históricas de la educación indígena o indigenal —como fue llamada desde las primeras décadas del siglo XX en Bolivia— es importante hacer algunas aclaraciones que permitan comprender mejor la exposición metodológica de este texto.

Al respecto, cuando se habla de la historia de la educación indígena o indigenal en nuestro país, hay que considerar dos vertientes fundamentales de ésta: 1) la que puede considerarse como construida «desde abajo», es decir, desde los propios pueblos o naciones indígenas que hoy habitan el territorio boliviano; 2) la que surgió en distintos momentos históricos a partir de políticas estatales y/o gubernamentales que en el marco de «reformas educativas» abordaron de una u otra manera la «educación del indio».

En relación con la educación indigenal construida «desde abajo» nuestra hipótesis es que normalmente tuvo un carácter «liberador», y aunque este término recién se comenzó a utilizar en la década de los sesenta, tuvo también una clara dimensión «descolonizadora». En otras palabras, la educación indigenal protagonizada por los propios sujetos a la que se dirigía tuvo la intención de utilizar la herramienta del conocimiento como instrumento útil en la lucha contra las distintas formas de opresión a la que estaban sometidas las culturas originarias en Bolivia, así como para el fortalecimiento y proyección de la identidad étnico-cultural.

En cuanto a la educación indigenal, «educación del indio» o «educación del campesino» convertida en políticas estatales, nuestra hipótesis es que ésta fue planteada sobre todo como una forma de integración del indígena (o campesino) a la nación boliviana, ya sea desde una perspectiva liberal y socialdarwinista marcada por afanes «civilizatorios», desde la perspectiva más propiamente nacionalista y homogenizadora del periodo de la llamada *Revolución Nacional* o, más adelante, como parte de un proyecto de modernización estatal de contenido «neoliberal», con la reforma educativa de 1994.

Pero también es importante señalar que, aunque ambas vertientes han sido trabajadas normalmente por separado o como contradictorias y autoexcluyentes, esto debe ser matizado. Por ejemplo, aunque la perspectiva «desde abajo» buscó la construcción de una educación que respondiera al fortalecimiento de las características étnico-culturales de un determinado grupo indígena, también es cierto que desde las primeras décadas del siglo XX los indígenas percibieron a la educación como una forma de integrarse en la sociedad boliviana, principalmente en la economía de mercado. Por el otro lado, las políticas estatales tuvieron capacidad en algunos casos de recoger determinadas perspectivas planteadas desde los pueblos indígenas e institucionalizarlas, como el bilingüismo.

Luego de exponer estas dos vertientes, en el tercer acápite abordaremos la problemática de si en la actualidad es pertinente o no hablar de «educación indígenal», en un contexto de profundos cambios sociales y políticos que, sin duda, requieren de una transformación en la educación que esté a la altura de esos procesos. Al respecto, el gobierno actual ha elaborado un anteproyecto de «revolución educativa» denominado «Avelino Siñani y Elizardo Pérez», que ha tenido un largo proceso de incubación y ha sido discutido en diferentes eventos de amplia participación, pero no ha logrado ser aprobado en los pasados años en el Parlamento Nacional. Hoy es una de las leyes a debatirse en la recientemente instalada Asamblea Plurinacional de Bolivia, que tiene el mandato de reglamentar y legislar instrumentos que estén en consonancia con la nueva Constitución Política del Estado, aprobada en diciembre de 2008.

Aunque no entremos a considerar las razones por las que luego de cuatro años de mandato del presidente Evo Morales —primer mandatario indígena de nuestra historia— aún no se cuenta con un instrumento legal para el área educativa, sí nos referiremos a las potencialidades del proceso histórico para este importante campo: la educación.

Al respecto, nuestra hipótesis es que hoy pueden confluir y/o articularse la perspectiva «desde abajo» y la estatal o gubernamental, en la medida en que las naciones indígenas de aymaras, quechuas, guaraníes y pueblos de las tierras bajas de Bolivia han alcanzado una importante representación directa en las instituciones del Estado, han sido artífices centrales de la aprobación de una nueva Constitución y cuentan con un presidente emergido de sus propias filas. Sin embargo, esta enorme potencialidad podría chocar con algunas orientaciones hegemónicas de una de las naciones indígenas —la aymara— o, más complejo aún, con el desconocimiento de que Bolivia es también un país culturalmente mestizo, así como con bases históricas de la cultura occidental.

Es bueno aclarar, finalmente, que el presente trabajo es un ensayo preliminar de un estudio mayor, por lo que sus análisis y conclusiones son aún preliminares.

1. La educación indígenal «desde abajo»

A fines del siglo XIX los indígenas aymaras protagonizaron una sublevación de vastos alcances, que fue dirigida por Pablo Zárate Willka. Ésta surgió en el contexto de la llamada «Guerra Federal», que enfrentó a liberales y conservadores y a dos regiones del país: Chuquisaca y La Paz. Aunque los indígenas aymaras apoyaron en un principio al bando liberal, los verdaderos alcances de su movilización tuvieron que ver con la lucha por la recuperación de sus tierras comunitarias, que habían comenzado a ser desestructuradas y vendidas a raíz de la implementación de sucesivas políticas estatales que favorecieron la expansión latifundista.

Después de meses de escaramuzas sangrientas entre ambos bandos, principalmente en los primeros meses de 1899, los acontecimientos de Ayoayo y Mohoza¹,

¹ En las localidades rurales de Ayoayo y Mohoza los indígenas exterminaron a escuadrones militares que habían entrado en esas localidades cometiendo innumerables abusos. En el primer caso, se trató de un escuadrón conservador compuesto por jóvenes chuquisaqueños; en el segundo, de un escuadrón liberal, que hasta entonces habían sido sus aliados.

en los que los indígenas sublevados arremetieron indistintamente contra conservadores y liberales, éstos pactaron el fin de la guerra principalmente para enfrentar juntos ese «feroz estallido» de la «raza indígena», a la que calificaron de salvaje, inhumana, atrofiada, sangrienta y cruel.

En verdad, la sublevación comandada por los «apoderados indígenas»² provocó enorme temor en las clases dominantes —compuestas principalmente por blancos y mestizos—, que no habían sufrido un estallido igual desde las sublevaciones indígenas de 1780-1782, aún bajo dominio colonial. Ésta, además, no se limitó a reivindicaciones en contra de formas de opresión, sino que avanzó en la perspectiva de la construcción de un gobierno propio y perfiló la autodeterminación de las naciones aymara y quechua frente al Estado boliviano republicano, al que consideraban ajeno a sus intereses.

Pero la sublevación indígena fue duramente derrotada, y justo cuando nacía un nuevo siglo la acumulación de rebeldía previa de las naciones originarias fue extirpada de raíz. Desde ese momento, los indígenas vivieron una de las etapas más oprobiosas de su historia, pues ante la imposibilidad de organizar la resistencia, las formas de humillación y opresión contra ellos alcanzaron niveles inhumanos, siendo una de las expresiones más ilustrativas de esto la instauración del *pongueaje* o trabajo gratuito de hombres y mujeres, tanto en las haciendas tradicionales como en las recientemente creadas.

En ese contexto, el tema educativo para el área rural cobró una importancia que nunca había tenido antes. Por un lado, y como veremos en el siguiente punto, intelectuales, políticos y funcionarios gubernamentales buscaron explicaciones a los acontecimientos de 1899, concluyendo —en la mayoría de los casos— que era hora de «civilizar» al indio boliviano transformando su naturaleza salvaje y su condición inferior a través de la educación. Por el otro, y en la medida en que los indígenas comenzaban a reestructurar sus organizaciones, éstos vieron en la educación un instrumento de liberación.

Así, la educación indigenal «desde abajo» nació propiamente en las primeras décadas del siglo XX, aun cuando esto no significa desconocer que desde los tiempos prehispánicos, pasando por la colonia y el primer siglo de historia republicana, las comunidades indígenas desarrollaron formas propias de educación dentro de la familia y la comunidad³, y que el Estado también implementó algunas políticas educativas para este sector, como la educación de los caciques indígenas en el periodo colonial y algunas escuelas rurales dependientes de los municipios en el periodo republicano.

Sin embargo, fue recién en esas décadas en las que los nuevos líderes indígenas incluyeron a la educación como parte de sus reivindicaciones y reclamos y, sobre todo, como parte de sus prácticas de fortalecimiento interno y recuperación de su lucha por preservar la identidad étnica y cultural constantemente amenazada. Así,

² En las comunidades indígenas prevalecieron a lo largo del siglo XIX las autoridades «naturales» que habían logrado sobrevivir desde el periodo prehispánico, pese a las adaptaciones a los cambios estatales. Pero a fines de ese siglo surgieron nuevas formas organizativas para luchar contra la expansión terrateniente. En ese contexto emergieron los «apoderados indígenas», encargados de tramitar ante la justicia boliviana el derecho ancestral sobre sus tierras. Ante la falta de respuestas, éstos pasaron a la acción directa y fueron esenciales en la organización de la sublevación.

³ Al respecto, ver los primeros capítulos del texto de CHOQUE, Roberto y QUISBERT, Cristina: *Educación indigenal en Bolivia. Un siglo de ensayos educativos y resistencias patronales*, La Paz, IBIS, 2006.

apoderados indígenas y líderes de las comunidades alternaron levantamientos aislados pero de gran impacto nacional, con el impulso a la educación indígenal surgida «desde abajo»⁴. Éstos son los casos de Santos Marka T'ola, levantado en armas en la provincia de Pacajes (Taraqo) e impulsor de los primeros pasos para la educación «clandestina» de los indígenas, o de Faustino Llanque, quien, junto a su padre, protagonizó la gran sublevación de Jesús de Machaca en 1921 —que concluyó con una masacre de indígenas—, y que al ser apresado fue acusado también de impulsar «escuelas indígenas» en la zona.

Pero el caso más sobresaliente fue el de Eduardo Leandro Nina Quispe, quien fundó silenciosamente numerosas escuelas indígenas en las regiones altiplánicas de La Paz y, en 1930, estableció en la ciudad convertida en sede de gobierno la Sociedad República de Collasuyo, conocida más tarde como Centro Educativo Collasuyo, en el que aprendieron a leer y escribir cientos de indígenas que se habían trasladado a la ciudad de La Paz, recibiendo el apoyo y la solidaridad de algunos intelectuales progresistas de la ciudad.

Tanto en éste como en los otros casos, las «escuelas indígenas» impulsadas por los líderes originarios se limitaron a impartir estudios elementales, más propiamente la alfabetización que, paradójicamente, se realizaba en idioma castellano. Sin embargo, estas escuelas —que normalmente eran levantadas de manera clandestina pues los hacendados se oponían a ellas y cuando las descubrían las atacaban o eliminaban—, tenían también otros propósitos. Según la mayoría de los autores que las citan, las «escuelas indígenas» contribuyeron a la recuperación de la organización interna, a la formación de líderes y a la defensa de la identidad étnico-cultural.

Nosotros pensamos que su mayor valor fue el de considerar a la educación como un instrumento de liberación de la condición de exclusión y marginación en que vivían los indígenas, a través de la reivindicación cultural e identitaria de las naciones originarias presentes en el territorio boliviano, para lo que vencieron todo tipo de dificultades y no esperaron a que el Estado les diese el visto bueno.

Pero también es cierto que las «escuelas indígenas» surgidas «desde abajo» coincidieron temporalmente con las primeras políticas estatales más o menos serias de instituir la «educación del indio», por lo que es posible que esto hubiese contribuido a su impulso más allá de las diferencias de concepción entre una y otra.

Ése es el caso también de la famosa «Escuela Indígenal de Warisata», convertida en núcleo escolar y más adelante en una Normal en la que se formaron maestros rurales de procedencia indígena. Y decimos famosa, porque la experiencia de Warisata ha sido siempre reivindicada como la más significativa en la construcción de una perspectiva educacional desde los propios indígenas. Sin embargo, aunque esto es cierto en muchos sentidos, es importante también reconocer que algunos de sus elementos constitutivos ya habían sido planteados por las políticas estatales desde la Reforma Liberal de 1905⁵. De todos modos, la escuela indígenal de Warisata,

⁴ Al respecto, ver los siguientes textos: MAMANI, Carlos: *Taraqu 1866-1935. Masacre, Guerra y «Renovación» en la biografía de Eduardo L. Nina Qhispi*, La Paz, Ediciones Aruwiwiri, 1991; RIVERA, Silvia: *Oprimidos pero no vencidos. Luchas del campesinado aymara y qhechwa 1900-1980*, La Paz, Editorial Acuario, 1984; CONDORI, Leandro y TICONA, Esteban: *El escribano de los caciques apoderados*, La Paz, Hisbol/Thoa, 1992.

⁵ Por ejemplo, las «escuelas ambulantes» implementadas por la Reforma Liberal de 1905 fueron planteadas en algún momento por su impulsor principal, George Rouma, como escuelas de alfabetización y

creada en 1931 por Avelino Siñani, un indígena aymara con experiencia previa en educación de comunarios indígenas, y Elizardo Pérez, un intelectual de origen urbano, también con experiencia educativa previa, es un hecho histórico fundamental en el desarrollo de esta forma de educación en Bolivia.

Al respecto, aunque aquí no vamos a profundizar en sus alcances, que ya han sido estudiados en numerosos trabajos, incluyendo los de sus propios creadores⁶, es necesario resaltar sus dimensiones más significativas en relación con una escuela de nuevo tipo y capaz de desenvolverse a partir de las características del marco cultural, social, político, ideológico y económico de los sujetos de la educación que se impulsaba. En ese sentido, el mayor logro de Warisata fue su inserción en un medio físico, geográfico y cultural, al que se tomó como referente esencial de su proyección pedagógica, organizativa y educativa. Así, los programas, la planificación escolar y curricular, el desarrollo de tareas «extracurriculares», la participación de la comunidad en su funcionamiento y sostenibilidad, las innovaciones pedagógicas y las adaptaciones de las propuestas estatales a la realidad sociocultural y étnica de los pobladores de la región la convierten en una auténtica escuela construida «desde abajo».

Así, si bien —como dijimos antes— Warisata fue también producto del desarrollo de algunas políticas educativas impulsadas desde el Estado, su diferencia con ellas fue que no concibió a la «educación del indio» como un mecanismo de «civilización», que en términos actuales significaría de «alienación cultural» e integración forzosa a los valores del mundo blanco-mestizo influido por la cultura occidental, sino todo lo contrario. Es decir que Warisata contribuyó más bien a la revalorización de la «visión de mundo», las prácticas organizativas, la distribución del trabajo, la religiosidad propia y, sobre todo, la dimensión comunitaria de la vida en sociedad de la nación aymara.

Hay que destacar, por último, el significado esencial del papel cumplido por el «Parlamento Amauta»⁷ en la definición de las políticas a implementarse en la «escuela-ayllu», pues el hecho de que fueran las propias autoridades naturales las que dirigieran el proceso tuvo una dimensión autodeterminativa que nunca antes se había logrado en los procesos educativos nacionales y que sirvió de ejemplo central para futuras generaciones.

también de trabajo agrícola. Al respecto, ver CHOQUE, Roberto y QUISBERT, Cristina: *Educación indígena en Bolivia...*, op. cit.

⁶ Para citar sólo a estos últimos, véase: PÉREZ, Elizardo: *Warisata. La Escuela Ayllu*, La Paz, Empresa Industrial Gráfica E. Burillo, 1962 y SALAZAR MOSTAJO, Carlos: *¡Warisata Mía!*, La Paz, Librería Editorial Juventud, 1997. Ambos coinciden en señalar que los objetivos fundamentales de la escuela indígena de Warisata fueron: reproducir y dar nuevo impulso a la vida social comunitaria; fortalecer la identidad comunitaria indígena; revalorizar la cultura andina, tanto desde la perspectiva conceptual como de las prácticas culturales; lograr que la educación del indígena responda a su realidad concreta y no a modelos externos; permitir que los indígenas no sólo se alfabeticen, sino que adquieran conocimientos útiles para su trabajo en el campo; crear el Consejo de Amatas o Parlamento Amauta que estuvo encargado de controlar todas las actividades de la escuela; alcanzar la liberación ideológica y política de los pueblos originarios.

⁷ Para la construcción de la escuela y de la Normal, para lograr la participación del conjunto de la comunidad en las diversas tareas de la escuela, para la implementación de un programa que conjugaba el trabajo agrícola con la formación en el aula, etc., los amatas o sabios ancianos indígenas jugaron un rol fundamental, lo que convierte a Warisata en una experiencia única en América Latina, que, por lo demás, fue ampliamente reconocida en el contexto continental.

Como se sabe, la experiencia de Warisata tuvo que sortear numerosos inconvenientes y el ataque frontal de los hacendados de la zona, que lograron influir en los gobiernos pro-oligárquicos de la década del cuarenta, que terminaron por destruirla. Por otro lado, las siguientes reformas educativas, como la de 1955 y la de 1994, no tomaron en cuenta sus propuestas y sus prácticas exitosas, como veremos en el siguiente punto.

Esto no quiere decir que la educación indígenal construida «desde abajo» hubiese desaparecido totalmente, habiendo cobrado más bien otras características y dimensiones en las siguientes décadas. Con posterioridad a la fundación de Warisata se desarrollaron en el país experiencias de educación, algunas siguiendo los lineamientos de la escuela-ayllu, y otras con características propias. Como ejemplo de estas últimas mencionaremos la escuela de Ucareña, situada en el Valle Alto del departamento de Cochabamba⁸. Esta zona mostraba características distintas a la pacaña, pues, por su propio proceso histórico, abandonó las prácticas comunitarias indígenas y se incluyó en una economía más mercantil. Un aspecto esencial para esto fue que parte de las tierras expropiadas de los indígenas en esta zona pasaron a manos de mestizos y no de terratenientes criollos. En este escenario, campesinos excombatientes de la Guerra del Chaco y obreros establecieron relaciones con partidos políticos de izquierda e intermediarios locales (como los profesores) y urbanos.

En 1937 se fundó en esta zona rural el núcleo escolar indígena de Ucareña, «en una hacienda privada compuesta por un conjunto de familias campesinas vinculadas al terrateniente mediante lazos de tipo servil»⁹. Las autoridades y docentes de la escuela se constituyeron en unos aliados esenciales del sindicato campesino de la zona, y el núcleo se convirtió en un centro que posibilitó las relaciones de la comunidad con el exterior, a la vez que en un lugar de fortalecimiento de la identidad campesina y de formación de sus líderes¹⁰.

Como parte de las experiencias alternativas surgidas de las bases en las últimas décadas del siglo XX, es importante mencionar la escuela nuclear de Raqaypampa, en el departamento de Cochabamba, que surgió como respuesta al conflicto educativo provocado en octubre de 1986 por el retiro masivo de los niños campesinos de la escuela «oficial», ya que los padres de familia rechazaban su baja calidad educativa. La asamblea de la comunidad autorizó la reapertura de la escuela al año siguiente, a partir de sus propios lineamientos y con la presencia de maestros nombrados por la comunidad. La escuela debía ser propia para los campesinos, adecuada a su realidad, sostenida por la comunidad. Surge así la experiencia de la escuela *ayni* de Rumi Muqu. En ella la comunidad y la organización sindical campesina ejercían el control social y se exigía la presencia de maestros originarios, que conocieran el contexto, lo que facilitaba que la lengua de comunicación fuera el quechua, idioma originario de la zona. Un elemento esencial fue la adecuación del funcionamiento de la escuela al calendario agrícola, contribuyendo a respetar los ritmos de la vida comunitaria y facilitando la participación de los alumnos y la comunidad en las actividades escolares.

⁸ Véase el artículo de GORDILLO, José M.: «Educación y cambio social en el Valle Alto de Cochabamba (1930-60)», en RAMÍREZ S., Alejandra: *Escuelas y procesos de cambio*, Cochabamba, CESU-UMSS, 2006.

⁹ GORDILLO, José M.: «Educación y cambio social en el Valle Alto de Cochabamba...», *op. cit.*, p. 24.

¹⁰ Por ejemplo, un ex portero de la escuela, José Rojas, fue dirigente campesino y se convirtió en Ministro de Asuntos Campesinos en el gobierno del Movimiento Nacionalista Revolucionario (MNR).

Otras experiencias alternativas han estado más dirigidas a la alfabetización (como las desarrolladas por las Escuelas Radiofónicas de Bolivia) y a la educación intercultural bilingüe, como los planteamientos presentados en varias ocasiones por la Confederación Nacional de Maestros Rurales de Bolivia, que influyeron posteriormente en el Proyecto Educativo Popular de la Central Obrera Boliviana y que coincidieron con la propuesta de la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia de 1990, titulada precisamente «Hacia una educación intercultural bilingüe».

Estos planteamientos se vieron enriquecidos y ampliados por la apropiación de los pueblos originarios de las experiencias de educación intercultural bilingüe impulsadas por la Iglesia Católica en el área quechua y por UNICEF, en convenio con el Ministerio de Educación, en zonas aymaras, quechuas y guaraníes. De esta manera, estos proyectos pasaron a ser parte de las reivindicaciones populares¹¹.

Por otra parte, las organizaciones del movimiento indígena-campesino han planteado diversas propuestas educativas que debían estar destinadas a reforzar los valores, las prácticas sociales y culturales, las identidades y la perspectiva ideológico-política de las culturas de las naciones indígenas. En las últimas décadas del siglo XX estas propuestas han tenido una importante influencia en numerosas ocasiones (congresos, eventos sindicales, diálogos con el gobierno, como parte de las demandas planteadas en sucesivos conflictos sociales, etc.). Éste es el caso de las propuestas provenientes de la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), nacida en 1979, y del Consejo de Ayllus y Maras del Qullasuyu (CONAMAQ), nacida en 1997.

Estas organizaciones han criticado permanentemente a las políticas educativas estatales, principalmente por la introducción del castellano en detrimento de las lenguas propias, por los contenidos descontextualizados de su realidad particular, por el intento de «colonizar» ideológica, política y culturalmente a los indígenas a través de la escuela, por la inferioridad de la calidad educativa de la escuela rural en relación con la escuela urbana, por la falta de participación de las comunidades en la definición de los alcances pedagógicos, etc.

Por otro lado, la escuela-ayllu de Warisata ha sido permanentemente reivindicada por aymaras y quechuas, mientras que los pueblos indígenas de tierras bajas han buscado en sus experiencias educativas fortalecer sus propios saberes, normalmente reconocidos como contruidos fuera del aula y a través de la experiencia histórica. En definitiva, la educación indígenal «desde abajo» ha sido y sigue siendo una preocupación fundamental de las naciones originarias que habitan en Bolivia, que hoy es planteada desde el propio ejercicio del poder estatal.

2. El Estado boliviano y la «educación del indio»

Como dijimos en nuestra introducción, intelectuales, políticos y gobernantes comenzaron a preocuparse por la «educación del indio» principalmente desde las

¹¹ Durante estos años fue importante el debate desde la sociedad civil sobre las reivindicaciones políticas populares en el campo educativo, como el Movimiento Pedagógico y el Foro Educativo, donde los maestros rurales presentaron permanentemente los reclamos de los pueblos originarios y campesinos.

primeras décadas del siglo XX. En ese contexto nació la primera auténtica «reforma educativa» de carácter nacional e impulsada desde el Estado, la que también es conocida como Reforma Liberal, no sólo por haber sido impulsada por el Partido Liberal en el poder, sino por la ideología que la sustentó. Aunque aún no ha sido suficientemente estudiada, la mayoría de los trabajos que se han ocupado de ella coinciden en señalar que ésta estuvo enmarcada en una ideología dominante —no así hegemónica— que pretendía llevar a Bolivia a los caminos del progreso y la modernización, teniendo como imagen y referencia a las sociedades europeas y a los países vecinos —como Chile y Argentina— que se asemejaban a éstas.

Sociológicamente hablando, se ha planteado en repetidas ocasiones que la perspectiva «socialdarwinista» que aderezó a la ideología liberal concebía a los indígenas de tierras altas y bajas de nuestro territorio como racial y culturalmente inferiores, por lo que era tarea esencial su transformación en individuos «civilizados» e integrados a la «nación boliviana»¹². Ahora bien, aunque tampoco es éste el espacio para analizar en detalle la Reforma Liberal, es importante hacer algunas referencias sobre el objetivo de «educar al indio» que emergió de ésta. Al respecto, dos fueron las políticas centrales: 1) desarrollar «escuelas ambulantes» para el área rural y 2) establecer Normales Rurales para la formación de profesores indígenas que se quedaran en el medio rural a impartir enseñanzas.

En cuanto a lo primero, las «escuelas ambulantes» tenían como tarea la de impartir la alfabetización en lengua castellana en el ámbito rural y, como su nombre lo indica, no implicaba el establecimiento de escuelas permanentes en el campo. Sobre éstas, la mayoría de los autores que las han estudiado, aunque aún de manera preliminar, coinciden en señalar que este experimento fue un fracaso al tener que sortear numerosos obstáculos, incluyendo la falta de interés de los propios indígenas. En cuanto a las Normales Rurales establecidas desde la década de 1910, los criterios son bastante similares¹³.

Sin embargo, aunque hay bastantes evidencias del fracaso de las escuelas ambulantes y de su perspectiva «colonizadora» y descontextualizada del mundo indígena, hay que reconocer también que su mera existencia pudo haber contribuido a despertar el interés de las poblaciones indígenas por acceder a la educación, que hasta ese momento había sido prácticamente inexistente como política estatal. Ni qué decir de las Normales Rurales, como las de Umala, Sacaba, Vacas, Canasmoro, Caiza «D», Simón Rodríguez y Wata, surgidas en las primeras décadas del siglo XX en diferentes departamentos del país, con excepción del departamento de Pando (que fue creado recién en 1938).

Por otro lado, aunque también es evidente que tanto desde las escuelas ambulantes como desde la Normales Rurales la «escuela indigenal» fue concebida como

¹² Son muy conocidos los ensayos al respecto de Alcides Arguedas, Gabriel René Moreno y otros, que escribieron a fines del siglo XIX y principios del siglo XX sus principales obras enmarcadas en el «positivismo», aunque una explicación magistral crítica de esta perspectiva es la dada por René ZAVALETA MERCADO, en su capítulo «El estupor de los siglos», del libro *Lo nacional-popular en Bolivia*, México, Siglo XXI Editores, 1986, pp. 180-263.

¹³ Al respecto, véanse los trabajos de MARTÍNEZ, Françoise: «La implantación de una nueva pedagogía oficial: el “Sistema Gradual Concéntrico” y su recepción en Bolivia», en *Anuario del Archivo y Biblioteca Nacionales de Bolivia*, Sucre, 2002, pp. 249-265 y su tesis doctoral inédita, entre otros, así como el ya citado trabajo de CHOQUE, Roberto y QUISBERT, Cristina: *Educación indigenal en Bolivia...*, *op. cit.*

un instrumento «desde arriba», para transformar al indio e integrarlo a la nación boliviana y a su cultura «occidentalizadora», y que la calidad educativa fue del todo descuidada —posiblemente por la idea de que se trataba de educar a seres intelectualmente inferiores—, algunos de los elementos de la educación indígenal construida «desde abajo» fueron debatidos.

Por ejemplo, el tema de la enseñanza en la lengua materna no pasó desapercibido para el principal ideólogo de la reforma de 1910, Georges Rouma, que en diferentes escritos se pregunta sobre la pertinencia de aplicarla, aunque termina desechándola. Además, la idea de introducir la noción de trabajo agrícola como parte de la enseñanza en las escuelas de los núcleos indígenas, aunque ha sido interpretada como una forma de mantener al indio atado al campo, era una adaptación propia del ámbito rural que desde otra perspectiva sería retomada por Warisata¹⁴.

Por otro lado, la «educación del indio» fue tema de debate con gran audiencia nacional en diferentes periódicos, siendo el más famoso de estos debates el desarrollado entre el intelectual paceño Franz Tamayo y Felipe Segundo Guzmán. En cuanto al primero, es conocido ampliamente por su propuesta de «pedagogía nacional», la que planteó básicamente a partir de una dura crítica a la Reforma Liberal por sus influencias positivistas.

Mientras tanto la Escuela-Ayllu de Warisata comenzaba a ser reconocida como una experiencia exitosa a nivel nacional. Inmediatamente después de concluida la Guerra del Chaco (1932-1935), el militar nacionalista que asumió la Presidencia en 1936, Germán Busch, apoyó a esta escuela desde el gobierno y planteó como una de sus políticas estatales fundamentales la educación del indio. Esta propuesta fue recogida por la nueva Constitución Política del Estado aprobada bajo su mandato, en 1938¹⁵. Sin embargo, tanto él como otro militar nacionalista, Gualberto Villarroel, que se preocuparon por la «educación del indio», consideraron que ésta era fundamental para el afianzamiento del nacionalismo en Bolivia, el cual tuvo como objetivos fundamentales la integración territorial, pero también la homogeneización cultural a partir de la revalorización del mestizo y del «boliviano» como categorías unificadoras del sentimiento patrio. En ese sentido, estuvieron lejos de incorporar el pensamiento de Warisata¹⁶.

En 1955, el gobierno del Movimiento Nacionalista Revolucionario (MNR), después de la Revolución triunfante que impuso —entre otras medidas esenciales— la nacionalización de las minas, la reforma agraria y el voto universal, encaró la Reforma Educativa bajo la consigna «De la educación de castas a la educación de masas». El *Código de la Educación Boliviana* de 1955 se elaboró a partir de una comisión de representantes del poder ejecutivo y de instituciones y organismos

¹⁴ Al respecto, véase ROUMA, Georges: *Informe presentado a la consideración del Sr. Ministro de Instrucción Pública, 1915-1916*, La Paz, Ministerio de Instrucción Pública, 1917 y, del mismo autor, *Gira pedagógica en Bolivia. Las bases científicas de la educación*, Sucre, 1911.

¹⁵ En 1936 el Ministerio de Educación fundó en su interior la Dirección General de Educación Indígenal y Campesina, que tuvo poco tiempo de vigencia, con alcances y perspectivas muy diversas en su accionar.

¹⁶ Durante el Primer Congreso Indígenal, realizado en 1945, los cientos de indígenas reunidos allí consiguieron que el presidente Gualberto Villarroel dictase un Decreto Supremo que obligaba a los latifundistas a poner escuelas en sus tierras para todos los colonos. Pero, en la práctica, hasta 1952 éstas tuvieron muchas dificultades para implantarse.

involucrados en la educación, que realizó consultas, mesas redondas y otras actividades para recoger las demandas de diversos sectores de la sociedad boliviana, lo que permitió que el documento resultante respondiera no sólo a las necesidades políticas gubernamentales, sino también a las expectativas populares.

La orientación del nacionalismo revolucionario cambió la designación de «indígena» a «campesino», y se incluyó a este grupo poblacional en las «grandes mayorías nacionales» que habían sido marginadas. La nueva educación era definida como «democrática y única, porque ofrece iguales oportunidades de educación común a toda la población, sin hacer diferencia alguna» para «incorporar a la vida nacional a las grandes mayorías campesinas, obreras, artesanales y de clases medias, con pleno goce de sus derechos y deberes».

Dentro de su concepción propia, el nacionalismo intentaba incorporar al campesino a todos los beneficios sociales, por lo que el Código también pretendía «dignificar al campesino, en su medio, con ayuda de la ciencia y de la técnica, haciendo de él un eficaz productor y consumidor». Esta consideración no implicaba el reconocimiento de la diversidad, sino más bien la necesidad de fortalecer la nacionalidad boliviana. La educación, entonces, contribuiría a «vigorizar el sentimiento de bolivianidad, combatiendo los regionalismos no constructivos y exaltando los valores tradicionales, históricos y culturales de la Nación Boliviana»¹⁷.

En la estructura del sistema educativo, el Código establecía una educación regular dividida entre el sistema escolar urbano, destinado a las capitales de departamento y de provincia, y el sistema escolar campesino, para los habitantes del área rural, organizado bajo los principios de la «Educación Fundamental» y que comprendía los núcleos escolares¹⁸, las escuelas seccionales, los núcleos escolares selvícolas, las escuelas vocacionales y las Escuelas Normales Rurales, así como las escuelas de alfabetización. Además, enfatizaba en la importancia de la educación agropecuaria, como recurso para incrementar la productividad en el campo.

La educación fundamental estaba destinada a «la mayoría del pueblo boliviano, privada hasta hoy de los beneficios de la enseñanza, marginada de la técnica, de la economía monetaria y del ejercicio efectivo de sus derechos políticos» (art. 118). La educación campesina cumplía con dos funciones principales: «educar al niño en función del medio y cooperar en el mejoramiento general de la comunidad» (art. 119), así como la búsqueda de objetivos como desarrollar buenos hábitos de vida, enseñarle a ser buen trabajador agropecuario, estimular sus aptitudes técnicas, cultivar su amor a las tradiciones y «desarrollar en el campesino una conciencia cívica que le permita participar activamente en el proceso de emancipación económica y cultural de la Nación» (art. 120).

En las normas sobre la alfabetización, se establecía que en las zonas donde se hablaba mayormente en una lengua vernácula, se impartieran los primeros conocimientos en idioma nativo y, luego, se aprendiera el castellano, reconocido como el idioma de vinculación nacional.

Entre los logros fundamentales de esta reforma educativa están la extensión de la educación a amplios sectores de la sociedad, la creación de escuelas en el área

¹⁷ «Bases y fines de la educación», en *Código de la Educación Boliviana*, Bolivia, Ministerio de Educación y Bellas Artes, 1956.

¹⁸ El sistema nuclear aplicado en el área rural rescata la experiencia de Warisata en esta nueva legislación educativa.

rural, la inclusión de mujeres de todos los sectores sociales a la educación, la creación de los primeros institutos técnicos estatales y la valoración del trabajo de los maestros a través de la creación del escalafón docente.

Sus mayores defectos fueron la división de la escuela en urbana y rural, siendo la primera de mayor calidad que la segunda, el desconocimiento de la diversidad étnica y cultural del país, la castellanización impuesta sobre las lenguas nativas y la falta de concreción de la proyectada «escuela productiva».

La reforma del MNR no fue aplicada en su conjunto, lo que provocó su estancamiento en poco tiempo, por lo que comenzó a ser fuertemente cuestionada desde fines de la década de los sesenta. En 1970 se desarrolló el Primer Congreso Pedagógico, donde el magisterio boliviano demostró una importante voluntad de cambio de la educación favorable a los sectores populares y a las necesidades de liberación social y nacional.

Pero los gobiernos militares de la década de los setenta y principios de los ochenta impidieron un cambio en la educación, imponiendo la represión al magisterio y una educación que desconocía la realidad de nuestros pueblos originarios y de los sectores populares. Además, aprobaron sus propias legislaciones educativas, aunque no realizaron ningún cambio significativo en relación con el Código de 1955. Sin embargo, llama la atención que en estas nuevas leyes educativas no se hiciera mención alguna a la educación indígena o campesina, presentando una visión totalmente homogeneizada del sistema educativo.

3. Los cambios educativos en las últimas décadas: ¿es posible hablar de una educación indígena?

La educación boliviana vivió un proceso de retroceso y desvalorización en las décadas de los setenta y ochenta del siglo XX, y surgieron muchas voces que reclamaron un cambio estructural de la misma. Desde el Estado se iniciaron algunas experiencias para superar la crisis, particularmente de la educación rural, como el «Proyecto Educativo Rural» (1976-1981), impulsado por el Ministerio de Educación con apoyo de USAID, y el «Proyecto Educativo Integrado del Altiplano» (1978-1979), con apoyo del Banco Mundial. Pero estas iniciativas tuvieron corta vida y un alcance limitado.

Un esfuerzo muy significativo fue el «Plan Nacional de Alfabetización y Educación Popular», aplicado durante el gobierno de Hernán Siles Zuazo (1983-1985), que incluyó textos y actividades en lenguas originarias, partiendo de la necesidad de tomar conciencia sobre la diversidad sociocultural del país.

En 1985, implantado el modelo neoliberal por el gobierno de Víctor Paz Estenssoro, la educación volvió a ser tema de actualidad. Lamentablemente, la ideología dominante en ese momento proyectó una reforma funcional a los principios del libre mercado, el individualismo y la competitividad.

La crisis educativa nacional movilizó, por un lado, a actores educativos que impulsaron experiencias educativas innovadoras y debates para asumir cambios en la educación boliviana, y, por otro, al gobierno nacional, que partió de la consideración de la educación como factor esencial del desarrollo social y humano e impulsó la construcción de una propuesta de reforma educativa, que tuvo una importante influencia de las determinaciones asumidas en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, aprobada en Jomtien en 1990.

La Reforma también recuperó las experiencias de educación intercultural bilingüe, como el «Proyecto Texto Rural Bilingüe» (1981-1986), desarrollado en convenio entre el MEC y la Conferencia Episcopal de Educación, o el «Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe», desarrollado en zonas aymaras, quechuas y guaraníes, en convenio con UNICEF.

Estas vertientes fueron asumidas por el gobierno nacional para construir una educación acorde con las reformas estructurales del Estado, aprobando en junio de 1994 la Ley de Reforma Educativa (LRE). La ley recoge la terminología en boga, dejando de lado términos como «campesino» o «indígena» y refiriéndose más bien a pueblos originarios. Asume una visión homogeneizadora (la educación es para todos los bolivianos, sin distinciones de sexo, clases, etnias, región, cultura), pero asumiendo las diferencias étnico-culturales. Así, uno de los ejes de la Reforma Educativa es la interculturalidad¹⁹, que promueve el respeto entre todos y busca «fortalecer la identidad nacional, exaltando los valores históricos y culturales de la Nación Boliviana en su enorme y diversa riqueza multicultural y multirregional» (LRE, art. 21). La heterogeneidad sociocultural es vista como algo positivo, como un recurso y una ventaja, no como se veía anteriormente, como obstáculo o como rasgo negativo.

La interculturalidad está incorporada en todos los niveles, modalidades y momentos del sistema educativo, desde la conformación de los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios, actores fundamentales en la definición de políticas educativas y en el seguimiento y la evaluación de su aplicación para estos pueblos, hasta la configuración del aula, los planes de estudio y los materiales de lectura.

El rasgo más mencionado y aplicado de la interculturalidad ha sido el bilingüismo, cuyo propósito es la supervivencia y desarrollo de las lenguas originarias, con la permanencia del castellano como lengua común nacional. Bajo estos lineamientos, se elaboraron módulos de aprendizaje, primero en aymara, quechua y guaraní y, posteriormente, en algunas lenguas de las tierras bajas. Sin embargo, a pesar de que la educación intercultural bilingüe debía ser aplicada en todo el sistema nacional, sólo logró avances en el nivel primario y en zonas rurales del país.

Sus mayores logros fueron la ampliación de la matrícula escolar en primaria, una mayor igualdad del acceso a ese ciclo de niños y niñas, la construcción de un nuevo currículo en primaria, la introducción de los conceptos de interculturalidad y bilingüismo, y la creación de bibliotecas escolares.

Entre sus mayores defectos están la exclusión del magisterio en la definición de la filosofía, los aspectos pedagógicos y la planificación de la nueva reforma educativa; el descuido total de la transformación de la educación secundaria, inicial, técnica, alternativa y especial; la utilización de enormes recursos en consultorías sin mayores resultados y su alienamiento a propuestas foráneas no correctamente compatibilizadas con las realidades nacionales y las demandas de los sectores indígenas y populares.

La falta de apropiación de esta nueva reforma educativa por el conjunto del pueblo boliviano impidió su éxito y, tras diez años de aplicación, sus resultados fueron mucho menores que los esperados. Ésa es la razón fundamental por la que los movimientos sociales, los maestros y el conjunto de la sociedad boliviana reclaman por

¹⁹ El segundo eje es la participación popular, que permitiría recoger las demandas y necesidades de la sociedad en los diferentes niveles del sistema educativo.

una transformación educativa estructural, que sea capaz de superar los errores del pasado y adecuarse a los profundos cambios políticos, sociales, ideológicos y culturales de la nueva Bolivia.

En el año 2006 comenzó a perfilarse la llamada «revolución educativa» con la elaboración del anteproyecto de ley educativa denominado «Avelino Siñani y Elizardo Pérez», que fue presentado a discusión y aprobación en el II Congreso Nacional de la Educación, de julio de ese año. Allí, distintos sectores involucrados en la educación, así como los pueblos originarios, consensuaron sus postulados y determinaciones, aunque también hubo algunos sectores que no estuvieron de acuerdo con sus principales lineamientos o que cuestionaron algunos de sus artículos.

Por otra parte, el Plan Nacional de Desarrollo del gobierno del presidente Evo Morales (MAS) incluyó a la educación en su estrategia de «Bolivia Digna» y planteó importantes propuestas para la transformación de la educación como parte de la ideología del «vivir bien».

Además, en la elaboración de la nueva Constitución Política del Estado, aprobada en diciembre de 2008, se debatió durante meses con los distintos sectores que participan en la educación y con los actores sociales, proponiéndose aspectos fundamentales para la implementación de una revolución educativa. El rasgo más distintivo de esta Constitución es el paso de una república multicultural a un Estado Plurinacional, lo que implica la reivindicación sustancial de las naciones antes oprimidas y discriminadas. La refundación de la educación tiene como principios filosófico-pedagógicos la descolonización, la educación inter- e intracultural y la educación comunitaria y productiva, que pretenden proyectar una sociedad más justa, equitativa, solidaria y progresista, donde se respeten los derechos fundamentales del ser humano.

La propuesta de revolución educativa ha buscado contar con la amplia participación de todos los actores de la educación, así como de los actores originarios, sociales y regionales, bajo la premisa de mantener a Bolivia unida y capaz de respetar y expresar la diversidad cultural y social, así como la consolidación de nuestra identidad nacional, originaria y popular.

Cabe en este momento una reflexión más profunda sobre la distinción realizada en este artículo entre los planteamientos y experiencias «desde las bases» y «desde el Estado», pues en el siglo transcurrido desde la aplicación de las políticas liberales los cambios sociales han sido radicales, estando hoy las naciones indígenas no sólo como parte del pueblo o de las bases, sino también como detentadores del poder del Estado.

Esta dualidad presenta un interesante desafío hacia el futuro, para apreciar las medidas que puede asumir el nuevo Estado Plurinacional en beneficio de las naciones originarias y en procura de una educación de calidad para los pueblos indígenas, que todavía no han podido superar su anterior marginación.