

173-57

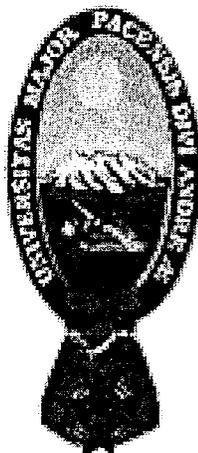
Aprobada

Maí ma Di

1/III/06

# UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS

## FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CARRERA DE HISTORIA PETAENG



*[Handwritten signatures]*

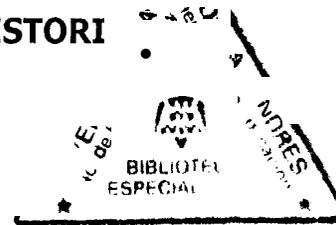
*[Handwritten signature]*  
*[Handwritten initials]*

### EL MODELO EDUCATIVO DE NÚCLEO U A APROXIMACIÓN A LA EXPERIENCIA EDUCATIVA DEL SISTEMA NÚCLEO-SECCIONALES (1930-1940)

TESIS PARA OPTAR EL GRADO DE LICENCIATURA EN HISTORIA

POSTULANTE: Wilma Amusquivar Caballero

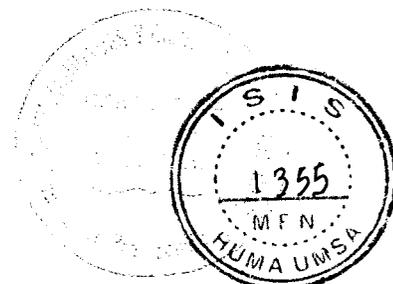
TUTOR: Lic. Juan Jáuregui C.



0

La Paz — Bolivia  
2006

01673



---

**DEDICO ESTE TRABAJO:**

**A MI PADRE FRANCISCO AMUSQUIVAR,**

**A MI MADRE EMMA CABALLERO,**

**CUYA CONSAGRACIÓN A LA DOCENCIA  
INSPIRÓ LA PRESENTE INVESTIGACIÓN.**

---

## **AGRADECIMIENTO**

Agradezco al Lic. Juan Jáuregui, al Dr. Raúl Calderón y a la Dra. Rossana Barragán, por la orientación y las acertadas sugerencias realizadas, mediante las que contribuyeron a la conclusión del presente trabajo.

También agradezco a la carrera de Historia y en especial al plantel docente por la formación que me brindaron y las valiosas enseñanzas recibidas durante mis años de estudio.

Finalmente, agradezco a Francisco Amusquivar, Pedro Amusquivar y Maria del Carmen Amusquivar, por el apoyo y colaboración que me brindaron.

# ÍNDICE

	PAG.
<b>INTRODUCCIÓN</b>	1
<b>CAPITULO 1 MARCO TEÓRICO</b>	7
1.1. OBJETO DE ESTUDIO	7
1.2. LOS MODELOS EDUCATIVOS	8
1.3. MODELO EDUCATIVO GENERALIZADO	9
1.3.1 EL NÚCLEO DE INVARIANTES	9
1.3.1.1. LOS OBJETIVOS	9
1.3.1.2. EL CONTENIDO	10
1.3.1.3. LOS MÉTODOS	10
1.3.1.4. LOS MEDIOS	11
1.3.1.5. EL SUJETO QUE APRENDE	11
1.3.1.6. EL SUJETO QUE ENSEÑA	11
1.3.1.7. SISTEMA DE EVALUACIÓN	12
1.3.2. PARADIGMA EDUCATIVO	12
1.3.3. SISTEMA ORGANIZATIVO	13
1.3.4. CONTEXTO HISTÓRICO	13
1.3.5. FUNCIONES DE LA EDUCACIÓN	14
1.3.5.1. FUNCIÓN SOCIALIZADORA	15
1.3.5.2. FORMACIÓN CIUDADANA	15
1.3.5.3. FORMACIÓN Y SELECCIÓN PARA EL TRABAJO	16
1.3.5.4. FUNCIÓN PRODUCTIVA	16
1.3.5.5. FUNCIÓN POLÍTICA	17
1.3.5.6. FUNCIÓN CULTURAL	17
1.3.6. SÍNTESIS DEL MODELO EDUCATIVO GENERALIZADO	19
1.3.7. PERSPECTIVAS Y ALCANCES DEL USO DE MODELOS EN LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN	21
1.3.8. EL MODELO EDUCATIVO DE NÚCLEO	22
<b>CAPITULO II CONTEXTO HISTÓRICO</b>	24
2.1. CONTEXTO HISTÓRICO-ECONÓMICO	24
2.2. CONTEXTO HISTÓRICO-SOCIAL	27
2.3. CONTEXTO HISTÓRICO-POLÍTICO	33
<b>CAPITULO III LA POLÍTICA EDUCATIVA</b>	39
3.1. LAS POLÍTICAS LIBERALES	39
3.2. LA MISIÓN BELGA DE GEORGES ROUMA.	44
3.3. LA POLÉMICA CON FRANZ TAMAYO	46
3.4. EDUCACIÓN INDIGENAL Y MAESTROS AMBULANTES	48
3.5. FUNDACIÓN DE NORMALES PARA LA EDUCACIÓN INDIGENAL	51
3.6. EL ESTATUTO PARA LA EDUCACIÓN DE LA RAZA INDÍGENA DE 1919	52
3.7. LA POLÍTICA CONTRA-HEGEMÓNICA	53
3.8. CONSTITUCIÓN DEL CUERPO DOCENTE INDÍGENA	55
3.9. LA SOCIEDAD REPÚBLICA DEL QULLASUYO	57
3.10. CENTRO EDUCATIVO DE ABORÍGENES BARTOLOMÉ DE LAS CASAS	60
3.11. EL SISTEMA EDUCATIVO INDÍGENA SEMI-AUTÓNOMO	62
<b>CAPITULO IV MODELO EDUCATIVO DE NÚCLEO</b>	66
4.1. FACTORES PARA SU SURGIMIENTO	66
4.2. LAS EXPERIENCIAS EDUCATIVAS DE NÚCLEO	67
4.2.1. EL NÚCLEO ANTONIO CHIRIOTTO DE HUATAJATA	67

4.2.2. LA PRIMERA ESCUELA DE WARISATA .....	67
4.2.3. WARISATA, LA ESCUELA-AYLLU .....	68
4.2.4. UTAMA .....	71
4.3. SISTEMA ORGANIZATIVO DEL MODELO DE NÚCLEO .....	73
4.3.1. MARKA -AYLLU, BASE DEL SISTEMA NUCLEAR .....	<b>74</b>
4.3.2. LA ULAKA: CONSEJO DE AMAUTAS Y CABILDO UTAMA.....	<b>78</b>
4.3.3. INSTITUCIONES DE TRABAJO COMUNITARIO.....	<b>80</b>
4.4. FUNCIONES DE LOS NÚCLEOS EDUCATIVOS .....	81
4.4.1. FUNCIÓN SOCIALIZADORA .....	81
4.4.2. FORMACIÓN PARA LA CIUDADANÍA .....	82
4.4.3. FORMACIÓN PARA EL TRABAJO.....	<b>82</b>
4.4.4. FUNCIÓN PRODUCTIVA .....	83
4.4.5. FUNCIÓN POLÍTICA .....	84
4.4.6. FUNCIÓN CULTURAL .....	86
4.4.7. ADMINISTRACIÓN DE JUSTICIA Y OTRAS FUNCIONES.....	<b>87</b>
<b>CAPÍTULO V EL MODELO PEDAGÓGICO .....</b>	<b>89</b>
5.1. LA NORMALIZACIÓN Y SUS DISPOSITIVOS DE CONTROL .....	<b>89</b>
5.1.1. LA EDUCACIÓN DE LOS INDÍGENAS Y NORMALIZACIÓN .....	92
5.2. LA REVOLUCIÓN PEDAGÓGICA DE LOS ANDES .....	93
5.2.1. LA INNOVACIÓN METODOLÓGICA .....	96
5.2.2. LOS SUJETOS DEL PROCESO EDUCATIVO Y EL PLAN DE ESTUDIO .....	<b>102</b>
5.2.3. MAESTROS Y MAESTRAS INDIGENALES.....	<b>106</b>
5.2.4. SISTEMA DE RETROALIMENTACIÓN .....	<b>110</b>
5.3. EL NUEVO PARADIGMA EDUCATIVO .....	111
<b>CONCLUSIONES .....</b>	<b>116</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>120</b>

## INTRODUCCIÓN

La educación boliviana ha sido capaz de generar modelos educativos originales, cuya vigencia internacional ha hecho que éstos sean reconocidos y adoptados por otros países, tal el caso del modelo educativo de núcleo, que se desarrolló en la zona andina del país. Sin embargo, su estudio se halla ausente del currículum, cuando se abordan las tendencias pedagógicas contemporáneas en los diferentes programas académicos, que se imparten en nuestro medio, los que se avocan al estudio de los modelos educativos adscritos a tendencias pedagógicas extranjeras, dejando de lado los aportes educativos de nuestro país.

El modelo educativo de núcleo desarrollado en la zona andina de Bolivia durante la década comprendida entre 1930 y 1940, resulta de la acumulación histórica de un largo proceso de resistencia y lucha de las comunidades y ayllus por el acceso a la educación. Por otra parte, existe la tendencia a presentar este modelo como el resultado de un acontecimiento aislado y muchas veces circunscrito a una única experiencia educativa, sin tomar en cuenta las experiencias anteriores a la consolidación al sistema nuclear ni a las experiencias de núcleo contemporáneas entre sí. De ahí que el objeto de estudio de la presente investigación, sea representado por el modelo educativo de núcleo y abordado desde una perspectiva diacrónica, como resultado de un proceso histórico, así como desde la perspectiva sincrónica; es decir, inmerso en su contexto histórico-social.

La producción de literatura acerca de los núcleos educativos en Bolivia es extensa y puede ser dividida en dos periodos. En un primer periodo tenemos los trabajos realizados entre 1931 y 1980, entre los que encontramos varios testimonios de los propios actores, en especial de los maestros que participaron en las experiencias educativas desarrolladas en los núcleos. Al segundo periodo corresponde la producción realizada a partir de la década del 80 del siglo pasado al presente, que corresponde a una revisión de la historia de la educación en Bolivia, inscrita en una corriente de revalorización de los logros de la cultura andina.

A partir de 1931 (año de fundación de Warisata) y durante el funcionamiento de los núcleos, tenemos la publicación de una gran cantidad de artículos de prensa que se escriben como parte del apoyo que brindaba un movimiento de intelectuales a las experiencias educativas que se desarrollaban en los núcleos. Por otra parte, uno de los críticos a estas experiencias, el socialista Rafael Reyeros escribe *Caquiaviri* (1937), obra en la que describe el funcionamiento del núcleo Utama y perfila una posición moderadamente crítica al sistema nuclear. A fines de la década del 30', se desarrolla una intensa polémica entre los gestores de los núcleos y sus detractores, lo que va a generar una profusa

literatura. Los detractores optan por la crítica contenida en artículos de prensa, informes oficiales y algunos libros, entre éstos tenemos a Vicente Donoso Torres quien es el autor de: *El estado de la educación indígenal en el país* (1940), informe publicado por el Consejo Nacional de Educación, que contiene una de las críticas más agudas al sistema nuclear. También dentro del primer periodo tenemos el libro del mexicano Adolfo Velasco, *La escuela indígenal de Warisata* (1940), Velasco fue comisionado por el gobierno mexicano para conocer la experiencia de Warisata y nos ofrece un testimonio imparcial de la experiencia educativa. Un trabajo contemporáneo al desarrollo de los núcleos es el ensayo de Abraham Valdez, *Educación rural en Bolivia* (1940), que muestra, tomando distancia de los sectores enfrascados en la polémica, la necesidad de generar instrumentos teóricos específicos para poder comprender los procesos educativos desarrollados en los núcleos, así como el carácter inconcluso de la experiencia, más tarde este ensayo fue publicado en el libro *El Indio* (1985).

Posteriormente, Alfredo Guillén Pinto y Natty Peñaranda escriben la novela *Utama* (1942), en la que recogen el testimonio de su experiencia como directores del núcleo de Caquiaviri y la reivindican. La polémica generó también artículos de defensa en la prensa y obras artísticas, como la pieza literaria *¡Warisata mía!* (1943), cuya autoría corresponde a Carlos Salazar Mostajo, los trabajos de este autor fueron recopilados en el libro *Warisata mía* (1983). Posteriormente, y como fruto de la reflexión, tanto histórica como educativa, Salazar Mostajo publicó *La Taika. Teoría y práctica de la escuela-ayllu*, (1986), *Historia de Warisata en Imágenes* (1992) y la última publicada: *Tres Ensayos Disidentes* (1995). Dentro de la línea de reivindicación del sistema nuclear y la experiencia educativa en Warisata, se inscribe la obra de Elizardo Pérez, *Warisata. La escuela-ayllu* (1962), la misma que se ha constituido en la principal obra de consulta acerca la experiencia educativa y social desarrollada en los núcleos educativos.

Dentro del segundo periodo, que coincide con una corriente de revalorización de la cultura andina, se encuentran obras que plantean una revisión de la historia de la educación en Bolivia, algunas de las que se adscriben a las corrientes indianistas e indigenistas, entre los autores indianistas de este segundo periodo tenemos a Roberto Choque, con una gran cantidad de artículos publicados sobre el tema en revistas y como parte de compilaciones, entre éstos tenemos: *La escuela indígenal: La Paz (1905-1938)*, artículo incluido en *Educación Indígenal! ¿ciudadanía o colonización?*, (1992); *Educación*, trabajo publicado en *La cosmovisión aymara* (1992); *La problemática de la educación indígenal* (1994), artículo publicado en *Data* N° 5 y "*Utama de Guillén Pinto*" (2003) artículo publicado en *Formación Docente*. No 6. En estos trabajos se escribe una historia de la educación, desde la perspectiva indígena, circunscrita al ámbito aymara. Sobre las investigaciones de Roberto Choque, Karen Claire ha elaborado un trabajo en el que se postula a la lucha por la educación como

parte de las luchas sociales, este trabajo fue publicado bajo el denominativo de *Las escuelas indígenas: otra forma de resistencia comunitaria* (1989).

Dentro de la misma línea se inscriben los trabajos de: Vitaliano Soria, *Los caciques- apoderados y la lucha por la escuela (1900-1952)*; Humberto Mamani, *La educación india en la visión de la sociedad criolla: 1920-1943* y de Esteban Ticona, *Conceptualización de la educación y alfabetización de Eduardo Leandro Nina Quispe*. Todos ellos publicados en el texto de referido anteriormente *Educación Indígena ¿ciudadanía o colonización?* (1992). En este mismo libro se ha incluido el testimonio de Tomasa Siñani, testimonio que proporciona información valiosa sobre el trabajo del educador indígena Avelino Siñani, uno de los fundadores del núcleo de Warisata e impulsor del sistema nuclear.

El trabajo de Carlos Mamani, *Taraq (1866-1935)*, publicado en 1991, forma parte de esta corriente, si bien no toma como objeto de estudio la educación, desde una perspectiva holística nos remite a la trayectoria de Eduardo Leandro Nina Quispe, tanto en el ámbito político-social, como educativo, con la fundación de la Sociedad República del Qullasuyo en su doble carácter de organización sociopolítica y escuela. La obra de Nina Quispe y de su organización ha sido también analizada por Esteban Ticona en su ensayo: *La educación y la política en el pensamiento de Eduardo Leandro Nina Quispe*, publicado en el libro: *Lecturas para la descolonización* (2005), este autor también ha abordado la historia de la educación en el libro *Jesús de Machaca: la marka rebelde. La lucha por el poder comunal* (1997).

Entre los trabajos novedosos que se han realizado sobre los núcleos educativos tenemos la tesis de licenciatura de Julio Huañapaco, *Historia de la educación indígena. Primer núcleo escolar indígena "Antonio Chiriotto" en Huatajata — Bolivia. Pionero de la educación y transformación social en la región lacustre del Titicaca. 1900-1931*, sustentada el año 2003. El trabajo cobra relevancia por que muestra que la constitución de los núcleos fue anterior a la fundación de Warisata y Caiza D (1932), conceptuado éste último, hasta la publicación de la tesis de Huañapaco como el primer núcleo constituido en Bolivia.

Desde el campo de las ciencias de la educación provienen obras sobre la experiencia educativa de Warisata, como la de Joachim Schroeder que en: *Modelos pedagógicos latinoamericanos. De la Yachay Wasi inca a Cuernavaca* (1994), aborda algunos elementos del modelo educativo como son las funciones que cumple la escuela. En la vertiente crítica se inscribe el trabajo de Carlos Huacani et al. *Warisata "escuela-ayllu". El por que de un fracaso. Estudio de caso: Una experiencia de escuela comunitaria*, (1978) publicada por el CEBIAE, esta crítica a la experiencia educativa de Warisata toma como referente los paradigmas y presupuestos vigentes en las ciencias de la educación. Por otra parte, Yvette Mejía en: *Warisata. El modelo de ayllu. Sistematización de Warisata Escuela-Ayllu. 1931-1940*, texto publicado el 2004,

nos muestra, desde una perspectiva filosófica, los presupuestos ontológicos de constitución de los núcleos, con base en la estructura económica, social y cultural del ayllu.

Las investigaciones históricas acerca de la educación de principios del siglo XX en Bolivia, ubican a la educación indígenal como parte de los procesos de modernización, impulsados por la política liberal de las primeras décadas del siglo XX. En esta línea se inscriben los trabajos de Raúl Calderón, *La "deuda social" de los liberales de principios de siglo: una aproximación a la educación elemental entre 1900 y 1910*, artículo publicado en la revista Data No 5 (1994); así como también, los trabajos de Françoise Martínez, tal como se puede apreciar en: *La peur blanche: un moteur de la politique éducative libérale en Bolivie (1899-1920)*, trabajo publicado en 1998, en este trabajo Martínez plantea que en el trasfondo de la política educativa liberal, se hallaba el "miedo cerval de la élite blanca" ante lo que identificaba como "el peligro indio", impulsando, mediante la educación indígenal, procesos de asimilación, tendentes a desindianizar a la población rural.

Por otra parte, Brooke Larson aborda los procesos de modernización y ciudadanía en la región andina adoptados por los gobiernos liberales, cuyo efecto en la sociedad indígena fue la exclusión. También señala el fracaso de la política educativa liberal, como mecanismo de asimilación e integración. Esta conclusión se halla contenida en: *Indígenas, élites y Estado en la formación de las repúblicas andinas*, (2002). La misma autora en: *Indios redimidos, cholos barbarizados: Imaginando la modernidad neocolonial boliviana (1900-1910)*, (2001), detecta las fisuras en la élite de principios del siglo XX, las mismas que brindaron la oportunidad a los sectores subalternos de generar movimientos reivindicativos "desde abajo", en sus luchas por la defensa de las tierras comunales, el acceso a la ciudadanía y a la educación.

Entre los trabajos recientes, contamos con el realizado por Marten Brien, *Por qué Warisata no es lo que parece: la escuela-ayllu y el establecimiento del control estatal en la educación indígena* (2005). En este trabajo Brien muestra la situación de conflicto en medio de la que surge el sistema nuclear, conflicto que se desarrollaba entre el Estado, las comunidades y los poderes locales asentados en los pueblos, para el autor, esta situación forjó una relación directa entre el Estado y las comunidades, desplazando al poder local de su rol como mediador, rol que sería desempeñado por la escuela. En esta publicación también se muestra la debilidad del Estado para atender la educación indígenal, situación que fue solventada con creces por el sistema nuclear, lo que -según el autor- posibilitó, por primera vez, el control estatal de la educación en las áreas rurales.

A partir de esta revisión bibliográfica, consideramos necesario el inscribir las experiencias educativas desarrolladas en los núcleos dentro de un proceso que

no solo abarque las iniciativas estatales, comprendidas dentro la política educativa liberal, sino como resultado del desarrollo de una política educativa contra-hegemónica, la misma que posibilitó una serie de experiencias educativas con anterioridad al advenimiento de los núcleos.

Por otra parte, creemos que existe un divorcio entre los estudios históricos y aquellos que provienen del campo de las ciencias de la educación, en los primeros existe mayormente un interés en los aspectos político-sociales de la educación, dejando de lado los aspectos pedagógicos; mientras que en los segundos existe la tendencia a juzgar las experiencias educativas del pasado desde los presupuestos contemporáneos de las ciencias de la educación, sin considerar su historicidad. Para superar esta situación, en el presente trabajo abordamos las experiencias educativas desarrolladas en los núcleos, desde una perspectiva histórica, haciendo énfasis en los aspectos pedagógicos. Ello nos ha permitido vislumbrar una auténtica revolución pedagógica que se gestó en los Andes a partir de las experiencias educativas desarrolladas de los núcleos.

El desarrollo de la presente investigación se tradujo en la realización de las siguientes tareas:

- a) Revisión bibliográfica
- b) La sustentación histórica y epistemológica de la investigación
- c) La construcción del modelo educativo generalizado
- d) Búsqueda de información en relación al objeto de estudio
- e) Procesamiento y sistematización de la información
- f) Modelación del objeto de estudio
- g) Elaboración de conclusiones

El enfoque metodológico de la investigación es sistémico y dialéctico. El carácter sistémico de la investigación se presenta cuando consideramos el objeto de estudio como un conjunto de objetos y procesos, interrelacionados entre sí. El carácter dialéctico del enfoque investigativo toma el paradigma lógico andino de oposición complementaria, como referente necesario para comprender la dinámica de la sociedad andina a partir de su estructura dual y de los principales mecanismos de resolución de la oposición complementaria como son: el tinku, el kuti y la mediación. Se desarrollaron indagaciones teóricas como el análisis documental y el estudio comparado histórico lógico. Se aplicó el método de modelación, tanto para interpretar las experiencias educativas analizadas, como para realizar la formulación del modelo de núcleo.

En el Capítulo I se expone el fundamento histórico y epistemológico del modelo educativo generalizado, como instrumento teórico para el estudio de las experiencias educativas del pasado. Este modelo comprende cinco niveles o planos de análisis y concreción. Primero, el plano teórico que comprende la concepción de educación que orienta el modelo y el paradigma asociado a éste.

Segundo, el plano de la práctica educativa, que se traduce en el modelo pedagógico, el mismo que comprende a: los objetivos, el contenido, los métodos y medios, el sujeto que aprende, el sujeto que enseña y el sistema de evaluación. Tercero, el plano del sistema organizativo, que comprende las diferentes formas de organización y administración del sistema educativo. Cuarto, el plano de las funciones educativas, para nuestro modelo, éste comprende las funciones de socialización, formación ciudadana, formación y selección para el trabajo, además de las funciones: productiva, política y cultural. Quinto, el plano del contexto histórico, con sus dimensiones: económica, social y política.

En el Capítulo II se expone el contexto histórico para ello se tomó el periodo comprendido entre 1900-1940, que por fines de análisis se presenta en sus dimensiones: histórico-económica, histórico-social e histórico-política. En el Capítulo III se profundizó el análisis del contexto histórico-político, abordando la política educativa de los gobiernos liberales desde 1900 hasta 1920, se incluye en este capítulo, un análisis de la obra de Georges Rouma, y de la polémica con Franz Tamayo. También se sustenta la existencia de una política educativa contra-hegemónica que, posibilitó la constitución de un sistema educativo semi-autónomo por parte de las comunidades indígenas.

En el Capítulo IV se inicia la sistematización del modelo de núcleo, atendiendo el plano del sistema organizativo, a través del sistema núcleo-seccionales el mismo que tiene base en el modelo de organización marka-ayllu, para luego establecer las funciones del sistema, en el plano respectivo. En el Capítulo V, se analiza el modelo pedagógico, en el plano de la práctica educativa. En este punto nos encontramos frente a una verdadera revolución pedagógica, una vez que caracterizados los dispositivos de la normalización, concluimos que el modelo de núcleo rompe con el paradigma dominante y restablece la centralidad de la pedagogía en la actividad educativa, adopta como objetivo central la liberación del indio, cambia en forma radical los roles de los sujetos de la educación y promueve una serie de innovaciones metodológicas. Por último, terminamos por abordar el plano teórico, mediante la reconstrucción del paradigma que orientaba la praxis pedagógica de los núcleos.

Consideramos que el presente trabajo contribuirá a la sistematización de las experiencias educativas que se han producido a lo largo de nuestra historia, proporcionando un modelo eficaz para el estudio de las mismas. También se aporta una perspectiva diferente para el estudio de las experiencias educativas que se han desarrollado en los núcleos, las mismas que se presentan como el resultado de un proceso gestado por las comunidades y ayllus. Finalmente, se establecen las regularidades e invariantes de la práctica educativa en los núcleos, las mismas que son sistematizadas mediante un proceso de modelación, cuyo resultado presentamos en la presente investigación.

# CAPITULO I

## MARCO TEÓRICO

### 1.1. EL OBJETO DE ESTUDIO

La historia de la educación, como campo específico de la historia tiene delimitado su objeto de estudio, siendo éste la realidad histórico-educativa. Las categorías que caracterizan a la realidad histórico-educativa, según E. Redondo (2001:36) son: a) la preteridad, b) la sucesividad y c) la pervivencia.

La preteridad muestra la desrealización del pasado que "ya no es", ésta es la condición de pasado de lo histórico, pero no todo lo pasado es histórico, ello nos lleva a la consideración de que la selección que realiza el historiador de lo histórico, implica la intervención de su subjetividad (Redondo,2001:39); ya que, entre el número, potencialmente infinito, de hechos pretéritos, el historiador es quien declara históricos a unos y a otros no, al hacerlo opera siempre e inevitablemente desde su yo y sus circunstancias, con un criterio subjetivamente selectivo; sin embargo, es posible superar en parte, los riesgos de la subjetividad, considerando que el pasado histórico es un "pasado excepcional, que de alguna manera sobrevive, un pasado que no se agota en pasar, sino que goza de una presencia virtual en el presente que se manifiesta por sus secuencias y repercusiones" (Redondo,2001:36).

Por sucesividad entendemos el devenir, el pasar o suceder, ésta no es simplemente cronológica, sino que es una sucesividad característica, gracias a la cual los procesos históricos forman un continuo de hechos que forman parte de esa serie sucesiva, la pervivencia o permanencia implica que dentro de la serie o del todo que es el continuo histórico, existe el presente, en el cual persiste el pasado y preexiste el futuro (Redondo,2001:36). X. Zubiri, citado por el autor antes mencionado, indica que:

"En cuanto a realidad, el pasado se pierde inexorablemente. Pero no se reduce a la nada. El pasado se desrealiza y el precipitado de este fenómeno es la posibilidad que nos otorga. Pasar no significa dejar de ser, sino dejar de ser realidad, para dejar sobrevivir las posibilidades, cuyo conjunto define la nueva situación real. El pasado sobrevive bajo la forma de estar posibilitando el presente, bajo la forma de la posibilidad" (Zubiri cit. en Redondo,2001:36-37).

Por otra parte, la historia de la educación nos proporciona la posibilidad de realizar un análisis diacrónico y sincrónico de los procesos históricos educativos. El análisis diacrónico es un estudio histórico evolutivo; que atiende a los cambios que se suceden en la educación a lo largo del tiempo. El análisis sincrónico es un estudio horizontal o descriptivo; considera el estado de la educación en un

momento dado, en relación a su contexto. No se trata, de que en la realidad histórico-educativa, los dos planos tengan una existencia separada, sino que son actitudes teóricas ante el estudio de la realidad histórica (Cortés y Martínez,1996).

## **1.2. LOS MODELOS EDUCATIVOS**

Para abordar nuestro objeto de estudio, es preciso contar con instrumentos teóricos que permitan acceder al conocimiento de la realidad educativa pretérita, entre los instrumentos más idóneos para investigar la realidad histórico-educativa se hallan los modelos educativos, los que resultan ser una contribución de las ciencias de la educación al estudio de la historia de la educación; así mismo, debemos reconocer, que para la construcción de los diferentes modelos educativos, el papel que juega la historia de la educación es de primer orden. Gimeno Sacristán (1989) define al modelo como sigue:

"El modelo es un esquema mediador entre la realidad y el pensamiento, entre el mundo y la ciencia; es el filtro de la información que buscamos en la realidad, una estructura en torno a la que organizar el conocimiento, una fuente de hipótesis de investigación, un recurso, en definitiva, imprescindible para el desarrollo de la ciencia, provocando la ruptura epistemológica". (Gimeno,1989:96).

Por otra parte, desde la teoría de sistemas, tenemos que un modelo es una abstracción que representa a un sistema complejo que abarca a los objetos que lo componen, las interrelaciones entre estos objetos o partes del sistema; así mismo, comprende el conjunto de atributos de los objetos, todo ello complementado por las actividades del sistema (Balderrama,2003:155-156).

Las anteriores definiciones deben ser enriquecidas con la dimensión histórica de los modelos, buscando las regularidades que presentan los diferentes modelos, asociados a experiencias educativas históricas, buscando construir un modelo capaz de abarcar las diferentes realidades educativas, al que denominamos modelo educativo generalizado.

Este modelo educativo generalizado debe permitirnos orientar nuestra investigación de la realidad histórico-educativa. Según E. Redondo (2001), el modelo educativo generalizado que denomina esquema conceptual y terminológico, funciona como "una especie de retícula o de red barreada que él lanza al mar de la historia intentando atrapar en concreto la realidad pedagógica pretérita" (Redondo,2001:41). Para Gimeno Sacristán, el valor analítico de los modelos tiene, una importante fecundidad metodológica en el estudio histórico de la educación, si vemos el valor de un modelo para formalizar una experiencia educativa ya realizada, fundamentándola didácticamente, y facilitando al mismo tiempo su sistematización, puede comprenderse el valor del modelo para buscar estilos educativos diversos a lo largo de la historia (Gimeno,1989:99-100).

Desde los puntos de vista anteriores que corresponden a los autores: Redondo y Gimeno Sacristán, dentro de los campos de la historia y la educación respectivamente, concluimos que el uso de modelos educativos, nos otorga la posibilidad de acceder al conocimiento de los procesos históricos de la educación mediante herramientas eficaces como los modelos, para investigar las diferentes experiencias educativas en su historicidad.

### **1.3. MODELO EDUCATIVO GENERALIZADO**

Según Gimeno Sacristán (1989:97), la búsqueda de un modelo integrador se sitúa como una necesidad imperiosa; es decir, un modelo cuya generalización permita abarcar las diversas realidades histórico-educativas. Para la construcción de este modelo educativo generalizado, consideramos indispensable:

- a) Primero: identificar el núcleo de invariantes, compuesto por los elementos indispensables, que se hallan presentes en los diferentes modelos educativos y que son considerados como esenciales ya que no pueden ser reducibles a otros, ello es imprescindible para que sean considerados como elementos constitutivos de nuestro modelo generalizado.
- b) Segundo: es también necesario establecer las relaciones que se producen entre los diferentes elementos constitutivos del modelo. La forma específica de relacionamiento entre los elementos, será la base para identificar el paradigma central o el concepto de educación que orienta las diferentes experiencias educativas históricas.
- c) Tercero: desde el punto de vista sistémico, es necesario vincular nuestro objeto de estudio con sistemas mayores, como son: el sistema educativo y la sociedad, debiendo establecer estos vínculos como parte del modelo educativo generalizado.

#### **1. 3.1. EL NÚCLEO DE INVARIANTES**

En este sentido, luego de una revisión de modelos educativos de diferentes épocas y contextos (Amusquivar,2005a:9), se han identificado los siguientes elementos constitutivos del núcleo de invariantes:

- a) Los objetivos
- b) El contenido
- c) Los métodos
- d) Los medios
- e) El sujeto que aprende
- f) El sujeto que enseña
- g) Un sistema de evaluación

##### **1.3.1.1. LOS OBJETIVOS**

Dentro de este denominativo se hallan comprendidas las intenciones educativas, expresadas en: a) objetivos de la educación, b) objetivos del sistema educativo, c) objetivos de nivel y ciclo, d) objetivos del curriculum y e) objetivos didácticos (Ander-Egg,1997:127-128). Los objetivos educativos, provienen de proyectos de sociedad, expresados como propuestas políticas, y en particular en políticas

educativas. También debemos mencionar a las fuerzas sociales, muchas de ellas contrapuestas, que pugnan por imponer sus propios objetivos. Existe una vía expedita para la determinación de objetivos y es cuando los grupos de poder, a través del Estado, logran imponer sus expectativas como objetivos educativos, en especial para la educación estatal (Amusquivar,2005b).

El sistema de objetivos, descrito líneas arriba, determina el comportamiento de los restantes elementos del modelo, entre ellos: el contenido y los métodos. Los objetivos orientan la actividad de los profesores y estudiantes, pues al especificar el fin a lograr, guían la estructuración del proceso para alcanzarlo. Expresan los propósitos que se pretenden realizar mediante acciones intencionadas y son un referente de todo proceso de evaluación (Álvarez de Zayas,2000).

#### **1.3.1.2. EL CONTENIDO**

Según Álvarez de Zayas (2000:64), el contenido es el componente que expresa los aspectos del objeto de estudio imprescindibles para el cumplimiento de los objetivos, se manifiesta en la selección de elementos culturales y su estructura, los que deben ser apropiados por el estudiante. Creemos que esta definición caracteriza al invariante del modelo, que denominamos contenido ya que; más que una descripción del contenido, aquí nos importa el peso que cada modelo educativo asigna a los contenidos, así como su relación con los sujetos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Resumiendo, podemos decir que contenido es todo aquello que se enseña y aprende para cumplir las intenciones educativas.

Por otra parte Álvarez de Zayas (2000:65), indica que en el contenido se revelan tres dimensiones: conocimientos que reflejan el objeto de estudio; habilidades, que recogen el modo en que se relaciona el hombre con dicho objeto; y valores, que expresan la significación que el hombre le asigna a dichos objetos. Estos son tres tipos de contenidos distintos que confluyen en el objeto de estudio.

Los contenidos son conocimientos que ingresan a la selección por su relevancia para determinada cultura, así como para determinada epistemología que los considera conocimientos válidos. Un caso particular de estos conocimientos, es el conocimiento científico, cuyo valor ha sido absolutizado por la cultura occidental. A estos contenidos cognitivos debemos agregar también los valores y las pautas de conducta de la cultura dominante. Como se realiza una elección, existen otros conocimientos y "saberes", que no ingresan a la selección de contenidos, éstos generalmente corresponden a las culturas subordinadas, ya que la cultura dominante prevalece (Amusquivar,2005b).

#### **1.3.1.3. LOS MÉTODOS**

El método, en términos generales, es el conjunto de operaciones y procedimientos que de manera ordenada, expresa y sistemática, deben seguirse dentro de un proceso preestablecido, para el logro de los objetivos y la obtención del resultado deseado. En el plano educativo, el método es una vía que nos conduce al

conocimiento, como resultado de un sistema de acciones que desarrollan docente y estudiante para el cumplimiento de los objetivos educativos (Álvarez de Zayas,2000:37-52).

En el análisis de los modelos educativos, se hace necesario explicitar las técnicas asociadas a los métodos, puesto que los métodos vienen a ser conjuntos de momentos y técnicas lógicamente coordinados para dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje hacia determinados objetivos (Arce,2004:242-245), así como también la relación que se establece entre los métodos y los otros componentes del modelo.

#### **1.3.1.4. LOS MEDIOS**

Los medios en el modelo, vienen a ser todos los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, que actúan como soporte material de los métodos, con el propósito de lograr los objetivos planteados. Desde la teoría de la comunicación, los medios son los canales por medio de los cuales se transmiten los mensajes durante el proceso de enseñanza aprendizaje (González,1990). En el análisis de los medios, debemos tener en cuenta el desarrollo tecnológico que corresponde a cada época y sociedad, el mismo que es determinante para la innovación, existencia y utilización de los diferentes tipos de medios educativos (Amusquivar,2005a:14).

#### **1.3.1.5. EL SUJETO QUE APRENDE**

El sujeto que aprende generalmente es identificado como miembro de la generación más joven de la sociedad, que concurre a las instituciones del sistema educativo para acceder a los bienes culturales de determinada sociedad. Esta visión de la educación define el proceso mediante el que, se promueve un conjunto de experiencias de aprendizaje, a través de la acción institucional ejercida por miembros especializados de la sociedad, proceso mediante el que se adquieren los patrones de una cultura (Amusquivar,2005a:12).

Como sujeto del proceso de enseñanza-aprendizaje, se identifica a este sujeto con el aprendizaje, entendido como el proceso de adquisición de conocimientos, competencias, habilidades, actitudes y valores, por medio del estudio o la experiencia (Ander-Egg,1997:16), el aprendizaje es a su vez resultado del proceso que involucra a ambos actores: docente y estudiante, reunidos en una unidad dialéctica que denominamos proceso de enseñanza-aprendizaje.

#### **1.3.1.6. EL SUJETO QUE ENSEÑA**

La enseñanza, en el sentido amplio, "hace referencia al hecho de exponer o mostrar algo. Alude, también a la orientación, guía, indicación o señalamiento que hace alguien a otra u otras personas" (Ander-Egg,1997:71). Haciendo énfasis en el carácter referencial de la anterior definición, nos interesa rescatar la función invariante de la profesión docente que es la enseñanza, así como la responsabilidad de la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta

función ha sido caracterizada de diferentes maneras lo largo de la historia y el sujeto que enseña también ha recibido diferentes apelativos, en correspondencia con los diferentes modelos educativos, como: pedagogo, maestro, profesor, docente, facilitador, etc. (Amusquivar,2005a:13)

En relación a los modelos educativos, nos interesa analizar el rol que cumple el sujeto que enseña y su relación con los demás componentes del proceso de enseñanza aprendizaje, caracterizados por el modelo. También se deberá tomar en cuenta todo lo relativo a la enseñanza como actividad propia de este sujeto, esta vez separada del aprendizaje para fines de análisis (Amusquivar,2005a:13).

### **1.3.1.7. SISTEMA DE EVALUACIÓN**

En el modelo, la evaluación no figura como un elemento aparte, porque desde el punto de vista sistémico constituye el enlace de retorno o de retroalimentación del sistema. Sin embargo, conviene precisar algunas características de la evaluación dentro de los procesos educativos, a partir de definirla como un proceso permanente mediante el cual se conoce, se mide y se dan opiniones sobre todas las circunstancias y elementos que intervienen en la planificación y ejecución del acto docente, a fin de revisarlos para una mayor eficacia en el logro de los objetivos (Arce,2004:150-151). Dentro de esta concepción, la evaluación se refiere tanto a las circunstancias que rodean al proceso de enseñanza-aprendizaje o contextos, así como los elementos que intervienen en su planificación y ejecución, es decir el proceso y también se vuelca a los resultados o al logro de los objetivos.

La evaluación constituye por sí misma, un subsistema del modelo educativo, a veces se ha llegado a confundir la evaluación con la medición, la estimación y el seguimiento, al respecto debemos indicar que los anteriores conceptos sólo abordan algunas facetas de la evaluación, siendo esta última integral y más amplia. Por otra parte, "cualquier innovación pedagógica en profundidad y cualquier nuevo modelo de educación presuponen reformular el sistema de evaluación" (Ander-Egg,1997:79).

### **1.3.2. PARADIGMA EDUCATIVO**

La forma en la que se relacionan los elementos del modelo, deviene de la concepción educativa que lo orienta, la misma que se halla determinada por un paradigma educativo. Retomando la esencia de la definición de paradigma y parafraseando a T.S. Kuhn (1991), tenemos que los paradigmas educativos se construyen alrededor de una o más realizaciones del pasado, realizaciones que alguna comunidad pedagógica particular reconoce, durante cierto tiempo, como fundamento para su práctica educativa posterior.

Para los diferentes modelos educativos que se han sucedido en el tiempo o que coexisten, tenemos que en última instancia, lo que caracteriza a éstos, es la forma en la que se relacionan sus elementos constitutivos o invariantes, relaciones que provienen de experiencias paradigmáticas y que se perpetúan a través de la

práctica pedagógica, mientras el modelo tiene vigencia en el tiempo. Estos paradigmas cristalizan en concepciones de la educación, principios, postulados, normas, procedimientos, métodos, técnicas específicas y valores que comparte la comunidad pedagógica, así como una visión particular del mundo.

### **1.3.3. SISTEMA ORGANIZATIVO**

Para que los modelos educativos se plasmen en la realidad precisan de una estructura organizativa o red institucional, a través de la cual se desarrolla la gestión educativa. El funcionamiento de un planteamiento pedagógico en el marco de un modelo educativo, requiere de una organización de la administración, de la infraestructura, de los equipos materiales y fundamentalmente de los agentes educativos (autoridades, docentes, estudiantes, comunidad educativa), de acuerdo con las directrices de una política educativa y una metodología determinada (Redondo,2001:43-45).

Por administración educativa se entiende el aparato político-administrativo que aplica y gestiona la política educativa. Este aparato lleva a cabo una serie de actividades que se realizan con el propósito de atender los aspectos organizacionales y funcionales del sistema educativo (Guerrero,2002:211).

### **1.3.4. CONTEXTO HISTÓRICO**

La realidad histórico-educativa se halla inmersa en la compleja realidad social del pasado, por otra parte ésta última sirve de fermento a las experiencias educativas que se van a investigar, el análisis de la sociedad en la época de aparición de un determinado modelo educativo, nos proporciona el contexto imprescindible, para poder comprender el surgimiento y origen, del modelo educativo asociado a un momento histórico y una determinada sociedad. Con fines de análisis se atienden aspectos económicos, sociales, políticos y culturales, dentro del contexto histórico, sin perder de vista el desarrollo interconectado de los diferentes aspectos, que formando una totalidad nos proporcionan el contexto histórico. Forman parte del contexto histórico:

- a) El contexto histórico-económico, que está determinado por la estructura económica vigente en el periodo histórico en el que se desarrolla la experiencia educativa y se traduce en relaciones económicas específicas al interior de la sociedad, que necesariamente repercuten en el desarrollo de la educación.
- b) El contexto histórico-social, está determinado por la dinámica social, la misma que comprende: la dinámica de clase, la dinámica étnico-cultural y la dinámica de género (Guerrero,2002).
- c) El contexto histórico-político en sentido amplio, comprende la lucha por el poder, la política estatal, los partidos políticos y todas las expresiones políticas de los diferentes actores sociales; así como, en forma más específica la política educativa, tanto estatal como contestataria o contra-hegemónica, y el papel desempeñan las instituciones vinculadas a la educación.

- d) Todos aquellos aspectos que nos permitan aproximarnos con mayor precisión a la realidad histórico-educativa, para poder comprender y explicar las conexiones internas de nuestro objeto de estudio, así como sus nexos con sistemas mayores como la sociedad.

### **1.3.5. FUNCIONES DE LA EDUCACIÓN**

La función es definida como la contribución de la parte al todo orgánico, que se expresa en las relaciones entre las instituciones, así como en su relación con el sistema y los mismos individuos. En un sentido amplio, podemos decir que la función se equipara a la influencia, al papel o conjunto de tareas desempeñado por alguna persona, grupo o institución en el conjunto más amplio en el que se inserta (Guerrero,2002:103).

Las funciones que, desde las corrientes funcionalistas, se han atribuido al sistema educativo, según A. Guerrero (2002:104), son las siguientes: a) la transmisión cultural y socialización de las nuevas generaciones, en relación con la cultura y coherencia social, b) la formación ciudadana y la legitimación respecto del Estado o sistema político, c) la formación y selección para el trabajo, o la relación del sistema educativo con el sistema económico, d) la movilidad social en relación al sistema de estratificación de la sociedad y e) la custodia de la infancia y la juventud.

Las anteriores funciones han sido generalizadas a partir del estudio de los sistemas educativos de las sociedades industrializadas, este aspecto ha sido criticado por J. Schroeder, en su estudio acerca de los modelos pedagógicos latinoamericanos, en el que reivindica la especificidad de la realidad histórico-educativa latinoamericana, proponiendo el surgimiento de funciones específicas para la escuela en América Latina, Schroeder (1994:195-206) aporta la sistematización de tres nuevas funciones de la escuela:

- a) Funciones productivas: la escuela como unidad productiva.
- b) Funciones innovadoras: la escuela como amortiguador de los conflictos culturales
- c) Funciones políticas: la escuela como instancia contestataria.

B. Schwarz (1994:7-13) en el prólogo del trabajo de Schroeder (1994), anota la ausencia de la dimensión étnico-cultural. Sin embargo, nosotros hallamos una referencia parcial a esta dimensión, en lo que denomina función innovadora, ésta se presenta como una función mediadora entre una sociedad "moderna" y una sociedad "tradicional", cuya finalidad al respecto sería la de atenuar las tensiones de la sociedad multicultural (Schroeder,1994:201).

De acuerdo con el análisis anterior, podemos enriquecer la función cultural, con las funciones de producción y reproducción, así como con la transmisión cultural, todas ellas agrupadas en una sola función que se halla mucho más generalizada

que la de simple mediación que propone Schroeder (1994). Esta función cultural ampliada será incluida en nuestro modelo educativo generalizado.

Realizamos una síntesis entre la propuesta funcionalista de Guerrero (2002) y la propuesta por Schroeder (1994), síntesis a la que agregamos la función cultural en la búsqueda de un modelo integrador, que rescata de ambas propuestas funciones de la educación, las mismas que se complementan en nuestro modelo educativo generalizado. Estas funciones nos muestran la relación del modelo con la sociedad y son:

- a) Función socializadora
- b) Formación ciudadana
- c) Formación y selección para el trabajo
- d) Función productiva
- e) Función política
- f) Función cultural

#### **1.3.5.1. FUNCIÓN SOCIALIZADORA**

La socialización es el proceso por el que los nuevos miembros se integran a la sociedad mediante el aprendizaje de sus instrumentos básicos de convivencia: lengua, normas, creencias, valores, formas de comer y de vestirse (Guerrero,2002:105). Este proceso también incluye la interiorización de la posición social y los roles sociales asociados a esa posición, por parte de los individuos. Esta visión de la educación coincide con el concepto antropológico de endoculturación.

Es previsible que el proceso de endoculturación simple, en ausencia de un sistema educativo, prevaleciera durante una gran extensión de tiempo, que abarcó desde los albores de la humanidad hasta el advenimiento de las sociedades estatales con instituciones educativas especializadas. Porque, la educación tal como la conocemos ahora, es un producto tardío de la sociedad humana y su advenimiento corresponde a las sociedades estatales, porque sólo en ese momento de desarrollo de la sociedad, el Estado asumió la formación de las generaciones más jóvenes, constituyéndose el sistema educativo en el segundo agente de socialización después de la familia, la diferencia entre ambos radica en el hecho de que en la escuela la socialización es metódica y no espontánea como en el caso de la familia (Guerrero,2002).

#### **1.3.5.2. FORMACIÓN CIUDADANA**

Mediante esta función el sistema educativo culmina el proceso de socialización, formando a las personas para el ejercicio de la ciudadanía como sujetos sociales con derechos y obligaciones, en lo cívico, político, económico y social (Guerrero,2002:109). Lo que implicaría la participación democrática en el sistema político y la garantía de la calidad de vida para todos los ciudadanos.

Existe otra concepción crítica de ciudadanía, esbozada por los representantes de la teoría de la producción y resistencia cultural, para éstos la ciudadanía es una práctica histórica y socialmente construida, con un contenido político e ideológico, que expresa también relaciones de poder. Al constituirse la ciudadanía restringida, con la existencia de grupos sociales excluidos de su ejercicio, la lucha por la ciudadanía se convierte en un ámbito de emancipación de los excluidos (Giroux,1998). Bajo este punto de vista, la educación para la ciudadanía, sería un referente para la transformación del orden social, antes que para su conservación. Las herramientas centrales en este tipo de educación serían: la crítica y la reflexión, mediante las cuales docentes y estudiantes develarían los mecanismos de opresión, sean éstos de clase, género o etnia, para proceder a su remoción.

#### **1.3.5.3. FORMACIÓN Y SELECCIÓN PARA EL TRABAJO**

Se trata en realidad de dos funciones que se interrelacionan, la formación hace referencia a la adquisición de conocimientos, valores, actitudes y habilidades, para la calificación y profesionalización de las generaciones para su inserción en el mercado de trabajo. Mediante el sistema educativo se forman competencias laborales en los individuos para su inserción en el mercado de trabajo, a través de dos mecanismos: uno que provee la formación general, la misma que se lleva a cabo en la enseñanza básica, y otra especializada, que corresponde a institutos de especialización y a la educación superior (Guerrero,2002:112-113).

También se supone que el sistema educativo cumple la tarea de selección de la fuerza de trabajo, mediante la adscripción de los postulantes a diferentes áreas de desempeño, las mismas que ofrecen diferentes niveles de profesionalización, con diferentes grados académicos. Esta selección también se produce mediante la propia estructura académica, convertida en mecanismo diferenciador, a partir de las calificaciones, grados y credenciales que otorga.

#### **1.3.5.4. FUNCIÓN PRODUCTIVA**

Para la realización de esta función, se concibe a la escuela como unidad productiva, que hace del trabajo no sólo un recurso pedagógico, sino también que su realización responde a motivaciones de índole económica. Según Schroeder (1994,197-199) el planteamiento de las escuelas económicamente productivas se asienta en:

- a) El argumento financiero, para reducir los gastos educativos del Estado.
- b) La preocupación política por poner en práctica, también en los países pobres, el derecho universal a la educación.
- c) El deseo de acercar el sistema escolar al sistema productivo, superando por lo menos un poco la separación existente entre escuela y economía.

En el plano práctico, a partir de esta función, las escuelas tienden a la autonomía económica, lo que se traduce casi automáticamente en otros tipos de autonomía, como la autonomía de gestión y la autonomía político-ideológica. La función productiva también tiene una dimensión social, la misma que hace de la propia

escuela un centro económico para la comunidad, el barrio o cualquier unidad social que se halle dentro del área de influencia de la escuela (Schroeder,1994:199).

#### **1.3.5.5. FUNCIÓN POLÍTICA**

Las funciones políticas de la escuela, generalmente no se explicitan en las propuestas educativas o en los documentos oficiales; sin embargo, éstas se hallan encubiertas, a partir de lo que denominamos el curriculum oculto, entendido éste como el conjunto de conocimientos, procedimientos, valores y actitudes que se adquieren cotidianamente en los centros educativos, sin que su aprendizaje figure explícitamente entre las metas educativas (Torres,1994). Sin embargo, en algunos modelos, la función política figura explícitamente, tal como muestra Schroeder:

"La meta educativa no es la transmisión de una visión de mundo válida para todos, sino la investigación, el análisis y discusión, y la transformación de la respectiva realidad concreta; la preocupación pedagógica no es la preparación abstracta para el futuro y sus exigencias, sino que se debe aprender para el presente y a partir del presente" (Schroeder,1994:205-206).

Esta concepción de la escuela como agente concientizador, nos remite a un accionar político tanto al interior, como al exterior de la escuela en su entorno más cercano, este proceso de politización es posible, ya que la concientización y la formación política figuran explícitamente en los planes de estudio. Una de las condiciones que posibilitan el desarrollo de esta función, es el hecho que en las mismas escuelas, devienen en organismos autónomos, donde se practican formas de cogestión, auto administración y corresponsabilidad políticas, esto se plasma en el plano pedagógico en una intensa participación de los docentes, estudiantes y miembros de la comunidad, en "la selección de los objetivos de la educación, la estructuración de los planes de enseñanza y las asignaturas...y la incorporación de la respectiva área de influencia social de la escuela" (Schroeder,1994:206).

#### **1.3.5.6. FUNCIÓN CULTURAL**

En la propuesta funcionalista la escuela cumple también funciones de transmisión cultural, el proceso de transmisión cultural se asienta en un conjunto de experiencias de aprendizaje, que impronta los patrones de la cultura en la generación joven (Harris,2002). Desde la perspectiva funcionalista, la transmisión cultural se realiza sobre el entendido de que los contenidos culturales son homogéneos; es decir, que se considera una única cultura vigente en la sociedad, por lo que su transmisión garantizaría la cohesión de la sociedad (Guerrero,2002:104-105).

En cuanto al caso de sociedades multiculturales, los contenidos transmitidos proceden casi exclusivamente de la cultura dominante o prevalente en la sociedad. Para aproximarnos a estos procesos asimétricos de transmisión cultural

en sociedades multiculturales, debemos considerar a éstas como sistemas culturales, con relaciones de poder que se producen entre las culturas que pertenecen al sistema.

Los procesos de transmisión cultural en sociedades multiculturales se canalizan a través de la educación, convirtiendo a las instituciones educativas en los eslabones del proceso de aculturación, mediante la extensión de la lengua y la cultura del grupo dominante al resto de la sociedad. El término aculturación se vincula al contacto cultural, definido por los clásicos de la antropología cultural como aquellos fenómenos que resultan cuando grupos de individuos de culturas diferentes entran en contacto, con cambios subsecuentes en los patrones culturales originales de uno o de ambos grupos (Aguirre, 1957:14).

Estos procesos de contacto cultural desarrollados a lo largo de la historia de la humanidad, cubrieron toda una amplia gama de tipos, los que se hallan presentes en toda relación entre culturas o relación interétnica, de acuerdo a este criterio y entre las más importantes clasificaciones de relaciones interétnicas, tenemos: la segregación, la asimilación y la integración. Estos mecanismos tienen su correlato en la educación y han servido de base a diferentes modelos educativos que se han aplicado internacionalmente (Juliano, 1993:63).

El modelo educativo de segregación se asienta en un proceso que niega el contacto entre grupos sociales con cultura diferente, como es el proceso de segregación, se produce de hecho y por efecto de la ideología de discriminación, si bien ya no es posible aislar a toda la población estigmatizada, se la segrega de diferentes esferas de actividad social, entre éstas la educación, o bien se diseñan programas educativos especiales, confinados a la educación elemental o de formación con salidas ocupacionales limitadas.

El desarrollo del proceso de asimilación implica la absorción cultural de un grupo por otro; es decir, la desaparición de una de las culturas en contacto, también se produce en elementos aislados y pequeños grupos, que pierden su identidad cultural para ser asimilados, al adoptar los valores, costumbres y formas organizativas de la cultura dominante. El modelo educativo de asimilación, utiliza a las instituciones educativas para imponer los contenidos de la cultura dominante a los otros grupos sociales con cultura diferente.

Modelo educativo de integración, utiliza la educación para promover la transformación de las culturas de diferentes orígenes, dando como resultado un producto nuevo: una cultura sincrética o mestiza. Si bien en teoría este proceso resulta más democrático, porque toma elementos de las culturas involucradas, no toma en cuenta las relaciones de poder que se producen en las sociedades multiculturales, haciendo que se construya el sincretismo tomando como base la Matriz cultural de la cultura dominante (Juliano, 1993:40).

Frente a los modelos anteriores que atentan contra las culturas oprimidas, surge el modelo de educación intercultural, el mismo que fomenta el desarrollo plural de las culturas. Una condición previa, es que los grupos que coexisten deben compartir aproximadamente las mismas oportunidades políticas, económicas y educativas. Para esta propuesta ni la segregación, ni la asimilación cultural ni la integración cultural son aceptables como objetivos sociales últimos. Se valora la diversidad como principio democrático y como fuente de enriquecimiento mutuo. Se promueve el desarrollo sostenido de todas las culturas intervinientes, sobre la base de sus propias matrices culturales (Juliano,1993:65).

Por otra parte, la función cultural también abarca la producción cultural, en esta perspectiva surge la teoría de la producción y la resistencia cultural de la escuela, mostrando dos facetas del sistema educativo como activo productor de cultura y como ámbito de resistencia a los sistemas de dominación. Esta teoría no se limita a la sola crítica del sistema educativo, sino que se vuelca a la transformación de la unidad educativa y de la sociedad a partir de la crítica-reflexión-acción-transformación, haciendo que los sujetos del proceso de enseñanza-aprendizaje sean los artífices del cambio, recuperando para la escuela la construcción del curriculum, expropiado por el Estado como expresión de las clases dominantes (Kemmis,1998).

#### **1.3.6. SÍNTESIS DEL MODELO EDUCATIVO GENERALIZADO**

Como resultado del proceso de modelación y como síntesis del modelo educativo generalizado, encontramos que éste opera en cinco planos o niveles claramente diferenciados:

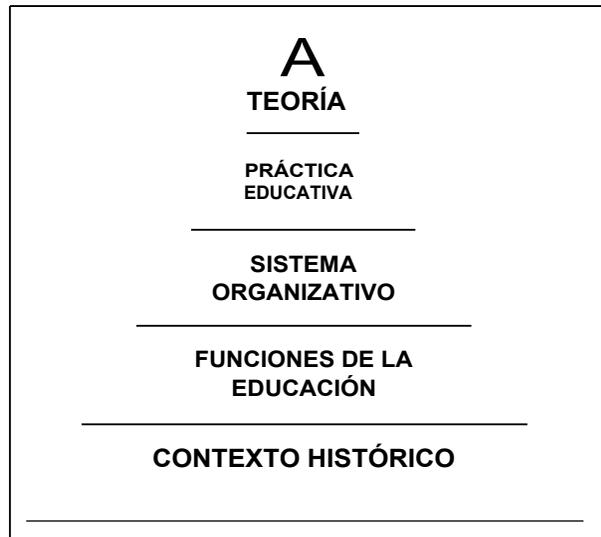
- 1) El plano teórico: comprende la concepción de educación que orienta el modelo y el paradigma emergente.
- 2) El plano de la práctica educativa: éste se traduce en el modelo pedagógico, comprende los objetivos, el contenido, los métodos y medios, el sujeto que aprende, el sujeto que enseña y el sistema de evaluación.
- 3) El plano del sistema organizativo: comprende las diferentes formas de organización y administración que precisan los diferentes modelos educativos.
- 4) El plano de las funciones de la educación: comprende el conjunto de tareas realizadas por las instituciones educativas por encargo social.
- 5) El contexto histórico: comprende la compleja realidad social, económica y política del pasado, en la que se halla inmersa la experiencia educativa analizada.

Los cinco niveles del modelo educativo generalizado descritos líneas arriba, se ilustran en la pirámide del Gráfico N° 1, ubicándose en la base de la pirámide el contexto histórico, mientras que en la cúspide tenemos el plano teórico, entre ambos se ubican los otros planos.

# GRÁFICO N° 1

## MODELO EDUCATIVO GENERALIZADO

### PLANOS DEL MODELO



**FUENTE:** Elaborado por W. Amusquivar 2005

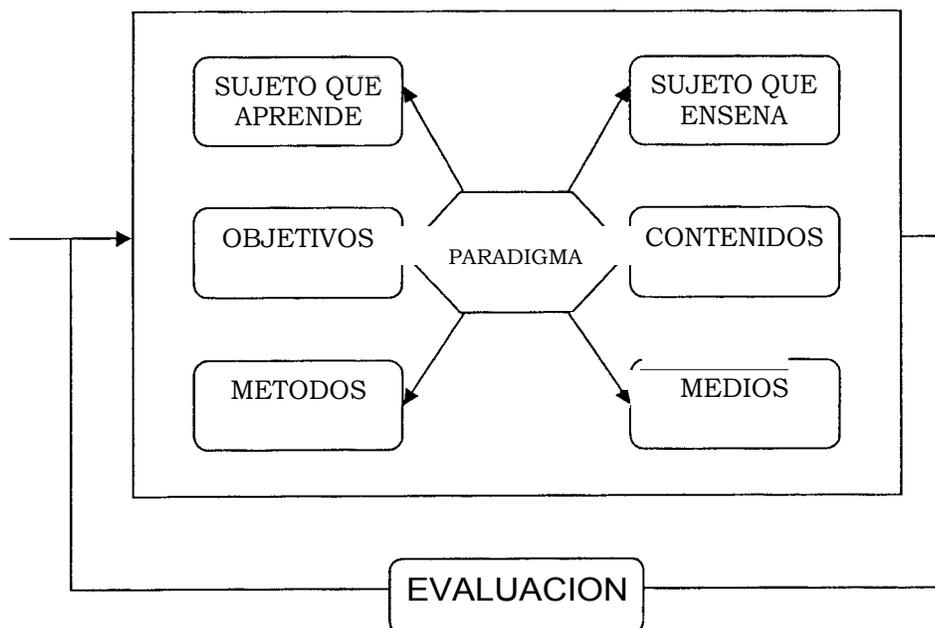
Para el desarrollo de nuestra investigación asumimos el siguiente orden, empezamos por la investigación del contexto histórico, luego analizamos la estructura organizativa de la institución que posibilita la actividad educativa. Luego develamos y mostramos las funciones de la educación, determinando las relaciones de la escuela con la sociedad; para luego avocarnos a la investigación de la práctica educativa tomando como referente el núcleo de invariantes. Finalmente sintetizamos el paradigma, que orienta la experiencia educativa.

En el plano teórico se ubica el paradigma educativo con una concepción específica de la educación y los principios esenciales que caracterizan al modelo. En el plano de la práctica educativa tenemos todos los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje: los objetivos, el contenido, los métodos, los medios, el sujeto que aprende y el sujeto que enseña, en otras palabras el modelo pedagógico. El sistema de evaluación no figura como un componente en el gráfico, debido a que abarca a todos los elementos y que sirve de retroalimentación al sistema, tal como se puede apreciar en el Gráfico N° 2.

En el plano del sistema organizativo, ubicamos la estructura institucional que confiere organicidad a la institución educativa, que abarca las diferentes modalidades de administración y gestión educativa que se han producido históricamente. La relación de la educación con la sociedad se pone de manifiesto en las funciones que la educación cumple por encargo social y que para nuestro modelo educativo generalizado son: la socialización, la formación ciudadana, la

formación y selección para el trabajo, la función productiva, la función política y la función cultural.

**GRÁFICO N° 2**  
**EL MODELO PEDAGÓGICO**  
**EL PLANO DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA**



FUENTE: Elaborado por W. Amusquivar 2006

### **1.3.7. PERSPECTIVAS Y ALCANCES DEL USO DE MODELOS EN LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN**

Desde la teoría de sistemas el modelo es entendido como una abstracción que representa a un sistema altamente complejo. Por otra parte, para el filósofo V. Shtoff (cit. en Davidov, 1988:133), un modelo es un sistema representado mental o materialmente, el cual reflejando o reproduciendo el objeto de investigación es capaz de sustituirlo de manera que su estudio nos proporcione una nueva información sobre ese objeto.

Las definiciones anteriores nos muestran el carácter instrumental de los modelos, esto nos permite perfilar algunos de los beneficios que reporta la modelación en el campo de la historia de la educación, siendo para la investigación los más relevantes, los que mostramos a continuación:

- a) Un modelo hace posible que el investigador organice sus conocimientos teóricos y la información acerca del objeto de estudio, llegando a deducir consecuencias lógicas de esta organización.
- b) Un modelo favorece la comprensión del objeto y permite acelerar el análisis del mismo.

- c) Un modelo establece las regularidades del objeto de estudio y nos permite sistematizar las experiencias educativas.

También debemos indicar que el uso de modelos en la historia de la educación, en ningún caso, sustituye a la realidad histórica que es altamente compleja; por ello, los modelos solo son instrumentos que nos permiten aproximarnos al conocimiento histórico de los procesos educativos. Lo contrario significaría petrificar la realidad educativa y mutilar la riqueza que nos brindan estos procesos en sus múltiples aspectos y relaciones. Pero, al ser necesaria la sistematización en la propia investigación, usamos el modelo educativo generalizado, propuesto en el presente trabajo, como una forma eficaz de acceso al conocimiento histórico.

### **1.3.8. EL MODELO EDUCATIVO DE NÚCLEO**

Comprende las experiencias educativas que se desarrollaron en los núcleos escolares asentados en la zona rural andina de Bolivia, durante la década comprendida entre 1930 y 1940. Los núcleos educativos eran en realidad sistemas que comprendían varias escuelas, estaban compuestos por una escuela central a la que se denominaba matriz y escuelas seccionales que se hallaban bajo la administración y supervisión de la escuela central. Este sistema se denomina núcleo-seccionales. A través del estudio de estas experiencias educativas se han hallado las siguientes regularidades, en los diferentes niveles de concreción del modelo:

- a) **Contexto histórico:** El contexto histórico abarca las dimensiones económica, social y política del proceso desarrollado en el periodo comprendido entre 1900 y 1940. Tomamos también como componente del contexto político, la política educativa de los gobiernos liberales, así como la política contra-hegemónica desarrollada por los comunarios a partir de acciones desarrolladas por los ayllus o por las organizaciones de caciques, para el establecimiento de escuelas.
- b) **Sistema organizativo:** Los núcleos se constituyeron con base en el modelo de apropiación territorial marka-ayllu, es decir el núcleo emplazado en una marka y las escuelas seccionales en los respectivos ayllus. Adopta de este modelo, las formas de organización andinas para la administración escolar, como la administración por medio de la ulaka o ente deliberativo pre-hispánico, que se constituyó en la máxima autoridad de los núcleos. La ulaka estaba conformada por las autoridades étnicas: mallkus y jilaqatas, quienes junto al director, maestros y estudiantes, asumieron la conducción de los centros escolares.
- c) **Funciones de los núcleos:** Además de las funciones que se atribuyen a las escuelas por parte de las sociedades occidentales, como son la socialización, la formación para el trabajo y la formación para la ciudadanía; los núcleos educativos asumieron las siguientes funciones: la función productiva que transformó a los núcleos en centros de producción con autonomía económica, la función política que convirtió a los núcleos en centros de reflexión y toma de conciencia, la función cultural que hizo de los

núcleos activos centros de producción cultural, así como mediadores entre modernidad y tradición. También cumplieron funciones de orden judicial y otras funciones de servicio a las comunidades que los cobijaban.

- d) **Modelo Pedagógico:** Debido a su autonomía de gestión los núcleos junto a la comunidad determinaban los objetivos educativos, los contenidos eran tomados tanto de la cultura occidental, así como de la cultura andina, se desarrolló la educación intercultural bilingüe. Existió innovación metodológica al introducir el trabajo agrícola y los talleres como método educativo, generando un método innovador al que denominamos método educativo andino, el mismo que se sintetiza en la tríada: aula-taller-sembrío. Se practicaron como recursos metodológicos la educación por el arte y los juegos. Los sujetos del aprendizaje eran todos los miembros de la comunidad, no solo los niños y niñas. Los sujetos que enseñaban eran los denominados maestros indigenistas, los mismos que además de sus capacidades docentes, entre sus atributos mostraban un especial compromiso con la causa indígena.
- e) **Paradigma educativo:** La concepción educativa que orientaba el accionar de los núcleos no solo se circunscribía a los aspectos netamente educativos, sino que trascendió a lo social y lo político, a partir de su objetivo central: la liberación del indio. Esto se tradujo en la defensa intransigente de las tierras de comunidad que llevaron adelante los núcleos a favor de las comunidades. La escuela no era un elemento externo, sino que se fundió con la sociedad, de ahí la denominación de escuela-ayllu. La relación docente-estudiante, se transformó radicalmente, estableciendo una relación horizontal entre sujetos. La incorporación del trabajo, el arte y los juegos, forman parte de la innovación metodológica que revolucionó la educación andina. La presencia de la cultura andina y su revalorización no solo se redujo a los contenidos sino que impregnó todas las actividades de los núcleos.

## CAPITULO II

### CONTEXTO HISTÓRICO

La época en la que desarrollamos nuestro estudio, abarca el periodo comprendido entre 1930 y 1940, años que marcan el inicio y conclusión, de una serie de experiencias educativas, desarrolladas en los núcleos educativos emplazados en zona rural andina de Bolivia. Sin embargo, para reconstruir el contexto histórico de estas experiencias educativas debemos analizar los procesos inaugurados con posterioridad al asenso de los liberales al poder a principios del siglo XX, en sus dimensiones: económicas, sociales y políticas. Este análisis se realiza para establecer la base económica, social y política, que posibilitó la constitución de los núcleos educativos, así como para determinar las relaciones entre estas instituciones educativas con la sociedad y el Estado, expresadas a través de sus funciones.

#### 2.1. CONTEXTO HISTÓRICO-ECONÓMICO

A inicios del siglo XX se inaugura un periodo de auge económico, coincidente con la administración liberal (1900-1920). La política económica liberal, expresada en el discurso pronunciado en 1885 por su fundador y jefe, el general Eliodoro Camacho propugnaba que "un estado fuerte debe hallarse en la posibilidad de hacer frente a gastos considerables, lo cual puede conseguirse únicamente progresando en industria y teniendo hacienda pública bien ordenada" (Camacho, 1987:88-89). Sin embargo, la fuente de ingresos no provendría precisamente de la industria, sino más bien de las exportaciones de materias primas, entre las que predominaría el estaño como base de las finanzas nacionales. Así pues, las exportaciones de estaño se incrementaron a partir de 1900 con Bs. 35.600.000 hasta Bs. 156.000.000 en 1920, lo que representaba un incremento neto de 431%, que cuadruplicaba los ingresos del año base de 1900 (Klein, 1968:64).

Según M. Contreras (1994:275), el crecimiento sostenido de la exportación del estaño, consolidó la inserción de Bolivia en el mercado internacional, siendo la consecuencia de esta inyección de divisas, un proceso de modernización que benefició a los sectores de la población que habitaba en las ciudades, este proceso emergente, fue provocado por la industria del estaño y la propagación de la prosperidad en los centros urbanos. También se produjo el crecimiento de importantes industrias ligeras en la ciudad de La Paz. Como resultado se incrementó la población urbana especialmente en La Paz, que había elevado su población de 70.000 habitantes en 1900, a 115.000 en 1920, lo que significaba un incremento considerable en la población de la ciudad de La Paz (Klein, 1968:64). Una de las consecuencias importantes de esta bonanza estatal, también fue la expansión del sistema educativo en las ciudades.

Por otra parte, después del sistemático despojo de tierra a las comunidades indígenas, llevado a delante durante el siglo XIX, los liberales en el poder, a inicios del siglo XX, protagonizaron el segundo asalto a las tierras de comunidad. Según H. Klein (1991) en el periodo que va de 1880 a 1930 se produjo la segunda época dorada de la hacienda; ya que, "mientras las comunidades en 1880 todavía retenían la propiedad de la tierra y alrededor de mitad de la población rural, en 1930 habían quedado reducidas a menos de un tercio en ambos rubros" (Klein, 1991:164). Esto nos lleva a replantear, el hecho de que la única causa de la migración campo-ciudad de las primeras décadas del siglo XX, haya sido la prosperidad de las ciudades; sino que, la expulsión de los comunarios de las tierras, provocada por la expansión de la hacienda, fue también una de las causas para el incremento de población urbana.

El tránsito del régimen liberal al republicano, estuvo marcado por un descenso en el volumen de exportación del estaño; así como, del precio de este mineral, ya que en 1921 "el estaño declinó de manera alarmante, como consecuencia de ello las rentas del gobierno bajaron de 30,4 millones de bolivianos a 0,23 millones de bolivianos" (Dunkerley, 2003:156). Durante algunos años, entre 1924 y 1928, se experimentó una recuperación en los ingresos que provenían de este mineral; sin embargo, el año 1928 marcó el inicio del descenso más sostenido del precio del estaño, lo que ocasionó el cierre de varias minas, esta tendencia se mantendría hasta culminar en la crisis mundial de 1929 (Contreras, 1994:279). Este comportamiento económico hizo que las finanzas fiscales se orienten hacia la obtención de créditos para paliar los efectos de la baja de precios del estaño; y hacia la búsqueda de otros recursos para la exportación, siendo el más importante el petróleo, cuya presencia marcaría la historia boliviana de la siguiente década.

En Bolivia se percibió con más fuerza el impacto del "crack" norteamericano de 1929, tal como describe A. Valencia (1987):

"Las cotizaciones de los principales minerales de exportación disminuyeron en una baja vertiginosa y catastrófica, reduciéndose al mismo tiempo las cifras de la exportación....muchos establecimientos mineros pequeños y medianos clausuraron sus labores; las grandes empresas disminuyeron considerablemente sus actividades de explotación, aumentando así en forma alarmante la cantidad de desocupados y sobreviniendo, por otra parte, la disminución de salarios y el aumento de jornadas de labor" (Valencia, 1987:1678).

Esta caracterización del impacto de la Gran Depresión en Bolivia, nos muestra el papel que desempeñó la minería de estaño, como correa de transmisión de la crisis mundial del capitalismo.

La incipiente industria, compuesta fundamentalmente de textiles, ropa y alimentos, sufrió el impacto de la crisis mundial, al no poder importar insumos y la maquinaria

que precisaba para su crecimiento y desarrollo, y que en gran parte provenía de las divisas del estaño, también la producción agrícola se vio afectada, debido a que entre los años 29 y 32 hubieron buenas cosechas que ante la reducción de la demanda determinaron una baja en los precios de los productos. Por otra parte, las recaudaciones fiscales se vieron drásticamente reducidas en 58%, ya que de Bs. 48.9 millones en 1929 se redujeron a Bs. 33.5 millones, esta situación condujo a una caída en las reservas del Banco Central, efecto que se combinó con la suspensión de créditos por parte de la banca internacional, en especial de la banca norteamericana (Pacheco,1994:303).

El ascenso al poder en 1931 de Daniel Salamanca, líder de republicanismo "genuino", significó la aplicación de una política de austeridad fiscal para afrontar la crisis, esta política se tradujo en la disminución de salarios en un 15%, ello unido al incremento constante de la desocupación, desembocó en un agudo malestar social que se manifestaba en las ciudades y que tendría en sincronía un correlato en el campo durante la Guerra del Chaco. Otra de las medidas económicas que adoptó Salamanca, para combatir los efectos de la crisis y financiar los costos de la guerra, fue la emisión de circulante en 1932, la inflación desembocó en un aumento del orden del 26% en los precios de los productos básicos, este incremento se produjo entre 1934 y 1935 (Pacheco,1994:304).

Mientras la guerra consumía los escasos recursos estatales, se intensificó la demanda de artículos para el frente lo cual favoreció a la industria nacional recuperando durante los años de guerra el dinamismo que mostró la década del 20', posteriormente las políticas laborales de los gobiernos de post-guerra mantuvieron una demanda ascendente, producto del aumento de la masa salarial, decretado por los gobiernos de post-guerra, elevando el poder adquisitivo de los asalariados y favoreciendo de esta manera, a la industria nacional (Pacheco,1994:307).

Otro sector que empezó a cobrar vigencia en las finanzas nacionales, aunque no en la proporción de la minería del estaño, fue el petrolero. Durante el periodo comprendido entre 1929 — 1939, la producción de petróleo se duplicó, siendo la producción del año 1929 de 76,506 barriles de petróleo, mientras que el año 1939 la producción alcanzó los 148,955 barriles de petróleo (Pacheco,1994:305), este incremento se produjo después de la nacionalización de la Standard Oil realizada en 1937, por el presidente David Toro, representante del "socialismo militar"; sin embargo, este incremento no logró paliar el déficit fiscal.

La crisis permanente en los ingresos del fisco, ocasionada por las fluctuaciones del precio del estaño o por la imposición de cupos, caracterizó a la década de 1929 a 1939, a juicio de los especialistas como L. Peñaloza (1985:149-187), ésta pudo ser superada mediante un adecuado sistema impositivo aplicado a la exportación de estaño, ya que el beneficio que obtuvo el estado boliviano, a pesar de los grandes volúmenes de exportación, fue mínimo, revelando esta situación la

debilidad crónica del estado boliviano, incapaz de concretar una política impositiva favorable al fisco (Contreras, 1994:280). Esta situación se manifestó en forma dramática cuando el presidente Germán Busch pretendió modificar las reglas impuestas por las grandes empresas mineras, mediante la promulgación del célebre decreto de 7 de junio de 1939 (Peñaloza, 1985:139), punto culminante de la política económica de los regímenes militares de la post-guerra. Mediante el decreto de 7 de junio de 1939, el estado boliviano obligaba a la entrega obligatoria del 100% de las divisas de la producción minera, para complementar la medida se estatizó el Banco Central y decretó el monopolio de la comercialización de los minerales. A pesar del maximalismo de las medidas y del gran respaldo popular que supuso la promulgación del decreto, éste no causó el efecto que esperaba Busch, de ahí que su aplicación fue diferida indefinidamente después de la muerte del presidente (Peñaloza, 1985:229-230).

Resumiendo, podemos anotar las siguientes características económicas del periodo que nos ocupa:

- a) La inserción de Bolivia en la economía mundial capitalista, casi exclusivamente, a través de la exportación de estaño, significó el someter a las finanzas del Estado a los vaivenes de la demanda y cotización de un solo producto.
- b) Las políticas impositivas del Estado fueron deficientes para lograr mayores recursos de las exportaciones del estaño, en beneficio del erario nacional.
- c) La Gran Depresión o crack del 29 golpeó la débil economía nacional generando las condiciones para una crisis generalizada.
- d) Después de la Guerra del Chaco se produjo un cambio en la política económica que se tradujo en una mayor presencia y protagonismo del Estado, en materia fiscal y con el surgimiento de empresas estatales como YPFB.
- e) Por último, el crónico déficit fiscal se agudizó entre 1929-1939, situación que no permitía al Estado grandes emprendimientos ni inversiones en favor de la educación, tanto en la ciudad como en el campo.

## **2.2. CONTEXTO HISTÓRICO-SOCIAL**

La sociedad de castas instaurada por la colonia se mantuvo vigente durante el siglo XIX después de la fundación de la república, dando lugar a una "persistencia de las élites tradicionales bajo los disfraces republicanos" (Klein, 1991:116) y a una continuidad de las instituciones sociales y políticas de la colonia. A principios del siglo XX, las élites mayoritariamente se hallaban compuestas por blancos, sus intereses económicos se concentraban en la minería, la industria fabril, el comercio y la gran propiedad de la tierra. El artesanado mayoritariamente mestizo era la fuerza social más importante de las ciudades, a su lado el naciente proletariado, reclutado por las empresas mineras y la incipiente industria asentada en las principales ciudades, empezaba un proceso de organización que abarcaría las primeras décadas del siglo XX.

Por otra parte, una nueva clase media creció en las ciudades, en criterio de H. Klein (1991) el incremento de la clase media fue el resultado de la expansión del sistema educativo y las nuevas oportunidades económicas propiciadas por los liberales, que habían generado una masiva clase media asentada en las ciudades (Valencia,1987:1598), el crecimiento económico producto de las exportaciones de estaño de las dos primeras décadas del siglo XX, redundó en el aumento de personal en el aparato estatal, y en la demanda de personal subalterno por parte de la gran minería y el comercio, así como de la instalación de servicios. En el rubro de comercio, otros sectores mestizos que tradicionalmente se dedicaban al comercio minorista, se establecieron en los grandes centros urbanos en forma independiente, pasando así, a engrosar la población urbana (Valencia,1987:1598).

Las ciudades funcionaron como un foco de atracción para grandes sectores de población, que en algunos casos migraron en forma voluntaria y en otros casos obligados por la expansión de la hacienda, y la consiguiente expulsión de comunarios, llegando en las ciudades a incorporarse a las "poderosas organizaciones gremiales indígenas, como las de albañiles, lecheras, picapedreros, carniceros o matarifes, etc." todas ellas asentadas en las ciudades (Ticona,2003:5-7), estas organizaciones se añadieron a los tradicionales gremios mestizos de las ciudades.

Con posterioridad a la promulgación de la ley de Exvinculación de 1874, que declaraba formalmente extinguida la comunidad indígena y su sustitución por propietarios individuales, la mencionada legislación permitió la acelerada expansión de la hacienda, en especial en el Altiplano paceño (Rivera,2003:70-71). Este proceso desencadenó una serie de tensiones entre los terratenientes, miembros de la élite criolla, por un lado y las comunidades indígenas, que iniciaron un prolongado proceso de resistencia. La resistencia adoptaría variadas formas de lucha, que abarcarían: la rebelión (Rivera,2003), la lucha legal (Ticona,2003:5-7), la acción política, que aprovechaba los resquicios de un sistema político excluyente (Irurozqui,1999), y la lucha por la educación, a partir de la participación activa de las comunidades, en el establecimiento de centros educativos (Claure,1989:91-120).

La guerra civil de 1899, sirvió de compuerta a la eclosión de una serie de conflictos, que habían acumulado una serie de tensiones al interior de la sociedad boliviana, provocando la colisión de varios sectores sociales, entre los conflictos podemos citar a: la disputa por la hegemonía entre dos segmentos de élite, uno asociado a la declinante minería de la plata (conservadores) y otro alentado por la boyante minería del estaño (liberales). Por otra parte, tenemos las disputas regionales que cuestionaban el centralismo chuquisaqueño, que se tradujo en el enfrentamiento entre centralistas y federalistas. Cuando el conflicto alcanzó la fase armada, afloraron las contradicciones entre la élite criolla con sus dos bandos, por un lado, y las masas indias, por otro (Klein,1991).

La participación del campesinado aymara liderizado por Pablo Zárate Wilka, fue activa en la guerra civil entre liberales y conservadores. Durante la guerra, se produjo una alianza que alineó a la naciente oligarquía del estaño, sustentada por los liberales, con los federalistas de La Paz y el campesinado aymara, este bloque se enfrentó a la oligarquía de la plata apoyada por los conservadores, cuyo reducto se encontraba en la ciudad de Sucre (Klein,1991:174). Las proporciones de la movilización, pronto hicieron que ésta desembocara en un movimiento autónomo de los aymaras, con reivindicaciones que proclamaban un gobierno propio a la cabeza de Zárate Wilka (Rivera,2003:72).

Una vez que los liberales obtuvieron la victoria, desarmaron a las tropas indias y ejecutaron a sus jefes (Klein,1991:174), los gobiernos liberales continuaron con el proceso de enajenación de las tierras de comunidad, según S. Rivera los beneficiarios del despojo esta vez fueron "destacadas figuras públicas del liberalismo" (Rivera,2003:75), reiniciando la práctica el propio José Manuel Pando, comandante de los ejércitos federalistas, que después de la ejecución de Pablo Zárate Wilka se hizo de las tierras de la comunidad del líder indio, mediante una operación de "compra-venta" el general Pando se apropió de la estancia Umapujuni de la comunidad de La Rivera (Desaguadero), comunidad de Zárate Wilka, como consta en un documento de 1904, analizado por R. Condarco (1983:414). La eficacia que mostraron los liberales en el despojo, también se hace patente cuando "el propio presidente Montes, en una sola operación de venta forzada se hizo de uno de los más grandes latifundios en la fértil península lacustre de Taraco" (Rivera,2003:75).

Ante esta continuidad de la expansión de la hacienda fueron múltiples las acciones de rebelión que protagonizaron los comunarios contra el régimen liberal en el poder, y posteriormente contra sus sucesores republicanos. Sin embargo, debemos puntualizar, que paralelamente a las movilizaciones campesinas, los artesanos y capas medias se aglutinaban en oposición al régimen liberal, desarrollando una creciente agitación en las ciudades, la misma que fue capitalizada por el partido republicano.

El cambio de los gobiernos liberales a los republicanos no significó en los hechos, cambios en la política del Estado hacia los sectores populares, fue precisamente durante el primer gobierno republicano que se produjo la masacre de Jesús de Machaca, en la que los republicanos procedieron con igual diligencia que sus antecesores, sofocando la rebelión indígena. Para justificar la represión, el presidente Saavedra sostuvo que "los indígenas no tenían motivos de queja y que su levantamiento no era una reacción frente a la injusticia, sino meramente una rebelión fanática con la tendencia de restaurar el imperio incaico, y el exterminio de todos los blancos" (Klein,1968:82). Si bien, el proletariado y otros trabajadores habían obtenido algunas conquistas durante el régimen republicano, éste también reprimió al movimiento sindical minero, que empezaba a organizarse,

protagonizando una sangrienta represión a la huelga que llevaban adelante los trabajadores en el distrito minero de Uncía en 1923 (Klein,1968:92-93).

Es en la época próxima al centenario de la fundación de Bolivia en 1925, que aparece un movimiento generacional, denominado "la generación del centenario", movimiento que al cuestionar el siglo de vida republicana demandaba la transformación del país (Valencia,1987:1662). Por otra parte, las clases medias en los centros urbanos pronto dieron origen a un movimiento estudiantil universitario que enarbolando la bandera de la autonomía universitaria, se pronunciaba ante los problemas más graves del país, y eventualmente serviría de cantera de militantes para el sistema político de las siguientes décadas. Por otra parte, en el gobierno de Hernando Siles se produjo la sublevación de Chayanta de 1927, en la que indios comunarios del Norte de Potosí sitiaron la ciudad de Sucre (Arze,1987:13-19), e invariablemente el gobierno de turno procedió a reprimir la rebelión.

La crisis del 29 convulsionó la sociedad, en las ciudades se incrementó el número de desocupados, que presionaba al Estado como un factor de desestabilización, ya que por "la clausura de minas y la reducción de la actividad de la gran minería, la desocupación creció en un 500 por ciento en el lapso de dos a tres meses", los desocupados reducidos a la miseria y al hambre, se aglomeraron en las ciudades agudizando el malestar social (Valencia,1987:1702). Una de las primeras actuaciones políticas del emergente movimiento estudiantil fue su activa participación en el derrocamiento de Hernando Siles en 1930 (Valencia,1987:1688). Posteriormente, el gobierno de Salamanca ante el ascenso de las protestas realizadas entre 1931 y 1932, pretendió sancionar la ley de Defensa, que otorgaba al ejecutivo de reprimir a discreción cualquier protesta, el sólo anuncio desencadenó una ola de movilizaciones obreras en el occidente del país, que contaron con el apoyo de la naciente izquierda radical y de sectores del movimiento estudiantil (Klein,1968:161).

En estas condiciones críticas y ante el cuestionamiento de los sectores sociales golpeados por la crisis, Bolivia fue conducida a la Guerra del Chaco, el conflicto bélico cobró la vida de miles de jóvenes bolivianos y el país perdió la quinta parte de su territorio (Calderón,1994a:290). Sin embargo, los conflictos internos no se atenuaron y adquirieron nuevas formas, tanto en la ciudad como en el campo, ya que el reclutamiento forzado fue resistido, en especial en el área rural. Primero, se optó por la protesta, llegando a conocimiento del poder ejecutivo "múltiples reclamos sobre la impunidad con que las patrullas de reclutamiento solían eliminar a los campesinos que se resistían al alistamiento militar" (Arze,1987:49), pero al no ser estos reclamos atendidos, se desencadenaron acciones de protesta entre 1932 y 1933, que culminaron con la represión violenta y la ejecución de los líderes (Antezana,1994:85-93).

Este reclutamiento forzado proporcionó una nueva ocasión para que los hacendados avanzaran sobre las tierras de comunidad (Arze,1987:48),

presionando nuevamente la frontera interna entre comunidades y haciendas. Durante las décadas anteriores a la guerra, en defensa de las tierras de comunidad y para emprender una lucha legal, se había organizado una red de caciques-apoderados. En criterio de S. Rivera (2003) el resurgimiento de los mallkus y jilaqatas de los ayllus del Altiplano, comúnmente llamados caciques-apoderados se debía a la ausencia de "una base organizativa que permita superar el estado inorgánico y atomizado de la resistencia" (Rivera,2003:82). Las figuras más destacadas hacia 1930, del movimiento iniciado por los caciques-apoderados, fueron: Eduardo Nina Quispe y Santos Marka Túla, el primero fundó en la ciudad de La Paz, la Sociedad República del Qullasuyo, centro que tendría repercusión en las experiencias educativas autónomas de los aymaras radicados en la ciudad de La Paz, el segundo coadyuvó con la organización del Centro Bartolomé de las Casas (Ticona,2003:5-7).

La rebelión recrudeció en enero de 1934, después del apresamiento de Eduardo Nina Quispe, el caudillo indígena de mayor ascendencia en su época, éste fue el "hecho que desencadenó el estallido campesino más violento e intenso registrado durante la guerra: el levantamiento de las provincias de Ingavi, Camacho, Omasuyos, Los Andes..." (Arze,1987:96). El gobierno de Salamanca organizó un escuadrón especial para suprimir la insurgencia y acusó a los líderes del movimiento de "comunistas" (Calderón,1994a:296) y hasta de ser agentes de los chilenos (Antezana,1994:85-93). Para esclarecer las causas de la movilización indígena, tomamos los planteamientos de R. Arze, el mismo que considera que "el origen principal de estas revueltas se encuentra fundamentalmente en el problema de tenencia de la tierra: en la expansión territorial ejercida por los hacendados sobre las tierras de origen comunario" (Arze,1987:12). También considera a los servicios personales aplicados tradicionalmente contra los colonos y los comunarios por parte de los hacendados y los corregidores, así como "el reclamo por cobros indebidos de contribución territorial fueron, junto con la demanda de establecimiento de escuelas rurales, las otras causas económicas y sociales de este conflicto" surgido entre los colonos y comunarios (Arze,1987:12).

Siguiendo a S. Rivera (2003:63-101), ahora podemos perfilar el programa de reformas de los caciques-apoderados, en la época que abarcan las rebeliones del Altiplano de las primeras décadas del siglo XX, resumido en los siguientes puntos:

1. Restitución de las tierras comunales usurpadas por la hacienda.
2. Abolición del servicio militar obligatorio.
3. Supresión de diversas formas de tributo colonial que aún subsistían.
4. Presencia de representantes indios en el Congreso y en las instancias de poder local (corregimientos, prefecturas, alcaldías).
5. Establecimiento de escuelas para las comunidades.
6. Acceso libre al mercado.

El conflicto bélico en el Chaco sometió a tensión todas las estructuras sociales, cuestionando seriamente el sistema político que condujo el país hasta el trance de

la guerra y la posterior derrota. Lo que vendría a denominarse la "generación del Chaco", era un conglomerado heterogéneo de jóvenes excombatientes, que traían la convicción de "la pésima gestión de las oligarquías de terratenientes y mineros gobernantes y el atraso general de toda la nación" (Valencia,1987:1740), junto a la necesidad de renovación y transformación, que surgió casi automáticamente.

Los sectores que se reorganizaron inmediatamente después de la guerra, en los centros urbanos, fueron: ferroviarios, gráficos, choferes y fabriles (Valencia,1987:1748). En las minas los trabajadores también continuaron con la organización de sus sindicatos, esta organización ascendente culminó con cambios cualitativos en la estructura estatal con la creación del Ministerio de Trabajo, que contó a Waldo Alvarez, un trabajador gráfico, como su primer ministro (Valencia,1987:1757). También se lograron grandes avances en legislación laboral fruto de la organización de los trabajadores.

Por primera vez los indígenas ostentaban el reconocimiento de ciudadanía, ya que estaban integrados dentro del cuerpo de excombatientes, lo que implicaba la consecución de un nuevo status que harían prevalecer en la sociedad de post-guerra, este criterio corresponde a S. Rivera (2003:94), quien ha analizado el trabajo de R. Arze (1987:137-267) acerca de los conflictos sociales durante la Guerra del Chaco. Según H. Klein (1968), "la única expresión de descontento que se manifestó en los años de post-guerra fue una gran migración, de los indios más inquietos y adelantados, a las grandes ciudades" (Klein,1968:276). Posiblemente este fenómeno tuvo como causa la obtención del nuevo status que generó expectativas en la masa de excombatientes indígenas, tampoco se registraron movilizaciones rebeldes de las comunidades, según este mismo autor "los años de postguerra temporalmente se vieron libres de los crónicos levantamientos de los indios bolivianos, a pesar del gran número de indios que regresaron de la guerra" (Klein,1968:276).

Durante este periodo de postguerra se produjo una apertura social, favorable al movimiento indígena comunario, que se hallaba en una fase de acumulación de fuerzas y de reorganización, siendo una de las expresiones de este proceso el establecimiento de los núcleos educativos los mismos que contaban con la participación de las comunidades. También se encuentran dentro de este proceso, la aproximación y coordinación entre el movimiento indígena comunario y los trabajadores organizados de las ciudades, quienes incluyeron en las listas de sus sindicatos a connotados líderes indígenas (Rivera,2003:99). Este proceso de acumulación mostraría sus efectos en la realización de los Congresos Indígenas de la siguiente década, y tendría su culminación en la Revolución del 52.

La postguerra se caracterizó por la reorganización y potenciamiento de las fuerzas sociales y el surgimiento de nuevos movimientos, entre ellos el de "los excombatientes amargados que exigía cuentas claras por la derrota; un movimiento obrero recuperado también exigía sus derechos fundamentales"

(Klein,1991:207) y un moviendo indígena comunario en una nueva fase de su larga lucha. Mientras, la élite veía el derrumbe de su estructura de poder, buscaba nuevas formas de organización para enfrentar a una creciente efervescencia social, protagonizada por los sectores populares encabezados por el movimiento que había nacido en las arenas del Chaco (Klein,1991:207).

### **2.3. CONTEXTO HISTÓRICO-POLÍTICO**

El liberalismo como corriente político-ideológica marca con su hegemonía, los gobiernos bolivianos de las tres primeras décadas del siglo XX. Si bien los liberales inicialmente se aglutinaron alrededor de un partido único: el Partido Liberal fundado el 13 de junio de 1883 (Lora,1987:95), el mismo que ingresó al poder como efecto de la Revolución Federal y la consecuente derrota de los conservadores, éste no tardó en presentar una escisión, dando lugar al llamado Partido Republicano, que a pesar de la diferente denominación está considerado dentro de la continuidad del proyecto liberal.

El proyecto liberal proponía, en el discurso de su fundador Eliodoro Camacho, "descentralización administrativa y municipal, concentración y unidad política, tolerancia de opiniones, instrucción obligatoria para el pueblo y gratuita por el Estado, libertad de palabra, libertad de prensa, libertad de asociación, libertad de trabajo, inviolabilidad de la conciencia" (Kent,1994:266-273). Asimismo, buscaban fortalecer las finanzas públicas, asegurar las inversiones y fortalecer los vínculos de la economía boliviana con las economías capitalistas extranjeras, mediante el libre comercio.

Los liberales pese a su discurso, no modificaron la estructura de exclusión social y política que marginaba a los indígenas, expresada en "el monopolio del poder político" que constituye el "fondo restrictivo de las reformas liberal-federalistas" (Rivera,2003:72). La posibilidad de convertir al indio en ciudadano conllevaba el riesgo de hacer de él un boliviano con voto y decisión, situación que no era aceptada por los sectores dominantes, "que interpretaban la presencia ciudadana india como una amenaza" (Irurozqui,1999:9) para la concreción de su proyecto, el que contradictoriamente suponía la expansión de la ciudadanía.

Estas líneas generales no tuvieron variantes dentro del periodo 1900-1930, siendo la tarea fundamental de los diferentes gobiernos "el allanar los problemas internos" (Kent,1994:266-273), para consolidar el proyecto político y económico que sustentaban los gobiernos liberales. Sin embargo, el considerar monóticamente el accionar de la élite, nos puede conducir a minimizar las contradicciones y fricciones entre sus fracciones, que produjeron fisuras en la estructura de poder, las mismas que posibilitaron una serie actuaciones políticas de los grupos subalternos, que hábilmente aprovecharon estas oportunidades, canalizando demandas, hallando espacios de organización y lucha, y aun más, concretando reformas favorables a sus intereses.

Las pugnas entre conservadores y liberales, abrieron un espacio para el accionar político de los comunarios aymaras acaudillados por Wilka Zárate, con un programa de reivindicaciones propio, la alianza coyuntural de los aymaras con los liberales paceños, abrió esta posibilidad. También las fricciones entre liberales y republicanos, abrieron otros espacios de organización y lucha. El liderazgo del caudillo Bautista Saavedra se nutrió del apoyo de los artesanos y sectores populares de las ciudades, y si bien no mostraba grandes discrepancias con sus predecesores, "Saavedra en sus largos años de lucha política después de 1920, vino a identificarse íntimamente con las clases medias urbanas y artesanas de extracción chola, para constituirse en su defensor en la escena nacional" (Klein, 1968:81). También debemos remarcar que la primera legislación laboral data de esta época.

La era de los gobiernos republicanos significó en los hechos la ruptura de la cohesión política y social de la era del liberalismo y permitió a los sectores subordinados canales de "auto-expresión en todas las áreas, y aún las generalmente aisladas masas indígenas del campo" (Klein, 1968:81). Este último aspecto se corrobora con el apoyo (nada desinteresado por cierto) y colaboración de abogados y "tinterillos" republicanos a las comunidades indias en su lucha por revertir el despojo de tierras, ejecutado por los liberales (Rivera, 2003:85).

Las querellas en la prensa, eran otro escenario de la disputa interpartidaria, ya que los partidos de la élite contaban con periódicos públicamente alineados a sus posiciones, éstos hacían de portavoces y concretaban la lucha política-ideológica entre las fracciones de la élite, la polémica era dirigida al reducido público que accedía a la prensa escrita. Sin embargo, voces disidentes lograron acceder a estos medios partidistas, deslizándose por las fisuras del sistema político, apoyaron a las movilizaciones indígenas, como ocurrió en el caso de la rebelión de Chayanta, cuando *El País*, un periódico que circulaba en Sucre, que según R. Arze (1987):

"Inició una campaña pro-indígena sin precedentes en los anales de la historia del periodismo boliviano. Durante sus ediciones cotidianas del año 1927, *El País* protagonizó un verdadero "escándalo" con sus acusaciones a los corregidores, subprefectos, prefectos y ministros, curas, hacendados.... Y a todos cuantos eran contrarios a los indígenas" (Arze, 1987:22-23).

Otro de los espacios fue propiciado por el propio sistema electoral excluyente, este sistema con base en el voto restringido, masculino y alfabeto, era el escenario privilegiado de la pugna intra-élite. Los liberales y republicanos a su turno, buscaron a los indios alfabetos para lograr su apoyo mediante el ejercicio electoral. Según testimonio de Tomasa Siñani, su padre Avelino Siñani en 1909 fue invitado al Congreso por el presidente Montes para que continuara preparando

ciudadanos votantes, éste rechazó cualquier retribución y a cambio solicitó la dotación de un profesor para la escuela que había fundado (Siñani,1992:129).

Posteriormente, en las elecciones de 1917, los liberales reclamaban airadamente porque "la indiada, que no ejerce el derecho de ciudadanía, puesto que es analfabeta, se había mezclado en cuestiones de política concurriendo a la plaza el día de las elecciones y (mezclándose) en asuntos ajenos a su índole y a su grado de instrucción" (Irurozqui,1999:21). Si bien la participación era limitada, ésta sirvió a los indígenas para lograr canales de expresión, mediados por las facciones opositoras de la élite al gobierno de turno, también se lograron espacios de organización y la concreción de algunas conquistas.

En una nueva fase de la lucha por la restitución de las tierras de comunidad, Eduardo Nina Quispe funda la "Sociedad República del Qullasuyo", centro que asumió múltiples funciones, entre ellas las funciones educativas, sobre las que volveremos más adelante. El fundador y presidente de la Sociedad, Eduardo Nina Quispe logró un espacio de difusión importante, al lograr la cobertura de El Norte, periódico alineado al Partido Nacionalista de Hernando Siles. En mayo de 1930 este periódico propalaba la noticia de la realización de un Congreso de indígenas en La Paz, con motivo de coordinar acciones educativas (Mamani,1991:132-133); sin embargo, los planteamientos de Nina Quispe iban más lejos; porque, a través de la Sociedad República del Qullasuyo abogaba fundamentalmente, por una reforma agraria que legitimara los primitivos títulos de propiedad comunal (Arze,1987:31).

El advenimiento del Partido Nacionalista, surgido de la disidencia del Partido Republicano, a partir de un movimiento generacional expresaba una "corriente de renovación encarnada especialmente en la juventud, que se canalizó en la fundación de un partido nuevo organizado por Siles desde el poder ejecutivo" (Valencia,1987:1669). Creemos que este ambiente influyó en Nina Quispe, porque en un artículo de prensa manifestaba que, en cien años de vida republicana "nada se había hecho a favor del indio" (Choque,1994:13), esto le llevó a plantear la renovación de Bolivia, que desde su contexto cultural era posible a través de la organización que dirigía, cuando abiertamente proponía "la refundación de Bolivia" con un carácter multicultural e inclusivo (Ticona,2003:5-7), al respecto Nina Quispe decía: "Todos los bolivianos obedecemos para conservar la libertad. Los idiomas aimará y quechua, habla la raza indígena, el castellano, lo hablan las razas blanca y mestiza. Todos son nuestros hermanos" (Nina Quispe cit. Ticona, 2005:115).

Las pugnas entre liberales, republicanos, nacionalistas y "republicanos genuinos", marcaron la política partidaria de la segunda mitad de la década del 20', pasando del sistema bi-partidario, que había caracterizado a la política boliviana en el periodo 1880-1925, a un sistema político multipartidario, que abrió el escenario político a los primeros partidos de izquierda, de orientación marxista, de los cuáles

algunos no tardaron en inclinarse hacia posturas del marxismo-indigenismo. En 1920 se creó el primer partido socialista local y a fines de 1921 se fundó un Partido Socialista nacional, que aunque se componía de un pequeño grupo de intelectuales con mínimo apoyo obrero, con todo empezó a debatir problemas básicos como el pongueaje indio, el reconocimiento legal del gobierno comunitario indígena y los derechos obreros y femeninos (Klein,1991:182-183).

En ese contexto, entre las décadas del 20 y el 30, aparecieron las primeras organizaciones políticas de izquierda, que adoptaron genéricamente la denominación de "socialistas". Éstas abarcaban en el espectro político, desde un socialismo moderado hasta un socialismo radical. Dentro de las tendencias radicales se ubicaban organizaciones como el partido fundado, por Gustavo A, Navarro que adoptó el pseudónimo de "Tristán Marof" (Valencia,1987:1793), el mismo que reunía en sus filas a militantes como Roberto Hinojosa, que luego protagonizaron las primeras acciones directas de la izquierda, como la célebre y fallida invasión de Villazón de 1930 o la agitación durante el levantamiento de Chayanta de 1927, en la que tuvo participación activa el propio Marof (Montes,1999:344).

Tristán Marof, en criterio de H. Klein "fue la figura más conspicua de la vieja generación de radicales de extrema izquierda que combinó la vigorosa corriente del marxismo europeo con el rico producto del indigenismo americano" (Klein,1968:215). Tristán Marof alertaba acerca de la preponderancia de la base económica, en lo que se denominaba "problema del indio", al afirmar que éste era "el problema de la propiedad de la tierra" (Klein,1968:216). Es notable la coincidencia de los planteamientos de Marof con el pensamiento de Mariátegui, cuando éste último advertía que "la cuestión indígena arranca de nuestra economía. Tiene sus raíces en el régimen de propiedad de la tierra" (Mariátegui,1987:35).

Para Tristán Marof, la emergencia indígena constituía un factor indispensable de la revolución, a la que apelaba desde una postura marxista-indigenista, en la que denunciaba la coincidencia entre la pertenencia étnico-cultural y la clase social, que reservaba para los blancos "todos los beneficios del poder, los negocios y las ventajas sociales" y que condenaba a los indios, desde la colonia, a formar parte de la "casta más oprimida" (Klein,1968:217). Sin embargo, el indigenismo de Marof era sumamente pragmático e instrumental, debido a la gran capacidad de movilización que demostraban los indígenas y a la percepción de Marof, de que si no eran incluidos en los planes revolucionarios, éstos en unión con la oligarquía podían aplastar cualquier experimento revolucionario (Klein,1968:215-222).

Hacia 1938 Tristán Marof junto a "Eduardo Arze Loureiro, Alipio Valencia Vega, Alberto Mendoza Lopez y muchos otros, tuvo éxito en organizar su propio partido socialista muy pronto conocido como Partido Socialista Obrero Boliviano (PSOB)"

(Klein,1968:345), el partido en su primer manifiesto público no reiteraba la primigenia consigna marofista, que otros partidos retomarían en el futuro (Klein,1968:218): "tierras al indio, minas al Estado", resulta sugerente que tanto Eduardo Arze Loureiro como Alipio Valencia Vega, se vincularon a la educación indígena.

En los prolegómenos de la guerra del Chaco, el triunfo electoral de Daniel Salamanca, "adquirió un significado incuestionable: el regreso del gamonalismo feudal al poder" (Valencia,1987:1697). Salamanca descendía de "una larga línea de familias terratenientes de ese rico valle agrícola" (Klein,1968:150) y su ascenso fue celebrado por la gran minería del estaño y los terratenientes, representados en el Partido Liberal y el Partido Republicano Genuino, partidos que habían conformado el binomio: Daniel Salamanca (republicano-genuino) y José Luis Tejada Sorzano (liberal), éste sería el último esfuerzo de la oligarquía por mantener el sistema de partidos políticos antes de la guerra.

El derrumbe del sistema de partidos políticos, que se había mantenido vigente entre 1880 -1932, sería resultado de la guerra del Chaco que manifestó ser "la fuerza destructora crucial que abarcaría destruyendo el sistema tradicional" de partidos (Klein,1991:195), tanto el partido liberal como el republicano fueron estigmatizados y "casi de la noche a la mañana la palabra "tradicional" vino a aceptarse como el término normal peyorativo para describir a los partidos republicano y liberal" (Klein,1968:234). Se desató una fiebre de organización de nuevos partidos, clubs y grupos que se autoproclamaban "socialistas", hasta el Partido Republicano añadió la palabra socialista a su nombre para ponerse a tono con la tendencia generalizada.

Dentro de las corrientes menos radicales, que se organizaron después de la guerra, se inscribía el socialismo de Enrique Baldivieso (Klein,1968:347-349). El programa de la Confederación Socialista Boliviana que lideraba Baldivieso proponía "una mayor participación del Estado en las ganancias del estaño, nacionalización del petróleo y un Código de Trabajo" (Klein,1968:246), este programa fue ejecutado posteriormente por los regímenes del socialismo militar.

La participación de Baldivieso en los gobiernos de David Toro y Germán Busch, en calidad de ministro, para posteriormente ser electo como Vicepresidente de Busch por la Convención de 1938 (Klein,1968:378), nos hace suponer que la corriente socialista a la que representaba, tuvo una importante influencia en los regímenes militares, denominados como "socialismo militar", demostrando ser mucho más efectiva que las tendencias radicales que caracterizaron la anterior década. La apertura de los militares hacia los socialistas moderados se percibe, según H. Klein (1968), en el hecho de que "hombres como Baldivieso habían encontrado un espíritu benévolo en los jóvenes militares del frente que ahora dirigían la institución militar, quienes estaban ansiosos de gobernar la nación, ya que el

ejército también había experimentado la rebelión de la generación joven contra la vieja dirección" (Klein,1968:263).

La apertura hacia los sectores populares y las medidas confiscatorias dirigidas contra la transnacional del petróleo Standard Oil y la gran minería, marcan el accionar político del socialismo militar. Otro hecho importante, fue la realización de la Convención Nacional de 1938, este evento fue excepcional ya que, el espectro de sus representantes era diverso, estaba compuesto de los miembros de los partidos tradicionales desplazados, representantes de la oligarquía, representantes de las nuevas organizaciones políticas y hasta radicales de extrema izquierda. Sin embargo, la población indígena del país se hallaba ausente, reduciendo su presencia ¡a un solo delegado! (Klein,1968:321).

Por primera vez en la historia de Bolivia, en la Convención se discutía la realización de una reforma agraria y el reconocimiento de las comunidades indígenas, temas que fueron hábilmente diluidos por los representantes de la oligarquía (Klein,1968:334), se aprobó una Nueva Constitución que Germán Busch y Enrique Baldivieso juraron solemnemente cumplir ante la Convención (Díaz Machicado,1957:76-79), además aprobó un nuevo Código de Educación que introducía grandes cambios en la reorganización del sistema educativo y mayor control gubernamental, en relación a otros rubros la Convención no pasó de ser retórica ya que formulaba un "catálogo de derechos humanos" y responsabilidades sociales del Estado (Klein,1968:335).

Después de la muerte de Germán Busch, las fuerzas de la oligarquía no tardaron en reorganizarse, siendo el punto de confrontación con una izquierda fortalecida, las elecciones de 1940. Las fuerzas unificadas de los partidos tradicionales lograron acceder nuevamente al poder, encumbrando al General Enrique Peñaranda en la presidencia (Klein,1991:216-219), mientras que la izquierda se aglutinaba en torno a José Antonio Arze fundador del Partido de la Izquierda Revolucionaria (PIR).

## CAPITULO III

### LA POLÍTICA EDUCATIVA

#### 3.1. LAS POLÍTICAS LIBERALES

La perpetuación de la estructura colonial condenaría al estado emergente de la Guerra de la Independencia a la inercia institucional e inviabilizaría la aplicación de las políticas liberales delineadas por Bolívar y Sucre, durante las primeras décadas de la vida republicana. Según I. Sandoval (1993) esta situación llevaría a la pervivencia durante todo el Siglo XIX de contradicciones entre: a) el proteccionismo y el librecambismo, b) la propiedad comunal y la propiedad privada, c) el catolicismo y el laicismo. Contradicciones a las que se agrega, respecto de la ciudadanía, aquella generada entre la inclusión y la exclusión. Los liberales trasladaron a Bolivia una corriente política, fundada en teorías jurídicas que insistían en la universalización de derechos, y defendían la necesidad de expresar la voz de la soberanía popular mediante elecciones y organizarla en un Parlamento (Cortés y Martínez, 1996).

Este ideal de ciudadanía tenía limitaciones incluso en la Europa de principios del siglo XIX, donde los propios liberales radicales como Bentham planteaban que "para hacer efectivo el Interés del pueblo" era necesario "el sufragio universal, con inhabilitaciones temporales mientras la educación pudiera producir un electorado letrado" (Sabine, 1992:506). Precisamente estas restricciones "temporales" son las que en Bolivia se convirtieron en un eficaz mecanismo de exclusión de la población indígena, para su acceso a la ciudadanía. Por otra parte, al finalizar el siglo XIX, el auge del darwinismo sociológico, asentado en una concepción racista y etnocéntrica del progreso (Nisbet, 1981), prestaba a los liberales bolivianos, autoasumidos como abanderados de la cultura occidental, la misión de "civilizar al indio asimilándolo a la cultura general del país" (Saavedra, 1910:CXXX).

El liberalismo en materia educativa, había desplegado su accionar después de la fundación de la República en 1825, con el nombramiento de Simón Rodríguez como Director General de Instrucción, a partir de ese momento el Estado se concentraría en la fundación de escuelas en las ciudades, dejando de lado el campo. Las llamadas "escuelas bolivarianas" no se concretarían como centros de artes y oficios, ante la resistencia conservadora y la prevalencia del modelo implantado por los españoles para la educación de las élites urbanas (Schroeder, 1994:112-113).

Entre las medidas que comprendía la política educativa liberal de Bolívar y Sucre, se hallaba la confiscación de bienes y rentas a la Iglesia, para solventar los gastos de educación, una de las acciones de esta política consistió en la fundación de establecimientos educativos, usando la infraestructura de los conventos, confiscada a la Iglesia en las principales ciudades (Suarez, 1986:87). Décadas

después la Iglesia recobraría su protagonismo educativo cuando el Estado recurrió a ésta, instando a la jerarquía eclesiástica a la creación de escuelas por parte de las parroquias en todo el territorio nacional (Suarez,1986:127), esta petición se realizaba para complementar la Ley de Libertad de Enseñanza, cuando el Estado se vio enfrentado a la obligación de proporcionar instrucción primaria a los pobladores del área rural.

Es en 1872 cuando se promulga la Ley de Libertad de Enseñanza, una medida inspirada en el liberalismo, que concretó una de las acciones estatales más "*sui generis*" del siglo XIX (Amusquivar,1991:4). Mediante la mencionada Ley se eximía al Estado de sostener la educación en todos sus niveles, municipalizando la instrucción primaria y dejando a la iniciativa privada los restantes niveles, en los hechos, se realizó una subasta de la educación media y superior (Amusquivar,1991:4). Respecto a la educación indígena, ésta se hallaba ausente de esta medida legislativa y del propio sistema educativo nacional, curiosamente; en el parlamento se propuso eximir del tributo a los indígenas que supieran leer y escribir, extraño incentivo ya que no existían escuelas en el campo (Reyeros,1952:278).

La Ley de la Libertad de Enseñanza, mostró descarnadamente las contradicciones de las políticas liberales, porque mientras, por un lado se proponía la universalización de la educación como mecanismo de acceso a la ciudadanía, por el otro, se restringía drásticamente el acceso a la educación. Esta política, fue parcialmente revertida por la Constitución de 1880 que declaró a la instrucción primaria universal, gratuita y obligatoria (Irurozqui,1999:13), siendo su atención responsabilidad de las municipalidades, posteriormente mediante al Decreto de 10 de diciembre de 1886, se aprobaba el Estatuto Provisional de Instrucción Primaria, donde se establecía una asignación presupuestaria a las municipalidades, que procederían a su vez a distribuirla entre cantones y vice-cantones, para de esta manera, atender los gastos más urgentes de educación de indígenas y mestizos (Camacho et al.,1991a:190-231).

Al finalizar el siglo XIX las comunidades indígenas habían emprendido una larga lucha por lograr acceso a la educación, fueron los curacas como autoridades étnicas los que, a través de innumerables solicitudes formuladas, tanto al Ministerio de Instrucción, como al Congreso Nacional, los que clamaban por el establecimiento de escuelas en el campo, desde "Pucarani, Calamarca, Sicasica, de la brava Chayanta, Pocoata y Charcas, y de la estepa de Carangas, marchaban a pie, como saben hacerlo sólo ellos, a Sucre, a solicitar el establecimiento de escuelas" (Reyeros,1952:440). Cabe hacer notar que estas demandas eran anteriores al advenimiento de los gobiernos liberales y que también se mantuvieron durante todo el régimen liberal.

Los gobiernos liberales de principios del siglo XX, bajo consignas civilizatorias, en el plano cultural y con el objetivo de lograr mano de obra calificada para los

procesos de industrialización y expansión del mercado, en el plano económico, convirtieron a la enseñanza pública en una prioridad, para lo que el Estado centralizó el control de la educación creando un sistema nacional (Contreras,1994b:285). En criterio de R. Calderón (1994b), uno de los factores que impulsaron la reforma liberal de principios del siglo XX, fue una especie de compensación de los liberales, hacia los indígenas que habían apoyado el ascenso liberal y que posteriormente fueron marginados, creando así en este sector social la expectativa de una "deuda social" (Calderón,1994b:56-83).

A este conjunto de factores subjetivos y de la propia demanda de las comunidades por el establecimiento de escuelas, se añadía la bonanza económica que produjo el excedente necesario, para poner en marcha la política educativa liberal. Ello se refleja en el substancial incremento del presupuesto destinado a la educación, por parte de la administración liberal. Entre 1900 y 1910, el presupuesto de instrucción pública se incrementó de Bs. 382,724 a Bs. 1'497,643, es decir en 400% (Calderón,1994b:69). Los índices de escolaridad también se vieron incrementados, pero no en la proporción del incremento presupuestario. Para el año 1896 la matrícula alcanzaba a 32,820 estudiantes en instrucción primaria, y hacia 1909 la matrícula alcanzó a 46,034 estudiantes (Saavedra,1910:LXII-LXV), lo que muestra un incremento del orden de 40%, diez veces inferior al crecimiento presupuestario.

El discurso liberal democratizante y el incremento presupuestario, han inducido a sobredimensionar el papel de los liberales en la historia de la educación boliviana, la discrepancia entre el incremento económico del presupuesto de instrucción, con el exiguo crecimiento de la matrícula de instrucción primaria, en los diez primeros años de gobiernos liberales, es explicado por Bautista Saavedra ministro del ramo, responsabilizando de la baja escolaridad a la deficiente administración de los municipios, el ministro deploraba esta situación cuando, en el informe de 1910 manifestaba: "Apenas el considerar que la proporción de niños que se educan en Bolivia llegue sólo al 2,5 por ciento, calculando la población en 2.000,000" (Saavedra,1910:LXV), debido a que el índice de escolaridad resultaba ser el más bajo de la región.

Analizando con mayor precisión los datos relativos a la escolaridad, contenidos en la memoria ministerial, tenemos, que si tomamos como base, la población nacional indicada por Saavedra en el año 1910, el porcentaje de 2,5 % que presenta no es exacto, ya que éste alcanza apenas el 2,3 %, este bajo índice de escolarización coincide con el índice de escolarización del año 1903, que también es del orden de 2,3%, como se deduce de la información presentada por R. Calderón (1994b:74), lo cual muestra un estancamiento, antes que expansión de la instrucción primaria, durante los diez primeros años de gobiernos liberales.

Por otra parte, para explicar esta desproporción entre gasto en instrucción e índices de escolarización, tenemos que, entre las posibles causas se encuentran:

la contratación de maestros en el extranjero, fundamentalmente en Chile, importación de material educativo de EE.UU y Europa (Saracho,1907:LVIII-LXII), así como la subvención que generosamente otorgaba el Estado a la educación privada, administrada por la Iglesia en las principales ciudades del país (Saavedra,1910:XC-XCIII).

Llama la atención, que en la información presentada, no figuran las prolongadas misiones oficiales en Europa (Saracho,1907:LXVII), los universitarios pensionados en el extranjero (Saavedra,1910:CLXXI-CLXXIV), la adquisición de infraestructura para locales escolares en las capitales de departamento, la propia llegada de la misión belga, los presupuestos de la educación universitaria y otros. El hecho de que éstos no figuren en el informe presupuestario de Instrucción, aminora el desfase entre gastos e índice de escolaridad, ya que de ser considerados éstos, la diferencia entre el incremento económico y la baja matriculación en instrucción primaria, hubiera sido abismal.

Frente a ese cúmulo de "prioridades", es difícil suponer que la educación indígenal hubiera merecido la atención necesaria, este extremo se traduce en dos hechos: a) el escaso presupuesto destinado a la educación indígenal (Cuadro N° 1) y b) la tardía legislación, elaborada después de 20 años de régimen liberal, para la educación indígenal.

Para demostrar la magra asignación presupuestaria a la educación indígenal se ha elaborado el Cuadro N° 1, sobre la base de la propuesta por Bautista Saavedra para sustentar la centralización de la Instrucción en manos del Estado y desplazar a los municipios del campo educativo. En esta propuesta se establece la expansión del sistema educativo a partir del establecimiento de escuelas en capitales de departamento y provincia; es decir, siguiendo el modelo de apropiación territorial inaugurado por los españoles en la colonia y proseguido por los gobiernos bolivianos en la República, a través de la división política (Saavedra,1910:CIV-CXIV).

Si bien el modelo de apropiación territorial es dominante, se sigue planteando la necesidad de contratar maestros ambulantes, para instruir a los indígenas (Saavedra,1910:CXII). Es aquí donde se puede ver que la participación en el presupuesto, dirigida a la educación indígenal que es de apenas el 3,1 %, tomando como base el total del presupuesto propuesto por B. Saavedra, que asciende a 1.600,000 bolivianos, de los cuales apenas Bs. 50,000 se destina a la contratación de maestros ambulantes, que debían recorrer, enseñando los ayllus y comunidades indígenas, considerando que el salario mensual de estos maestros era de Bs.100 (cien bolivianos) (Saracho,1907:LXIV), el monto asignado sólo alcanzaría para la contratación anual de 41 maestros para cubrir una población indígena estimada en 772,800 habitantes, lo que mostraba la insuficiencia de docentes para la educación indígenal, la misma que fue denunciada en el

Congreso Universitario realizado en Potosí el año 1908 (Serrano y Zelaya, 1909:23).

**CUADRO N° 1**  
**PRESUPUESTO DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA**  
**PROPUESTO POR SAAVEDRA AL CONGRESO EN 1910**

ITEM	CANTIDAD	TOTAL ANUAL Bs	PORCENTAJE
PRECEPTORES Y AUXILIARES CAPITALES DE DEPARTAMENTO Y PROVINCIA	814	617,351	38,6 %
PRECEPTORES Y AUXILIARES ESCUELAS RURALES	691	572,280	35,7 %
MAESTROS AMBULANTES EDUCACIÓN INDIGENAL	GLOBAL	50,000	3,1 %
AUXILIARES MISIONES	50	30,000	1,9 %
SUBVENCIONES Y FOMENTO DE INSTRUCCIÓN	GLOBAL	242,500	15,2 %
ALQUILERES, MATERIAL ESCOLAR Y MOBILIARIO	GLOBAL	87,869	5,5 %
<b>TOTAL</b>	-	1'600,000	100%

**FUENTE:** Elaboración propia sobre información contenida en: SAAVEDRA, Bautista. (1910) Memoria de justicia é instrucción pública presentada al congreso ordinario de 1910. La Paz, Editorial Imprenta Artística:CVIII-CIX.

El propio ministro reconoce el magro presupuesto de fondos asignados a la educación indigenal, cuando expresa:

"Las comarcas que antes recibían con sospechas al maestro ambulante, son las que hoy piden con insistencia la implantación de escuelas (ambulantes), viéndose el ejecutivo en la imposibilidad de atender las mejores peticiones que pueden elevarse al gobierno, por la falta de fondos y de partidas presupuestarias".  
 (Saavedra, 1910:CXXXIII)

A pesar del bajo presupuesto, su ejecución iba acompañada de grandilocuentes discursos civilizatorios y espectaculares actos propagandísticos, como el que describe Juan Misael Saracho ministro del ramo, en su memoria de 1907 y que tuvo como protagonista al presidente de la República Ismael Montes:

"Así se ha hecho, y pasan pocos días que el Jefe del Estado, en persona (Ismael Montes), se ha trasladado al lugar de Ayoayo donde se ha reunido una asamblea de indígenas de las fincas y comunidades de una limitada circunscripción, para explicarles el propósito que persigue el Gobierno y que no se trata de imponerles una nueva carga sino de llevarles el gran beneficio de la enseñanza, sin sacrificio ninguno para ellos. En el mismo acto se ha hecho la distribución del material escolar necesario confiándolo á los mismos jefes de las comunidades y aillos" (Saracho, 1907:LXV).

Por otra parte, este acto nos muestra dos cosas; la primera, que la demanda de acceso a la educación se mantuvo constante por parte de la población indígena, y segundo, el reconocimiento de las autoridades étnicas a quienes les fue confiado el material. El otro aspecto que nos ocupa es la tardía legislación, que llegaría casi al final del período liberal, cuando los liberales buscaron incorporar dentro de sus políticas educativas a la masa indígena mediante el Estatuto para la educación de la raza indígena, elaborado por Daniel Sánchez Bustamante y aprobado mediante decreto supremo de 21 de febrero de 1919.

Desde otra perspectiva, en el sector en el existen mayores avances, durante los gobiernos liberales, es en la equidad de género (Calderón, 1994b:73). Para las clases urbanas, medias y altas, con la apertura de la enseñanza secundaria para las mujeres, se hizo posible el acceso de éstas a la educación superior (Salinas, 1967:143), siendo los cambios, en todo caso, cualitativos antes que cuantitativos. Por otra parte, se dio una cobertura mayor a los sectores populares en las ciudades, estableciendo la gratuidad de la instrucción pública, mediante decreto supremo de 4 de junio de 1906 (Camacho, 1991b:59). En los años posteriores a esta medida, un artesanado alfabeto, en gran parte fruto de la educación en las ciudades (Calderón, 1998:132-136), sería uno de los sectores de oposición más radical al liberalismo.

### **3.2. LA MISIÓN BELGA DE GEORGES ROUMA**

Después de realizar una misión oficial en Europa, y a su retorno a Bolivia en diciembre de 1908, Daniel Sánchez Bustamante fue nombrado Ministro de Justicia e Instrucción; éste preparó un plan de reformas y llamó a Georges Rouma (Halconrui, 1980:26). Rouma, el joven pedagogo belga, discípulo de Ovide Decroly había sido designado por Alexis Sluys, para encabezar la misión belga que marcharía rumbo a Bolivia. Esta designación realizada por el director de la escuela normal de la ciudad de Bruselas, fue hecha en virtud del "espíritu apostólico" y "capacidad de organizar y de dirigir la primera escuela normal de Bolivia" (Halconrui, 1980:26), virtudes que Sylus atribuía a Rouma. Esta misión además, sentaría las bases de los proyectos educativos de los gobiernos liberales en la segunda década de sus mandatos y su influencia se haría sentir por varias décadas más. El gobierno de Montes contrató a Georges Rouma para dirigir la primera Escuela Normal de Maestros en Sucre, fundada el 6 de junio de 1909.

El pedagogo venía imbuido de las nuevas corrientes pedagógicas que circulaban en Europa y su proximidad a Decroly puede hacernos suponer que también se hallaba adherido, en sus inicios, a la corriente que desarrollaría en décadas posteriores el método global de enseñanza de la lectura y la escritura, y la programación escolar por centros de interés (Muset, 2001:95-120), Rouma junto a Decroly publicó cuatro estudios sobre las perturbaciones del lenguaje y por su parte Rouma, una treintena de artículos antes de su llegada a Bolivia. Su obra "La palabra y las perturbaciones de la palabra", prologada por Decroly fue premiada

por la Academia Real de Ciencias, Letras y Bellas Artes de Bélgica (Halconrui,1980:32).

Por otra parte, la influencia del positivismo en Rouma se hace patente cuando introduce en el currículum de la Escuela Normal, la "psicología científica" o psicología experimental, con este objeto traduce al español y adapta al medio boliviano la obra de Binet y Simon (Halconrui,1980:44): "Escala métrica de la inteligencia", posteriormente Rouma comentó los resultados de su aplicación en Bolivia a los escolares bolivianos, en un folleto denominado "Estudios nacionales: La medida de la inteligencia del niño". También trabajó en el campo de la antropología extendiendo los métodos antropométricos, que tenían una gran difusión en la época, realizando mediciones a más de 2000 sujetos correspondientes a las etnias aymara y quechua, estos estudios fueron publicados en Europa bajo el rótulo de: "Quechuas y aymaras. Estudio de las poblaciones autóctonas de los Andes bolivianos" (Halconrui,1980:79).

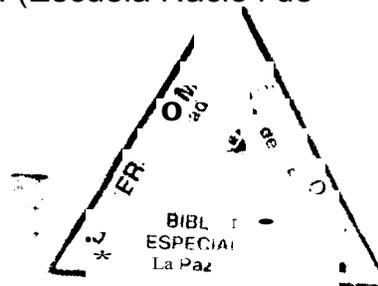
En el campo pedagógico, según la publicación realizada por la Escuela Nacional de Maestros, con objeto de celebrar las Bodas de Oro del establecimiento, se afirma que Georges Rouma:

"Estuvo muy lejos de seguir estrictamente un plan fijo, sea, por ejemplo, el herbartiano, el de los centros de interés (Decroly), el socializador de Dewey o el del trabajo de Kerchensteiner. Con la plena libertad que le otorgara el Gobierno boliviano, optó por un sistema esencialmente ecléctico, propio, tomando de cada uno de los planes científicos en boga, lo mejor y lo que más podía convenir a las necesidades educativas del país" (Escuela Nacional de Maestros,1959:21).

Esta aseveración nos lleva a tomar a la mayor parte de esas vertientes inscritas en el movimiento de la "Escuela Nueva", como tributarias al modelo educativo ecléctico de Rouma. También influyó en el pensamiento y la acción de Rouma en su práctica ecléctica, la corriente filosófica del vitalismo, la misma que adquiere su significado más importante para designar una corriente de pensamiento filosófico-biológica desarrollada durante el siglo XIX y comienzos del XX, opuesta a toda forma de "reduccionismo de la vida a fenómeno físico-químico o mecánico, -y que defiende la existencia de un principio vital específico" (Cortés y Martínez,1996). La adhesión de Rouma al vitalismo le lleva a expresar:

"Un sistema pedagógico representa vida, creación, al formarse. Pero resulta ya cristalizado al constituirse en "sistema" para otros. Representa vida intensa en el pasado, convirtiéndose en elemento obstruccionista de la evolución futura". (Escuela Nacional de Maestros,1959:20).

01 73



Rouma fomentaba el espíritu crítico a la vez que práctico en los aspirantes a maestros, cuidando de que no fueran simples receptores, sino experimentadores, "es así como los maestros que egresaban del establecimiento eran poseedores de un sólido bagaje de conocimientos y un conjunto de técnicas esencialmente prácticas" (Escuela Nacional de Maestros, 1959:23). El pensamiento pedagógico de Rouma tendría vigencia por varias décadas llegando a influenciar el Código de la Educación Boliviana (1955), que asume su modelo ecléctico, lo que llevaría a reconocer al propio director de la Escuela Nacional de Maestros, Saúl Mendoza, en 1959 la vigencia del fundador después de 50 años de su llegada a Bolivia:

"El sistema de Rouma, de incalculables dimensiones, fue esencialmente ecléctico, basado en principios universales de educación y tomando en cuenta la realidad boliviana. Los postulados y las normas que siguió, son los mismos que hoy orientan teoría y práctica pedagógica de la Escuela Nacional de Maestros y del sistema escolar del país" (Mendoza, 1959:66).

### 3.3. LA POLÉMICA CON FRANZ TAMAYO

La política educativa de los liberales fue duramente criticada por Franz Tamayo (1999), quien en una serie de artículos publicados en la prensa local, mantuvo un prolongado debate con los representantes de la política educativa de los liberales, los artículos fueron reunidos en una de las obras nacionales más controvertidas, denominada: Creación de la pedagogía nacional.

Tamayo inaugura la polémica criticando la búsqueda emprendida por los liberales, de modelos educativos en Europa, los elevados gastos que suponían las misiones en el extranjero y lo que denominó el bovarismo pedagógico (Tamayo, 1999:21), defecto que consistía en "aparentar una cosa que no es realmente", y en materia educativa "la simulación de la ciencia pedagógica". Tamayo al respecto decía: "Dejad de simular; renunciar a la apariencias de las ciencias, y emprender la ciencia de las realidades; trabajar, trabajar, y en el caso concreto, cerrar los libros y abrir los ojos... sobre la vida" (Tamayo, 1999:23).

Tamayo atacó la búsqueda en el extranjero de la pedagogía, como parte del "cretinismo pedagógico", que en menos de un siglo había devorado el erario nacional en busca de una "ciencia pedagógica" extranjera, y lanzó el reto de la "creación de la pedagogía nacional" como una empresa que se fundaba en la energía nacional, cuyo depositario era el indio. Reivindicaba la cultura indígena y más propiamente la cultura andina, fundamentalmente en sus valores y su ética de trabajo, al respecto Francovich (1985:73) apunta: "Tamayo encuentra que todo lo que se ha hecho de verdaderamente grande en la historia sudamericana ha sido producto de la intervención indígena".

Por ello, Tamayo interpela a los liberales cuando dice que "nuestro problema pedagógico no debe ir a resolverse en Europa ni en parte alguna, sino en Bolivia.

La cuestión educativa es sobre todo un problema de altísima psicología nacional" (Tamayo,1999:24), para proponer la necesidad de crear la pedagogía nacional, es decir una "pedagogía nuestra, medida a nuestras fuerzas, de acuerdo con nuestras costumbres, conforme a nuestras naturales tendencias y gustos y en armonía con nuestras condiciones físicas y morales" (Tamayo,1999:24).

Denuncia en forma vehemente, la opresión de la masa indígena, los prejuicios que preceden a las reformas liberales, fruto a juicio de Tamayo, de la conquista y llama a librar la última campaña de la independencia, y destruir definitivamente el espectro español que aún domina nuestra historia, entonces lo que hay que dar al indio, al darle la educación es sobre todo, "respeto, justicia, dignidad, nuestra consideración y nuestro amor, pensando que en muchos sentidos su miseria es nuestra obra, y que su resurrección es nuestro salvamento" (Tamayo,1999:133-134). Resumiendo, la crítica de Tamayo a la política educativa liberal, tenemos como los rasgos que suscitan mayor cuestionamiento a la política educativa liberal, los siguientes:

- a) Adopción acrítica de las propuestas pedagógicas europeas.
- b) El eclecticismo educativo, tendencia mediante la que se tomaba varias corrientes pedagógicas y se las mezclaba sin coherencia.
- c) Desconocimiento de la realidad nacional.
- d) Desconocimiento del sujeto que aprende.
- e) Actitudes prejuiciosas hacia los indígenas
- f) Gastos exorbitantes en la realización de las misiones en el extranjero
- g) Extensa campaña propagandística en la prensa, antes que resultados.

La aguda crítica de Tamayo a la política educativa liberal, coincidió con la llegada de la misión belga encabezada por Rouma, poniendo de antemano en entredicho su proyecto pedagógico, a la larga Halconruiy otro pedagogo belga, calificaría a la crítica de Tamayo como producto de un sentimiento político o nacionalista, lo cual no fue un obstáculo para que, debido al respaldo del propio Presidente de la República, "Rouma imperturbable prosiga victoriosamente su camino" (Halconruiy,1980:46-47). Sin lugar a dudas la controversia suscitada por Tamayo, perduró en el tiempo, por tocar un dilema no resuelto de nuestro país y que aborda los problemas, que plantea la construcción de la nacionalidad y el desarrollo de la educación en un medio multicultural.

Existieron también otras críticas, como las realizadas por Juan Bardina, profesor de filosofía, español titulado en la Universidad de Madrid, el mismo que postulaba la educación activa, calificando a la misión belga de una concepción "pasivista", la respuesta fue política antes que académica, Bardina fue exilado, "como comprometido en un acto subversivo contra el Gobierno Liberal" (Suarez,1986:213).

En esta misma época se agudizaron las tensiones entre el Estado y la iglesia católica, que culminaron con la ruptura de relaciones diplomáticas con el Vaticano,

en 1907 (López,1965:211). En el plano educativo, los gobiernos liberales dieron impulso a la educación laica, suprimiendo la cátedra de latín de la educación en todos sus niveles, y haciendo voluntaria la asignatura de religión. La iglesia católica rápidamente se alineó con los críticos a la misión belga y pasó a una oposición activa, especialmente en la ciudad de Sucre sede de la Escuela Normal, donde organizó a los católicos que marchaban al grito de "¡Viva Dios! ¡Abajo Rouma!" (Francovich,1980:12).

### **3.4. EDUCACIÓN INDIGENAL Y MAESTROS AMBULANTES**

La labor de los maestros ambulantes en la zona andina de Bolivia, data de principios del siglo XX y tuvo inspiración en las escuelas ambulantes establecidas en Norte América para las tribus indias de EE.UU. (Choque,1994:15), aunque otras fuentes adscriben su origen y práctica inicial al continente europeo (Serrano y Zelaya,1909:22). Es en el Estatuto Provisional de Instrucción Primaria aprobado el 10 de diciembre de 1886, por el presidente Gregorio Pacheco, donde se menciona a los maestros ambulantes, el extenso documento en el Título 6°, Capítulo 5° establece que:

"En cantones, villorrios y ranchos de población esparcida, habrá escuelas ambulantes que funcionarán por tres meses cuando menos, en cada uno de los lugares de su circuito,... los patrones y a falta de ellos, párroco y corregidor, tienen obligación de proporcionar el local necesario y asistir al preceptor en la traslación de útiles y menaje" (Camacho et al.,1991a:209).

Este sistema estaba a cargo de los concejos y juntas municipales, los que organizaban el calendario de actividades durante los doce meses del año, sólo en la época de cosecha se consideraba una vacación de un mes, entre las atribuciones de los maestros ambulantes se hallaba la alfabetización de adultos, los mismos que debían concurrir en la noche a las clases del maestro ambulante, quien recibía a cambio un pequeño estímulo económico (Camacho et al.,1991a:210-211).

La educación indigenal era considerada educación especial que se desarrollaba por medio de escuelas ambulantes, en las que la presencia del maestro se reducía a una visita cada 15 días para lo que recorría varios kilómetros de una comunidad a otra (Pérez,1992:59); la misma estaba dirigida a los indígenas de los ayllus, comunidades y haciendas, niños o adultos, el único requisito para participar en una escuela ambulante era la pertenencia a la "raza indígena" (Saavedra,1910:CXXXIII).

Entre los objetivos de la educación indigenal, prescritos por la administración liberal, tenemos: a) "civilizar" a los indígenas, b) incorporarlos a la cultura occidental mediante la alfabetización en la lengua castellana, si bien se usan indistintamente los términos: integración y asimilación, lo invariante era la

castellanización y c) formar mano de obra para una futura industrialización y ampliar el mercado, todo ello coherente con la ideología liberal (Saavedra, 1910:CXXVII-CXXXIV). De acuerdo con los objetivos planteados, podemos establecer que la propuesta liberal era segregacionista y en el mejor de los casos de asimilación, siendo la aculturación forzada el mecanismo privilegiado para concretar los objetivos de la educación indígenal.

Los contenidos de la educación indígenal impulsada por los liberales, según Bautista Saavedra (1910), consistían en: a) idioma castellano cuya, lectura y escritura se reducía a la enseñanza del alfabeto, b) objetos de la vida "civilizada", c) moral, d) educación Cívica y antialcohólica, e) nociones de higiene, f) labores manuales y de agricultura (Saavedra, 1910:CXXVII-CXXXIV). Pero en los hechos el contenido se hallaba reducido, prevaleciendo en la práctica los contenidos prescritos por la Ley de 4 de diciembre de 1905, consistentes en la enseñanza de lectura y escritura en castellano, las cuatro operaciones de la aritmética y doctrina cristiana (Saracho, 1907:265). Según el plan de estudios el periodo de escolaridad era de 2 a 4 años y no ofrecía ningún grado (Camacho et al., 1991a:209).

La planta docente fue cubierta por los maestros ambulantes, éstos maestros eran denominados preceptores, los mismos que acudían a convocatorias que emitía el gobierno, es así que mediante nota dirigida al Ministro de Justicia e Instrucción, diez aspirantes a maestros ambulantes, proponen al ministro prestar servicios en la provincia de Sicasica por el lapso de un año (Saracho, 1907:264-266). El sueldo al que aspiraban era de cien bolivianos mensuales, los mismos se comprometían a correr con "los gastos de movilidad, de transporte de textos y útiles de enseñanza, de embalaje,..", sin que hayan tenido "derecho á pasar cuentas por cuentas por gastos extraordinarios ó imprevistos de ningún género" (Saracho, 1907:265).

La labor de estos maestros era sumamente esforzada, como se puede percibir en la nota de los propios maestros cuya solicitud fue aceptada. Al parecer durante los primeros años del régimen liberal ésta fue la forma prevalente de educación estatal dirigida a la población indígena. Su labor era reconocida por varios sectores de la sociedad, como se puede deducir de las actas del "Primer Congreso Universitario" realizado en Potosí del 9 al 23 de julio de 1908, evento cuyo punto central y primero en la agenda fue precisamente la educación indígenal. Fuera de los comentarios favorables que tenía la labor de los maestros ambulantes, estaba la evaluación que de su trabajo debían realizar los párrocos y corregidores (Saracho, 1907:265), a través de los exámenes que rendían los estudiantes ante estas autoridades (Choque, 1994:15).

Entre las resoluciones más relevantes del mencionado evento universitario (Serrano y Zelaya, 1909) y sin duda inspirado por las corrientes políticas y filosóficas de la época, tenemos en relación a la educación popular y particularmente la educación indígenal:

- a) Creación de un Consejo Superior de Instrucción, suprimiendo la tuición de los municipios.
- b) Creación de una Escuela Normal Pedagógica Nacional, para la instrucción y educación de maestros.
- c) Formación de sociedades para la protección de la clase indígena, encargada de vigilar la actividad de los maestros ambulantes, pero también de la situación global de los indígenas.
- d) Incremento del número de maestros ambulantes para las zonas más pobladas del país, así como de las misiones en las zonas despobladas.
- e) Mejoramiento del indígena mediante la liga anti-alcohólica y campañas de higiene.
- f) Recomienda al cuerpo docente abandonar los antiguos métodos memorísticos y siga las "nuevas orientaciones metodológicas que señala la moderna ciencia pedagógica" (Serrano y Zelaya, 1909:21).

Es innegable la influencia de la política liberal en las resoluciones del congreso universitario, lo interesante es que el tema de la educación indígena se constituía en un tema central de la intelectualidad en Bolivia, aunque en principio no superaba el plano discursivo, se ubicaba en trascendencia a la altura de temas como el del federalismo y la libertad de prensa.

A pesar de la aceptación que habían logrado las escuelas ambulantes el experimento no se extendió, al respecto F. Martínez (cit. en Brienen:2005:136) afirma que el fin de las escuelas ambulantes se debió fundamentalmente a la hostilidad hacia los maestros ambulantes y la falta de apoyo de las autoridades locales e incluso departamentales. En este punto consideramos que si bien estos factores aceleraron el fin de las escuelas ambulantes, en todo caso ello se debió a una política estatal.

La transición de las escuelas ambulantes hacia las escuelas sedentarias propuestas por B. Saavedra en calidad de ministro en 1910, se produjo hacia fines del periodo liberal cuando el ministro liberal, pasaba a ser el primer presidente del partido republicano. Saavedra, autor de "El Ayllu", describió en su obra el efecto de las reducciones toledanas de 1572, las mismas que posibilitaron un cobro más eficiente de los tributos, por parte de los españoles a los indios reducidos a "pueblos donde vivían juntos y congregados" (Saavedra, 1998:129).

En este sentido la política inaugurada por Saavedra cuando era ministro, al ubicar las escuelas en capitales de provincia, tuvo continuidad en el gobierno republicano, consumando el modelo de apropiación territorial inaugurado en la colonia. Esta fue la razón fundamental para que los maestros ambulantes, cuya efectividad había sido ampliamente reconocida, así como su esforzada labor, cedieran el paso a las escuelas ubicadas en capitales de provincia, pueblos y villorrios, obligando a los indígenas a concurrir a los pueblos y centros semiurbanos, de población mayoritariamente mestiza, para de esta manera se

acelerara el proceso de aculturación de la población indígena y además, como una forma de control espacial sobre la educación indígena, ya que sin lugar a dudas, los maestros ambulantes favorecían, con su desplazamiento, la apropiación territorial andina por parte de la población indígena, puesto que éstos debían concurrir a comunidades y ayllus.

### **3.5. FUNDACIÓN DE NORMALES PARA LA EDUCACIÓN INDIGENAL**

Inicialmente se fundó una "Escuela Normal de Preceptores Indígenas" en Sopocachi en la ciudad de La Paz, mediante Decreto Supremo de 8 de abril de 1911 (Camacho et al., 1991b:98-101), para atender la formación de maestros destinados a la educación indígena, que contaba con un internado para los jóvenes postulantes que llegaron del campo para estudiar; sin embargo, ésta funcionó por poco tiempo, debido al shock cultural al que se vieron sometidos los estudiantes indígenas, que preferían dormir en el suelo y comer de cuclillas en la cocina del internado, el funcionamiento del establecimiento concluyó, cuando una noche, los internos huyeron hacia sus comunidades (Pérez, 1992:60).

Posteriormente, se fundaron las escuelas normales rurales de Umala ubicada en el departamento de La Paz en 1915, Colomi en Cochabamba en 1916 (después se trasladó a Sacaba) y Puna ubicada en el departamento de Potosí en 1917 (Camacho et al., 1991b:327), estas normales fueron clausuradas por Bautista Saavedra al asumir la presidencia de la república, a pesar de su vida efímera la Escuela Normal Rural de Umala, en cuatro años tituló a más de treinta preceptores (Choque, 1994:16), en el plantel docente se hallaban Luis S. Crespo como director, Faustino Suárez Arnés, Vicente Donoso Torres y Juvenal Mariaca como profesores, que figuraban entre los primeros titulados de la Escuela Normal de Sucre (Suarez, 1986:216).

Según testimonio contenido en la obra *Utama* de A. Guillén Pinto y N. Peñaranda, el alumnado de la Escuela Normal Rural de Umala no era indígena, sino que esta normal había sido copada por los mestizos de los pueblos cercanos, por esta razón y para poder acceder a la educación normalista, el comunario Francisco Condori, tuvo que cambiar su nombre, a uno más hispano: Melitón Hinojosa (Guillén y Peñaranda, 1945:222), los autores narran las peripecias del preceptor aymara, que logró ejercer el magisterio en condiciones sumamente adversas, hasta que desapareció en las fauces de la Guerra del Chaco (Guillén y Peñaranda, 1945:213).

La débil presencia de los aymaras entre los normalistas de estas escuelas normales rurales y la preponderancia de estudiantes mestizos, se debía a la ubicación de las mismas, que obedecía al modelo de apropiación espacial, propuesta por Saavedra, que establecía los centros educativos en capitales de provincia como Puna y Sacaba; y en capitales de sección como Umala (Gonzalez, 1984). La evaluación del funcionamiento de las normales rurales, se

halla detallada en la memoria del ministro del ramo Luis Zalles Calderón (cit. en Choque, 1994:16-18) del año 1919, que detecta las siguientes falencias:

- a) El emplazamiento de la normal de Umala se había realizado en un lugar donde no existía población indígena.
- b) Los estudiantes eran mayoritariamente mestizos y no indígenas.
- c) Tanto la normal de Umala como la de Sacaba no tenía áreas de cultivo.
- d) Los preceptores titulados no trabajaban en las comunidades y ayllus, sino que preferían enseñar en las capitales de provincia
- e) No aplicaban la política educativa que se había delineado para la educación indígena.

Si bien su funcionamiento de hallaba respaldado por los respectivos decretos de creación, la aprobación del Estatuto para la educación de la raza indígena, data de 1919, o sea que se emite después de la apertura de las tres normales mencionadas. El hecho de que haya sido el propio Bautista Saavedra el que decidió el cierre de las escuelas normales rurales en 1921, se debe en todo caso a la evaluación previamente realizada por el ministro Zalles (cit. en Choque, 1994:16-18), la misma que fue determinante para su clausura.

### **3.6. EL ESTATUTO PARA LA EDUCACIÓN DE LA RAZA INDÍGENA DE 1919**

La sistematización de las políticas liberales para la educación indígena, llegó tardíamente el 21 de febrero de 1919, la autoría del mencionado estatuto corresponde a Daniel Sánchez Bustamante, quien según Elizardo Pérez, "intuyó como pocos el problema de la educación del indio y, sin embargo, en la práctica no pudo o no quiso aplicar sus postulados" (Pérez, 1992:63), al referirse al mencionado estatuto, también coincide en señalar con la esterilidad de la reglamentación en el momento de su promulgación, debido a que Sánchez Bustamante dejaba al poco tiempo el ministerio y dos años después los liberales eran derrocados por los republicanos, llegando a clausurar las escuelas normales en 1921.

En el estatuto de 1919 se proponían tres tipos de establecimientos para la educación indígena: a) Escuelas elementales; b) Escuelas de trabajo; c) Escuelas Normales Rurales, debiendo existir la respectiva coordinación entre ellas, tanto vertical como horizontalmente; para lo cual, deberían coordinar acciones entre sí. Un avance notable respecto de la política de apropiación territorial, era el hecho de que las escuelas elementales debían ser ubicadas en comunidades, ayllus y cantones, así como las de trabajo que debían ser emplazadas en los puntos centrales de los distritos más densos de población indígena.

Otro aspecto importante que introduce el estatuto es la adopción del trabajo como método de enseñanza-aprendizaje, cuando establece la necesidad de que todos los establecimientos, vale decir: escuelas elementales, de trabajo y normales rurales, debían contar con campos de cultivo y talleres. Por otra parte, menciona explícitamente la necesidad de desarrollar el método experimental, descartando el

verbalismo, en especial en las escuelas de trabajo, ya que toda la enseñanza se debía fundar sobre experiencias sacadas de la "observación personal y sobre la inteligencia de los hechos" (Bolivia..., 1919).

Las escuelas de trabajo tenían como misión fundamental el preparar a los indígenas como agricultores o artesanos, dependiendo los oficios de la vocación productiva de la zona, para ello era necesario desarrollar fuertes aptitudes en los estudiantes para que puedan "mantenerse con decencia" y desenvolverse con éxito en su propio país, comarca o región. Por otra parte, las escuelas de trabajo debían convertirse en empresas industriales productivas, sufragando el pago por los trabajos realizados, a los estudiantes que debían empezar por construir la propia infraestructura del establecimiento, así como el moblaje y algunas herramientas, estas prescripciones conducían a las escuelas de trabajo al autofinanciamiento y a la autonomía respecto del Estado.

Para las escuelas normales rurales, establece como lugar de ubicación, las capitales de provincia, las mismas debían formar maestros eficientemente preparados para la enseñanza en las escuelas elementales indígenas, además debían contar con escuelas elementales de aplicación, anexas a su infraestructura para la práctica docente supervisada. Los maestros egresados estaban obligados a desempeñarse como maestros de indígenas por el lapso de cuatro años como mínimo, antes de trabajar en otro tipo de establecimientos.

La política cultural se plantea en forma diferente a la delineada en el discurso liberal civilizatorio de los años anteriores, llama la atención el artículo 36° del Estatuto de 1919, que textualmente propone que el vestido de los alumnos sea hecho de tejidos del país, de modo que no se rompa con las costumbres locales, "sino muy paulatinamente, a fin de que el obrero y el maestro indígenas, no se consideren, al salir de la escuela desvinculados de su familia, ni de su comarca, y más bien vuelvan a ella, como un factor de progreso antes que como elementos extraños dispuestos a la fuga" (Bolivia..., 1919). Si bien en el fondo permanece subyacente el proceso de aculturación, el discurso se ha atenuado, reconociendo la vigencia de la cultura andina y no su extirpación tal como proponían los primeros gobiernos del liberalismo.

### **31. LA POLÍTICA CONTRA-HEGEMÓNICA**

Denominamos política educativa contra-hegemónica al conjunto de iniciativas para la apertura de escuelas e intervenciones directas en materia educativa, desarrolladas por los grupos subordinados de la sociedad, desde su propia perspectiva histórica. Las permanentes solicitudes para la apertura de centros educativos por parte de las comunidades indígenas, durante las décadas comprendidas entre fines del siglo XIX e inicios del siglo XX, muestran a la educación como una de las reivindicaciones más importantes de la población indígena hacia el estado boliviano, después de la restitución de las tierras de comunidad. Se han delineado dos explicaciones para esta demanda, la primera,

parte de considerar a la educación como un mecanismo de acceso a la ciudadanía y con ello la posibilidad de "exigir al Estado la defensa de intereses tanto individuales como corporativos" (Irurozqui,1999:4), posibilitando su participación en la sociedad excluyente. La otra mucho más profunda, muestra a la educación como un instrumento de resistencia (Claure,1989:118-120) y liberación (Ticona,2003:5-7), asumida por los indígenas ante la situación opresión, miseria y explotación que confrontaban cotidianamente.

Las constantes demandas al Estado por la apertura de escuelas, eran sistemáticamente ignoradas por la élite del poder, concentrada en el ejecutivo y el parlamento, como se puede constatar, cuando en 1906 el senado rechazó, un proyecto de ley para la apertura de "escuelas primarias destinadas a la instrucción de los indios de los cantones de Guaqui, Callapa, Caquingora, Calamarca, Ayo Ayo, Sicasica, Umala y Caquiaviri,.. pretextando que el informe de la Comisión de Instrucción Pública era desfavorable" (Choque,1992a:20-21).

Esta dualidad en el discurso de la élite, no diluyó la aspiración de las comunidades aymaras por acceder a la educación, sino que provocó el desarrollo de una estrategia paralela. Esta estrategia consistió en el establecimiento de escuelas "clandestinas" por parte de maestros aymaras. Estas escuelas se caracterizaban porque su funcionamiento se desarrollaba al margen de las iniciativas estatales y debía permanecer oculto a la vigilancia de las autoridades, así como a la vista de los vecinos y hacendados. En principio los maestros aymaras enseñaron a un número reducido de estudiantes, dadas las condiciones en las que desarrollaban sus actividades, tal el caso de la escuela instalada por Melchor Yujra y Agustín Yucra a fines del siglo XX en Huarina (Siñani,1992:127).

Posteriormente, después del advenimiento del régimen liberal hacia 1907, se emitieron una serie de disposiciones que propiciaban el establecimiento de escuelas en el campo (Camacho et al.,1991b), lo que contribuyó a la progresiva apertura de escuelas entre los años 1907 y 1931 (Brienen,2005). Una de las condiciones que favoreció a la creación de un mayor número de escuelas indígenas a cargo de las comunidades, fue la sedentarización de las escuelas ambulantes, que empezaron a ser regentadas por los propios comunarios, adquiriendo un carácter legal porque en los hechos fueron reconocidas por el Estado, al recibir lotes de textos y libros para los docentes (Calderón,2003:7-12).

Este reconocimiento por parte del Estado no atenuó el constante asedio y hostilidad de los hacendados y vecinos de los pueblos, los mismos que se oponían al funcionamiento de las escuelas para indios (Choque,1992a:40). Esto nos lleva a considerar el carácter semiclandestino de su funcionamiento, ya que aún debían mantener sus actividades ocultas ante la vigilancia de los poderes locales. Tal es el caso de la primigenia escuela de Warisata fundada por Avelino Siñani, la misma que contaba con la autorización estatal para su funcionamiento; sin embargo, éste

sufrió un sin número de agresiones, fue encarcelado y torturado en la cárcel de Achacachi, por causa de su actividad educativa (Siñani,1992:128).

A pesar de la persecución que sufrieron los maestros aymaras, vemos que las comunidades aprovecharon cualquier resquicio que se presentaba en la legislación o política estatal para consolidar las escuelas indígenas, como la ley de 11 de diciembre de 1905 que establecía un premio pecuniario para impulsar el establecimiento de escuelas de primeras letras en las comunidades indígenas (Choque,1992a:20), posteriormente y ante la resistencia al funcionamiento de estas escuelas, por parte de hacendados y vecinos, se emitió un decreto reglamentario de fecha 15 de mayo de 1906, el mismo que establecía en su primer artículo que:

"Todo individuo que hubiere establecido de su cuenta particular una escuela de primeras letras en centros poblados por indígenas o lugares apartados de las capitales de cantón y vicecantón, tendrán derecho a una recompensa pecuniaria anual de veinte bolivianos por cada alumno, de cualquier sexo, que llegare a saber leer, escribir, las cuatro operaciones de aritmética, la doctrina cristiana y hablar español" (Camacho et al.,1991b:57).

Si bien, este decreto sirvió de cobertura legal al funcionamiento de muchas escuelas regentadas por indígenas, existieron algunos hacendados que instalaron escuelas en sus haciendas, como Hugo Ernst, quien era un hacendado de origen alemán que puso en funcionamiento una escuela en Chúa (Mejía,2003:36).

La política educativa contra-hegemónica tuvo su mayor expresión en el movimiento inaugurado por las organizaciones de caciques-apoderados, los que hicieron de la lucha por la educación uno de los ejes de su organización, al fundar centros educativos en las ciudades, asociados éstos a grandes redes de escuelas ubicadas en el campo, tal es el caso de los centros educativos autónomos: Bartolomé de las Casas y la Sociedad República del Qullasuyu (Soria,1992:46).

El contenido de la lucha reivindicativa por la restitución y defensa de las tierras de comunidad, pasó a convertirse en objetivo al que se subordinó el accionar educativo. La educación por otra parte, posibilitaría el acceso a la ciudadanía de los indígenas, mientras que la lecto-escritura del castellano coadyuvaba en la lucha legal de los comunarios, bajo la conducción de los caciques-apoderados. La cultura andina fue reivindicada y formó parte de los contenidos del proceso educativo. La escuela fue concebida como un centro de concientización, mediante el que los caciques-apoderados podían desarrollar una importante labor política.

### **3.8. CONSTITUCIÓN DEL CUERPO DOCENTE INDÍGENA**

La formación de este grupo de preceptores aymaras, llama la atención porque se constituye en un hito trascendental dentro de la política educativa contra-

hegemónica, al ser ésta, capaz de reproducir la actividad educativa que había desarrollado en forma totalmente autónoma, o con un margen sumamente reducido de apoyo estatal. Las normales rurales que funcionaron esporádicamente, habían sido copadas por los vecinos de los pueblos ya que los pocos indígenas que habían logrado ingresar se vieron afectados por la clausura de estos establecimientos llevada a cabo por Bautista Saavedra. No descartamos que algunos hayan logrado acceder a la formación docente que impartieron estas normales durante su funcionamiento. Pero, sobre todo consideramos que su formación fue empírica.

Un caso que llama la atención es de Eduardo L. Nina Quispe, cuyo aprendizaje fue estrictamente autodidacta, tal como relata en una entrevista realizada por "El Norte" en fecha 28 de octubre de 1928:

"Desde pequeño me llamaba la atención cuando veía a los caballeros comprar diarios y darse cuenta por ello, de todo lo que sucedía: entonces pensé en aprender a leer mediante un abecedario que me obsequiaron, noche atrás noche comencé a conocer las primeras letras; mi tenacidad hizo que pronto pudiera tener entre mis manos un libro y saber lo que encerraba". (Nina Quispe cit. en Ticona, 1992:101).

Es admirable la determinación de E. Nina Quispe; sin embargo, esta situación excepcional seguramente estuvo restringida a pocos preceptores, lo que nos abre otras vías en la conformación de este grupo de maestros, primero, algunos fueron fruto de la educación que se desarrolló durante las últimas décadas del siglo XIX, en las escuelas clandestinas, o bien durante los años en que funcionaron las escuelas ambulantes y también cuando éstas se sedentarizaron, lo que permitió el acceso de los futuros preceptores a la educación, ésta si bien era rudimentaria permitió la apropiación de los elementos de la cultura dominante, así como su transmisión. Por otra parte, la adscripción de los preceptores a la cultura andina, permitió su recreación en experiencias biculturales e interculturales por parte de los maestros aymaras, tal como refiere Brienen (2005:138) cuando muestra que los maestros de las comunidades hacia 1944, seguían enseñando las costumbres autóctonas, situación que fue detectada por las autoridades estatales.

Otra posibilidad, de acceso a los rudimentos de la cultura occidental la permitió el ejército nacional tal como señala H. Mamani (1992,85-88), quien destaca la dimensión educativa del cuartel, para posteriormente, convertirse en un semillero de maestros indígenas. Esta dimensión educativa está vinculada a la implantación del servicio militar obligatorio, introducido por los liberales hacia 1907, como se puede colegir del informe del ministro de guerra Baldivieso contenido en la memoria ministerial del año 1912. El ministro indica que en la escuela del regimiento que estaba a su cargo, "se enseñó a leer 37 conscriptos en 1907,... en el año siguiente; por otra parte, se enseñó a escribir a 17 soldados que sólo leían y se impartió lecciones de una hora diaria de educación primaria a 54

analfabetos" (Dunkerley,2003:120). Debido a que la oficialidad desconocía los idiomas nativos como el aymara y el quechua, se fomentó la formación y profesionalización de los suboficiales denominados: clases, que oficiaban de mediadores culturales y de maestros bilingües de los conscriptos indígenas (Dunkerley,2003:124).

Pasamos ahora a delinear las características esenciales de este cuerpo docente:

- a) La adscripción de todos sus miembros a la cultura aymara, ya que se denominaban así mismos "preceptores indígenas".
- b) El fuerte contenido reivindicativo de su actividad docente que planteaba la restitución de las tierras de comunidad, por tanto su organización se hallaba estrechamente ligada al movimiento de los caciques-apoderados.
- c) Eran concientes de su rol como preceptores aymaras, y las preocupaciones pedagógicas y metodológicas no estuvieron ausentes, prueba de ello es la realización de un Congreso de preceptores indígenas en 1930.
- d) Entre los contenidos de la enseñanza destacan los correspondientes a la cultura andina, lengua aymara, conocimientos y valores, los que eran reivindicados e introducidos en su tarea cotidiana como maestros bilingües.
- e) Además se impartía la lectura y escritura del castellano, estos últimos contenidos, eran resignificados desde una perspectiva liberadora y como instrumento en la lucha reivindicativa.

### **3.9. LA SOCIEDAD REPÚBLICA DEL QULLASUYO**

La Sociedad República del Qullasuyo, funcionó bajo la dirección de Eduardo Nina Quispe, primero entre 1928 a 1930, como Centro Educativo Qullasuyo, y entre 1930 a 1933, como una organización de mayores proyecciones: la Sociedad República del Qullasuyo. El centro educativo empezó como una escuela particular para los hijos de los matarifes de la ciudad de La Paz, uno de los gremios más poderosos de los aymaras asentados en la ciudad, y después se convirtió en un centro educativo que aglutinaba a los comunarios migrantes que vivían en la ciudad. Posteriormente, Nina Quispe logró la dotación de un aula en una escuela nocturna (Mamani,1991:130), como resultado de ello, la matrícula creció alcanzando en menos de un año el número de 2,000 estudiantes, los que eran albergados en la escuela de la calle Yanacocha (Choque,1992a:23).

Posteriormente, se fundó la Sociedad República del Qullasuyo el 8 de agosto de 1930 (Mamani,1991:132), es sugerente la coincidencia con las fiestas patrias, ésta sería una constante, para una serie de actos públicos del centro, lo que nos muestra la legitimación de la república india coexistiendo con la república criolla dentro de la cosmovisión andina de organización dual. Su vinculación con varios centros educativos establecidos en ayllus y comunidades nos muestra, que el emplazamiento de este sistema seguía el modelo de apropiación andina del espacio, consideramos que ésta sería la causa de la gran fuerza que había alcanzado la propuesta educativa de E. Nina Quispe, en el Altiplano paceño.

La estrategia planteada por E. Nina Quispe, consistía en fundar las escuelas en forma paralela a las filiales de la Sociedad República del Qullasuyo (Mamani,1991:132). Bajo estas premisas, se constituyó una red de escuelas afiliadas a la República del Qullasuyo en el campo, a las que concurrían los comunarios adultos y niños aymaras. Se realizó también la publicación de documentos sobre la enseñanza indígena y sobre la propiedad comunal de la tierra, generando de esta forma, una extensión cultural indianista (Mamani,1991:127-153).

Por otra parte, el eje de toda la actividad, así como de la actividad educativa era la defensa de las tierras de comunidad; sin duda, ésta viene a ser la fuerza motriz del Centro Sociedad República del Qullasuyo, que culmina con la construcción de un proyecto autónomo aymara: la renovación de Bolivia a través de la República del Qullasuyo, esto se puede colegir del documento publicado por Eduardo L. Nina Quispe (1933) publicado en 1933 denominado: "De los títulos de composición de la Corona de España", en este documento se perfila la propuesta de renovación de Bolivia a partir del reconocimiento del derecho propietario de los ayllus, sobre la base de títulos coloniales, según Carlos Mamani estos títulos servían de un "puente entre el pasado y el futuro,... como un nexo con el pasado libre y autónomo del Qullasuyu, y la esperanza de un futuro en el que se recupere la autonomía, la dignidad y libertad" (Mamani,1991:159).

Eduardo L. Nina Quispe demostró tener una gran habilidad política al vincularse con autoridades nacionales, como el propio presidente Hernando Siles, así como con autoridades regionales y municipales, también estableció vínculos con instituciones nacionales, como el ejército nacional, líderes políticos que le proporcionaron acceso a la prensa escrita, e intelectuales de reconocido prestigio que colaboraron y alabaron su obra (Ticona,1992:104). Esta estrategia le permitió desarrollar las actividades de su organización sin contratiempos, durante los primeros años de su funcionamiento, antes de ser apresado y de que terminaran abruptamente las actividades del centro en diciembre de 1933.

En el núcleo de la concepción educativa de E. Nina Quispe, se hallaba la necesidad de desarrollar un proyecto educativo autónomo, "de modo que quienes protagonicen la acción fueran los propios aymaras analfabetos, que debían educarse de acuerdo con su propia realidad nacional y cultural" (Ticona,1992:105). Por otra parte, su concepción de la educación era integral, ya que no solo se concentraba en la alfabetización, sino que se asentaba en el sistema de valores de la cultura aymara. Desde una perspectiva liberadora, la toma de conciencia de los indígenas, acerca de su situación opresión y explotación, era un aspecto central de la concepción educativa de E. Nina Quispe (Ticona,1992:105).

De acuerdo a C. Mamani (1991:127-153), y realizando una síntesis de la actividad educativa de la Sociedad República del Qullasuyu, tenemos entre los objetivos que se perfilan en el proyecto educativo de E. Nina Quispe los siguientes:

- a) Organizar a los comunarios aymaras, para emprender una lucha reivindicativa, tanto cultural como legal y política para el reconocimiento de la propiedad comunal sobre las tierras.
- b) Reivindicar la cultura aymara desde una perspectiva holística, considerando en forma integral conocimientos y su sistema de valores.
- c) Dotar a los alumnos de competencias en la lectura y escritura del castellano, como un medio para facilitar la lucha legal y su acceso a la ciudadanía.
- d) Concienciar a los aymaras acerca de la situación de económico-social y preparar las bases para la constitución de la República del Qullasuyo.

Estos objetivos se postulan desde la identidad aymara y desde la lucha de reivindicación social y económica, también existe un reconocimiento a la alteridad al postular un proyecto social y político para Bolivia, en el que todos los otros grupos étnicos participan, de los que dice "Todos nuestros hermanos", dando un contenido intercultural al proyecto educativo. En consonancia con los objetivos, antes mencionados se plantean los siguientes contenidos (Ticona,1992:105):

- a) Lectura y escritura del castellano, a partir del idioma nativo.
- b) Historia del Qullasuyo y las comunidades, así como de la propiedad de la tierra.
- c) Valores y formas de organización de la cultura andina.
- d) La República del Qullasuyo como proyecto.

La planta docente estaba conformada por preceptores indígenas aymaras, entre los que podemos citar a: Pedro Castillo, Adolfo Ticona, Feliciano Nina y Carlos Laura, además del propio Nina Quispe quien fue su principal preceptor (Mamani,1991:132). Los primeros maestros habían aprendido a leer y escribir en el cuartel, en las escuelas clandestinas o eran autodidactas. No tenían educación formal y en ellos existía un profundo sentido de solidaridad y compromiso, ya que tenían otros oficios y enseñaban en la noche (Ticona,1992:104).

Su compromiso se revelaba también en la preocupación acerca de la pedagogía y métodos a ser desarrollados en su labor, que se manifiesta en el contenido del Congreso de Preceptores Indígenas, organizado por Nina Quispe. A pesar de no hallarse las conclusiones del congreso y coincidiendo con Esteban Ticona (1992), podemos colegir que el método desarrollado se centraba en la reflexión y toma de conciencia acerca de la situación de los indígenas, sus problemas y la resolución de los mismos (Ticona,1992:99-108). También están las solicitudes de Eduardo L. Nina Quispe para la orientación técnica de la educación indígena en Bolivia, como una muestra de su compromiso docente.

Las funciones que cumplía la Sociedad República del Qullasuyo, se añaden a las clásicas funciones de la educación de socialización, formación ciudadana y formación para el trabajo una dimensión intercultural y liberadora. Por otra parte, el centro desarrollaba otras funciones como la función cultural y política. La

función cultural del centro, a partir de la cultura aymara, proyectaba el desarrollo de ésta dentro de una sociedad multicultural y tolerante, de ahí que esta función rebasa la fase estrictamente reivindicativa, pasando a la producción y reproducción cultural, dentro de una política cultural contra-hegemónica. La función política del centro se perfila nítidamente cuando propone abiertamente la construcción de un proyecto incluyente para la renovación de Bolivia, a partir del reconocimiento de los derechos de propiedad de las comunidades y ayllus sobre la tierra, en una convivencia con la república criolla, dentro de la concepción dual e incluyente, con relaciones de oposición y complementariedad (Montes,1999:138), entre la república india y la república criolla, las dos repúblicas heredadas de la colonia (Rivera,2003).

### **3.10. CENTRO EDUCATIVO DE ABORÍGENES BARTOLOMÉ DE LAS CASAS**

El surgimiento de este centro se halla indisolublemente unido a la personalidad de Santos Marca T'ula cacique-apoderado que había empezado su lucha por la restitución de las tierras de comunidad hacia 1914, esta labor le aproximó a abogados republicanos con los que realizó algunas acciones legales en defensa de las tierras de comunidad, es en estas circunstancias que surgió en el movimiento de caciques-apoderados, la necesidad de autonomía, para ello aspiraban contar con sus propios escribanos; es decir, conquistar el acceso a la lectura y escritura del castellano, como instrumento en las luchas legales, tal como se percibe en la nota enviada por algunos de los caciques-apoderados al ministro de Gobierno en 1922, citada por V. Soria (1992) y que a la letra decía: "No sabemos leer ni conocemos la lengua en la que está escrita la legislación patria y sin embargo debemos sujetarnos a ella..., sólo queremos la instrucción de los niños aborígenes para que no sufran lo que nosotros sufrimos" (Soria,1992:59).

La necesidad de acceso a la educación se halla también reflejada en una gran cantidad de solicitudes que enviaban los caciques-apoderados al gobierno central para la apertura de escuelas en ayllus y comunidades especialmente dirigidas a la población indígena, estos pedidos eran sistemáticamente ignorados o simplemente rechazados (Choque,1992a:19-29), el discurso liberal no tardó en ser desenmascarado y los caciques-apoderados reclamaron abiertamente por el incumplimiento de las promesas oficiales, mediante memoriales y misivas que expresaban el profundo malestar que causaba esta situación en la población indígena, como en el memorial suscrito, entre otros firmantes por Santos Marca T'ula:

"A la clase indígena no han dotado (de escuelas), reclamamos de este deber para dedicarnos a la educación de nuestros hijos, por esta razón hemos pedido escuelas en todas las comunidades ya sean sostenidas por el gobierno o por nosotros mismos, que nos vemos privados de la instrucción que hemos pedido el año mil novecientos diecinueve, hasta la fecha no hemos obtenido la venia de las autoridades de provincia, quedándonos en la ignorancia, siendo el

blanco de los abusos" (Soria,1992:61).

Como se puede ver la demanda de apertura de centros educativos se convirtió en un complemento a la lucha central emprendida por los caciques-apoderados en relación a la defensa y restitución de las tierras de comunidad, para algunos autores el fin era estrictamente instrumental, y con este criterio coincide M. Irurozqui (1999), ya que para la autora:

"La demanda al Estado de instrucción para el medio rural fue central, debido a que para la búsqueda de genealogías para la sucesión hereditaria de los caciques, viajar a los Archivos de Sucre y Lima y obtener y manejar copias legalizadas de documentos antiguos, en definitiva, para gozar de mayor independencia en sus reivindicaciones y evitar riesgos de malinterpretación de las mismas, era preciso hablar y leer castellano" (Irurozqui,1999:13).

Es en esta perspectiva que se fundó en 1930, el "Centro educativo de aborígenes Bartolomé de las Casas", subyacente a esta actividad, se hallaba la organización de los caciques-apoderados, dirigida por Santos Marca T'ula. Desde su fundación contaba con el apoyo de la iglesia católica, a través de las parroquias de San Pedro, Rosario y San Sebastián de la ciudad de La Paz, entre los religiosos destaca por su decidido apoyo el sacerdote Tomás de los Lagos Molina, párroco de la Iglesia de San Pedro. El acto de fundación contó con la presencia de los caciques-apoderados y las principales autoridades originarias como jilaqatas y mallkus (Soria,1992:64-65).

Se conformó una comisión para lograr el reconocimiento oficial del centro, curiosamente concurren a la ciudad de Sucre con este fin y solicitan la legalización al fiscal general de la república, y no así a las autoridades del gobierno central. Posiblemente, esta solicitud que se hacía en paralelo con las gestiones emprendidas con Eduardo Nina Quispe, quien había desarrollado la misma estrategia con las autoridades del poder central asentadas en la ciudad de La Paz, para el reconocimiento de la Sociedad República del Qullasuyo. En todo caso esta doble estrategia respondía a la lógica dual andina, que les llevaba a reconocer la dualidad que existe entre la sede de gobierno: La Paz y la capital de la República: Sucre. Las gestiones fueron exitosas, ya que en fecha 30 de abril de 1931 el centro es reconocido por el Arzobispado de La Plata; el 10 de mayo por el Fiscal General de la República; el 18 de mayo por el Jefe del Distrito Escolar de Chuquisaca (Soria,1992:66).

Su llegada a la ciudad de Sucre fue registrada por Jaime Mendoza en el diario El País (Soria,1992:66), quien demostró siempre apertura hacia las demandas de los indígenas. En la misma publicación J. Mendoza informa que hacia el año 1931, se fundaron 96 escuelas en el altiplano paceño como extensión del Centro Bartolomé de las Casas, distribuidas en las provincias Murillo, Los Andes, Pacajes,

Omasuyos, Sicasica, Loayza, Inquisivi y Camacho (Soria,1992:66). Aquí podemos percibir la forma de apropiación espacial andina, reproducida por las escuelas en torno a un centro urbano, para este efecto la ciudad de La Paz, donde se emplazaba la sede central y las escuelas se ubicaban en comunidades y ayllus. El Centro Bartolomé de las Casas, contaba con un elevado número de inscritos, formando redes de escuelas sucursales del centro ciudadano, estas escuelas eran atendidas periódicamente por los propios organizadores. Se desarrolló una gestión autónoma mediante la *mink'a* como una forma de trabajo comunitario y la rama para cubrir los gastos comunes (Soria,1992:68).

El centro contaba con un Estatuto, de acuerdo a éste documento eran miembros del centro: los caciques del departamento de La Paz; las autoridades e indígenas de las comunidades y "todos los niños y jóvenes aborígenes" (Soria,1992:65). Por otra parte entre los objetivos del centro que están contenidos en su estatuto de constitución podemos citar a los siguientes:

- a) Fundar escuelas con los métodos más modernos de pedagogía.
- b) Divulgar los sistemas agrarios útiles a la producción, economía y bienestar del indio.
- c) "Militarizar al indio para fortalecer más a su raza y contar en su conjunto con una fuerza poderosa efectiva...." (Soria,1992:65).
- d) Hacer que el indio practique una clara conciencia de la religión católica y una moral evangélica.

Posteriormente y dado el éxito que alcanzó el centro, pasó a la tarea de formar preceptores indígenas, existe información de sus actividades de los cuatro primeros años de su funcionamiento. Las intensas actividades del centro se vieron interrumpidas por efecto de la Guerra del Chaco, posteriormente existió un intento de reorganización en 1942, cuando los caciques-apoderados que fundaron el centro: Santos Marca T'ula y Celedonio Luna, ya habían fallecido (Soria,1992:67).

### **3.11. EL SISTEMA EDUCATIVO INDÍGENA SEMI-AUTÓNOMO**

La constitución de un sistema educativo semi-autónomo, organizado en paralelo al sistema estatal durante el periodo comprendido entre fines del siglo XIX y las tres primeras décadas del siglo XX, es producto de la política contra-hegemónica desplegada por las comunidades y las redes de caciques-apoderados. En un primer momento, este sistema todavía disperso surge de los esfuerzos aislados de las comunidades, para propiciar el funcionamiento de escuelas clandestinas. La existencia de estas escuelas, se halla sustentada por varias investigaciones y testimonios, que dan cuenta de la proliferación de una serie de escuelas comunales que funcionaban en los ayllus y estaban a cargo de los propios comunarios, entre estos maestros pioneros podemos citar a Melchor Yujra y Agustín Yujra, maestros aymaras que enseñaban en Huarina, puerto sobre el lago Titicaca, hacia fines del siglo XIX, éstos fueron maestros de Avelino Siñani, quien posteriormente sería el fundador de la primera escuela indígenal que funcionó en Warisata (Siñani,1992:127).

Durante la primera década del siglo pasado existieron también solicitudes por parte de preceptores indígenas para participar como maestros ambulantes, como es el caso de Lucio Estrada, "que en 1908 buscó apoyo estatal para actuar como profesor ambulante de Qalla y Titik'ana" (Ticona, 1997: 134). También Raúl Calderón (2003:7-12) muestra el papel activo de las comunidades en el funcionamiento de las escuelas ambulantes, así como la participación de maestros aymaras en el funcionamiento de las mismas.

Hacia 1911, las escuelas ambulantes fueron sustituidas por escuelas permanentes (Calderón, 2003:7-12), en este marco de políticas y disposiciones legales, las solicitudes de los comunarios, ya no eran dirigidas solamente para la apertura de establecimientos por parte del Estado, sino pidiendo autorización para el establecimiento, por parte de las comunidades, de escuelas mixtas libres en comunidades y ayllus. Estas escuelas figuran en la documentación oficial como "escuelas particulares", en realidad se trataba de escuelas comunales regentadas por preceptores aymaras, estos establecimientos se sostenían mediante el soporte comunal; así como, por un pequeño aporte en especie, que cada familia entregaba al maestro, denominado "pitanza" (Ticona, 1997:153). En Amarete existían escuelas indígenas al margen de la acción estatal hacia 1916, especialmente en las comunidades de Chajlaya y Qanlaya (Choque, 1992a:21). Según R. Choque, hasta 1921, la creación de escuelas indígenas había crecido considerablemente en algunos ayllus y comunidades, siendo sus impulsores curacas y jilaqatas, autoridades étnicas de marcas y ayllus (Choque, 1992a:19-23).

Estas escuelas funcionaron en forma semi-clandestina, sustentadas económicamente por la comunidad (Ticona, 1997: 134) y se propagaron por el altiplano paceño siendo blanco de la hostilidad de los vecinos de los pueblos y de las autoridades locales. La clandestinidad de las actividades educativas se explica por la sañuda represión que sufrieron los maestros indígenas, muchos de los cuales fueron encarcelados y perseguidos a pesar de contar con la respectiva autorización para el funcionamiento de las escuelas (Pérez, 1992). Tal el caso de Avelino Siñani que por su lucha infatigable en pro de la educación de los indios, sufrió todo tipo de agresiones y vejámenes, fue encarcelado y torturado en la cárcel de Achacachi e igual suerte corrieron su hermano e hijo, por las mismas razones (Siñani, 1992:128).

Los maestros que se hacían cargo de esta labor educativa semi-clandestina formaron un grupo dentro de la sociedad aymara, de personas que se dedicaban a la educación además de sus propias actividades de subsistencia, entre éstas personas se encuentran Pablo Choque maestro de Jesús de Machaca (Ticona, 1997:152), así como Marcelino Llanqui, "quien hacia 1920 tenía fundadas tres escuelas en su comunidad de Jesús de Machaca" (Choque, 1992c:276). Dentro de este grupo también se encuentran: Avelino Siñani quien fundó la primera escuela de Warisata y atendía otras escuelas seccionales

(Siñani,1992:129-130), "Manuel Inca y su esposa, quienes hacia 1930 mantenían una escuela en su comunidad de Pucuro del cantón de Santiago de Huata" (Choque,1992c:276), Francisco Choque que estableció una escuela "que los comunarios construyeron junto con la vivienda para su nuevo maestro" (Ticona,1997:153) y otros tantos pioneros de la educación indigenal.

Esta proliferación de escuelas de comunidad se debió fundamentalmente a la política contra-hegemónica que propició su apertura, esta política se vio favorecida indirectamente por el Estado, que creó las condiciones propicias para la constitución de un sistema educativo semi-autónomo, mediante la promulgación de un marco legal, que las comunidades indígenas aprovecharon para instalar escuelas en el campo. Según M. Brien (2005:137) a partir de 1907 y hasta mediados de los 30' la apertura de escuelas comunales se llevaba a cabo a un ritmo de 50 escuelas por año.

La política educativa contra-hegemónica tuvo su mayor apogeo hacia 1930, llegando a conformar un sistema semi-autónomo sobre la base de una serie de escuelas dirigidas por indígenas, que trabajaban coordinadamente con las redes escolares, lideradas por Santos Marca T'ula y Eduardo L. Nina Quispe. Este sistema semi-autónomo cuenta a instituciones como la Sociedad República del Qullasuyu y el Centro Bartolomé de las Casas como los máximos exponentes de su desarrollo, el carácter semi-autónomo del sistema, se manifiesta en que surgió de la organización autónoma del movimiento de los caciques apoderados. En el plano económico, el apoyo estatal fue mínimo y contaron con recursos que provenían de las comunidades. Por otra parte desde el punto de vista educativo contaron con la posibilidad de elaborar sus planes de estudio y contenidos. El punto culminante de esta organización se dio con la realización de un Congreso de Preceptores Indígenas inaugurado en la ciudad de La Paz, el 7 de agosto de 1930, en el que se analizaron temas de orden pedagógico, así como "la restitución de tierras comunarias y la realización de una nueva revisita" (Mamani,1991:134). Por otra parte, debemos indicar que tanto la Sociedad República del Qullasuyo como el Centro Bartolomé de las Casas dejaron de funcionar a principios de la década del 30', por efecto de la guerra del Chaco, este hecho hizo que algunas escuelas unitarias dispersas en el campo, pronto hallaran una nueva estructura que las cobijara, siendo ésta la que les proporcionó el sistema núcleo-seccionales.

Los rasgos más importantes de este sistema semi-autónomo, son los que pasamos a exponer:

- a) Todas estas escuelas surgieron por iniciativa de comunidades y ayllus, o por la acción de los caciques-apoderados, es decir en forma autónoma.
- b) En todas las experiencias se destaca como eje central del accionar educativo: la lucha por la defensa de las tierras de comunidad y la propiedad colectiva de la tierra.
- c) Las funciones de la escuela van más allá de la acción educativa convirtiéndose en verdaderos centros en los que se irradia un discurso

contestatario, se coordinan acciones y se realiza una defensa de los indios frente a los atropellos de los que eran objeto por parte de los hacendados, vecinos y autoridades.

- d) Es remarcable el carácter rector de las autoridades étnicas como caciques, mallkus y lilaqatas, organizados en las redes de caciques- apoderados.
- e) La distribución territorial de las escuelas, siempre a partir de un centro, tal el caso de la Sociedad República del Qullasuyo y el Centro Bartolomé de las Casas, cuya matriz se ubica en un centro urbano: la ciudad de La Paz, a la que se vinculan otras escuelas ubicadas en el área rural.
- f) Por otra parte, se desarrollan formas de trabajo comunitario para el sostenimiento de las escuelas, dentro de las relaciones de redistribución y reciprocidad propias de la cultura andina.
- g) La autosuficiencia económica fue la base de su accionar autónomo, porque ello les permitía autonomía frente al Estado.
- h) La introducción de la cultura andina como contenido de la enseñanza fue fundamental, se hallaba presente tanto en los contenidos cognitivos y procedimentales, así como en su sistema de valores.
- i) La presencia de la cultura andina fortalecía la identidad cultural de los estudiantes y maestros, ambos sujetos del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- j) La existencia de un magisterio aymara, formado empíricamente y no en instituciones estatales.

Este sistema semi-autónomo debe ser considerado como antecedente del sistema núcleo-seccionales, ya que su influencia en el segundo, se muestra en la persistencia de algunos de sus rasgos. Si bien la Guerra del Chaco afectó el funcionamiento de las redes escolares asociadas a la Sociedad República del Qullasuyo y al Centro Bartolomé de las Casas. Es muy probable que algunas de las escuelas que pertenecían a estas redes, hallaran continuidad a su funcionamiento al incorporarse paulatinamente al sistema núcleo-seccionales.

## CAPITULO IV

### MODELO EDUCATIVO DE NÚCLEO

#### 4.1. FACTORES PARA SU SURGIMIENTO

Durante la década de 1930, se desarrollaron las mayores experiencias educativas de la zona occidental de Bolivia; entre éstas, se encuentra la paradigmática experiencia educativa de Warisata, la Escuela-Ayllu y la expansión de su influencia al resto del país y al mundo, a través del sistema núcleo-seccionales (Pérez,1996:29). Sin embargo, casi siempre se presenta a esta experiencia aislada de su contexto socio-cultural y del propio proceso histórico educativo de la educación indigenal, que como vimos en el capítulo anterior, fue sumamente rico y fructífero. Este proceso dio lugar a una de las principales vertientes que contribuyeron al surgimiento del sistema nuclear. Por otra parte, entre los factores externos que posibilitaron la constitución de los núcleos tenemos:

- 1) La debilidad e incapacidad del estado boliviano para atender las necesidades educativas de la población indígena.
- 2) El fracaso de las políticas liberales educativas diseñadas para la educación indigenal (Claure,1989:61).
- 3) La crisis generalizada del estado boliviano, que se produjo a fines de los años 20' y que se agudizó con la derrota en la Guerra del Chaco a mediados de los años 30'. Esta crisis se tradujo a su vez en una crisis política, económica y social.
  - a) La crisis política desbarató el sistema de partidos, posibilitando el desarrollo de estrategias políticas por parte de los comunarios y caciques-apoderados, que dieron como resultado la apertura de centros educativos. Por otra parte, se crearon las condiciones para el desarrollo de políticas contra-hegemónicas, como aquella que alentaba a la formación de centros educativos.
  - b) La crisis económica que por un lado imposibilitaba al Estado la atención de la educación indigenal, y por otro posibilitaba, cierta tolerancia estatal ante la apertura de estos centros educativos que se autofinanciaban y que no usaban a las finanzas públicas para su funcionamiento.
  - c) La crisis social posibilitó la emergencia de nuevos actores sociales como obreros, estudiantes y otros, que interpellaron el régimen vigente. Estos sectores se convirtieron en potenciales aliados de los comunarios, creando las condiciones para el desarrollo de acciones coordinadas. A la par que se lograba un apoyo importante de sectores de clase media de las ciudades, que abogaban por el mantenimiento de los centros educativos pertenecientes al sistema nuclear.

Sólo en estas condiciones se puede comprender el surgimiento de experiencias educativas como la de Warisata o Utama, posiblemente las más importantes de

los años 30', como expresión de continuidad del proceso de consolidación de un sistema semi-autónomo de educación andina, paralelo al sistema estatal.

## **4.2. LAS EXPERIENCIAS EDUCATIVAS DE NÚCLEO**

### **4.2.1. EL NÚCLEO ANTONIO CHIRIOTTO DE HUATAJATA**

Un antecedente importante a la difusión del modelo de núcleo, constituye la existencia de un núcleo escolar en pleno funcionamiento hacia 1920, en Huatajata, como se establece en la investigación realizada por J. Huañapaco (2003). La génesis de este núcleo empezó, con el funcionamiento de una escuela en 1914, a cargo de una misión bautista, fundada como Escuela Indígena Evangélica Antonio Chiriotto en la hacienda administrada por la misión, que en muy poco tiempo adquirió "las características de un Núcleo escolar (1920) creando filiales (escuelas seccionales) de su dependencia, en varias comunidades aledañas como repuesta a la positiva labor de la escuela madre y la demanda de los indígenas de la región" (Huañapaco,2003:146).

Según Huañapaco (2003:226), la experiencia educativa del núcleo Antonio Chiriotto de Huatajata fue la fuente de inspiración para Elizardo Perez cuando éste en su condición de Inspector de Instrucción Primaria del Departamento de La Paz tuvo la oportunidad de observar directamente las actividades escolares del núcleo entre 1917-1920, o posteriormente cuando Pérez se desempeñó como maestro de una de las escuelas seccionales en el periodo comprendido entre 1923 a 1924.

### **4.2.2. LA PRIMERA ESCUELA DE WARISATA**

Esta escuela fue fundada en Warisata por el maestro aymara Avelino Siñani y hacia 1909 se hallaba en pleno funcionamiento, fue el régimen liberal de Ismael Montes que a través de un acuerdo con Siñani dotó de un maestro para la escuela (Siñani,1992:129). Por otra parte, Elizardo Pérez (1992,62) en su calidad de Inspector, tuvo también la oportunidad en 1917, de visitar la escuela dirigida por Avelino Siñani, durante una de las periódicas inspecciones que realizaba en el área rural.

Según el testimonio de T. Siñani (1992:130) la primigenia escuela de Warisata hacia 1909, también atendía varias escuelas seccionales, como ser: Chikipa, Suñasiwi, Qutapampa y Umaphusa. En nuestro criterio, el sistema desarrollado por Siñani en torno a la primigenia escuela de Warisata constituye el antecedente directo del sistema núcleo-seccionales, que funcionó posteriormente con el núcleo ubicado en la Escuela-Ayllu.

Como se puede ver, existe una marcada tendencia a desarrollar el modelo de núcleo en las experiencias educativas, tanto autónomas como semi-autónomas, del mundo andino, ello en virtud a la preponderancia de un modelo específico de apropiación espacial.

#### **4.2.3. WARISATA, LA ESCUELA-AYLLU**

Warisata ubicada en el altiplano paceño fue el escenario de la más importante experiencia educativa en Bolivia, la escuela ayllu de Warisata fue fundada el 2 de agosto de 1931. En la nota de prensa publicada en "La Razón" de fecha 5 de agosto de 1931, se da noticia de la fundación de una Escuela Normal Indigenal en el "cantón de Huarizata", de la provincia Omasuyos, la misma que contó con la asistencia del Prefecto Enrique Hertzog (después sería presidente de la república), el Director General de Educación Indigenal Juvenal Mariaca y Elizardo Pérez (La Razón, 1931:12). El protagonismo que adquiriría la comunidad indígena en la constitución de Warisata, a medida que se consolidaba y desarrollaba la Escuela-Ayllu, años más tarde sería cuestionado desde diferentes frentes: los hacendados a través de la Sociedad Rural y el aparato estatal copado por los detractores del sistema nuclear, estos ataques prosperaron debido a un cambio en la política estatal en materia educativa, cambio realizado con el advenimiento de los gobiernos de la "rosca".

Desde la perspectiva histórica, Warisata se constituye en la culminación de un proceso inaugurado a partir de la autodeterminación del movimiento de los caciques-apoderados y de los comunarios que los precedieron en su lucha por el acceso a la educación, para los indígenas. También desde esta perspectiva K. Claire inscribe el surgimiento de Warisata entre "los procesos de resistencia comunitaria y la actividad desarrollada muchos años antes por Avelino Siñani, Mariano Ramos, Apolinar Rojas, Santiago Poma y otros indígenas" (Claire, 1989:96). También es importante en este sentido, mencionar la relación que mantuvo Avelino Siñani con la red de caciques-apoderados de Santos Marca T'ula, a través de su hermano Julián Siñani, activo luchador por la restitución de las tierras de comunidad (Soria, 1992:57).

Sin embargo, no debemos dejar de apuntar que existió, por lo menos de inicio, cierta tolerancia en las autoridades estatales, para el funcionamiento de la Escuela-Ayllu, lo que se ve reflejado en los elogiosos comentarios de La Razón (medio de prensa oficialista) que ve en las finalidades perseguidas por la escuela, la posibilidad de capacitar al poblador autóctono dentro de la técnica que requieren tanto los adelantos de la industria tanto manual como agrícola, el mencionado artículo apuntaba las innovaciones que aportaría la escuela al decir de la escuela: "se trata pues de la realización de un nuevo tipo educacional sobre el que insistiremos con abundancia mayor de detalles en posteriores ediciones" (La Razón, 1931:12). Años más tarde los elogiosos augurios, cederían paso a una sañuda campaña en contra de Warisata, la misma que se propagó por algunos medios de comunicación, como La Razón entre otros.

Si bien, Elizardo Pérez en la narración épica del surgimiento de la Escuela-Ayllu, insiste en el poco apoyo estatal brindado al funcionamiento de Warisata (Pérez, 1992:101), aquí debemos apuntar que el estado boliviano se hallaba sufriendo los efectos de la Crisis del 29, y de la Guerra del Chaco, por ello las

finanzas del Estado para ser sostenidas habían recurrido a medidas sumamente drásticas, como la reducción de sueldos de los empleados públicos. Sin embargo, no podemos dejar de reconocer que, si bien no existió apoyo, en su lugar hubo tolerancia, en el aparato estatal a la tarea "experimental" que se iría a realizar en la Escuela-Ayllu, el mismo Elizardo Pérez provenía del aparato estatal, en el que había desempeñado el cargo de Inspector de Instrucción Primaria del Departamento de La Paz entre 1917-1920 (Huañapaco,2003:226), durante el último periodo liberal; también debemos apuntar que Elizardo Pérez fue nombrado Director de la Escuela Normal Indígenal de Miraflores en 1931 (Pérez,1992:69), poco antes de la fundación de Warisata.

Por otra parte, el apoyo del partido republicano genuino, en función de gobierno, se hizo patente el año 1932, cuando el parlamentario Demetrio Canelas manifestaba un apoyo decidido, en la cámara de diputados, a la asignación de la partida consignada para la creación de Warisata, logrando su aprobación (Pérez,1992:97). En estos años cruciales es también decisiva la visita que efectúa, el propio vicepresidente de la república José Luis Tejada Sorzano de militancia liberal, éste a su retorno a La Paz, dispone que un ingeniero levante los planos para viabilizar el respectivo decreto de expropiación de las tierras aledañas a la escuela, así mismo solicita a la asociación paceña: "Los Amigos de la Ciudad", la realización de una colecta pública "para auxiliar la obra de educación que realiza Elizardo Pérez con la raza autóctona,... siendo el primero (Tejada Sorzano) en enviar un cheque de cien bolivianos" (Mejía,2003:27).

Las características que el vicepresidente atribuía al proyecto educativo, inscriben a las proyecciones de Warisata en el marco de los postulados de la política liberal educativa, esto se percibe en la carta enviada por Tejada Sorzano a "Los Amigos de la Ciudad":

"Si la escuela de Warisata llega a dar frutos, como creo firmemente que los dará, la multiplicación de escuelas iguales por todos los distritos rurales poblados por los indígenas, producirá en poco tiempo la transformación que tanto anhelamos, asimilando nuestras razas autóctonas a la civilización, utilizando sus excelsas condiciones y haciendo de ellas fuente de ciudadanos conscientes y de operarios hábiles" (Pérez, 1992: 110).

Años más tarde cuando Tejada Sorzano ejercía la presidencia de la República, después de que concluyera la Guerra del Chaco, otorgó una suma considerable para la fundación de escuelas indígenas, la contribución rondaba el millón de bolivianos, el hecho es destacable dado que Bolivia en esos momentos tenía una economía de postguerra (Pérez,1992:151).

El apoyo de Tejada Sorzano al sistema nuclear, fue altamente efectivo cuando mediante decreto constituyó una comisión compuesta por el Oficial Mayor de

Educación y por el Director de Warisata, que debía recorrer el país para elegir los lugares más apropiados para fundar nuevos núcleos indígenas, cuya construcción debía realizarse con el millón otorgado a las escuelas campesinas (Pérez,1992:151). La corta presidencia de Tejada Sorzano no permitió aplicar el decreto de expropiación de las tierras aledañas a Warisata en beneficio de la Escuela-Ayllu.

Posiblemente, la habilidad de Elizardo Pérez y su posición social, hayan sido los factores que posibilitaron estas relaciones y la tolerancia estatal hacia el funcionamiento de Warisata. El accionar político de la Escuela-Ayllu, muestra un rasgo que ya había sido detectado en las anteriores experiencias educativas, forjadas desde la población indígena: el desarrollo de una política de alianzas, de modo de aprovechar las fisuras que se producían en el bloque dominante, debidas a la lucha entre facciones de la élite. En el caso de experiencias como las de Warisata, se debe tomar en cuenta, además la aproximación de sectores de clase media, con ideología indigenista así como de izquierda (Salazar,1997:218-224).

Las corrientes indigenistas que confluyeron en el accionar de Warisata, tenían dos vertientes, una de ellas vinculada al marxismo-indigenismo de las primeras décadas del siglo XX, entre cuyos representantes tenemos a Mariátegui en el Perú y Tristán Marof en Bolivia. La influencia de ambos ideólogos se hizo sentir en dos de las premisas que orientaron el accionar de Warisata: la primera, vinculada al problema de la tierra, que tenía como antecedente inmediato la lucha emprendida por los caciques apoderados por la restitución de las tierras de comunidad y la segunda: la revalorización de las instituciones pre-hispánicas como antecedente del tránsito a la sociedad socialista. La otra vertiente indigenista se hallaba vinculada a un círculo de artistas y literatos bolivianos, que habían hecho de la cultura indígena fuente de inspiración de su obra artística y literaria.

En relación al problema de la tierra y su vinculación con el indio, Mariátegui afirmaba que la cuestión indígena estaba subordinada a su solución económica, en la resolución comunitaria de la propiedad de la tierra, sin embargo descartaba a la educación como instrumento de liberación (Mariátegui,1987:43), esta afirmación fue comentada por C. Salazar, para mostrar como elemento diferenciador el papel que tenía la educación en el proyecto que orientaba el accionar de Warisata, desarrollamos —decía— "un planteamiento paralelo al que había formulado Mariátegui en el Perú, con la diferencia de que el escritor peruano desahuciaba a la educación como medio de lucha, mientras que nosotros encontrábamos en la escuela su epicentro" (Salazar,1997:130). Este aspecto innovador en Warisata, supera la típica posición marxista, que confina a la educación a la pasiva "superestructura", subordinándola por su determinismo económico, a los cambios de la base económica (Konstantinov,1957). Este aporte de Warisata, al papel activo y transformador de la educación se plasma en el hecho de reconocer la contradicción fundamental en el problema de la tierra, pero al mismo asigna a la escuela un rol concientizador y liberador (Pérez,1992:256).

Fuera de las coincidencias de los planteamientos de Tristán Marof con el pensamiento de Mariátegui, en relación al problema de la tierra y a la revalorización de las formas de organización andinas, la proximidad de Tristán Marof a Warisata se concretó en 1938, mediante la presencia de los militantes del partido socialista que lideraba Marof (1938): Eduardo Arze Loureiro y Alipio Valencia Vega, como colaboradores cercanos de Elizardo Pérez, cuando éste ocupaba la Dirección General de Educación Indígenal (Pérez, 1992:252), llegando hacia 1940, el propio Elizardo Pérez a ser militante del PSOB, denominación del partido dirigido por Marof (Salazar, 1997:146-147). A instancias del PSOB en 1942 se realiza, el Primer Congreso Nacional Indígena en Sucre, evento que contó con la participación de Elizardo Pérez (Mejía, 2003:94).

La corriente indigenista constituida por artistas y literatos, desarrollaba una defensa de los indios, frente a los abusos de los que eran objeto por parte de los hacendados, corregidores o de los aparatos de represión del Estado, desde su accionar periodístico, literario o artístico. Esta tendencia contaba entre sus figuras más importantes a: Carlos Medinacelli, Jaime Mendoza, Cecilio Guzmán de Rojas, Jesús Lara y Raúl Botelho, este último se desempeñó como maestro en Warisata. Desde una posición de sincera identificación con la causa indígena, hicieron pública una protesta que estaba confinada al silencio de los siglos. Una mención aparte, sin duda merece Gamaliel Churata, el escritor peruano que desarrolló una intensa labor en Warisata y posteriormente, como periodista defendió a la Escuela-Ayllu (Mejía, 2003:136).

Sin embargo, debemos resaltar que la fuente de toda creación en Warisata fue la cultura andina, y más específicamente la cultura aymara, la que proporcionó la matriz cultural sobre cuya base se construyó la experiencia educativa, a la que proporcionó los principales elementos de su organización, así como la fuente de identidad de esta experiencia educativa, que al ser original ha alcanzado reconocimiento universal. Por lo que inscribimos a Warisata dentro del desarrollo contra-hegemónico de la educación indígenal, impulsada por los propios indios, en su lucha por la restitución de las tierras de comunidad y en la resistencia cotidiana, luchas que cristalizaron en la escuela, como la posibilidad de transformación de un presente que los oprimía, en un futuro que recuperaba del pasado, la grandeza de la sociedad andina.

#### **4.2.4. UTAMA**

Este centro educativo se hallaba ubicado en Caquiaviri, una aldea sin agua potable ni electricidad, ni servicios sanitarios, en la que confluían más de 20 comunidades indígenas. La Escuela Normal Indígenal Utama fue fundada en 1933, en un primer momento fue mirada con indiferencia por los indios (Guillén y Peñaranda, 1945:69-77), posteriormente al lograr la aceptación de éstos se constituyó en un núcleo escolar que agrupaba a 20 escuelas comunales, como "una regia construcción educacional, argamasada por una fuerte conciencia indígena, que descubrió en éste (el indio), un venero insospechado de amor a la

escuela, de anhelo de rehabilitación" (Reyeros,1946:II), estaba desde un inicio destinada a la formación de preceptores indígenas.

Los fundadores de este núcleo son Alfredo Guillén Pinto y Natty Peñaranda de Guillén Pinto, quienes eran denominados el director y la directora respectivamente (Guillén y Peñaranda,1945), una denominación más acorde con la estructura dual de la organización andina, posiblemente los directores se hallaban concientes de ello y en una muestra de respeto y aceptación de los valores de la cultura andina, adoptaron la denominación dual. Alfredo Guillén Pinto era un maestro normalista egresado de la Escuela Normal de Sucre en 1914 (Suarez,1986:209), cuando recién iniciaba su carrera en el magisterio mostró interés por la educación de los indígenas, y es así que en 1919 publica "La educación del indio: contribución a la pedagogía nacional", lo cual lo ubica en la corriente indigenista (Claure,1989:21). Sus obras posteriores serían novelas indigenistas, como Utama en la que junto a Natty Peñaranda, da testimonio de sus experiencias como maestro indigenista en Caquiaviri (Guillén y Peñaranda,1945).

La vinculación de Guillén Pinto con la red de caciques-apoderados es improbable, lo que si se aprecia en sus textos es el respeto y admiración que sentía por su lucha, ello se percibe en un pasaje de Utama, cuando se refiere a éstos en términos conceptuosos:

"Santos Marca Tola, Ventura Nina y otros apóstoles de la redención del indio. Éstos pasan una existencia sacrificada. Gran parte de ella, en las cárceles y confinamientos....Y el resto, predicando, hurgando en los archivos coloniales y sacudiendo la dignidad de la Raza" (Guillén y Peñaranda,1945:33).

La indiferencia con la que fue recibido por los indígenas, fue rota a través de la perseverancia del director, que "no perdía cualquier coyuntura política o social para sus propósitos" (Choque,2003:7-9). Es así que mediante una acción decidida, de A. Guillén Pinto, en defensa del mallku Tiñini, que se hallaba preso por orden del corregidor, logró una apertura en las autoridades étnicas, de modo que el rechazo inicial abrió paso a la aceptación de la comunidad al funcionamiento de la escuela (Guillén y Peñaranda,1945:118).

Años antes la zona había sido ocupada por misioneros adventistas, a los que los liberales otorgaron licencia para el establecimiento de escuelas, la política fue continuada por los republicanos dentro de la consigna de libertad de cultos, es así que se inició un conflicto con la apertura de la escuela en Chako, instigados por el párroco del lugar los indios rodearon la casa de los extranjeros y le prendieron fuego, "los misioneros lograron escapar por una ventana, huyendo para no ser vistos nunca más" (Guillén y Peñaranda,1945:263). Esta experiencia relatada por Guillén y Peñaranda, muestra las dificultades que tenían los elementos ajenos a la comunidad, dada la desconfianza que mostraban los comunarios hacia los

forasteros, condiciones que aquilatan la paciente tarea de persuasión que empleó Guillén Pinto, para lograr la aceptación de los comunarios, además debemos mencionar a su favor, que hablaba fluidamente el aymara (Reyerros,1946:211).

Al igual que Warisata, Utama se convirtió en el blanco de la Sociedad Rural Boliviana, la organización que hacia 1939 aglutinaba a casi la totalidad de los hacendados, en publicaciones de prensa la Sociedad Rural, acusaba a los dos principales núcleos del Altiplano paceño de inculcar a los niños indios "el odio al blanco" y de propagar doctrinas "comunistas" (Mendoza,1979:95-111). A la postre Utama sucumbió como todo el sistema nuclear, en 1945 los directores de Utama, ocho años después del inicio de la experiencia, constataban que la escuela, había sido destruida (Guillén y Peñaranda,1945:284). Las hostilidades se iniciaron desde el momento mismo de la constitución de Utama, los hacendados pronto hallaron aliados en las dependencias estatales del ministerio de educación, según el testimonio de Guillén y Peñaranda hacia fines del año 1936, se formaron comisiones a partir del ministerio, con el tendencioso afán de verificar "el fracaso de Utama" (Guillén y Peñaranda,1945:13).

Una de éstas comisiones del ministerio estaba conformada por Rafael Reyeros; sin embargo, la misión tuvo un resultado diferente, cuando la comisión oficial se enfrentó a la concentración escolar del Núcleo Utama y sus escuelas seccionales, una masa compacta de miles de indios se presentó a defender su escuela, e hizo uso de la palabra el mallku Cipriano Tiñini:

"Y cuando nuestro cerebro se haya llenado de luz —dice Tiñini en algún pasaje de su discurso-, miraremos de igual a igual a todos los hombres... Por eso hemos levantado nuestra gran escuela: ¡Utama! ¡Aquí está el producto de mi delito!... ¡Utama! El hogar del indio, de donde saldrán los nuevos mallcus de la Raza" (Guillén y Peñaranda,1945:14).

Impresionados los miembros de la comisión no tuvieron más remedio que reconocer, que la fortaleza de Utama se hallaba en el concurso de los indígenas que habían dado vida al sistema nuclear (Reyerros,1946). Poco tiempo después en una concentración similar, "el presidente de la República —el General Toro-, escuchó cordialmente y sin aires de patrón, al indio, cuando uno de Utama le pidió la supresión del pongueaje en Bolivia. Ése era el indio de Utama..." (Guillén y Peñaranda,1945:284). Las actitudes de estos funcionarios, en relación a Utama y su director, fueron atenuadas a partir de ese momento, sin embargo esto no impidió su destrucción junto al sistema nuclear del que formaba parte.

#### **4.3. SISTEMA ORGANIZATIVO DEL MODELO DE NÚCLEO**

El modelo educativo de núcleo para su concreción, necesitó un sistema organizativo o red de instituciones, a través de la cual pudiera desarrollar la gestión educativa, pues todo planteamiento pedagógico requiere de una

organización para la administración de las actividades educativas. Este sistema organizativo, en el caso de los núcleos, tomó sus elementos constitutivos de las estructuras de organización de las sociedades andinas, como el ayllu, el sistema marka-ayllu, la ulaka y todas las formas de trabajo comunitario. Éste es uno de los rasgos más originales del modelo, porque adoptó para su organización estructuras organizativas de la sociedad andina, así como sus instituciones, de modo que, la escuela no se constituyó en un elemento ajeno a la comunidad, sino que fue parte orgánica de la misma.

Sin lugar a dudas, el factor determinante y que posibilitó la constitución del sistema nuclear en Bolivia, fue la vigencia de la cultura andina, que dotó a este sistema del modelo de apropiación espacial marka-ayllu (Untoja, 1999:173-182), el mismo que se había desarrollado y consolidado por milenios. En correspondencia con markas y ayllus, fueron surgiendo las escuelas nucleares y sus escuelas seccionales, respectivamente (Salazar, 1992a:48-51). También la matriz cultural andina aportó formas de trabajo comunitario y estructuras de organización, que hicieron de estas escuelas excelsas concreciones de la cultura andina.

#### **4.3.1. MARKA - AYLLU, BASE DEL SISTEMA NUCLEAR**

Según R. Choque (1992b:62), el ayllu y la marka son sistemas de organización básica y de estructuración de la sociedad aymara, la marka como organización socio-política se asienta en la comunidad de ayllus, la autoridad máxima de la marka es el mallku, los ayllus tienen como autoridad a los jilaqatas. Tanto ayllus como markas, se organizan de acuerdo a una estructura dual que contempla dos parcialidades: anansaya y urinsaya. Por otra parte el espacio aymara pre-colonial estaba concebido de acuerdo al eje acuático formado por el río Azángaro, el lago Titicaca, el río Desaguadero y los lagos Poopó y Coipasa (Bouysse cit. Gisbert et al., 1987:147), este eje o taypi, dividía en dos el espacio aymara siendo denominados estos sectores: Urcusuyu y Umasuyu. Por lo que existían, a la llegada de los españoles, algunos señoríos aymaras duales, que eran a la vez Urco y Uma, y otros correspondían sólo a uno de los sectores sea éste Urco o Uma (Gisbert et al., 1987:147-148).

Por otra parte, la apropiación del espacio dual era complementada con el control vertical de pisos ecológicos (Murra, 1987a:29-76), los mismos que aportaban a los pobladores del Altiplano acceso a productos vitales dentro de la economía andina, como el maíz y la coca (Gisbert et al., 1987:148-149). Mediante el control vertical, los habitantes aymaras de los centros poblados de la meseta, extendían su control hasta el océano Pacífico por el oeste y hacia la selva por el este (Murra, 1987a:29-76). El centro poblado se constituía en el núcleo, a partir del que se controlaban "islas" ubicadas en diferentes pisos, a modo de un "archipiélago" de territorios, los mismos que producían una gran variedad de productos que circulaban de acuerdo con las relaciones de reciprocidad y redistribución (Gisbert et al., 1987:149).

El proceso de desestructuración de la complementariedad ecológica andina, tuvo en la colonia y en la Reforma Agraria, los dos momentos de mayor agresión, en especial la Reforma Agraria de 1953 que "marcó el último "hito" en la desestructuración del complejo marka-ayllu, así como del "control vertical de pisos ecológicos" al prohibir el doble domicilio (puna/valle)" (Gisbert et al., 1987:150). Sin embargo; la complementariedad ecológica, aún hoy subsiste como un ideal de los pueblos andinos que añoran los beneficios que ésta reportaba a los habitantes del Ande (Murra, 1987b:98).

Reviste importancia para nuestro estudio el caso del Señorío Pacajes, debido a que resulta ser el emplazamiento geográfico de los dos núcleos educativos que alcanzaron mayor desarrollo: Warisata y Utama, así como del ubicado en Jesús de Machaca. Todos estos núcleos se ubicaron en el antiguo territorio de los Pacajes. Este territorio durante el periodo temprano de la colonia, fue dividido, pasando la parte de Pacajes Urcusuyo al Corregimiento de Pacajes, mientras que Pacajes Umasuyu, pasó a formar parte de los corregimientos de Sica Sica y Omasuyos, posteriormente la República creó nuevas provincias sobre el territorio Pacajes: Aroma, Loayza, Inquisivi y Murillo (Gisbert et al., 1987:150).

Durante la colonia, las marcas sobrevivieron como pueblos, este era el caso de la marka Caquiviri y de otras marcas del antiguo territorio de los Pacajes como Jesús de Machaca, Callapa, Viacha, Caquingora, Achacachi y Pucarani. Además sus funciones se adaptaron al sistema, tal como advierte J. Vargas (2005:34-35), quien muestra que durante la colonia una importante actividad económica en La Paz giraba en torno a los ayllus, reunidos y controlados por medio de las marcas, las que vigilaban las prestaciones de los indígenas de las comunidades.

La marka según Ludovico Bertonio (1984:217) significa pueblo, concepto que el mismo autor vincula a la categoría de totalidad, a través de términos como marka pacha, que significa "todo el pueblo". Este aspecto es retomado por J. Vargas (2005) que nos presenta a la marka como la totalidad andina, que relaciona población y territorio, a través de una lógica incluyente de la diversidad, manifiesta en la inclusión de los diferentes ayllus con sus parcialidades, además de ello, la concreción del complejo marka-ayllu, también implica posesión y acceso a la tierra (Vargas, 2005:35).

La marka por otra parte, en su dinámica interna se desenvuelve de acuerdo al paradigma lógico andino de oposición complementaria, que posibilita "la armonización o restablecimiento permanente del equilibrio en el mundo aymara" (Vargas, 2005:36). Las marcas mantuvieron durante la colonia y la república su estructura dual, agrupando a los ayllus de acuerdo a su pertenencia al "Hanan suyu y Hurin suyu" (Pérez, 1962:196), los ayllus a su vez contaban con dos parcialidades; esto se debe a la cosmovisión andina dual, por ello la totalidad está compuesta por dos entidades diferenciadas. Estas entidades son opuestas, pero; a la vez son complementarias porque juntas restablecen la totalidad. Es evidente,

que la oposición entre términos disímiles hace posible su complementariedad, pues en virtud de sus diferencias, cada uno posee lo que le falta al otro, esta es la forma en la que, mediante la unidad contradictoria y complementaria restituyen la unidad (Montes,1999:138), a este tipo de unidad contradictoria denominamos unidad dialógica, porque permite la convivencia de los contrarios.

La contradicción interna del paradigma consiste en la coexistencia de los contrarios al interior de la unidad, pero ésta no es estática sino que se halla dinamizada por un constante desequilibrio y restitución del equilibrio, mediante la reciprocidad en forma permanente o por la solución episódica de la contradicción a través de los principales mecanismos de síntesis unificadora de los contrarios: a) el tinku, b) el kuti y c) la mediación (Montes,1999:140-146).

El tinku se produce como la resolución de la contradicción mediante la confrontación entre las partes, después de la cual, los contrarios se restituyen a la unidad dialógica, en la que sobreviven los contrarios renovados en una nueva versión de la unidad. El kuti es el cambio de polaridad en la unidad dialógica, como mecanismo que restablece el equilibrio, según Montes (1999:144), el kuti consiste en un movimiento cíclico de inversión periódica y alternada en la posición de los opuestos, que restablece el equilibrio de la totalidad contradictoria. La mediación es otro de los mecanismos de la lógica andina para reforzar la unidad complementaria y atenuar las contradicciones, consiste en interponer un tercer elemento neutral, que hace las veces de catalizador de la unidad al interponerse entre los contrarios, en este elemento se sintetizan características de los opuestos, restableciendo el equilibrio (Montes,1999:142-143).

El equilibrio dentro de esta dinámica se produce en el Taypi, cuya traducción según L. Bertonio (1984:340) significa: "cosa que está en medio". Según J. Vargas (2005) la estabilidad global de los ayllus se produce a través de la marka, dentro de la concepción de territorio orgánico, por lo que la marka se constituiría en el taypi o centro de armonización y equilibrio de los ayllus (Vargas,2005:62-63), por lo que además actúa como catalizador de los diferentes mecanismos de síntesis unificadora de los contrarios, descritos anteriormente.

En los párrafos anteriores se ha esbozado brevemente la matriz de organización andina, tanto política como espacial, para mostrar que cuando empezaron a desarrollarse los núcleos educativos adoptaron en su desarrollo, estas tendencias casi en forma "natural". Es así, que se presenta el caso de la Escuela Indígena Evangélica Antonio Chiriotto de Huatajata, la escuela, todavía sin pretensiones de ser núcleo se emplazó en la hacienda de la misión adventista hacia 1914 y en el lapso de seis años se conformaron las escuelas seccionales, dando como resultado del proceso, el surgimiento un núcleo educativo, en el Altiplano paceño hacia 1920 (Huañapaco,2003:145).

Una situación diferente acompañó el proceso de constitución del núcleo de Caiza "D", es así cuando Raúl Pérez en Potosí empieza fundando pequeñas escuelas seccionales en los ayllus y comunidades aledañas, "seguidamente estas escuelas las fue multiplicando, y en corto tiempo ya estaban en perfecto funcionamiento" (Pérez, 1996:29), "Raúl no podía quedarse con estas pequeñas escuelas, faltaba algo, y completó la idea, haciendo una sola unidad con todas ellas mediante la central, por lo que paralelamente inició trabajos en la escuela ubicada en Caiza", la que pasó a constituirse en núcleo (Pérez, 1996:30) en 1932. El complejo marka-ayllu estaba presente y bastaba un solo intento de organización para que se reprodujera en el sistema núcleo-seccionales, para las escuelas.

En los casos de Warisata, la Escuela-Ayllu (Pérez, 1992) y Utama de Caquiaviri (Guillén y Peñaranda, 1945), la escuela núcleo se fundó primero, para pasar después a expandir sus actividades mediante la fundación de escuelas seccionales en los ayllus y comunidades, ubicados dentro de su área de influencia. Tomaremos el caso de Utama ubicada en Caquiaviri antigua marka, o capital pre-hispánica, del señorío aymara de los Pacajes (Gisbert et al., 1987:143), hacia 1933 confluían hacia esta marka más de 20 comunidades (ayllus), en este caso el núcleo coincide exactamente con la marka, y las escuelas seccionales se repartían en los ayllus, hacia 1937 existían alrededor de 37 escuelas seccionales, cosa razonable si tomamos en cuenta que cada ayllu contaba con dos parcialidades, sin embargo, una vez que A. Guillén Pinto dejó la dirección, las escuelas seccionales fueron reducidas a once (Reyeros, 1946:208). El proceso de consolidación del Núcleo Utama, requirió un mecanismo generado por la propia escuela para fundar seccionales, un grupo de propaganda denominado "los chasquis", jóvenes comunarios que se desplazaban por el campo difundiendo la obra de Utama (Guillén y Peñaranda, 1945:96-98).

Una conformación similar se produjo en Jesús de Machaca en 1937, que a juicio de Elizardo Pérez, tenía excelentes condiciones para ser sede de un núcleo dado que en esa zona se habían conservado "tan puras las instituciones ancestrales" (Pérez, 1992:193), esta marka tenía doce ayllus: seis ayllus anansaya y seis ayllus urinsaya, los primeros estaban dirigidos por el auqui o padre (principio masculino) y los segundos por la taika o madre (principio femenino). También mantenía la Ulaka funcionando como Cabildo indígena. Las veinticuatro autoridades étnicas visitaron Warisata, cuando retornaron a Jesús de Machaca, el cabildo resolvió por unanimidad y con la autorización de las doce comunidades, "cooperar material y moralmente a la construcción de la escuela central, de la que más tarde se desprenderían las seccionales respectivas en cada uno de los ayllus" (Pérez, 1992:194).

En el caso de Warisata, la revitalización de la marka se produjo el año 1934, con la fundación de "cuatro escuelas elementales situadas a lo largo del valle de penetración de Sorata" (Pérez, 1992:144), el emplazamiento de las mismas obedecía al principio de complementariedad ecológica andina, que es intuida por

Elizardo Pérez cuando manifiesta que dada la producción agrícola del valle, "la fundación de estas escuelas obedecía a la necesidad de extender la acción escolar obteniendo, al mismo tiempo, la colaboración de las indias del valle para mantener a la central" (Pérez, 1992:145); esta ayuda recíproca para E. Pérez devendría en un sistema en el que las escuelas seccionales, situadas en zonas escogidas, "proveerían a la escuela central con los productos propios de la región, y recibirán en cambio productos elaborados en los talleres, en especial los que se refieren a materiales de construcción" (Pérez, 1992:145), esta es la descripción de las relaciones de reciprocidad y redistribución entre diferentes pisos ecológicos referidos a su núcleo. Hacia 1940 Warisata contaba con 23 escuelas seccionales, diseminadas en un extenso territorio que abarcaban las provincias de Omasuyos, Larecaja, Camacho y Los Andes.

Hasta 1940 existían en todo el país alrededor de 16 núcleos indígenas, con sus respectivas escuelas seccionales, habiendo sido aplicado el modelo en las zonas bajas del país como el valle tarijeño y la región selvícola del país. Años más tarde el modelo sería exportado al exterior, después del resonante éxito del Primer Congreso Indigenista realizado en Patzcuaro, México, en abril de 1940 (1968:36). Las actas del mencionado evento en el punto 38° sobre la base de la ponencia de la delegación boliviana, recomienda que:

"El programa educacional en las regiones indígenas tendrá como propósito una organización coordinada con escuelas centrales que comprendan desde el servicio pre-escolar hasta la vocacional, y escuelas elementales establecidas en las comunidades" (PRIMER CONGRESO INDIGENISTA INTERAMERICANO, 1940).

Con posterioridad al Congreso, el sistema nuclear se difundió a países como Perú, Ecuador, Guatemala y otros del continente americano. Este éxito del sistema núcleo-seccionales, fue un aporte del modelo de apropiación territorial marka-ayllu al mundo.

#### **4.3.2. LA ULAKA: CONSEJO DE AMAUTAS Y CABILDO UTAMA**

Los núcleos educativos eran dirigidos por un consejo de autoridades étnicas, presidida por el mallku o autoridad máxima de la marka, y cada ayllu tenía su representante ante este consejo. Originalmente, en la época pre-hispánica, este consejo como ente deliberativo y de gobierno de las marcas andinas, se denominaba Ulaka (Pérez, 1992:54). Después de la llegada de los españoles, la institución no desapareció y sólo cambió su denominación por la de Cabildo Indígena. Esta institución andina se convirtió en la rectora del núcleo educativo, bajo diferentes denominaciones como Consejo de Amautas en Warisata, o Cabildo Utama en Caquiaviri. En el caso de Warisata y en palabras de Elizardo Pérez (1992:101), se establece que:

"Con esta institución (Ulaka) la escuela se convirtió en algo nuevo: ya

no se trataba únicamente de la labor escolar, a pesar de la gran amplitud que había alcanzado; sino que pasaba a ser la escuela productiva, la escuela que jugaba un rol en la economía, creando riqueza, obteniéndola del ambiente circundante... En este aspecto, eminentemente social, el parlamento tenía un papel principal, como que era el dínamo que irradiaba energía a raudales" (Pérez,1992:101).

En la administración del núcleo, "el Consejo de Amautas constituía el organismo máximo, cuya autoridad se imponía sobre la comunidad, la escuela-ayllu y las seccionales. De éste dependían la dirección, el internado y las comisiones" (Huacani et al.,1978:39).

Las atribuciones del consejo paulatinamente fueron creciendo, tanto interna como externamente, por ello fue necesario dotarle de comisiones que coadyuven con su trabajo. A las funciones iniciales de exclusiva administración escolar, se añadieron otras, las que configurarían el desempeño de nuevas funciones que tendría a su cargo la escuela indigenal, es así que se contaban con comisiones de gobierno, relaciones, hacienda, construcción, justicia, agricultura, higiene, industrias y deporte (Huacani et al.,1978:44). Cada comisión contaba con la participación de miembros del consejo, un maestro y un estudiante (Pérez,1992:137).

Según R. Reyerros (1946:214-217) cada seccional contaba con su propia Ulaka, ésta era más reducida en número, se reunía una vez por semana y resolvía los asuntos de la escuela respectiva, también trataba los asuntos de la comunidad o ayllu. Su relación con la Ulaka central era fluida, ejecutaba las determinaciones del consejo central, del que participaba a través de sus delegados seccionales. El director de Utama, Alfredo Guillén Pinto (cit. en Reyerros,1946:215-216), esbozababa en los siguientes términos, las atribuciones del Cabildo Utama:

- a) Recibía a las delegaciones de las comunidades que solicitaban pertenecer a Utama.
- b) Concedía apertura de escuela, sancionaba en forma colectiva a las comunidades que obraban con desidia o daban muestras de espíritu anti-escolar.
- c) Se hallaba encargado de las edificaciones del establecimiento central, el cuál era trabajado por las comunidades.
- d) Contaba con un tribunal de conciliación que zanjaba los pleitos menudos, que antes constituían para los mestizos la vena más importante de la explotación del indio.
- e) Atendía las chacras, los establos, almacigos colectivos de cada comunidad, entregados al cuidado del cabildo seccional. Las semillas distribuidas con este fin son trigo, patatas, pino, eucaliptos, molle, etc., además de ejemplares de ganado como ovejas merino.
- f) Organizaba cooperativas de producción y consumo, en todas las células de su dependencia.

g) Administraba el internado, el que se hallaba a cargo de los mallkus.

En el caso de Utama la escuela ocupaba las instalaciones del Cabildo Indígena, ya que, además Caquiaviri resultaba ser la antigua marka aymara que abarcaba varios ayllus, de modo que la transición a Cabildo en Utama, fue casi automática (Guillén y Peñaranda, 1945:80-81).

Con la presencia de la Ulaka, las funciones de la escuela en todos los núcleos se fueron ampliando, y trascendiendo de las meras funciones educativas, concebidas desde la cultura occidental. La Ulaka como institución, también era producto de la organización política-territorial: marka-ayllu, lo que posibilitó una relación fluida entre el núcleo y las escuelas seccionales, así como su integración con la sociedad que la cobijaba.

#### **4.3.3. INSTITUCIONES DE TRABAJO COMUNITARIO**

Las formas de trabajo comunitario que se desarrollaron en los núcleos, fueron variadas, todas ellas provenientes de la tradición andina. Éstas se hallaban vigentes en las comunidades al momento de la constitución de los núcleos educativos, las más difundidas fueron el ayni y la mink'a. El ayni se conceptualiza como el intercambio recíproco del mismo bien, servicio en tiempos distintos: "más adelante te daré lo que tú ahora me das. Dentro de esta lógica del don recíproco, cada uno debería ser más generoso que su contraparte previa" (Albó y Layme, 1992:222). Por otra parte, la mink'a, viene a ser la ayuda con retribución en especie (Yampara, 1992:233), según E. Pérez, ésta última, cumplía una función pública, estatal, mediante la cuál el pueblo contribuía concurriendo a las labores colectivas; "primero, a la producción agrícola y ganadera,... segundo, en favor de las obras de carácter público tales como caminos, fortalezas, terrazas de cultivo, acueductos, etc." (Pérez, 1992:42). Estas instituciones andinas de trabajo colectivo, se desarrollan dentro de los principios de reciprocidad y redistribución, dentro de la dialéctica de tres obligaciones básicas: "dar, recibir, restituir" (Temple, 1986:21).

Tanto en Warisata como en Utama, se aplicaron el ayni y la mink'a. En Warisata, se aplicaron para la construcción de los principales edificios de la escuela, acequias, cultivo de los campos, ganadería y cuanto actividad productiva emprendía el núcleo (Salazar, 1992a:31-34). Estas instituciones de trabajo comunitario también fueron usadas en Utama y sus seccionales, lo que se puede deducir del pasaje relatado por A. Guillén Pinto (1945), en el que da cuenta de la construcción de un camino de 8 kilómetros, en una noche por parte de los comunarios de Belén, que ante la negativa de una comisión de Utama para visitar Belén aduciendo la falta de camino, vieron con asombro que al día siguiente, se abría ante sus ojos un camino construido en horas de la madrugada, "los que nos visitaron anoche, se dieron tiempo para volver a su estancia, y recorrer casa por casa, citando a los varones y... Allí estaba su obra: el tramo de ocho kilómetros" (Guillén y Peñaranda, 1945:282).

Existe, en el caso de Warisata, una adopción explícita de estas instituciones, así como un reconocimiento a su potencialidad productiva, actitud que le valió los ataques de los funcionarios estatales del ministerio de educación que acusaron a Elizardo Pérez de someter a los indígenas a "trabajos forzados", sin comprender que se estaban desarrollando sistemas de trabajo comunitario, propios de la cultura andina. La constante negación y desvalorización de lo indígena, imposibilitaba a los funcionarios del ministerio, reconocer formas de producción distintas, esta negación llevaría a Vicente Donoso (1940:124) a calificar como "mano de obra gratuitamente prestada por el indígena" sin retribución monetaria, al trabajo que los comunarios desplegaban en los núcleos, sin reparar en el hecho de que éste, correspondía a otro sistema económico, que no tiene como fin el lucro o la acumulación sino, la redistribución.

La explicación a este desencuentro, la hallamos en la obra de D. Temple (1986) cuando éste esclarece los conflictos que se generan en la frontera entre dos sistemas económicos distintos, uno mercantil-capitalista y otro indígena, cuando dice que "el indígena redistribuye y engendra estructuras de reciprocidad productiva autónomas, que entran en contradicción con el interés de las empresas alógenas" (Temple,1986:54), o más propiamente con el sistema mercantil-capitalista. Debido a esto, la aplicación de formas de trabajo comunitario, tuvo como resultado la autosuficiencia de los núcleos, y permitió la difusión del sistema nuclear. El haber desencadenado poderosas fuerzas productivas, permitió la constitución de un sistema educativo económicamente autónomo, sostenido por la reciprocidad y la redistribución, relaciones productivas que se practicaban en ayllus y comunidades, desde tiempo inmemorial.

#### **4.4. FUNCIONES DE LOS NÚCLEOS EDUCATIVOS**

Las funciones que pasaron a desarrollar los núcleos educativos, rebasaron las estrechas funciones que los países industrializados de occidente asignan a sus sistemas educativos, adquiriendo dimensiones insospechadas, estas nuevas funciones eran a su vez, el resultado de un cambio radical del paradigma educativo que orientaba la práctica pedagógica llevada adelante en los núcleos.

Las clásicas funciones atribuidas a los sistemas educativos, como la función socializadora, la formación para la ciudadanía y la formación para el trabajo se hallaban presentes en los núcleos; pero, con nuevos objetivos y contenidos. A las anteriores funciones, debemos agregar otras, que son características de los núcleos educativos, como son: la función productiva, la función política, la función cultural y otras funciones que hacían de los núcleos verdaderas instancias de poder, como por ejemplo: la administración de justicia.

##### **4.4.1. FUNCIÓN SOCIALIZADORA**

Mediante la función socializadora desarrollada por los núcleos educativos, se integraba a los nuevos miembros de la sociedad andina a su entorno social, a

través del aprendizaje de instrumentos básicos de convivencia como son las normas, creencias y valores. La función socializadora, se desarrollaba, en la Escuela-Ayllu, de acuerdo a los patrones culturales de la cultura andina, y sin violentar los esquemas culturales de los niños(as) indígenas. Esto se concluye del siguiente pasaje de la obra de Elizardo Pérez (1992:88): "Al llegar a Warisata no quisimos destruir nada, porque no era nuestra misión. Al contrario. Respetamos todo cuanto habíamos encontrado: religión, arte, política, costumbres, instituciones seculares, etc."

#### **4.4.2. FORMACIÓN PARA LA CIUDADANÍA**

El acceso a la ciudadanía era una de las finalidades que se agitaban tras la solicitud de apertura de escuelas y el acceso a la educación, un hecho ilustrativo al respecto, es el que encontramos en el testimonio de Tomasa Siñani (1992:128), donde se muestra la relación entre las actividades educativas de Avelino Siñani y el acceso al voto de los comunarios, dentro de una alianza coyuntural con los liberales. Tal como advierte Irurozqui (1999) los indígenas asumieron que para la reconquista de sus tierras les era conveniente convertirse en ciudadanos y para serlo pidieron al Estado la creación de escuelas.

También esta función estuvo presente en los núcleos educativos, y si bien no logró quebrar las barreras de la exclusión social, ello no limitó la ciudadanía al acceso al ejercicio del voto, sino que fue más allá, al cuestionar el propio sistema excluyente (Pérez, 1992:85), haciendo de la educación por la ciudadanía un ámbito de toma de conciencia y emancipación. La prueba que puso en tensión esta dimensión educativa, fue sin lugar a dudas la Guerra del Chaco, tanto Utama como Warisata contribuyeron voluntariamente con reclutas, en una insólita muestra de patriotismo (Guillén y Peñaranda, 1945; Pérez, 1992).

#### **4.4.3. FORMACIÓN PARA EL TRABAJO**

La formación para el trabajo, como función educativa desempeñada por los núcleos se orientó, en primer término, por el "Estatuto para la educación de la raza indígena" de 1919, cuya autoría corresponde a Daniel Sánchez Bustamante. Este documento fue un referente inexcusable para las sucesivas legislaciones sobre educación indígena, posteriormente su influencia se haría notar en el Decreto de la Junta Militar de Gobierno del 21 de enero de 1931 (Camacho et al., 1991b:158-165), redactado por el propio Sánchez Bustamante en este decreto se ratifican los contenidos esenciales del estatuto de 1919, en lo que a formación para el trabajo se refiere, también la vigencia de tres niveles de formación que prescribía el estatuto de 1919: elemental, de trabajo y normal. La importancia del estatuto de 1919 también fue reconocida por Elizardo Pérez, el mismo que ejerciendo las funciones de Director General de Educación Indígena, en 1939, logra la aprobación de un estatuto para el funcionamiento de las escuelas indígenas con vigencia nacional (Mejía, 2003:49), en este documento E. Pérez sistematiza la actividad realizada en Warisata y el resto del sistema nuclear, manteniendo básicamente los tres tipos de formación, planteados por el estatuto de 1919.

Mediante la formación profesional, se dotaba a los estudiantes competencias propias de agricultores y artesanos, en los campos de cultivo del núcleo y en los talleres, respectivamente. Se diversificó el campo artesanal y de industrias locales, llegando a formar: mecánicos, carpinteros, sastres, costureras, zapateros y otros. Mediante la formación docente en la sección normal, se formaban maestros indígenas. El maestro egresado, según Carlos Salazar, debía ser capaz de:

"Construir su escuela desde el anteproyecto hasta el tejado,... Tenía que ser organizador del desarrollo de su zona", debía ser capaz de desarrollar el sistema núcleo-seccional, "debía ser bilingüe", "dominar las dimensiones del problema del indio" y "como es indispensable, aprendía ciencias de la educación, pedagogía, didáctica, psicología,..." (Salazar, 1992a:123-124).

Como se ve a través del perfil del maestro indigenista, se pretendía lograr los cuadros para el nuevo proyecto educativo, que suponía el desarrollo y consolidación del sistema nuclear.

#### **4.4.4. FUNCIÓN PRODUCTIVA**

Por esta función entendemos la capacidad de los núcleos de autogestión y autofinanciamiento, tal como se precisa en la "Declaración de Principios de la Escuela Campesina", manifiesto en el que se establece que "la escuela indígena es una escuela industrial, de organización económica autónoma" (Pérez,1992:168-172). La escuela como unidad productiva, debía ser capaz de mantener con la producción agrícola su internado, en primer término; para luego, pasar a una producción sostenida, en la que trabajaban los estudiantes de todos los niveles y los maestros. Para llevar adelante la función productiva, la escuela debía contar con tierras para ser trabajadas, creando una forma única de escuela: la escuela productiva (Salazar,1992a:94-95).

Esta característica hizo de los primeros núcleos -en especial de Warisata-autosuficientes y autónomos, ya que su funcionamiento representaba gastos mínimos para el Estado (Pérez,1992:174-175), como unidad productiva adoptó las formas de producción vigentes en el ayllu, se apropiaron sistemas de rotación de cultivos, revalorizando las tecnologías agrícolas del ande (Salazar,1992a:31-37), con resultados sorprendentes, ya que por ejemplo, en 1936 Warisata produjo 800 cargas de papa, equivalentes a mil doscientos quintales (Pérez,1992:162), también se realizaban otros cultivos: haba, maíz, quinua, papaliza y trigo, algunos de éstos experimentales, la ganadería fue otra de las actividades productivas de los núcleos de Warisata y Utama (Pérez,1992;Reyerros,1946).

Los talleres producían muebles, herramientas, alfombras, sombreros, ropa, ladrillos, y otros productos que sirvieron primero para satisfacer las necesidades del núcleo y posteriormente de las seccionales, así como de la población

(Pérez,1992:113-114). La comercialización de estos productos proporcionaba ingresos al núcleo. Se desarrolló la arquitectura de estilo neo-tiwanacota en los edificios principales, estas construcciones se realizaron usando la minka, como la modalidad de trabajo principal (Pérez,1992).

Otro aspecto importante, dentro de la función económica que desarrollaron los núcleos, fue el relativo al intercambio de productos, dentro de las relaciones de reciprocidad entre los pisos ecológicos en los que se emplazaban escuelas seccionales con la escuela central, como se observó anteriormente. El siguiente paso fue el de la conquista del mercado que era monopolizado por los latifundistas, existe un antecedente referido por S. Rivera (2003), que muestra la existencia de una feria que se realizaba en Achacachi hacia 1920, vinculada a la primera escuela de Warisata fundada por Avelino Siñani (Rivera,2003:88). En un segundo momento, por iniciativa del Parlamento Amauta en 1932, se estableció un mercado semanal en la plaza de Warisata los días jueves de modo de beneficiar a los comunarios y a la propia escuela, según Elizardo Pérez (1992:109) el mercado tuvo "un éxito formidable".

Autonomía económica, con base en la producción del ayllu y sus formas de trabajo colectivo, uso de la tecnología agrícola andina, complementariedad de pisos ecológicos con base en las relaciones de reciprocidad y redistribución, y la diversificación de industrias, fueron los rasgos más importantes del desarrollo de la función productiva por parte de los núcleos. Esta fue su mayor fortaleza, lo que permitiría su desarrollo autónomo durante los primeros años de funcionamiento. También posibilitó la innovación en los métodos de enseñanza-aprendizaje, haciendo del trabajo una parte importante de la formación, a la vez que el núcleo se convertía en un factor de "desarrollo económico de su entorno" (Schroeder,1994:199).

#### **4.4.5. FUNCIÓN POLÍTICA**

La obra de Elizardo Pérez, resume el papel que cumplió Warisata en el plano político, la idea de conciencia crítica recorre el testimonio de Pérez. Ésta era alcanzada mediante el dialogo que propiciaba el parlamento de amautas; así como, mediante el propio proceso de enseñanza-aprendizaje y su relación con la práctica. Carlos Salazar (1992b) nos dice al respecto:

"La educación del campesino sometido a la servidumbre implica necesariamente una condición de libertad... En Warisata (los indios) eran hombres liberados en la más amplia acepción de la palabra, porque ya eran dueños y señores de su destino y de su cultura, y ninguna fuerza extraña sería capaz de destruir lo que se había forjado en su espíritu" (Salazar,1992b:12).

La situación de opresión que confrontaban los indios cotidianamente, llevó a los núcleos a desarrollar, en primer término acciones de defensa de los indios contra

los abusos de que eran objeto por parte de los hacendados, los corregidores y otros funcionarios del Estado, ello se ve reflejado en la "Declaración de principios de la educación campesina", documento que se aplicaba al accionar de los núcleos, este documento en su punto séptimo decía: "una de las principales actitudes de la escuela ha de ser ponerse de parte de los indios y constituir el baluarte de su defensa" (Pérez, 1992:168-172). Esta labor de defensa, pronto devendría en la acción política, como se deduce del texto de C. Salazar (1997), cuando éste nos indica:

"No fuimos a Warisata a cumplir un programa político, ni creamos Warisata bajo un esquema concebido en un *"bureau"*; nos limitamos a luchar por el indio para buscar precisamente la base ideológica que pudiera convertir nuestra acción en programa general, y lo hicimos en condiciones adversas, sin temor al enemigo "(Salazar, 1997:55).

Como reacción a la acción política de los núcleos, los propietarios de haciendas agrupados en la "Sociedad Rural Boliviana", desarrollaron una intensa campaña contra el funcionamiento de éstos, en especial Warisata y Utama. En un oficio enviado por la Sociedad Rural al ministerio de educación, la Sociedad Rural sintetiza su posición respecto a la educación indígena cuando sostiene que los núcleos escolares se convirtieron en focos de agitación (Donoso, 1940:65). La campaña de los hacendados contra el funcionamiento de los núcleos alcanzó a la prensa escrita, que no tardó en ponerse al servicio de la Sociedad Rural, mediante sus editoriales y columnas periodísticas. En un editorial de La Razón del 31 de julio de 1938, se acusa a los directores de los núcleos de pretender crear:

"Una especie de estados indígenas, con sus instituciones deliberantes y ejecutivas que invaden el dominio del sistema de la propiedad (privada) y precipitan constantes dificultades extralimitándose de la educación propiamente técnica para realizar allí algo así como una acción social y política de reivindicatoria de supuestos vejámenes", continúa el editorial aludiendo las funciones como una incitación a una "franca beligerancia de la clase indígena, imbuida de ciertas nociones pedagógicas que le impelen... para desconocer derechos ajenos, con pretexto de (que) la educación del indio así lo impone y lo exige. Este procedimiento no es estrictamente educacional y como lo hemos dicho excede los límites de la prudencia y la pedagogía" (La Razón, 1938:6).

La Sociedad Rural se alarmaba por la nitidez con que los núcleos lograron rebasar las funciones que tradicionalmente, confiere el Estado a la educación y, fundamentalmente porque éstos se convertían en un instrumento que aglutinaba y canalizaba la acción política de los comunarios, además, ven en los núcleos el germen de un nuevo Estado, perciben en sus múltiples funciones el advenimiento de un nuevo tipo de sociedad, o más bien el retorno del Qullasuyu. Las agresiones hacia los núcleos se harán cada vez más violentas y directas (Pérez, 1992), hasta lograr la destrucción del sistema nuclear, después de la muerte de Germán Busch

en 1940. La destrucción de los núcleos es coincidente con el advenimiento de regímenes controlados por las fuerzas más conservadoras de la época: los grandes mineros del estaño y los latifundistas.

#### **4.4.6. FUNCIÓN CULTURAL**

Las propuestas para la educación indígena que se habían formulado durante las primeras décadas del siglo XX, por los gobiernos liberales en Bolivia y que se debatían en los círculos educativos e intelectuales, giraban en torno a modelos educativos segregacionistas, de asimilación o en el mejor de los casos de integración de la población indígena a una cultura mestiza; aquí debemos mencionar como excepción la propuesta de Tamayo que insistía en la creación de la pedagogía nacional a partir de la cultura indígena. Con el surgimiento del sistema nuclear, se produjo por primera vez en Bolivia una experiencia de educación intercultural-bilingüe, este hecho genera aún polémica, para esclarecer esta situación, tomamos como base las obras de Carlos Salazar Mostajo, quien afirma que en Warisata se desarrolló educación bilingüe (Salazar, 1992a: 131).

La función cultural desarrollada por los núcleos impulsó el desarrollo de la cultura aymara, y en general de la cultura andina, en todos sus aspectos, sobre la base de una concepción integral de cultura, la misma que se manifiesta en toda actividad humana, para posteriormente, entablar relaciones interculturales con otras culturas. Sólo desde esta perspectiva se puede comprender la sorprendente producción cultural aymara en los núcleos educativos, traducida en la adopción y revitalización de instituciones andinas como: la relación marka- ayllu traducida en la existencia del sistema nuclear, la ulaka, las instituciones de trabajo comunitario: ayni, mink'a y otros, la tecnología andina, la historia, el sistema de valores, la cosmovisión andina y fundamentalmente el idioma aymara, núcleo de la identidad cultural.

Al desarrollar la cultura andina en primer término, se ponía en pie de igualdad con la cultura dominante de la sociedad boliviana, solo de esa forma, era posible desarrollar interculturalidad en condiciones de equidad. Los elementos culturales externos fueron incorporados por los indígenas, tomando como base la matriz cultural andina, de igual manera los miembros de otras culturas que entraron en contacto con la cultura andina en los núcleos, como los maestros, tomaron los elementos de esta cultura, y los apropiaron desde su propia matriz cultural.

La producción de poemas, compuestos por los estudiantes aymaras y maestros indígenas (Pérez, 1992; Salazar, 1997), las composiciones musicales recopiladas en cancioneros en el mismo idioma, dieron lugar al surgimiento de una lírica aymara (González, 1997: 273-287), la pintura y la escultura se desarrollaron en torno a la vida de los indios, convirtiéndose el arte, en otra vía de expresión de la cultura oprimida a la par que un medio para el desarrollo de experiencias de aprendizaje (Salazar, 1997: 189-203). La cultura andina que discurría viva en los núcleos educativos, también se convirtió en objeto de investigación, cuando la

Primera Asamblea de Maestros Indigenistas aprobó para el sistema nuclear, el funcionamiento del Instituto de Investigaciones Indológicas, con sede en Warisata destinado al estudio de la realidad social del indio, los idiomas aymara y quechua, la religión andina, la economía y el arte de los indígenas, tomando a los indígenas como sujetos históricos (Pérez, 1992:171).

La producción cultural fue intensa, los núcleos empezaron a convertirse en activos centros culturales donde los logros de la cultura andina, pasaron a ser parte fundamental del contenido de la educación, contenido que hasta ese momento había estado ausente de los planes y programas oficiales. Los intercambios culturales se realizaban desde una perspectiva intercultural; es decir, en condiciones de equidad y sobre la base de un profundo respeto y reconocimiento del otro. Este proceso se dio a partir de la toma de conciencia, por parte de los miembros de la cultura dominada y el fortalecimiento de su identidad cultural, desarrollando su cultura y tomando selectivamente elementos de las otras culturas, para adaptarlos e incorporarlos a través de su matriz cultural.

Existe otra función derivada de la función cultural, que J. Schroeder (1994:201-203) caracteriza como mediación cultural, mediante la cual se produce una apertura, por parte de la sociedad indígena, a los procesos de modernización que se planteaban como parte de las transformaciones que se producían en el estado boliviano. Al respecto debemos indicar que se dieron transacciones entre tradición y modernidad, como parte de la función cultural que desplegaban los núcleos. Desde este punto de vista la escuela se convertía en un instrumento que permitía a las comunidades el ingreso a la "modernidad" liberal a la par que amortiguaba el impacto de las reformas liberales sobre las comunidades y ayllus.

#### **4.4.7. ADMINISTRACIÓN DE JUSTICIA Y OTRAS FUNCIONES**

La extensión de la influencia de los núcleos se dejó sentir en el desarrollo de nuevas funciones. De pronto el sistema nuclear -según Reyerros- había convertido a la escuela en "escribanía, juzgado, puesto sanitario, estación agrícola, ganadera" (Reyerros, 1946:197). La misma Asamblea de Maestros Indigenistas, referida anteriormente aprueba en su declaración de principios estas funciones, y asume para el núcleo tareas a través del cuerpo médico escolar, como la orientación nutricional y la salubridad. También los núcleos se avocaron a la experimentación agrícola. Todas estas funciones se añadían, a la función que los núcleos habían estado ejerciendo casi desde su fundación: la función judicial.

El despojo de tierras, de las que habían sido objeto las comunidades, durante la época republicana, mediante una serie de argucias legales, las constantes exacciones de las que eran objeto los indios por parte de jueces, tinterillos y diligencieros en los pueblos, convirtió a la defensa legal de los indios, al asesoramiento jurídico y a la propia administración de justicia, en tareas que fueron asumidas tempranamente por las escuelas indígenas; en un primer momento, los directores cumplían estas funciones, como lo demuestran

innumerables testimonios de acciones que llevaron adelante los directores, tanto de Warisata (Pérez,1992:102-104), como de Utama (Guillén y Peñaranda,1945:143) en defensa de los indios y contra las arbitrariedades e injusticias que se ejercían contra éstos (Choque,1992a:29-40). Posteriormente, los propios directores de los núcleos tendrían que asumir la defensa de las escuelas y de si mismos, ante la multitud de demandas de que fueron objeto, por parte de los hacendados (Pérez,1992).

Al crecer la organización de los núcleos, se formaron comisiones de justicia a partir de las Ulakas, las mismas que se encontraban a cargo de un mallku o amauta. El primer presidente de la comisión de justicia en Warisata, fue Avelino Siñani en reconocimiento a su absoluta rectitud e integridad moral (Pérez,1992:104). La comisión de justicia tenía como tarea principal la defensa de los indios contra la agresión latifundista. La función judicial de los núcleos se convertiría después en uno de los principales argumentos de los terratenientes, en contra de la autonomía de los núcleos, debido a que los indios habían logrado quebrar el monopolio, en el acceso a la justicia, que la casta terrateniente había mantenido durante toda la época republicana.

Este despliegue de funciones, fue criticado y combatido primero, por los terratenientes y latifundistas, que veían en él un peligro para sus intereses. Estos sectores lograron con su discurso penetrar en la opinión pública a través de la prensa, así como a las instancias estatales, como el ministerio de educación, a través de algunos de sus funcionarios que se convertirían luego, en el brazo ejecutor de la destrucción del sistema nuclear.

## CAPITULO V

### EL MODELO PEDAGÓGICO

El modelo pedagógico es parte del modelo educativo, puesto que nos remite al plano de la práctica educativa, es decir que éste sistematiza la práctica pedagógica cotidiana. El modelo pedagógico comprende: los objetivos, el contenido, los métodos y medios, el sujeto que aprende, el sujeto que enseña y el sistema de evaluación. Todos estos elementos se hallan presentes en los diferentes modelos educativos, cobrando características determinadas y relacionándose en forma específica a través del paradigma educativo.

En el caso del modelo pedagógico desarrollado en los núcleos, éste debe ser analizado desde su contexto histórico, y tomando como marco de referencia la cultura andina. Pero también y por sobre todo, desde su vertiente revolucionaria en el sentido que T. Kuhn (1991) confería a las revoluciones científicas; es decir, a partir del cambio radical de un paradigma educativo por otro, en este caso el cambio del paradigma educativo seguido por el normalismo, por un nuevo paradigma, el que surgió de las experiencias educativas forjadas en los núcleos.

#### **5.1. LA NORMALIZACIÓN Y SUS DISPOSITIVOS DE CONTROL**

Hacia fines del siglo XIX y principios del XX, se produjo el auge de las sociedades industriales de Europa y Norte América, este hecho coincidió con el periodo en que los gobiernos liberales en Bolivia volcaron su mirada hacia los países europeos, buscando modelos educativos, para aplicarlos en el sistema educativo nacional. Esta actitud gubernamental fue criticada vigorosamente por Franz Tamayo, sin lograr modificar la política educativa adoptada por los liberales.

En esa época de auge industrial en Europa y E.E.U.U., los modelos educativos occidentales, se hallaban bajo dos poderosas influencias; la primera de ellas, era el positivismo, corriente filosófica que había logrado impactar todos los campos del conocimiento. Como efecto de esta influencia todas las disciplinas se proclamaron "científicas"; es decir, susceptibles de experimentación, cuantificación y medición. Es por esta razón que la pedagogía cedió paso a las modernas ciencias de la educación, consideradas como un conjunto de disciplinas científicas que giraban en torno a un nuevo objeto de estudio: los hechos educativos tanto a nivel micro como macroeducativo, desplazando de esta manera, a la enseñanza como objeto de estudio; por ello, la pedagogía perdió el carácter central y articulados de la educación (Zuluaga et al., 1993:21-22).

La segunda influencia, era la que ejercía el Estado, que había expropiado funciones a los maestros, mediante la centralización en la elaboración de los planes y programas de estudio, y que también propendía a la estandarización de métodos y técnicas, educativos (Torres,1994). La educación para el Estado, tenía como fin último: la normalización, entendida ésta como la negación de las diferencias y como instrumento de la homogeneización de la población. Michel Foucault (1993:189) en relación a los procesos de normalización, nos dice: "lo Normal se establece como principio de coerción en la enseñanza con la instauración de una educación estandarizada y el establecimiento de las escuelas normales" después de la Revolución Francesa. Para la aplicación de la normalización se instalan dispositivos disciplinarios, siendo éstos, según Foucault (1993:175-178) la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y su combinación en un procedimiento específico. La inspección jerárquica implica funciones de vigilancia, las que no solo ejerce el maestro sobre el alumno, sino también la escuela sobre el maestro, y a su vez el Estado sobre la escuela (Zuluaga et al.,1993:24).

Los procedimientos específicos, para el caso de la educación se hallan en los planes y programas, las prescripciones didácticas y la evaluación, esta última reducida casi exclusivamente a los exámenes. La normalización unida a la pérdida de autonomía docente, convirtió a los maestros en instrumentos del Estado, esta situación se expresaba "en la imposibilidad del magisterio de levantar proyectos alternativos frente a las políticas estatales" (Zuluaga et al.,1993:24).

Como resultado de estas dos influencias, la pedagogía no solo se atomiza, sino que se le asigna un papel subalterno dentro de las ciencias de la educación, su ámbito de acción se reduce a los procesos que se verifican en el salón de clase, atrapando todas sus conceptualizaciones entre las paredes del aula, la pedagogía es aislada de la sociedad y es subordinada a otros campos de conocimiento (Zuluaga et al.,1993:24). La enseñanza como actividad central de la pedagogía, cede su paso a las relaciones interpsíquicas entre los sujetos, mediados por los dispositivos disciplinarios, la psicología gobernará el proceso de enseñanza-aprendizaje, relegando a la pedagogía a "un conjunto de procedimientos y medios técnicos-operativos que orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje" (Ander-Egg,1997:133). De esta manera, se establece un cerco en torno a los procedimientos pedagógicos confinados al interior del aula, los mismos que habían sido reducidos a una existencia básicamente operativa (Zuluaga et al.,1993:25).

El sistema educativo en Bolivia a inicios del siglo XX, bajo las administraciones liberales había introducido los modelos educativos imperantes en Europa, y junto a ellos se importaron también a las nascentes ciencias de la educación, desplazando a la pedagogía, a la enseñanza y al magisterio, como articuladores de la relación entre el conocimiento y la sociedad. Las nuevas relaciones de

poder establecieron un nuevo eje: Estado-conocimiento-sociedad, en el que la escuela pasó a ser solo un instrumento del Estado, y los docentes, los pasivos ejecutores, de los designios estatales.

La proliferación de numerosos códigos educativos, la imposición de planes y programas por decreto, y toda la parafernalia del "Estado Educador" en Bolivia, tuvieron como punto culminante la fundación de la Escuela Normal y el advenimiento de la misión belga, etapa que tenía por objeto el proveer de operarios, al nuevo sistema educativo, tal como Daniel Sánchez Bustamante señalaba al establecer el rol de las escuelas normales, a las que calificaba como "el mejor medio de fijar las tareas del maestro dentro de límites propios y permanentes" (Sanchez,1959:115). Las ciencias de la educación del brazo del positivismo se abrieron paso, con las obras de Binet y la medición de la inteligencia, cuya aplicación en Bolivia induciría a la misión belga a calificar al niño boliviano como: "naturalmente malo, con poca inteligencia" (Lozada,2004:52) y no apto para la abstracción (Suarez,1986:228). La crítica a la misión belga de Rouma desde el punto de vista pedagógico, fue encabezada por el teólogo español Juan Bardina, el mismo que cuestionaba la aplicación mecánica de los instrumentos de la cuantificación positivista al estudio de la psicología del niño boliviano (Lozada,2004:52).

La escuela nueva o activa, fue otro de los grandes pilares sobre los que se edificaba, desde una perspectiva ecléctica, la propuesta pedagógica de la misión belga (Halconrui,1980:37), confluyeron en esta propuesta las principales tendencias de la escuela nueva y en especial la de los "centros de interés", ya que Rouma fue discípulo de Decroly. Estaban también presentes elementos de la educación progresista de Dewey, así como de la escuela del trabajo de Kerschensteiner (Escuela Nacional de Maestros,1959:21). El mismo Rouma formó parte activa del movimiento de la escuela nueva, antes y después de su arribo a Bolivia. La característica fundamental de la escuela nueva puede enunciarse como sigue: "(la escuela nueva) es activa; respeta la espontaneidad del educando, los intereses infantiles; el niño ocupa el centro en torno al cual se organizan todas las actividades, es paidocéntrica" (Zuretti,1988:287-288).

El advenimiento de la escuela nueva o activa, coincide con el desplazamiento de la enseñanza como eje articulador del conocimiento con la sociedad y, coincide con la expropiación por parte del Estado de las funciones docentes. Es por demás sugerente, el hecho de que la prédica contra la escuela tradicional se dirigiera contra el "magistrocentrismo", mientras se proclamaba al siglo XX como el "siglo del niño", cuando era en realidad el Estado, el que se convertía en el supremo árbitro de las cuestiones educativas. Desde esta perspectiva, se configuraron las tareas docentes, quedando reducidas a instrumentalizar los mecanismos disciplinarios del sistema educativo como los planes y programas, diseñados por el ministerio de instrucción, la clase como realización del proceso instruccional, y la evaluación centrada al examen (Zuluaga et al.,1993:26-27).

Los planes y programas centralizados, redujeron las posibilidades docentes en la selección de contenidos de la enseñanza, limitando al mínimo el despliegue de las capacidades intelectuales de los docentes, y constriñendo su ámbito de acción a los contenidos prescritos por el Estado, contenidos éstos que eran seleccionados atendiendo a intereses políticos, económicos y culturales, de las elites en Bolivia. Estos contenidos eran ajenos, las más de las veces, a los intereses del niño, del docente y de vastos sectores de la sociedad boliviana en su conjunto. Por otra parte, los objetivos, los tiempos y la promoción, prescritos también en planes y programas, pasaron a constituir un mecanismo de control introducido a la escuela, desde el exterior.

La clase, como realización del proceso instruccional, se halla confinada al aula y limitada en el tiempo al horario escolar, convirtiéndose en una medida de saber-tiempo, en la verificación de clase se hallaba una fórmula ritualizada y repetitiva. La preparación de la clase, ámbito donde el docente podía haber ejercido su creatividad, también se hallaba normalizada, cuidadosamente prescrita en manuales e instructivos. Así la clase rutinaria y repetitiva "se establece como una cuadrícula que limita los sentidos y el pensamiento del maestro, es decir, no le permite ver el movimiento real de los procesos del conocimiento", ni la evolución de la propia disciplina (Zuluaga et al.,1993:25).

El examen, como dispositivo de control, según Foucault "combina las técnicas de la jerarquía que vigila (el maestro) y las de la sanción que normaliza", se convierte así, en "una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar" (Foucault,1993:189), siendo la escala de evaluación la medida del castigo o el premio. Asimismo, se usa como parámetro la medida de la normalización, convertida en la nota mínima de aprobación; es decir, la frontera de lo normal. El examen convierte al maestro en una instancia de control, en el último engranaje de "la jerarquía que vigila" la educación, las funciones como vigilante, predominan sobre sus funciones intelectuales, creando "una superposición de las relaciones de poder y de las relaciones de saber" (Foucault,1993:189).

### **5.1.1. LA EDUCACIÓN DE LOS INDÍGENAS Y LA NORMALIZACIÓN**

En torno a la realidad multicultural del país, el estado boliviano, a partir de los gobiernos liberales, asumió como opción la asimilación de la masa indígena a la cultura dominante, mediante la castellanización; lo que implicaba, a la larga, la desaparición de una de las culturas en contacto: la cultura indígena. Para este cometido y para imponer los contenidos de la cultura dominante se usaría como medio a la educación. Siguiendo a Bourdieu (1995), tenemos, que el sistema educativo garantiza la imposición y reproducción de la cultura dominante, como única cultura legítima o arbitrario cultural. Esta cultura dominante, que se torna en estatal, logra imponerse como cultura legítima y universal. Lo consigue por medio de la violencia simbólica o la imposición del idioma oficial y sus

significados, en forma "legítima"; esto es, a través de la acción pedagógica, que tiene el poder, delegado por el Estado y ejercido por la jerarquía educativa: ministerio, comisiones técnicas, escuela y maestro.

Dentro de la política estatal de asimilación e imposición cultural, que el ministro Bautista Saavedra perfilaba en su informe al Congreso de 1910, se establecía que la enseñanza del idioma general, es decir del castellano, era la base principal del proceso de asimilación educativa de los autóctonos que pueblan la república. En el mismo informe, en relación al aymara decía:

"Querer enseñar la lectura y otras materias, en textos aimaras, sería incongruente. Las lenguas primitivas tienen que seguir la marcha de todas las cosas humanas: desaparecer poco a poco, cuando ya su existencia no es necesaria. Los silabarios y cartillas en aimara, deben suprimirse en las escuelas indígenas, porque su aprendizaje no lleva ninguna utilidad práctica a la civilización del indio" (Saavedra, 1910:CXXX).

Treinta años más tarde Vicente Donoso Torres, uno de los detractores de la escuela indígenal exclamaría: "Necesitamos más bolivianos que indios" (Donoso, 1946:171), sintetizando en esta frase, todos los intentos del estado boliviano por desaparecer la cultura indígena y con ella a sus portadores: los indios.

La violencia simbólica garantizaba además, una selección social sobre la base de la "distancia" de los individuos respecto de la cultura dominante (Bourdieu, 1995), el grado de castellanización será entonces el marcador de la adscripción a la cultura dominante y el elemento de discriminación, de esta manera, la sociedad colonial se recreaba, y reinventaba así misma, a partir de los procesos educativos y su impacto en la sociedad indígena. Sobre la base de este criterio se instaló la normalización; es decir, el fabricar individuos dóciles y asimilados culturalmente (Larson, 2001). La existencia de los indios, dentro de la concepción del estado criollo, era sancionada como desviación del ciudadano boliviano castellanizado, siendo el fin último su desaparición. Esta clasificación que castiga, jerarquiza, homogeniza y excluye, en resumen que "normaliza" (Foucault, 1993:188) debe tender a borrarse, mediante la educación que "civiliza y castellaniza". Así la masa indígena para el estado criollo, no existirá sino para desaparecer.

## **5.2. LA REVOLUCIÓN PEDAGÓGICA DE LOS ANDES**

Cuando Warisata irrumpe en la historia de la educación boliviana, visibiliza una revolución pedagógica, que se había estado gestando en la larga lucha por el acceso a la educación, que desarrollaron los indios y que fue jalonada por múltiples experiencias educativas autónomas, desde el funcionamiento de las escuelas clandestinas (Ticona, 1997:133-137) y las escuelas comunales

dirigidas por maestros indígenas, pasando por las grandes redes escolares que logró articular el movimiento de los caciques-apoderados, a partir del funcionamiento de los centros ciudadanos: República del Qullasuyu y Bartolomé de las Casas, hasta culminar con la constitución del sistema núcleo-seccionales, que llegó a contar con dieciséis núcleos en todo el país al momento de su intervención (Donoso, 1940:109).

El encuentro entre Avelino Siñani y Elizardo Pérez, según V. Cárdenas (1992), posibilitó la sinergia de dos tradiciones educativas, el primero "venía de la tradición de la lucha comunal y educativa", mientras que el segundo venía de "la Escuela Normal de Maestros de Sucre y de la frustración burocrática del Estado" (Cárdenas, 1992:14). La pedagogía emergente rompió el aislamiento que habían impuesto el positivismo y la normalización a la educación, los docentes recuperaron la posibilidad de crear y plasmar en la práctica un proyecto educativo autónomo: la Escuela-Ayllu. El proyecto fue construido literalmente desde los cimientos, rompió el cerco del aula, y la escuela se fundió con la sociedad. Pronto la Escuela-Ayllu, crecería dentro del marco que le proporcionaban las estructuras sociales andinas: la relación marka-ayllu, se plasmó en el sistema núcleo-seccionales.

La liberación del indio, pasó a ser el objetivo central del accionar educativo; lo cual, abarcaba las dimensiones económicas, políticas, sociales y culturales, de la liberación. C. Salazar (1992a) dice al respecto:

"A diferencia de otros intentos para solucionar el *problema del indio* mediante la educación, Warisata se propuso enfocar la cuestión no únicamente desde el plano educativo, sino en sus múltiples aspectos económicos, sociales y culturales... Ubicada la escuela en un centro de explotación gamonalista, Elizardo Pérez se dio cuenta de que no se podía educar a un estrato de servidumbre" (Salazar, 1992a:17-18)

Por ello, el proyecto educativo debía proponer al mismo tiempo "un planteamiento libertario" para la Escuela-Ayllu, ya que la escuela debía convertirse en un instrumento de lucha a favor de la liberación de los indios, allí radicaba su contenido revolucionario, tal como nos lo muestra C. Salazar en el siguiente pasaje:

"La tarea de modificar las condiciones de desarrollo en el campo, encontró que esa posición no podía ser sostenida si la Escuela no se convertía en instrumento de lucha en busca de la liberación, y este propósito inicial dio lugar a la formulación de elementos teóricos de innegable trascendencia revolucionaria, poniéndose punto final a los antiguos criterios paternalistas, filantrópicos y caritativos con que hasta entonces se había considerado el problema" (Salazar, 1992a: 19).

Este objetivo central reorientó los objetivos educativos y vitalizó la actividad de los núcleos. Por otra parte, la formación integral y holística de los miembros de la sociedad andina: resumida en el ayllu, en contacto con la tierra y la naturaleza, sería el vehículo "que dinamice los propósitos del hombre indígena y la comunidad aymara para el logro de sus necesidades e intereses colectivos como nacionalidad oprimida" (Huacani et al.,1978:25).

La escuela salió de las cuatro paredes del aula y se convirtió en un organismo vivo integrado a la sociedad, quebrando el dispositivo de control impuesto por el Estado a través de los planes y programas, restableciendo el eje conocimiento-pedagogía-sociedad, al respecto Elizardo Pérez afirmaría:

"No fui a Warisata para machacar el alfabeto ni para tener encerrados a los alumnos en un recinto frente a un silabario. Fui a instalarles la escuela activa, plena de luz, de sol, de oxígeno y de viento, alternando las ocupaciones propias del aula, con los talleres, campos de cultivo y construcciones" (Pérez,1992:86).

Por otra parte, a través de todas las experiencias educativas autónomas de los indígenas, la riquísima tradición cultural andina nutrió los contenidos educativos, las cartillas en aymara que pretendió eliminar el ministro B. Saavedra (1910:CXXX) en 1910, así lo prueban. También la presencia de la cultura andina en los contenidos educativos, era observada con preocupación por los funcionarios estatales hacia 1944 (Brienen,2005:138), lo cuál muestra que existió una continuidad en el proceso inaugurado por las escuelas comunales a principios de siglo y que se extendió durante la primera mitad del siglo XX, periodo que comprende también, las experiencias educativas de los núcleos.

En los núcleos educativos el aymara dio vida a textos, himnos, poemas y canciones, la lengua nativa fluía libre y era el vehículo del conocimiento. Elizardo Pérez (cit.en Salazar,1992a:128) diría al respecto al referirse a las lenguas indígenas como depositarias de una cultura nacional, "por lo que no se explicaría que las escuelas de indios proscriban el estudio y cultivo de las lenguas nativas, además, porque el idioma nativo es el idioma económico-social de los grupos indígenas". El estigma se había invertido y la diferencia pasó a ser fuente de identidad y orgullo (Wieviorka,2003).

Se practicó la educación bicultural (García et al.,1997) que posibilitaba el desarrollo endógeno de la cultura andina, a la par que se propiciaba su enseñanza y aprendizaje, esta era la condición previa que permitió desarrollar posteriormente la educación intercultural y bilingüe, al respecto C. Salazar apunta:

"En Warisata nos limitábamos a motivar en aymara hasta obtener la

expresión necesaria (en aymara);... de manera que no había necesidad de traducir la frase porque ésta se había elaborado en ambos idiomas simultáneamente; aunque, no contando entonces con grabadora, la memorización y difusión del aymara se obtenía escribiendo también en aymara, con los tropiezos y dificultades consiguientes **por tratarse de un alfabeto extraño**" (Salazar, 1992a:131).

La educación bicultural precisaba investigar la sociedad andina, se fundó el Instituto de Indología (Pérez, 1992:171) y así los maestros recuperaron otra función intelectual que el Estado les había arrebatado: la investigación. Se empezó a indagar por la historia andina, la sociología del ayllu, la tecnología andina, los valores y todos los aspectos de la cultura andina, estos conocimientos, sistema de valores y tecnologías ingresaron al contenido de la educación indígena. Ello no significaba, desconocer los aportes de otras culturas, sino que éstos también formaban parte de los contenidos y eran aprendidos a partir de la matriz cultural indígena y de los conocimientos previos de los sujetos del aprendizaje.

De esta manera, si se contaban con los aportes culturales de una de las culturas, entonces la otra nos servirá de referente para compatibilizar el nuevo aporte con los contenidos culturales previos sin afectar la matriz cultural que servía de referente. "De cualquier manera, ya sea con contenidos independientes, como entramado cultural o bien a través del enfoque intercultural, ambas culturas participaban de los contenidos cognitivos" (Amusquivar, 2003:106).

La educación intercultural se plasmó en la práctica, siendo en razón de equidad de doble vía, como se desprende de la actividad que desplegaba el artista plástico Alejandro Illanes, este docente trabajaba con los estudiantes en la elaboración de herbarios de la flora local, donde los niños a través de los artísticos herbarios nombraban en su propia lengua las plantas y el docente aprendía de la cultura indígena la utilidad de éstas y otros detalles que los niños recreaban a partir de la confección de los herbarios (Salazar, 1997:190-191).

### **5.2.1. LA INNOVACIÓN METODOLÓGICA**

Cuando Elizardo Pérez criticaba la aplicación mecánica de métodos ideados para grupos que se desenvuelven dentro de sistemas económicos y sociales diferentes de los grupos de aborígenes, los mismos que violentaban mentalidad indígena y la colocaban en una "situación de estupor" (Pérez, 1992:33), describía ni más ni menos lo que el estado boliviano había hecho con la educación no sólo de indígenas, sino de toda la población boliviana, con la aplicación acrítica de métodos importados de Europa a principios de siglo. Por otra parte, afirmaba la necesidad de conocer la historia y la sociedad andina, para "determinar lo que debe entenderse por sistemas de creación y aplicación

de procedimientos educativos para nuestros grupos indígenas, con fines de formación de una cultura indoamericana" (Pérez, 1992:33).

La historia de la educación indigenal, para Elizardo Pérez comienza por describir las antiguas instituciones inkaicas y pre-inkaicas, a las que cuatro siglos de dominación española y republicana no habían logrado extinguir, y en "las cuales se mantiene, todavía con poderosa integración, la ancestral cultura autóctona" (Pérez, 1992:34). Elizardo Pérez rompe así con la concepción extranjerizante que había inspirado la creación de la Escuela Normal de Maestros de Sucre, de la que fue uno de sus primeros estudiantes, esta ruptura le llevaría a decir:

"Al verme abocado frente al problema inédito de tomar al indio en su identidad histórica y en su medio social, hice votos ante mi conciencia y ante mi patria de olvidarme de toda jerga pedagógica y hacer una pedagogía nacional" (Pérez, 1992:340).

Estos criterios respecto de la formación en la Normal, años más tarde se expresarían en una profunda divergencia con otros maestros normalistas que pasaron a ser los más grandes detractores de la educación indigenal. Esta controversia, fuera del ámbito personal que por momentos denota, enfrenta dos concepciones distintas sobre lo que significaba la educación indigenal. Por ello, afirmamos que Elizardo Pérez, necesitó romper con su formación normalista, para echar por tierra el andamiaje de la normalización, que el Estado había prescrito para la población indígena, tomando como instrumento la educación. Él mismo califica a Warisata como la "escuela que venía a derribar todas las viejas nociones que tenía el normalismo acerca de la función educacional", escuela que además "planteaba problemas inesperados y arduos que esa mentalidad era absolutamente incapaz de comprender" (Pérez, 1992:126).

Otro tanto ocurriría con Alfredo Guillén Pinto, maestro normalista director del Núcleo de Caquiaviri, cuando planteaba, que para formar el primer contingente de estudiantes de Utama, era preciso desarrollar:

"Una capacitación integral de unos cuantos hombres, para armarlos combatientes apasionados de su propia causa. ¿Cómo?... Sin recurrir a los preceptos pedagógicos, que no habrían hecho sino limitar nuestro programa de acción. En cierto modo, la siguiente fórmula ha de expresarlo mejor: sin "escuela", ni "maestro" ni "planes". En forma mucho más sencilla, más humana" (Guillén y Peñaranda, 1945:99).

Como consecuencia del rompimiento con el normalismo, los dispositivos de control de la normalización fueron pulverizados, los horarios y exámenes abolidos, las vacaciones se suprimieron y en cuanto al horario, éste era

movible; se desarrollaba de acuerdo al plan de trabajo presentado por cada profesor para 15 días (Pérez, 1992:125), al respecto C. Salazar (1992a), uno de los maestros de Warisata, dice:

"Creemos haber procedido con sensatez al suprimir los exámenes, con lo que eliminamos ese fantasma, que suele convertirse en una pesadilla, que desvía la finalidad del aprendizaje, pues que los alumnos, al estudiar, lo hacen bajo esa carga opresiva, bajo esa amenaza que se cierne sobre su destino... nuestros alumnos ya no estudiaban para dar examen, sino para capacitarse en el tiempo que fuera necesario, y por consiguiente, ya no había aplazados... a la vida no se la puede encajar en casilleros, medirla en unidades métricas, evaluarla o comprobarla. Simplemente, se vive..." (Salazar, 1992a:111).

La ruptura con el normalismo, llevó tanto a Elizardo Pérez y a otros maestros con formación normalista a volcar su mirada hacia la cultura indígena, primero tratando de escudriñar en las instituciones educativas pre-hispánicas, y después en la propia experiencia pedagógica que habían desarrollado las comunidades en su lucha por la educación. En el caso de Warisata esta última fuente se puso al alcance del proyecto educativo, mediante la presencia de Avelino Siñani en el Consejo de Amatas, su influencia como maestro indígena debió haber sido preponderante, por el carácter rector que detentaba el consejo. El Parlamento Amauta o Ulaka, representaba el colectivismo y la pedagogía incaica, los maestros de Warisata reconocieron el papel central de esta institución andina en la construcción de la pedagogía indigenista (Salazar, 1992b:275-278), ello llevaría a C. Salazar, años más tarde, a reconocer que:

"La reglamentación, los planes de estudio, en suma, la pedagogía indigenista hay que arrancarlos de la experiencia del medio. De ahí por qué propugnamos entregar al gobierno y administración escolar a los consejos de administración indígenas y por qué para nuestra organización escolar tomamos el modelo de la naturaleza y el de nuestras instituciones ancestrales" (Salazar, 1992a:92-93)

Por otra parte, la pedagogía indígena se había desarrollando durante décadas a partir de la labor de los maestros ambulantes aymaras, los preceptores que atendían las escuelas clandestinas diseminadas por el campo; así como, los que trabajaban en las grandes redes escolares de Eduardo Nina Quispe y Santos Marka T'ula. El caso más significativo de esta experiencia pedagógica, es el de Avelino Siñani que -según el testimonio de Tomasa Siñani- en su accidentada vida como maestro aymara había logrado desarrollar una pedagogía apropiada a la enseñanza y los aprendizajes de los niños aymaras (Siñani, 1992:130-131), esto se traducía en una serie de métodos de

enseñanza, que después serían aplicados en Warisata y difundidos al resto de los núcleos diseminados en el país. Entre éstos podemos señalar:

- a) Educación al aire libre no limitada al aula, realizada con elementos de la naturaleza.
- b) Educación bicultural, desarrollo de la enseñanza y los aprendizajes en aymara y castellano.
- c) Educación por el arte: música con instrumentos nativos y modelado de arcilla.
- d) Enseñanza en huertos y jardines, mediante actividades agrícolas.

La influencia de Siñani se muestra en la adopción de los métodos señalados, por parte de la Escuela-Ayllu. Estos métodos mediante su ulterior desarrollo cristalizaron en la tríada: "Aula, taller, sembrío" (Salazar,1992a:102).

En relación al método usado en sus etapas iniciales, Elizardo Pérez (1992) explicita el mismo, en un informe dirigido al Director General de Educación Indígenal el año 1932, a menos de un año después de iniciado el funcionamiento de Warisata, en éste indica que mediante sistemas de educación activa se practicaba los "nuevos postulados pedagógicos que permiten la distribución espontánea de la población escolar en grupos concordantes con sus afinidades espirituales, carácter, simpatía, tendencias, aptitudes, etc." (Pérez,1992:124); por ello, no podemos dejar de considerar la presencia de métodos correspondientes a las tendencias pedagógicas occidentales que los maestros con formación normalista introdujeron a los núcleos, pero cabe recalcar que estos métodos ingresaron con carácter instrumental, como es el caso de las tendencias asociadas a la escuela nueva o activa, en sus diferentes vertientes; sin embargo, la aplicación fue siempre crítica y no mecánica, no olvidemos lo expresado por Elizardo Pérez en relación a estas tendencias: "El pedagogismo es dogmático, estrecho y circunscripto; la vida es amplia, móvil, atrayente y diversa. La verdadera pedagogía no consiste en repetir simiescamente a Decroly o a la Montessori,..." (Pérez,1992:340).

Desde esta perspectiva crítica, la globalización de Ovide Decroly, fue aplicada a través del método de "los centros de interés", tal como refiere Ana Pérez (1996), según quien la aplicación del método consistía en "tomar un tema central para las seis clases de la semana, con ese mismo tema tenía que darse las diferentes materias" (Pérez,1996:34). También su aplicación se produjo en la enseñanza de la lectura y la escritura, mediante el método de las frases normales con base en los centros de interés, método con el que se había logrado buenos resultados (Salazar,1992a:118).

La escuela del trabajo de Kerschensteiner, parte del modelo ecléctico de Rouma, también fue reinterpretada para ser aplicada en la Escuela-Ayllu, superando su fin estrictamente educativo, para convertir a la escuela en un centro productivo, llegando, al concepto de escuela activa, de trabajo y

productiva (Salazar,1992a:101). También se amplió el trabajo a todos los estudiantes, desde el jardín de infantes hasta la formación profesional, de acuerdo a su desarrollo físico y mental todos participaban del trabajo en los talleres, construcciones, jardines, huertos y campos de siembra (Pérez,1992), esta es una diferencia fundamental con la escuela del trabajo de Kerschensteiner, la que sólo estaba destinada a los adolescentes. El trabajo se hallaba extendido a todos los miembros del núcleo. El trabajo como método tuvo también aplicación en el núcleo de Caquiaviri, para ilustrar lo anterior transcribimos un pasaje de Utama (Guillén y Peñaranda,1945:100):

"Y el caso es que todos los alumnos producían en Utama. A su manera y de acuerdo al grado de su resistencia. Unos iban por paja para los adobes. Otros, a lavar y acumular arena. Otros eran los aguateros. Los chicos y las maestras tenían la misión de aprovisionarnos de turba, piedras calcáreas, greda. Los mayores y el Director se hicieron cargo del trabajo más pesado..." (Guillén y Peñaranda,1945:100).

Todos estos métodos confluyeron en la integración de la actividad en el aula con el trabajo en los talleres y el campo de siembra, la tríada aula-taller-sembrío se constituyó en el núcleo metodológico de Warisata, al respecto, C. Salazar (1992a) dice:

"La Escuela asumía tareas en una triple forma de actividad, referida al aula, el taller y el sembrío, fundamentos de su pedagogía. Era lo que podría llamarse *integración activa*, combinada, en aspectos no excluyentes sino complementarios, donde la enseñanza en el aula estaba ligada a las labores cotidianas, apoyando las tareas del taller y de los cultivos, apoyándose en éstas; donde el taller era el entrenamiento de todos para utilizar los recursos del ambiente" (Salazar, 1992a:24).

Los talleres eran de dos tipos, tenemos en primer término, los talleres destinados a cubrir la construcción de escuelas y su dotación de muebles: carpintería, herrería, fabricación de adobes, hornos para ladrillos y tejas. En el área de la construcción merece una mención aparte, el taller de dibujo que llegó a convertirse en un taller preparatorio de diseño arquitectónico, "los alumnos podían hacer planos y construir viviendas o escuelas" (Salazar,1992a:121). Al segundo tipo correspondían los demás talleres que aportaban ingresos al núcleo: sastrería, tejidos, alfarería, talabartería, zapatería y sombrerería.

El trabajo agrícola, se constituyó en la base de toda la actividad escolar. Se desplegaba en "huertos, o campos de experimentación", entregados a los niños de acuerdo a la distribución andina de tierras, en "calidad de tupus a los distintos cursos, y en sayañas o grandes sembríos, destinados al mantenimiento del internado" (Salazar,1992a:106). Las actividades agrícola-

ganaderas, comprendían (Huacani et al.,1978:33): la preparación de tierras, siembra de productos agrícolas, intentos de arborización, jardinería, cría de porcinos y ovinos. En las actividades agrícolas se usó la tecnología andina, desde los sistemas de riego, para lo que se restauró un canal de riego prehispánico, los sistemas de cultivo, la rotación de tierras y otras técnicas andinas, adquirieron estatus de proceso tecnológico, lo cuál no impedía la innovación y la experimentación (Pérez,1992).

En el estudio que realizaron acerca del modelo pedagógico de Warisata C. Huacani et al. (1978:37), caracterizan lo que denominan método de trabajo comunitario empleado en la escuela indígena, que tiene como rasgos distintivos el uso de los sistemas de trabajo comunitario, y se halla asentado sobre los valores de la cultura andina, creemos que la denominación más apropiada para este método desarrollado en los núcleos es: método educativo andino.

Uno de los aspectos metodológicos, que merece atención es sin lugar a dudas, la educación por el arte, llevada "en paralelo" con las actividades anteriores. El arte llegó a constituirse en uno de los cimientos de la pedagogía en los núcleos. Para el caso de Warisata, el complejo cultural y artístico, según C. Salazar, estaba constituido por "las artes plásticas, la música y el canto, la educación física y el deporte, los juegos infantiles, la danza y el teatro, el bilingüismo y la literatura" (Salazar,1997:198). Para concretar este recurso pedagógico, Elizardo Pérez tuvo como preocupación llevar a Warisata "poetas, músicos y artistas plásticos", no para enseñar las artes en forma tradicional, sino a participar de todas las actividades introduciendo transversalmente el arte (Salazar,1997:188-189)

C. Huacani et al. (1978), en el estudio antes mencionado, en relación a la educación por el arte, manifiestan que ésta se realizaba mediante un proceso de auto-educación grupal a través del salón de clases-taller, también se organizaban "programas especiales en los que expresaban la poesía, la música nativa, la danza, el teatro, diálogos y conferencias educativas", en estas actividades artístico-culturales participaban: autoridades comunales (mallkus y jilaqatas), comunarios, docentes y estudiantes (Huacani et al.,1978:28). Otro tanto acontecía en Utama, donde se realizaba semanalmente un acto cívico-literario denominado "la hora aymara" (Reyerros,1946:184).

Entre otros métodos, podemos mencionar el método lúdico, cuya base era el juego, según Guillén y Peñaranda en Utama, los intervalos entre las otras actividades se convertían en situaciones propicias para el aprendizaje, cuando los estudiantes realizaban juegos en compañía de los maestros, calificando al juego como "el más grande recurso educativo, fuente de alegría espontánea y de amanecer para sus almas" (Guillén y Peñaranda,1945:100). Se organizaron clubes entre los estudiantes de Warisata, en los que también participaban los maestros como socios y según C. Salazar, era en estos espacios de diversión y

juego en los que se desplegaba con mayor eficacia la labor educativa (Salazar,1992a:113).

Los medios abarcaban una diversa gama de instrumentos y objetos, que correspondían a la amplia variedad de recursos metodológicos, "todo era educativo" nos dice C. Salazar (1992a:113); por tanto, la dotación de medios didácticos que agobiaba a los centros educativos urbanos, no era un problema en las escuelas indígenas, "allí no faltaba nada, había lo necesario para enseñar a los cientos de muchachitos que en cada comarca acudían a sus escuelas" (Pérez,1996:34-35). En este rubro también se producía innovación, en los núcleos "inventaron una masa para hacer tizas; como pizarra bruñían la piedra laja" (Pérez,1996:35), también se encuentra un antecedente similar en la labor educativa de Avelino Siñani, cuando enfrentado a la escasez de material, convertía los recursos naturales del lugar en materiales de enseñanza y aprendizaje, "faltaron pizarrones: entonces Avelino y sus alumnos fueron a buscar piedras planas de color negro, que ponían en el suelo y sobre las que escribían" (Siñani,1992:129).

### **5.2.2. LOS SUJETOS DEL PROCESO EDUCATIVO Y EL PLAN DE ESTUDIO**

Una característica esencial del sistema núcleo-seccionales, era que se hallaba edificado sobre la estructura socio-espacial del sistema marka-ayllu, lo que hacía que la escuela esté inmersa en la sociedad andina, de ello resulta que las actividades educativas no sólo abarcaban a docentes y estudiantes, sino que involucraban a todos los miembros de la comunidad; de esta forma comunarios, estudiantes y el personal docente eran partícipes del proceso educativo. Por otra parte la escuela estaba abierta a "ambos sexos, tanto niños, jóvenes y adultos de la comunidad" (Huacani et al.,1978:27).

Los comunarios organizados en la Ulaka, dirigían la escuela en la totalidad de aspectos, también a través de su participación activa recreaban la cultura andina, que alimentaba la organización, los contenidos, los métodos y medios del proceso educativo. Los comunarios participaban también en clases vespertinas de alfabetización, y concurrían a la escuela a pesar del frío de la zona (Salazar,1992a:111). La comunidad rebasaba el estrecho marco de una "asociación de padres de familia", organización de las escuelas urbanas, se trataba del ayllu o la familia extendida, la que participaba en todas las actividades del núcleo, y realizaba las obras de infraestructura y el cultivo de los campos agrícolas de la escuela, de acuerdo a las instituciones andinas de trabajo comunitario.

Mientras los comunarios transmitían y aportaban los conocimientos ancestrales de la cultura andina, ellos también aprendían nuevos conocimientos y técnicas, esta relación de doble vía entre la comunidad y la escuela se produjo desde el inicio con la construcción de los edificios escolares, mientras la cultura andina aportaba las formas de trabajo comunitario: ayni y mink'a, los comunarios

aprendían nuevas técnicas constructivas, la comunidad como sujeto del proceso educativo, enseñaba y aprendía. Al respecto Elizardo Pérez señala que:

"El indio aprendió así el uso de la plomada, del nivel, del metro, la escuadra, la regla y la lienza; se enteró de la manera de preparar el cemento, el barro para los adobes y para los ladrillos; adquirió nociones de arquitectura y construcción, y en fin, se plasmó en su espíritu un nuevo concepto de lo que es y debe ser una vivienda" (Pérez,1992:81).

Durante las sesiones de la Ulaka y en las clases nocturnas se analizaba la situación del indio, los abusos de los que era objeto y también las noticias que provenían de la ciudad, dentro de una práctica reflexiva y dialógica. Guillén y Peñaranda señalan que esta actividad era realizada mediante "pequeños análisis de la situación social del indio, en un intento de sacudir al revolucionario que duerme en el alma de cada oprimido" (Guillén y Peñaranda,1945:99). Los temas que se discutían surgían a partir de la reflexión crítica del grupo, estos temas eran trabajados a través del diálogo, el mismo, que según concepciones educativas liberadoras, como la de P. Freire (1977:97-154), tiene como misión la de insertar a los hombres en una visión crítica del mundo y su realidad, ésta era una práctica cotidiana en los núcleos y sus escuelas seccionales (Reyeros,1946:207), que se desarrolló varias décadas antes de la publicación de "La pedagogía del oprimido".

En relación a la educación de las mujeres, en los núcleos se puso en práctica la co-educación, entendida como la educación de niños y niñas "como personas con igualdad de derechos y oportunidades" (Ander-Egg,1997:33). También debemos mencionar que a principios del siglo XX funcionaban, en algunas capitales de provincia, escuelas mixtas, pero su funcionamiento no se inspiraba en la co-educación; sino, en la escasez de recursos del Estado destinados a la educación rural.

Respecto a la co-educación Elizardo Pérez, en el informe dirigido al Director General de Educación Indigenal en 1932, ponía de relieve la educación de las mujeres, considerando ésta como trascendente, por lo que la escuela indigenal —decía— "abrió sus puertas al elemento femenino, que concurre asiduamente en apreciable número" (Pérez,1992:124). Aunque, debemos apuntar que, no se superaron los estereotipos de género vigentes en la época y que atravesaban a las diferentes culturas, esto se percibe del testimonio de C. Salazar (1992a) cuando, al referirse a la sección profesional nos dice:

"Las niñas, como es lógico, preferían las industrias domésticas, el tejido, la costura, el telar, la culinaria, la higiene del hogar. Algunas ya se interesaban en asistencia social, atención prenatal, pediatría,

dietética, actividades que no pudimos desarrollar pues ya no hubo tiempo para ello" (Salazar,1992a:121).

Años más tarde en 1962, el propio Elizardo Pérez comprobaría que la sección profesional femenina había sido suprimida (Pérez,1992:124).

Los niños y niñas ingresaban al jardín de infantes a la edad de cuatro años, este grupo recibía el denominativo de los "capapollera" debido a la indumentaria que portaban, inmediatamente se producía su ingreso, este grupo era introducido al trabajo, en pequeños terrenos asignados a cada uno, en los que plantaban y cuidaban un jardín (Pérez,1992:341-342), los pequeños también tenían a su cargo actividades específicas en la construcción y el pastoreo, de acuerdo a sus fuerzas y capacidades. Esta era una práctica ancestral en los Andes, tal como nos la representa Guamán Poma de Ayala (1988:170-209) en la descripción de los grupos de edad o calles, al mostrar a niños y niñas, involucrados desde edad temprana en las actividades productivas del ayllu prehispánico.

Posteriormente, niños y niñas entre los siete y los diez años ingresaban a la sección elemental, en este punto es remarcable la vigencia de la co-educación, ya que la totalidad del grupo participaba de las actividades educativas. El contenido que regía en esta etapa era reducido y consistía en asignaturas tales como: la lectura y escritura del castellano (Pérez,1992:125), aritmética, sistema métrico, geometría, geografía e historia; se ampliaban los conocimientos de botánica y zoología (Salazar,1992a:119), en cuanto a las actividades de trabajo participaban de las faenas agrícolas, tanto en los tupus que les eran asignados, así como, en el trabajo de la tierra común, trabajaban también en las construcciones, **en actividades acordes a su desarrollo físico** (Salazar,1992a: 118).

A la sección vocacional pertenecían los niños y niñas entre once y catorce años, en esta etapa se profundizaban los conocimientos de la etapa anterior, se realizaban composiciones literarias, mientras el trabajo se complejizaba, los niños eran ayudantes de albañil en las construcciones, su trabajo en los campos "era requerido, y no únicamente admitido" (Salazar,1992a:119), su trabajo como operarios de los talleres producía objetos de necesidad cotidiana, manejaban las herramientas con habilidad y eran capaces de crear objetos en forma independiente, realizaban ensambles, soldaduras y remaches, los niños y niñas podían confeccionar prendas de vestir, tejer chalinas y realizar objetos de alfarería, al finalizar esta etapa los estudiantes eran múltiples y se hallaban capacitados para luchar por la vida (Salazar,1992a:120), ante un eventual alejamiento de la escuela.

La sección profesional comprendía a los jóvenes mayores de quince años, no tenía una duración fija, "ya que la finalidad no era cumplir un programa, sino

preparar hombres y mujeres para la lucha ventajosa por la vida" (Salazar, 1992a:121). Los estudiantes realizaban un trabajo remunerado en los talleres, lo que servía para solventar sus propias necesidades. La producción era diversificada y abarcaba una serie de productos que gozaban de gran demanda. Esta sección tuvo como inspiración, las escuelas de trabajo propuestas por Sánchez Bustamante en el Código para la educación de la raza indígena de 1919, que señalaba las características de estos establecimientos, así como su autofinanciamiento y el perfil del egresado, también establecía la finalidad de estas escuelas, así como la de la sección profesional que era la de formar agricultores y artesanos.

A la sección normal ingresaban los estudiantes que habían llevado adelante sus estudios previos en el núcleo o las seccionales, tanto Warisata como Utama llegaron a contar con esta sección, su apertura respondía al objetivo de formar maestros entre los propios indios, al respecto Elizardo Pérez manifestaba en su libro, que en una fase culminante de la escuela-ayllu, su actividad educadora se orientaría para que fuesen los mismos indios los conductores de este movimiento profundamente social, mediante la apertura de la sección normal, "de ella saldrían los maestros indios —decía—, fuesen o no hijos de Warisata, para educar a este pueblo. Tenían que ser los hijos de la comunidad quienes tomaran a su cargo la tarea de ejecutarla. De este modo conquistaríamos el porvenir "(Pérez, 1992:87).

El funcionamiento de la sección normal, era una consecuencia del desarrollo de los núcleos, de esta manera el sistema núcleo-seccionales había alcanzado su madurez, era como un ser vivo capaz de reproducirse, capaz de formar sus propios maestros indígenas, que se encargarían de difundir la pedagogía indigenista en todos los núcleos y las escuelas seccionales. La nueva pedagogía hallaba sus causas de crecimiento y desarrollo autónomo. El tiempo de estudio en esta sección era de cuatro años, sin embargo en Warisata, las dos primeras promociones se formaron en dos años (Salazar, 1992a:123), dada la urgencia de contar con profesores para el sistema nuclear que se hallaba en plena expansión. Formaron parte de la primera promoción de maestros indígenas dieciséis egresados. Según el testimonio de Ana Pérez, egresada de la primera promoción, ésta se hallaba compuesta por "7 caiceños, 4 liqueños, 2 warisateños, 2 de Achacachi,..." y su persona (Pérez, 1996:39). Al respecto podemos observar la preponderancia de maestros varones (quince), frente a una sola maestra egresada.

El curriculum era flexible y el plan de estudios era determinado por cada núcleo, "de acuerdo con las necesidades del medio, la capacidad mental de los alumnos, costumbres y recursos naturales de la región donde se encuentra cada núcleo" (Velasco, 1940:60), se eliminaron los programas detallados de estudios, por lo que solamente dio a conocer un listado general de materias sobre cuya base eran elaborados los planes de estudio para cada núcleo. A

juicio de Huacani et al. (1978) a pesar de esta flexibilidad "existían planes y programas sobre cultura general, intelectual y técnica especial expresada en la alfabetización, lectura y escritura; aritmética, estudios sociales, ciencias naturales, educación física, arte y actividades manuales especiales" (Huacani et al., 1978:26).

Los temas transversales que se desarrollaban en los núcleos, eran la doctrina emancipatoria que proclamaba la liberación del indio, la reivindicación de los derechos de los indios sobre las tierras de comunidad y la interculturalidad. Los temas transversales se caracterizan porque sus componentes conceptuales, procedimentales y actitudinales atraviesan toda la organización del proceso de enseñanza aprendizaje, impregnando el curriculum en su totalidad, en este sentido son omnipresentes y por su carácter globalizador permiten engarzar diversos contenidos curriculares en todas las actividades educativas (Yus, 2001).

En el caso de los núcleos la transversalidad de la interculturalidad se convirtió en el elemento central, articulador y ordenador del aprendizaje, pasando a ser un eje que reordenó la estructuración de proceso de formación y el curriculum (Gavidia, 2000:9-24). En los cuatro niveles de formación, la interculturalidad entendida como el reconocimiento y revalorización de las culturas intervinientes, en sus valores, conocimientos y técnicas, así como el arte en sus diversas manifestaciones, pasó a constituirse en un eje transversal de todas las actividades en los núcleos y escuelas seccionales.

### **5.2.3. MAESTROS Y MAESTRAS INDIGENALES**

Para poder comprender el surgimiento de este grupo especializado de maestras y maestros consagrados a la educación de los indios, debemos tener en cuenta dos procesos. El inicio del primer proceso data de fines del siglo XIX, con la actividad docente desarrollada en las escuelas clandestinas, para proseguir en las escuelas comunales que funcionaron durante las tres primeras décadas del siglo XX, hasta culminar con la constitución de las redes escolares vinculadas a los centros educativos: Sociedad República del Qullasuyo y Centro Bartolomé de las Casas.

Las características de este cuerpo docente, sin lugar a dudas inspiraron la actividad de los maestros indígenas que se desempeñaban como docentes en los núcleos. Pero también, muchos maestros aymaras se integraron a los núcleos, como es el caso de Avelino Siñani que fundó junto a Elizardo Pérez la Escuela-Ayllu. También otros maestros aymaras se adhirieron al sistema nuclear, mediante sus escuelas comunales que pasaron a ser seccionales de un núcleo. Así los maestros indígenas se incorporaron junto a sus escuelas, a la nueva experiencia, tal es el caso de Francisco Condori, Guillén y Peñaranda relatan la incorporación de Condori junto a su escuela al núcleo de Utama en el siguiente pasaje de su obra:

"Tiene usted que traer a su escuela para el 16 de Julio -le dijo-, y Melitón aceptó. Sus treinta y tantos yokallas gritaron a su gusto sus vítores a la libertad, a Bolivia y el indio. Con esto, Melitón había arrancado definitivamente sus cadenas. Y marchaba al ritmo batallador de Utama, convencido de que empezaban tiempos nuevos" (Guillén y Peñaranda,1945:211).

Un segundo proceso de formación docente, arranca con la fundación de la Escuela Normal de Sucre, algunos de cuyos primeros egresados pasaron a desempeñarse como directores de los núcleos, este es el caso de Elizardo Pérez director de Warisata, Alfredo Guillén Pinto director de Utama y Raúl Pérez director del núcleo de Caiza D. La característica de este grupo era que habían encontrado insuficiente su formación normalista para emprender el reto de crear una nueva pedagogía para la educación indígena. Esta situación llevaría a los hermanos Pérez a un abierto rompimiento con el normalismo, ello se expresó en la selección del primer cuerpo docente de Warisata, el mismo que era el siguiente: "Director, Elizardo Pérez; maestro de carpintería, Quiterio Miranda; maestro de mecánica y cerrajería, José de la Riva, y maestro de albañilería, Manuel Velasco" (Pérez,1992:73). La motivación fundamental en un principio, era la de instalar la escuela del trabajo; sin embargo, éstos artesanos se constituyeron también en maestros de la sección elemental, como consta en las actividades del maestro mecánico "que alternaba el golpe del martillo con el uso del silabario" (Pérez,1992:86).

Hacia el año 1932, y al contar Warisata con la asignación presupuestaria correspondiente, la selección del personal se realizó en abierto rechazo al normalismo, a la par que se privilegiaba la contratación de maestros rurales de provincia, estos maestros eran Eufrasio Ibáñez, Anacleto Zeballos y Félix Zavaleta, entre los que se hallaba alguno que atendía una escuela comunal sostenida por los indios en Chiquipa, tal como Elizardo Pérez (1992) comenta en su libro:

"Nuestra primera preocupación fue la de reclutar maestros, y para ello, hube de hacerme el propósito de prescindir de los normalistas,... Preferí, por eso, a jóvenes familiarizados con el ambiente rural y que demostraran disposición al esfuerzo y al sacrificio, puesto que su actividad principal no era la del aula, sino que estaba vinculada a las tareas de jardinería, cultivos, construcciones, elaboración de ladrillos, estuco, etc., y además al desarrollo de una labor social fuera del recinto de la escuela, en el ambiente mismo de la comunidad" (Pérez,1992:99).

Un grupo de docentes reclutados años después por Elizardo Pérez, fue el constituido por artistas plásticos, escritores y periodistas. Entre éstos podemos citar al artista plástico Mario Alejandro Illanes, el escultor Fausto Aoz, el pintor,

periodista y fotógrafo Carlos Salazar Mostajo, uno de los mayores defensores del núcleo de Warisata y del sistema nuclear (Salazar, 1992a). También debemos citar al periodista y escritor peruano Arturo Peralta, más conocido por su pseudónimo como Gamaliel Churata, el poeta y compositor Antonio González Bravo, Manuel Fuentes Lira, el escritor Raúl Botelho Gosálvez. Estos maestros tuvieron sin duda, gran importancia en la constitución de un movimiento de respaldo a Warisata y al sistema nuclear en los círculos de artistas e intelectuales, así como en la clase media de las ciudades.

Para el caso del núcleo de Caquiaviri: Utama, la planta docente contó entre sus filas a experimentados maestros rurales, como José Suárez, un viejo maestro indigenista, profundo conocedor del medio y del alma india, también debemos citar a Héctor Peñaranda, "ni maestro ni predicador, -decían Guillén y Peñaranda- don Héctor Peñaranda no fue sino una conciencia sublevada ante el espectáculo de la dignidad humana que se rebajaba por conveniencia o por cobardía" (Guillén y Peñaranda, 1945:114).

Poco a poco, en la medida en que se consolidaban los núcleos con sus escuelas seccionales creció la planta docente, así como la población estudiantil, es así que hacia el año 1940, la escuela de Warisata más sus seccionales atendían aproximadamente a un millar de estudiantes (Valdez, 1985:79). De esta planta docente, las mujeres eran un grupo minoritario, lo que contrasta con la preeminencia que habían alcanzado en el magisterio urbano, así como en el magisterio rural de provincia. En relación a este último punto, hacia el año 1910 las maestras contratadas representaban el 38 % del magisterio urbano remunerado por el Estado (Saavedra, 1910:CLXXXIV); por otra parte, hacia el año 1931 Rouma es contratado por el gobierno boliviano para realizar un informe acerca de la situación de la educación fiscal en todos sus grados (Halconrui, 1980:58), en este informe Rouma apuntaba que la población femenina de la Normal de Maestros de Sucre había superado a la de varones. Este hecho marca la pauta que seguiría la evolución de la composición de género del magisterio urbano, predominantemente femenino.

Este fenómeno debe ser analizado cuidadosamente y en una doble perspectiva; ya que, mientras en las ciudades el magisterio se va feminizando, en el medio rural éste se iría masculinizando, ello se debió a que el rol docente en el medio rural era altamente valorado; lo que por efecto de la estructura de género (Amusquivar, 1999:15), contribuiría a un predominio masculino en los años siguientes; mientras que en los medios urbanos, la feminización del magisterio, respondería a una percepción diferente del rol docente, mayormente ligado a funciones de cuidado y protección, lo que habría determinado una mayor presencia femenina en el medio urbano (Cárdenas, 1996:23-38).

Entre las maestras que se hallaban desempeñando funciones en los núcleos educativos hacia 1940, se encontraban las esposas de los directores y de otros

maestros, "el sacrificio compartido", así era calificada por Elizardo Pérez, la participación de los matrimonios en la educación indígena. Entre estas maestras podemos mencionar a algunas que destacan por mérito propio, y que contribuyeron al establecimiento y consolidación del sistema nuclear, como Sofía Criales directora de la sección normalista de Warisata, Goya Villalba, maestra que había innovado con métodos propios en la enseñanza de lecto-escritura en condiciones de bilingüismo e interculturalidad, cuya capacidad era reconocida por el propio Elizardo Pérez (1992:131), el que en relación a su labor decía: "En mi larga experiencia educativa, creo que nunca encontré una maestra de tan alta categoría en este aspecto", ya que los resultados que lograba en pocos meses eran sorprendentes.

La participación de Jael Oropeza esposa de Elizardo Pérez, como maestra tiene origen en su adhesión a la causa indigenista, ya que con anterioridad a su incorporación a Warisata formaba parte de un círculo de intelectuales indigenistas de la ciudad de La Paz (Mejía,2003:96), Oropeza especialista en lingüística volcó sus energías al trabajo docente en la educación indígena. Elizardo Pérez (1992) al mencionar a su esposa en su libro nos dice: "Yo mismo tuve la suerte de encontrar a Jael Oropeza a la compañera ideal que me sostuvo en las horas más difíciles de Warisata y en el largo exilio en el que viví posteriormente" (Pérez,1992:131). Una mayor equidad de género encontramos en Utama, donde Natty Peñaranda, esposa del director era también llamada la directora y ejercía estas funciones al interior del núcleo, su mayor desempeño se produjo cuando el director se enroló en el ejército para concurrir a la Guerra del Chaco, al respecto Alfredo Guillén Pinto decía: "Utama ha quedado a cargo de la Directora. En buenas manos, vale decir. Porque ella, junto a su temperamento combativo, tenía la experiencia necesaria para defenderla de los enemigos" (Guillén y Peñaranda,1945:182).

Por otra parte, se ha establecido una categorización de la planta docente en función a indicadores tales como la formación docente y las actividades que desempeñaban al interior del núcleo, al respecto C. Huacani et al. (1978) establecen cuatro categorías docentes:

- a) Maestros normalistas que tenían formación pedagógica en institutos normales con título, los que representaban un grupo reducido en los núcleos.
- b) Profesores interinos, "sin título, ni estudios sistemáticos conformaban el grueso del plantel docente" (Huacani et al.,1978:26).
- c) Profesores auxiliares que cooperaban en las actividades generales de trabajo, enseñanza y prácticas educativas.
- d) Maestros de taller requeridos para la enseñanza y formación técnica manual con experiencia y capacidad práctica, "pero sin formación especializada en las actividades diferenciales mencionadas" (Huacani et al.,1978:26).

Si bien formalmente los docentes de los núcleos tenían asignadas funciones específicas, los roles de docentes, estudiantes y la propia comunidad eran intercambiables, de esta manera los docentes no solo enseñaban, sino que también aprendían de la comunidad y de los estudiantes. Todos aprendían, todos enseñaban. Esta afirmación se desprende de algunos pasajes de los testimonios tanto de Elizardo Pérez como de Carlos Salazar en el caso de Warisata, los que mencionamos a continuación, en el primero, Elizardo Pérez fue aprendiz de albañilería, al convertirse en ayudante de albañil, durante la realización de obras de la escuela, al respecto Pérez apunta:

"Ninguno de nosotros, en su vida, había hecho un ladrillo, lo mismo que jamás habíamos elaborado estuco o manejado el nivel. Todos estábamos aprendiendo en la ruda escuela del trabajo, desde legislar hasta cocinar estuco y cal. Ahora nos tocaba el turno de aprender la fabricación de ladrillos" (Pérez,1992:93).

Carlos Salazar relata la experiencia docente del artista Illanes, mencionada anteriormente, quien había instalado un aula libre, a la que "nadie estaba obligado a asistir, pero que siempre estaba llena, y no únicamente de alumnos, sino también de padres de familia" (Salazar,1992a:118), pues bien, el artista enseñaba botánica por medio del arte, promovía la búsqueda de especies nativas y con ellas los estudiantes, elaboraban artísticos herbarios, de los que el maestro también aprendía, los nombres en aymara de las plantas, sus propiedades y usos, esto nos muestra que las relaciones entre docentes y estudiantes cambiaron radicalmente, tanto docentes como estudiantes aprendían y enseñaban. En medio de este proceso, el rol del sujeto que enseña y el del sujeto que aprende no eran estáticos, sino alternantes, parafraseando a P. Freire, el educador ya no era sólo el que educaba, sino que también era educado a través del diálogo por el educando, quien al ser educado también educaba (Freire,1977:107).

#### **5.2.4. SISTEMA DE RETROALIMENTACIÓN**

Cuando los núcleos respondieron con una negativa a los funcionarios del ministerio que les pedían presentar planes y programas, estaban mostrando una de las causas por las que el sistema nuclear y la escuela de Warisata, no podían ser evaluados, sin un referente al que remitir los resultados del trabajo realizado, era sumamente difícil realizar una evaluación. Esta situación, que al inicio representaba una ventaja, porque permitía a los núcleos una mayor libertad de acción; hacia el año 1940 se tornó en una de sus mayores debilidades y uno de los blancos favoritos de los detractores de Warisata y el sistema nuclear (Donoso,1940:104). Sin embargo, existía retroalimentación permanente de las actividades que se realizaban en los núcleos, ya que toda práctica exige de un lado, su programación, del otro, su evaluación. La práctica tiene que ser permanentemente rehecha y es rehecha en la medida en que permanentemente es evaluada (Freire,1993). Dentro de esta concepción, la

autoevaluación cumplía una función pedagógica, la de retroalimentar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Este sistema de retroalimentación nos muestra los rasgos de evaluación centrada en el proceso y no así en los resultados, de ahí el énfasis en la participación de los estudiantes, mediante la autoevaluación que realizaban de su actividad, así como el seguimiento y evaluación cualitativa que efectuaban los docentes de la actividad estudiantil.

Por lo expuesto, nos referimos a un sistema de retroalimentación, según Huacani et al. (1978:36), este sistema tenía como base, las siguientes características:

- a) Existía una cierta tendencia a la autoevaluación individual y colectiva, dando mayor énfasis a la valoración comunitaria.
- b) Se estimulaba y se tomaba muy en cuenta la participación y el esmero en las actividades; manuales, académicas y comunitarias.
- c) La evaluación del hecho educativo era de acuerdo al criterio empleado por cada profesor de curso y de asignatura.

Según los autores mencionados las anteriores características hacían que la promoción sea "automática", excepto para los estudiantes de la sección normal, los que "debían realizar trabajos prácticos en la escuela de aplicación y aprobar el examen de egreso, exponiendo un tema en presencia de un tribunal conformado por la planta docente de la escuela indígenal..." (Huacani et al., 1978:36-37). Estos rasgos corresponden a un modelo de evaluación en construcción, y forman parte de un sistema de retroalimentación que se estaba desarrollando en los núcleos y que no alcanzó a sistematizarse debido a la intervención de los mismos el año de 1940.

### **5.3. EL NUEVO PARADIGMA EDUCATIVO**

En síntesis podemos señalar que el sistema nuclear aportó un nuevo paradigma a la educación, porque fue el resultado de una auténtica revolución pedagógica, en el sentido que T. Kuhn atribuía a las revoluciones científicas; es decir, cuando un viejo paradigma no resolvía los problemas que planteaba la práctica de una disciplina y tampoco era capaz de interpretar correctamente los fenómenos emergentes de su desarrollo, entonces surgía un nuevo paradigma que era capaz de interpretar correctamente la nueva situación y aportar la solución a los problemas que se planteaban; sin embargo, también debemos mencionar que el viejo paradigma no abandona pasivamente su centralidad en la disciplina, sino que entabla una dura lucha contra el nuevo paradigma (Kuhn, 1991).

Las ciencias de la educación introducidas en Bolivia por la misión belga habían generado su propia "comunidad científica", es decir la comunidad constituida por los egresados de la Escuela Normal de Sucre, y del Instituto Normal de La Paz, los que se veían así mismos como los responsables absolutos de la disciplina en el país, del ejercicio de la docencia y de la formación de la nueva

generación de maestros, los miembros de este grupo se denominaron normalistas y tenían todas las características que Kuhn atribuye a este tipo de comunidades, es decir una visión de mundo, modelos a seguir, procedimientos estandarizados, un lenguaje técnico propio y un conjunto de valores (Kuhn, 1991).

Las normas o reglas de las ciencias de la educación, se convirtieron en los puntos de vista establecidos y derivados de los paradigmas de la psicología científica y la escuela nueva o activa, a partir de los cuales, por lo menos en teoría, se realizaba el trabajo profesional. En este punto, las teorías educativas, implicaban un mayor compromiso de la comunidad, en un segundo nivel se hallaban los tipos de instrumentación y los "procedimientos legítimos" del quehacer educativo, que la comunidad profesional considera como válidos. Hacia 1931 esta comunidad profesional se hallaba plenamente establecida en Bolivia y gozaba de estatus social reconocido. Sólo los egresados de Sucre totalizaban 513 maestros normalistas (Suarez, 1986:209), a los que se añadían los titulados en La Paz a partir de 1917.

Pronto la práctica demostraría una serie de contradicciones entre la formación recibida por los normalistas y la realidad educativa en el área rural. Estas contradicciones e insuficiencias se manifestaban ante el reto que representaba la educación de las comunidades indígenas en el occidente del país. El fracaso de los sucesivos gobiernos liberales, en sus vanos intentos por asimilar a los indios a la cultura dominante mediante la educación, así lo corroboran. Era necesario pues, el surgimiento de un nuevo paradigma educativo capaz de interpretar la situación de la sociedad andina, así como también para ofrecer concepciones educativas, sistemas de organización, métodos y técnicas, capaces de responder a las necesidades educativas que planteaban las comunidades andinas.

Este paradigma, había sido largamente gestado por los maestros indígenas durante décadas de actividad educativa para-estatal, y como resultado, los núcleos asumieron esta acumulación histórica como parte central de su revolución pedagógica. Pero, esta revolución iba más allá, recuperó la centralidad epistemológica de la pedagogía respecto de las ciencias de la educación, rescatando de manos del Estado la educación indígenal para el Ayllu y los maestros indigenales; y se engarzó en la lucha de las comunidades indígenas contra el sistema latifundista. El paradigma entonces, no solo se circunscribía a los aspectos netamente educativos, sino que trascendió a lo social y lo político, a partir de su objetivo central: la liberación del indio, haciendo que de este objetivo deriven en cascada los objetivos educativos.

La fusión de la escuela con la estructura social es otro elemento característico del paradigma, el sistema núcleo-seccionales responde a la estructura socio-espacial de la marka y sus ayllus, cuya máxima expresión es la constitución de

la Ulaka o consejo de mallkus y jilaqatas. La escuela devendría en ayllu y por tanto los sujetos de la educación serían todos los miembros de la Escuela-Ayllu: comunarios, estudiantes y maestros, todos eran a la vez sujetos que enseñaban y que aprendían, modificando las relaciones de poder que confluyen en el acto educativo, estableciendo una relación horizontal entre sujetos. Los contenidos de la educación se construyeron desde la interculturalidad, siendo la cultura andina revalorizada, como fuente de conocimientos, saberes, tecnologías y valores.

La innovación metodológica también bebió de la cultura andina, incorporando el método educativo andino, denominado también, método de trabajo comunitario (Huacani et al., 1978:37), que aportaba los sistemas de trabajo comunitario: ayni y min'ka, junto con las tecnologías agrícolas a los procesos educativos, generando la trilogía: aula-taller-sembrío. La adopción de diferentes innovaciones metodológicas, como el método lúdico y la educación por el arte, aportan a la diversidad metodológica. Los medios abarcaban todos los objetos con los que se interactuaba en los núcleos, como la propia tierra, la naturaleza, las herramientas y otros materiales educativos de uso tradicional, nos muestran las infinitas posibilidades de esta concepción holística de la educación, propia de la cultura andina.

El sistema de retroalimentación se hallaba en pleno proceso de sistematización, cuando los núcleos fueron intervenidos. En este punto no podemos hablar de simple evaluación, por tratarse de un modelo radicalmente distinto, que había destruido los mecanismos de control de la normalización. Al respecto A. Valdez (1985) en 1940 indicaba, refiriéndose al sistema nuclear:

"A sus realizadores no se les puede pedir normas ni métodos definitivos, pues toda experiencia requiere del factor tiempo para evidenciar sus resultados. Más aún si se trata de un aspecto educativo al que no puede aplicarse las doctrinas y normas de tipo occidental" (Valdez, 1985:84).

Más adelante, el mismo autor menciona la necesidad de sistematizar la experiencia desplegada en los núcleos, conceptuados por el autor como "un valioso experimento pedagógico y social" (Valdez, 1985:84); es decir, una realización educativa digna de ser tomada como fundamento de una práctica posterior, en otras palabras: un nuevo paradigma educativo.

Sin embargo, el normalismo presentaría una oposición tenaz al surgimiento del nuevo paradigma, los maestros normalistas opuestos a las experiencias desarrolladas en los núcleos educativos, se aglutinaron alrededor del Consejo Nacional de Educación, dependiente del ministerio de educación, entre los personajes que lideraron la oposición, tenemos a Vicente Donoso Torres, maestro normalista, vocal de educación primaria que hizo las veces de acusador en una suerte de juicio contra los seguidores del nuevo paradigma

(Donoso,1940:102-130). La crítica tenía como marco las prescripciones de la normalización, según éstas se observaba la falta de reglamentos, programas, horarios y exámenes, todos éstos instrumentos de la normalización, a la par que reivindicaba la homogeneización cultural del país (Donoso,1940:106). Esta vertiente de la crítica, sin duda correspondía al normalismo, que había logrado copar varias instancias de poder en el ministerio de educación.

Otra vertiente de la crítica se anclaría en el racismo y en un profundo desprecio hacia la cultura andina, el mismo que trasluce cuando en la acusación de V. Donoso contra la administración de los núcleos, manifiesta que "en Bolivia sería absurdo someterse a la decadente cultura aborigen, nada más que por formar ésta una porción mayoritaria" (Donoso,1940:105), mientras se pronunciaba a favor de la inmigración extranjera por los supuestos beneficios que implicaría su llegada. En la misma acusación V. Donoso descalificaba la dirección de los núcleos por parte de los Consejos de Amautas o Ulakas, calificando a su funcionamiento como un verdadero escándalo.

El acusador V. Donoso también negaba a los indígenas el derecho a ejercer la docencia, cuando exclamaba, "¡Titular maestros indios! He ahí una manera falsa de solucionar el problema de la Educación Indígena!", descalificándolos de antemano (Donoso,1940:108). Esta actitud prejuiciosa y estereotipada, era la misma en la que se refugiaban los opresores de los indios, para justificar la explotación y el despojo, de ahí que las quejas de la Sociedad Rural contra los núcleos y su actividad a favor de los indios y sus reivindicaciones, se convirtieran para los normalistas en "argumentos académicos", cuando V. Donoso hacía eco de la Sociedad Rural al acusar a los núcleos de haberse convertido en centros de agitación y de "predica tendenciosa contra el gamonalismo" (Donoso,1940: 118).

Esta doble vertiente no era casual, expresaba la alianza que se había forjado entre los latifundistas representados por la Sociedad Rural y el normalismo que había copado el Consejo Nacional de Educación (Huacani et al.,1978:60). Ello explica el hecho de que, los núcleos que se constituyeron en el blanco de las más acerbadas críticas, hayan sido los ubicados en las zonas más combativas del Altiplano como Warisata, Caquiaviri, Jesús de Machaca, Caquingora y Caiza D, este último ubicado en Potosí (Donoso,1940:103). La mencionada alianza se había fortalecido debido a los cambios políticos que se desencadenaron después de la muerte de Germán Busch, con un fortalecimiento de los latifundistas que lograrían cada vez mayor influencia en los sucesivos gobiernos, posteriores al gobierno de Busch (Klein,1991:217).

La educación indígena, conducida por Elizardo Pérez había logrado importantes avances durante los gobiernos llamados del "socialismo militar", llegando a expandir su influencia al resto del país, también los núcleos recibieron una mayor subvención por parte de estos gobiernos, hecho que

resultó ser un arma de doble filo; ya que, el sistema nuclear quebró la autonomía que mantenía respecto del Estado, haciéndolo pasible a mayor sujeción y control (Brienen,2005:144). Es el año 1940 en que el sistema nuclear alcanzaría su punto más alto, Elizardo Pérez había obtenido atención internacional en el Primer Congreso Indigenista realizado en México (1968:15-55), y el sistema contaba con dieciséis núcleos en todo el país (Donoso,1940:109). En esas circunstancias y cuando E. Pérez se encontraba en el exterior se desencadenó la represión contra los núcleos, los directores y maestros fueron destituidos, y reemplazados por maestros normalistas, los que pronto convertirían a la educación indigenal en una rama de la educación primaria, restableciendo las relaciones de poder en el campo y la escuela. Esta situación se originó en el veredicto del jurado de fecha 19 de agosto de 1940, que liquidó la educación indigenal. Este veredicto resolvió "entregar, cuando menos, la dirección de los Núcleos a maestros normalistas idóneos que tengan a su cargo la parte únicamente educativa" (Reyerros,1940:135). Este documento, en una de sus resoluciones resume la política que orientó el proceso:

"Dar a la educación indigenal una orientación eminentemente nacionalista y agropecuaria, procurando la mestización cultural y el aprovechamiento de las aptitudes propias del nativo dentro de su medio conforme a un Estatuto Orgánico que lo rija" (Reyerros,1940:143).

La mestización aparece aquí, como negación de lo indígena, ya que la mezcla, en condiciones de opresión no conduce más que a la desaparición de la cultura oprimida o a su disolución en expresiones folclóricas. Por otra parte, se privó a la educación indigenal de su vínculo con el ayllu, se cercenó sus funciones y se conculcó su autonomía (Reyerros,1940:136-142).

En suma, la educación indigenal sucumbió ante el embate del normalismo aliado con los latifundistas, quedando la revolución pedagógica inconclusa, sin haber logrado derribar el paradigma dominante e instaurar el nuevo. Sin embargo, y como lo advierte Tomasa Siñani (1992:134): "Las grandes obras comunitarias no fracasan: ante las fuerzas adversas y hostiles o destructoras se repliegan, y la muerte de sus creadores y de la obra, es sólo un viaje". Posiblemente, el paradigma que orientaba el funcionamiento del sistema nuclear desapareció temporalmente; pero, como toda concreción de la cultura andina, éste sólo hizo un viaje para retornar.

## CONCLUSIONES

1. El surgimiento del sistema núcleo-seccionales tiene como base un proceso de consolidación del sistema semi-autónomo de educación andina, paralelo al sistema estatal. Este proceso se desarrolló a partir del movimiento de los caciques-apoderados y de los comunarios en su lucha por el acceso a la educación. Este proceso se inició con el funcionamiento de las escuelas clandestinas y el trabajo de los maestros ambulantes aymaras. Prosiguió con la apertura de las escuelas comunales atendidas por preceptores aymaras, en ayllus y comunidades, la existencia previa de núcleos, y por último la constitución de los centros educativos: República del Qullasuyo y Bartolomé de las Casas, y su respectiva red de escuelas en ayllus y comunidades.
2. Entre los factores externos que posibilitaron el surgimiento del sistema nuclear tenemos:
  - a) La incapacidad del estado boliviano para atender las necesidades educativas de la población indígena.
  - b) El fracaso de las políticas liberales educativas diseñadas para la educación de los indígenas.
  - c) La crisis generalizada del estado boliviano de los 30' que se tradujo a su vez en una crisis política, económica y social. Esta crisis debilitó al Estado, lo que redundó en cierta apertura para la constitución de los núcleos, ya que su funcionamiento, no representaba erogaciones para el Estado.
3. En relación al sistema de organización, la distribución territorial de las escuelas, siempre a partir de un centro, al que se vinculan otras escuelas, tiene como patrón de distribución, el modelo andino de apropiación territorial: marka-ayllu. Los núcleos con sus escuelas seccionales, tenían como base la estructura socio-espacial del complejo marka-ayllu, e incluso se hallan atisbos de control de pisos ecológicos en algunos casos. Por otra parte, se desarrollaron formas de trabajo comunitario, como el ayni y la mink'a para el sostenimiento de las escuelas, dentro de las relaciones de redistribución y reciprocidad propias de la cultura andina. El punto culminante de la organización de los núcleos halla correspondencia con la constitución de la Ulaka, o consejo de autoridades étnicas que gobernaban y administraban el núcleo.
4. Las funciones de los núcleos, rebasan las funciones tradicionalmente asignadas a la educación. Estas funciones innovadoras son: la función productiva, la función política, la función cultural y la administración de

justicia. Este despliegue de funciones, hacían de los núcleos verdaderas instancias de poder y gestión comunal.

- a) La función productiva posibilitó la autonomía económica de los núcleos e hizo del trabajo productivo fuente de innovación metodológica.
  - b) La función política hizo de la escuela una instancia contra-hegemónica, que posibilitó procesos de concientización y de acciones efectivas contra la opresión que sufrían los indios.
  - c) La función cultural se tradujo en una intensa producción cultural. La cultura andina, pasó a ser parte fundamental de los contenidos educativos.
  - d) La función judicial se traducía en la defensa legal de los indios frente a las acciones de los latifundistas, al asesoramiento jurídico y a la propia administración de justicia al interior del núcleo y la comunidad.
5. La educación de los indios diseñada por el Estado tenía como fin último: la normalización, es decir el fabricar individuos dóciles y asimilados culturalmente, la existencia de los indios, dentro de la concepción del estado criollo era sancionada como desviación del "ciudadano boliviano castellanizado". La violencia simbólica garantizaba además la selección social sobre la base de la "distancia" de los individuos respecto de la cultura dominante, el grado de castellanización se convertiría en el indicador de la adscripción a la cultura dominante y en elemento de discriminación, de esta forma la sociedad colonial se recreaba, se reinventaba así misma, a partir de los procesos educativos y su impacto en la sociedad indígena.
6. La práctica educativa demostró una serie de contradicciones entre la formación recibida por los normalistas, los paradigmas adoptados como guía de su práctica docente y la práctica educativa en el área rural. En estas condiciones era necesario el surgimiento de un nuevo paradigma educativo capaz de interpretar correctamente la situación de la sociedad andina, así como para ofrecer concepciones educativas, sistemas de organización, métodos y técnicas, capaces de responder a las necesidades educativas que planteaban las comunidades andinas.
7. El surgimiento de este nuevo paradigma educativo significó en los hechos, una revolución pedagógica, cuyos rasgos principales son:
- a) El eje conocimiento-pedagogía-sociedad, fue restablecido, se rompió el cerco del aula y la escuela se fundió con la sociedad, retomando para la pedagogía el rol central en esta relación.
  - b) La pedagogía emergente rompió el aislamiento que le habían impuesto el positivismo y la normalización, los docentes

- recuperaron la posibilidad de crear y plasmar en la práctica un proyecto educativo autónomo: la Escuela-Ayllu.
- c) La liberación del indio, paso a ser el objetivo central del accionar educativo lo cual abarcaba las dimensiones económicas, políticas, sociales y culturales, de la liberación.
  - d) Se practicó la educación bicultural que posibilitaba el desarrollo endógeno de la cultura andina, a la par que se propiciaba su enseñanza y aprendizaje, como condición necesaria para la educación intercultural y bilingüe.
  - e) El rompimiento con el paradigma dominante, implicó que los dispositivos de control de la normalización fueran pulverizados, es así que planes y programas, horarios y exámenes fueron abolidos
8. El paradigma emergente, había sido largamente gestado por los maestros indígenas durante décadas de actividad educativa para-estatal. Como resultado, los núcleos asumieron esta acumulación histórica como parte central de su revolución pedagógica; así como también, los elementos aportados por la cultura andina: la estructura organizativa marka-ayllu, instancias de gobierno como la Ulaka, los conocimientos y saberes ancestrales, los sistemas de trabajo: ayni y mink'a, la tecnología andina y el sistema de valores de la cultura andina.
9. El paradigma constitutivo del modelo pedagógico asociado al sistema nuclear tiene como características las siguientes:
- a) Existe un cambio radical en los fines de la educación, se asume como objetivo central la liberación del indio, el paradigma entonces no solo se circunscribe a aspectos netamente educativos, sino que trasciende a lo social y político. Los objetivos educativos derivan en cascada del objetivo central, subordinándose a éste.
  - b) Los contenidos de la educación, conocimientos, procedimientos y valores, provenían tanto de la cultura andina así como, de la cultura occidental, los mismos que eran procesados a través de la matriz cultural andina.
  - c) La innovación metodológica produjo la integración de la actividad del aula con el trabajo en los talleres y el campo de siembra, la tríada aula-taller-sembrío, se constituyó en el núcleo metodológico del sistema nuclear, que en conjunción con las formas de trabajo comunitario dio lugar a un método propio que denominamos método educativo andino.
  - d) Los medios abarcaban todos los objetos con los que se interactuaba, la propia tierra, la naturaleza, las herramientas y

otros materiales educativos de uso tradicional. En este campo también se producían innovaciones para proveer de recursos a los núcleos.

- e) Los sujetos de la educación eran todos los miembros de la Escuela-Ayllu: comunarios, estudiantes y maestros, todos eran a la vez sujetos que enseñaban y que aprendían, modificando radicalmente las relaciones de poder que confluyen en el acto educativo, estableciendo una relación horizontal entre sujetos.
  - f) El sistema de retroalimentación se hallaba en proceso de construcción, cuando el sistema nuclear fue destruido, por ello no se pudo establecer un sistema de evaluación.
10. La alianza entre los latifundistas representados por la Sociedad Rural y el normalismo que había copado el Consejo Nacional de Educación, cortó el desarrollo y consolidación del sistema nuclear, mediante una serie de ataques y acciones, que tenían objetivo principal la defensa de los intereses de los latifundistas y la vigencia del viejo paradigma educativo, que orientaba en esa época, la práctica docente de los maestros normalistas.

## BIBLIOGRAFÍA

### **AGUIRRE, Gonzalo**

1957 *El proceso de aculturación*. México, Universidad Nacional Autónoma de México.

### **ALBÓ, Xavier; LAYME Felix**

1992 *Literatura aymara. Antología. Prosa*. La Paz, CIPCA Hisbol.

### **ÁLVAREZ DE ZAYAS, Carlos**

2000 *La escuela en la vida. Didáctica*. 4 ed. La Paz, Ediciones CEDIB.

### **AMUSQUIVAR, Wilma**

1991 "El fracaso de la universidad privada del siglo XIX en Bolivia". *Presencia*. La Paz. (4 de agosto). Sección Revista Linterna: 4.

1999 *La identidad femenina y los estereotipos de género. Investigación en la carrera de ingeniería civil de la UMSA*. La Paz, Editor Viceministerio de Asuntos de Género y Generacionales.

2003 *La interculturalidad como eje transversal del curriculum de la maestría en psicopedagogía y educación superior*. Tesis para optar al doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad San Francisco Xavier de Chuquisa. Sucre.

2005a *Tendencias pedagógicas contemporáneas. Texto de referencia*. CD-ROM. La Paz, Facultad de Humanidades. UMSA.

2005b *Sociología de la educación*. CD-ROM. Sucre, CEPI Universidad San Francisco Xavier de Chuquisa.

### **ANDER-EGG, Ezequiel**

1997 *Diccionario de pedagogía*. Buenos Aires, Editorial Magisterio.

### **ANTEZANA, Luis**

1994 *Masacres y levantamientos campesinos en Bolivia*. La Paz, Editorial Juventud.

### **ARCE, Aurelio**

2004 *Diccionario pedagógico*. 2 ed. Lima, Ediciones Abedul.

### **ARZE, René**

1987 *Guerra y conflictos sociales. El caso rural boliviano durante la campaña del Chaco*. La Paz, Editorial CERES.

### **BALDERRAMA, Carlos**

2003 *Ingeniería de sistemas*. Oruro, Latinas Editores.

### **BERTONIO, Ludovico**

1984 *Vocabulario de la lengua aymara*. Cochabamba, CERES; IFEA; MUSEF.

**BOLIVIA, LEYES, DECRETOS, ETC.**

- 1955 *Código de la Educación Boliviana*. Edición Oficial.
- 1919 "Estatuto para la educación de la raza indígena". En: BOLIVIA, LEYES, DECRETOS, ETC. *Anuario de disposiciones supremas de 1919*, Edición Oficial: 254-264.

**BOURDIEU, Pierre; PASSERON Jean-Claude**

- 1995 *La reproducción*. México, Editorial Fontanamara.

**BRIENEN, Marten**

- 2005 "Por qué Warisata no es lo que parece: la escuela-ayllu y el establecimiento del control estatal en la educación indígena". En: ROBINS, Nicholas (editor). *Cambio y continuidad en Bolivia: etnicidad, cultura e identidad*. La Paz, Plural Editores: 133-150.

**CALDERÓN, Raúl**

- 1944a "La guerra con el Paraguay y su impacto". En: CRESPO, Alberto (coord.). *Los bolivianos en el tiempo. Cuadernos de Historia. Liberalismo y modernidad*. La Paz, La Razón: 290-297.
- 1994b "La "deuda social" de los liberales de principios de siglo: una aproximación a la educación elemental entre 1900 y 1910". *Data. Reformas educativas en la historia republicana boliviana*. N° 5 (1994). La Paz, INDEEA: 53-83.
- 1998 "Sueños, logros y perspectivas. Una urbe con carácter educativo". En: *Gobierno Municipal de La Paz. 450 años. Historia de la ciudad de La Paz*. La Paz, La Razón: 132-136.
- 2003 "Respuesta a la reforma liberal: Escuelas provinciales y escuelas comunales en el Altiplano de La Paz (1899 — 1911)". *Formación Docente*. No 6 (2003): 7-12.

**CAMACHO, Alfonso et al.**

- 1991a *Estatutos educativos y modelos pedagógicos en Bolivia. Volumen 1*. Cochabamba, Ediciones CICS. 3v.

**CAMACHO, Alfonso et al.**

- 1991b *Estatutos educativos y modelos pedagógicos en Bolivia. Volumen 2*. Cochabamba, Ediciones CICS. 3v.

**CAMACHO, Eliodoro**

- 1987 "Doctrina del partido liberal". En: Lora G, compilador. *Documentos políticos de Bolivia*. 2 ed. La Paz, Editorial Futuro.

**CÁRDENAS, Maria Antonieta; FERNÁNDEZ Armando**

- 1996 *La estructura del magisterio y los roles de género en la labor docente*. La Paz, Ministerio de Desarrollo Humano. Secretaria de Asuntos Étnicos y Generacionales. Subsecretaría de Asuntos de Género.

**CÁRDENAS, Victor Hugo**

1992 "Prólogo". En: CHOQUE, Roberto et al. *Educación Indígena. ¿Ciudadanía o colonización?* La Paz, Ediciones Aruwiwiri: 5-15.

**CLAURE, Karen**

1989 *Las escuelas indígenas: otra forma de resistencia comunaria.* La Paz, HISBOL.

**CONDARCO, Ramiro**

1983 *Zárate, el "temible" Wilka. Historia de la rebelión indígena de 1899 en la república de Bolivia.* 2 ed. La Paz, Imprenta Renovación.

**CONTRERAS, Manuel**

1994a "Estaño, ferrocarriles y modernización, 1900-1930". En: CRESPO, Alberto (coord.). *Los bolivianos en el tiempo. Cuadernos de Historia. Liberalismo y modernidad.* La Paz, La Razón: 275-286.

1994b "Inicios del sistema educativo boliviano". En: CRESPO, Alberto (coord.). *Los bolivianos en el tiempo. Cuadernos de Historia. Liberalismo y modernidad.* La Paz, La Razón: 285.

**CORTÉS Jordi; MARTÍNEZ Antoni**

1996 *Diccionario de filosofía.* CD-ROM. Barcelona, Empresa Editorial Herder S.A.

**CHOQUE, Roberto**

1992a "La escuela indígenal: La Paz (1905-1938)". En: CHOQUE, Roberto et al. *Educación indígena: ¿ciudadanía o colonización?* La Paz, Ediciones Aruwiwiri: 19-40.

1992b "Historia". En: VAN DER BERG, Hans ; SCHIFFERS, Norbert (comps.). *La cosmovisión aymara.* La Paz, HISBOL/UCB editores: 59-80.

1992c "Educación" En: VAN DER BERG, Hans ; SCHIFFERS, Norbert (comps.). *La cosmovisión aymara.* La Paz, HISBOL/UCB:265-289.

1994 "La problemática de la educación indígenal" En: *Data. Reformas educativas en la historia republicana boliviana.* N° 5 (1994). La Paz, INDEAA: 9-33.

2003 "Utama de Guillén Pinto". *Formación Docente.* No 6 (2003): 9-12.

**DAVIDOV, Vasili**

1988 *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico.* Moscú, Editorial Progreso.

**DIAZ MACHICADO, Porfirio**

1957 *Historia de Bolivia. Toro, Busch y Quintanilla.* La Paz, Editorial Juventud.

**DONOSO, Vicente**

1940 *El estado de la educación indígenal en el país.* La Paz, Consejo Nacional de Educación.

- 1946 *Filosofía de la educación boliviana*. Buenos Aires, Editorial Atlántida.
- DUNKERLEY, James  
2003 *Orígenes del poder militar. Bolivia 1879-1935*. 2 ed. La Paz, Plural Editores.
- ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS  
1959 *Bodas de oro. Documentos*. Sucre, Escuela Nacional de Maestros.
- FOUCAULT, Michele  
1993 *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. 21 ed. México, Editorial Siglo XXI.
- FRANCOVICH, Guillermo  
1985 *El pensamiento boliviano en el siglo XX*. 2 ed. Cochabamba, Los amigos del libro.  
1980 "Prefacio". En HALCONRUY, René. *Georges Rouma*. Sucre, Editorial Imprenta Universitaria: 7-15.
- FREIRE, Paulo  
1977 *Pedagogía del oprimido*. 16 ed. Buenos Aires, Siglo XXI.  
1993 "Interrogantes y respuestas". En: QUIROGA, Ana; FREIRE, Paulo. *Psicología Social. Ideales, mitos y utopías a fines del siglo XX*. [En Línea]. Septiembre 1993, Buenos Aires, disponible en URL: <http://www.psicologiasocial.esc.edu.ar/freire> [Accesado el 3 de noviembre de 2005].
- GARCIA, Javier; PULIDO, Rafael; MONTES Ángel  
1997 "La educación multicultural y el concepto de cultura". *Revista Iberoamericana OEI*. [En Línea]. No 13. Enero-Abril 1997, disponible en URL: <http://www.prodiversitas.bioetica.org/nota8.htm> [Accesado 5 Noviembre 2005].
- GAVIDIA, Valentín  
2000 "La construcción del concepto de transversalidad". En: ÁLVAREZ Maria Nieves et al. *Valores y temas transversales en el currículum*. Barcelona, Editorial Graó: 9-24.
- GIMENO, José  
1989 *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Madrid, Ediciones Anaya.
- GIROUX, Henry  
1998 *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. 2 ed. México, Siglo XXI.
- GISBERT Teresa; ARZE Silvia; CAJÍAS M  
1987 *Arte textil y mundo andino*. La Paz, Gisbert & CIA. S.A.
- GONZÁLES Antonio; ILLANES Alejandro.  
1997 "Lírica de Warisata". En: Salazar C. *¡Warisata Mía!* La Paz, Librería Editorial Juventud: 273-287.

- GONZÁLES, René**  
1984 *Diccionario geográfico boliviano*. Cochabamba, Los amigos del libro.
- GONZÁLEZ, Vicente**  
1990 *Teoría y práctica de los medios de enseñanza*. La Habana, Editorial Pueblo y Educación.
- GUAMÁN POMA, Felipe.**  
1988 *El primer nueva corónica y buen gobierno*. 2 ed. México D.F.: Editorial Siglo XXI. 3v
- GUERRERO, Antonio**  
2002 *Manual de sociología de la educación*. Madrid, Editorial Síntesis.
- GUILLÉN PINTO Alfredo; PEÑARANDA, Natty**  
1945 *Utama*. La Paz, Editorial Gisbert y Casanovas.
- HALCONRUY, René**  
1980 *Georges Rouma*. Sucre, Editorial Imprenta Universitaria.
- HARRIS, Marvin**  
2002 *Antropología Cultural*. Madrid, Editorial Alianza.
- HUACANI, Carlos; MAMANI José; SUBIRATS José**  
1978 *Warisata "escuela-ayllu". El por que de un fracaso. Estudio de caso: Una experiencia de escuela comunitaria*. La Paz, CEBIAE.
- HUAÑAPACO, Julio**  
2003 *Historia de la educación indígena. Primer núcleo escolar indígena "Antonio Chiriotto" en Huatajata — Bolivia. Pionero de la educación y transformación social en la región lacustre del Titiqaqa. 1900-1931*. Tesis para optar al grado de licenciatura en Historia en la Universidad Mayor de San Andrés. La Paz.
- IRUROZQUI, Marta**  
1999 "La ciudadanía clandestina - Democracia y educación indígena en Bolivia, 1826 — 1952". *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*. [En Línea], Volumen 10, No 1, Enero Junio 1999, disponible en:  
URL: [http://www.tau.ac.il/eial/X\\_1/irurozqui.htm/](http://www.tau.ac.il/eial/X_1/irurozqui.htm/) [Accesado 15 Agosto de 2005].
- JULIANO, Dolores**  
1993 *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas*. Madrid, Editorial EUEDEMA.
- KEMMIS, Stephen**  
1998 *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. 3 ed. Madrid, Morata.
- KENT, Maria Luisa**  
1994 "El segundo proyecto liberal 1900-1930". En: CRESPO, Alberto (coord.) *Los bolivianos en el tiempo. Cuadernos de Historia. Liberalismo y modernidad*. La Paz, La Razón:266-273.

**KLEIN, Herbert**

1968 *Orígenes de la revolución nacional boliviana. La crisis de la generación del Chaco.* La Paz, Editorial Juventud

1991 *Historia de Bolivia.* 3 ed. La Paz, Editorial Juventud.

**KONSTANTINOV, Fedor**

1957 *Materialismo histórico.* México, Editorial Grijalbo.

**KUHN, Thomas**

1991 *La estructura de las revoluciones científicas.* México, Fondo de Cultura Económica.

**LA RAZÓN**

1931 "Fundación de una Escuela Normal Indígenal en Huarisata". *La Razón.* 5 de Agosto de 1931:12.

1938 "Editorial" *La Razón.* 31 de Julio de 1938: Sección Nacional:6.

**LARSON, Brooke**

2001 "Indios redimidos, cholos barbarizados: Imaginando la modernidad neocolonial boliviana (1900-1910)". En: CAJIAS, Dora et al (comps). *Visiones de fin de siglo. Bolivia y América Latina en el Siglo XX.* La Paz, IFEA-Coordinadora de Historia: 27-48.

2002 *Indígenas, élites y Estado en la formación de las repúblicas andinas.* Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú. Fondo editorial-IEP

**LÓPEZ, Felipe**

1965 *Compendio de historia eclesiástica de Bolivia.* Potosí, Editorial El Progreso.

**LORA, Guillermo**

1987 *Historia de los partidos políticos de Bolivia.* La Paz, Ediciones La Colmena.

**LOZADA, Blithz**

2004 *La formación docente en Bolivia. Informe de consultoría.* IESALC [En Línea], disponible en: URL:  
<http://www.iesalc.unesco.org.ve/formación%20Docente%20Formación%20Docente%20Bolivia%20-%20fusionadocapitulos.pdf> [Accesado 30 Octubre de 2005].

**MAMANI, Carlos**

1991 *Taraqú 1866-1935: Masacre, guerra y "Renovación" en la biografía de Eduardo L. Nina Quispi.* La Paz, Ediciones Aruwiyiri.

**MAMANI, Humberto**

1992 "La educación india en la visión criolla: 1920-1943". En: CHOQUE, Roberto et al. *Educación Indígena. ¿Ciudadanía o colonización?* La Paz, Bolivia: Ediciones Aruwiyiri: 79-98.

**MARIÁTEGUI, José Carlos**

1987 *7 Ensayos de la realidad peruana*. 49 ed. Lima, Empresa Editora Amauta.

**MAROF, Tristán**

1938 *La verdad socialista en Bolivia*. La Paz, Editorial Trabajo

**MARTINEZ, Françoise**

1998 "La peur blanche: un moteur de la politique educativa liberale en Bolivia (1899-1920) ". *Bulletin de l'Institut Français d'Études Andines*. [En Línea] Tomo 27, No 2, disponible en: URL:  
<http://redalyc.uamex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=12627204&iCveNum=255>  
[Accesado 13 febrero de 2006].

**MEJÍA, Yvette**

2003 *Warisata. El modelo de ayllu. Sistematización de Warisata Escuela-Ayllu. 1931-1940*. [En Línea] Disponible en URL:  
[http://www.willka.net/libros\\_archivos/Modelo%20de%20AYLLU.pdf](http://www.willka.net/libros_archivos/Modelo%20de%20AYLLU.pdf). [Accesado 30 Agosto de 2005].

**MENDOZA, Jaime**

1979 "Notas sobre la educación del indio". En: BAUTISTA, Mariano (coord). *Antología pedagógica de Bolivia*. La Paz, Editorial Los Amigos del Libro: 95-111.

**MENDOZA, Saúl**

1959 "Discurso informe del señor Director de la Escuela Nacional de Maestros, Prof. Saúl Mendoza Mendoza". En: ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS. *Bodas de oro. Documentos*. Sucre, Escuela Nacional de Maestros: 61-76.

**MONTES, Fernanado**

1999 *La mascara de piedra*. 2 ed. La Paz, Editorial Armonía.

**MURRA, John**

1987a "El control vertical de un máximo de pisos ecológicos en la economía de las sociedades andinas". En: CONDARCO, Ramiro; MURRA, John. *La teoría de la complementariedad vertical eco-simbiótica*. La Paz, HISBOL: 29-85.

**MURRA, John**

1987b "El archipiélago vertical revisitado". En: CONDARCO, Ramiro; MURRA, John. *La teoría de la complementariedad vertical eco-simbiótica*. La Paz, HISBOL: 85-104.

**MUSET, Margarida**

2001 "Ovide Decroly: la pedagogía de los centros de interés y de los métodos globales". En: TRILLA, Jaume (coord). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Editorial Graó:95-122 .

**NISBET, Robert**

1981 *Historia de la idea del progreso*. Barcelona, Gedisa.

- PACHECO, Napoleón  
1994 "De la crisis del 29 a la naciente intervención estatal". En: CRESPO, Alberto (coord). *Los bolivianos en el tiempo. Cuadernos de Historia. Liberalismo y modernidad*. La Paz, La Razón: 302-307.
- PEÑALOZA, Luis  
1985 *Nueva historia económica de Bolivia. El estaño*. La Paz, Editorial Los amigos del libro.
- PÉREZ, Ana**  
1996 *Historia de las escuelas indígenas de Caiza y Warisata*. La Paz, s.e.
- PÉREZ, Elizardo**  
1992 *Warisata. La escuela-ayllu*. 2 ed. La Paz, Editorial Ceres/Hisbol.
- PRIMERA ASAMBLEA DE MAESTROS INDIGENISTAS**  
1936 "Declaración de principios de la escuela campesina". (Octubre de 1936). En: PÉREZ, Elizardo (1962). *Warisata. La escuela-ayllu*. 2 ed. La Paz, Editorial Ceres/Hisbol:167-172.
- PRIMER CONGRESO INDIGENISTA INTERAMERICANO**  
1940 "Plan de educación indígenal". Patzcuaro, México, Abril de 1940. En: SUPERVISIÓN REGIONAL DE NÚCLEOS ESCOLARES (editor) (1968). *Congresos Indigenistas Interamericanos. Para el desarrollo de la comunidad*. Puno, Perú: Supervisión Regional de Núcleos Escolares: 5-55.
- REDONDO, Emilio**  
2001 "La historia de la educación como realidad pretérita, como objeto de estudio y como disciplina científica". En: Redondo, Emilio (director). *Introducción a la historia de la educación*. Barcelona, Ariel Educación: 27-52.
- REYEROS, Rafael**  
1946 *Caquiaviri. Escuela para los indígenas bolivianos*. 2 ed. La Paz, Editorial Universo.
- 1952 *Historia de la educación boliviana*. La Paz, Editora Universo.
- REYEROS, Rafael et al.**  
1940a "El veredicto del jurado". En: DONOSO, Vicente. *El estado de la educación indígenal en el país*. La Paz, Consejo Nacional de Educación:131-135.
- REYEROS, Rafael et al.**  
1940b "Sugerencias que presenta el jurado para la reorganización de las escuelas indígenas". En: DONOSO, Vicente. *El estado de la educación indígenal en el país*. La Paz, Consejo Nacional de Educación:136-142.
- RIVERA, Silvia**  
2003 *Oprimidos pero no vencidos. Luchas del campesinado aymara y quechwa 1900-1980*. 3 ed. La Paz, Ediciones Yachayhuasi.

- SAAVEDRA, Bautista**  
 1910 *Memoria de justicia é instrucción pública presentada al congreso ordinario de 1910.* La Paz, Editorial Imprenta Artística.
- 1998 *El ayllu. Estudios sociológicos.* La Paz, Librería Editorial Juventud.
- SABINE, George**  
 1992. *Historia de la teoría política.* México, Editorial Fondo de Cultura Económica.
- SALAZAR, Carlos**  
 1992a *La taika. Teoría y práctica de la Escuela-Ayllu.* 2 ed. La Paz, Editorial Juventud.
- 1992b "Prólogo". En: PÉREZ, Elizardo. *Warisata. La escuela-ayllu.* 2 ed. La Paz, Editorial Ceres/Hisbol:12
- 1992c "La obra de Raúl Pérez en Caiza". En: PÉREZ, Elizardo. *Warisata. La escuela-ayllu.* 2 ed. La Paz, Editorial Ceres/Hisbol:275-278.
- 1997 *¡Warisata Mía!* La Paz, Librería Editorial Juventud.
- 2004 *3 ensayos disidentes.* 2 ed. La Paz, Editorial Lazarsa.
- SALINAS, José María**  
 1967 *Historia de la Universidad Mayor de San Andrés. Tomo I.* La Paz, Editorial Imprenta Universitaria.
- SÁNCHEZ, Daniel**  
 1959 "Escuelas normales". En: Escuela Nacional de Maestros. *Bodas de oro. Documentos.* Sucre, Escuela Nacional de Maestros:13-16.
- SANDOVAL, Isaac**  
 1993 *Los partidos políticos en Bolivia.* La Paz, Editorial Mundi Color.
- SARACHO, Juan Misael**  
 1907 *Memoria del ministro de justicia e instrucción pública Doctor Juan Misael Saracho al Congreso ordinario de 1907.* La Paz, Editorial Imprenta El Comercio de Bolivia.
- SCHROEDER, Joachim**  
 1994 *Modelos pedagógicos latinoamericanos. De la Yachay Wasi inca a Cuernavaca.* La Paz, Editorial CEBIAE.
- SCHWARZ, Burkhard.**  
 1994 "Prólogo". En: SCHROEDER, Joachim. *Modelos pedagógicos latinoamericanos. De la Yachay Wasi inca a Cuernavaca.* La Paz, Editorial CEBIAE: 7-13.
- SERRANO, Neptalí; ZELAYA, Patricio (editores)**  
 1909 *El redactor. Primer Congreso Nacional Universitario Potosí, 9-23 de Julio de 1908,* Centro Universitario de Potosí.

**SIÑANI, Tomasa**

1992 "Breve biografía del fundador de la 'escuela ayllu': un testimonio escrito sobre Avelino Siñani". En: CHOQUE, Roberto et al. *Educación Indígena. ¿Ciudadanía o colonización?* La Paz, Ediciones Aruwiwiri:125-134.

**SORIA, Vitaliano**

1992 "Los caciques-apoderados y la lucha por la escuela (1900-1952). En: CHOQUE, Roberto et al. *Educación Indígena. ¿Ciudadanía o colonización?* La Paz, Ediciones Aruwiwiri: 41-78.

**SUAREZ, Cristobal**

1986 *Historia de la educación boliviana*. 2 ed. La Paz, Editorial Don Bosco

**TAMAYO, Franz**

1999 *Creación de la pedagogía nacional*. La Paz, Librería Editorial Juventud.

**TEMPLE, Dominique**

1986 *La dialéctica del don. Ensayo sobre la economía de las comunidades indígenas*. La Paz, Hisbol.

**TICONA Esteban; ALBÓ Xavier**

1997 *Jesús de Machaca: la marka rebelde. La lucha por el poder comunal*. Torno 3. La Paz, Editorial CIPCA-CEDOIN. 3v

**TICONA, Esteban**

1992 "Conceptualización de la educación y alfabetización. En Eduardo Leandro Nina Qhispi". En: CHOQUE, Roberto et al. *Educación Indígena. ¿Ciudadanía o colonización?* La Paz, Ediciones Aruwiwiri: 99-108.

2003 "El intelectual indígena de los años 30. Eduardo Leandro Nina Quispe". *Formación Docente*. No 6 (2003): 5-7.

2005 *Lecturas para la descolonización. Taqpachani qhispiyasipxañani (Liberémonos todos)*. La Paz, Plural Editores.

**TORRES, Jurjo**

1994 *El curriculum oculto*. 4 ed. Madrid, Ediciones MORATA.

**UNTOJA, Fernando**

1999 "Territorio y Ayllu en el siglo XX". En: SORIA, Saúl (comp). *Rebelión de un kolla*. La Paz, Fondo Editorial de los Diputados: 173-182.

**VALDEZ, Abraham**

1985 *El indio. Ensayos*. La Paz, Ediciones Isla.

**VALENCIA, Alipio**

1987 *Historia política de Bolivia*. Tomo VI. La Paz, Editorial Juventud. 7v

**VARGAS, Jaime**

2005 *El marca. Una globalidad indígena andina.* La Paz, s.e.

**VELASCO, Adolfo**

1940 *La escuela indigenal de Warisata.* México, Primer Congreso Indigenista Interamericano.

**WIEVIORKA, Michel**

2003 *La diferencia.* La Paz, Plural Editores.

**YAMPARA, Simón**

1992 "La sociedad aymara sistemas y estructuras sociales de los Andes". En: VAN DER BERG, Hans ; SCHIFFERS, Norbert (comps.). *La cosmovisión aymara.* La Paz, HISBOL/UCB: 221-240.

**YUS, Rafael**

2001 *Temas transversales: Hacia una nueva escuela.* Barcelona, Editorial Graó.

**ZULUAGA, Olga Lucía et al.**

1993 "Educación y Pedagogía: una diferencia necesaria". En: ZULUAGA, Olga Lucía (editora). *Pedagogía y Epistemología.* Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio.

**ZURETTI, Juan Carlos**

1988 *Breve historia de la educación.* Buenos Aires, Editorial Claridad.