

Demanda Indígena por Derecho a la Educación en Bolivia: Producción y Participación, 1931-2010

The Indigenous Demand for the Right to an Education in Bolivia: Production and Participation, 1931-2010

Cristina Oyarzo *

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

En la década de 1930, la paradigmática escuela ayllu de Warisata, construida sobre frágiles vínculos de cooperación entre indios y Estado, logra cristalizar prácticas y discursos que la demanda indígena por derecho a la educación había comenzado a instalar desde inicios de siglo en Bolivia. Aun cuando el proyecto es abruptamente interrumpido en 1940, la experiencia genera imágenes que persisten en la memoria colectiva, parte de las cuales se actualizan en la Ley de Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”, promulgada en 2010 por el Estado Plurinacional, en el marco de lo que denominó su Revolución Educativa. A partir de la revisión de los discursos del libro de Elizardo Pérez, titulado “Warisata, la escuela Ayllu”, y de la Ley de Educación, se identifican y analizan dos significativos contenidos que la escuela indígenal instala en la legislación: la particular comprensión de la producción material, estrechamente vinculada al sostenimiento de la vida y la supervivencia de la comunidad, y por otro, el status central que adquiere la participación en la toma de decisiones educativas, entendidas éstas como asunto público. Todo lo anterior, sobre la hipótesis de que estas especificidades han incidido en el desplazamiento de los espacios de construcción de discursos legítimos sobre el problema, desde el Estado hacia los indios e indias, y en la consolidación de la asociación entre resistencia indígena y derecho a la educación.

Descriptor: Bolivia, Derecho a la educación, Población indígena, Estado, Relaciones interétnicas.

In the 1930s the paradigmatic Ayllu school of Warisata, founded on fragile cooperation bonds built between Indians and the State, managed to materialize practices and discourses regarding the right to an education that indigenous people had started to install since the dawn of the century in Bolivia. In spite of the fact that the project was abruptly interrupted in 1940, images of the experience still persist in the collective memory, part of which have been updated in the “Avelino Siñani-Elizardo Pérez” Education Law, enacted in 2010 by the Plurinational State, in the frame of what is known as the Educational Revolution. After examining discourses from Elizardo Pérez’s book “Warisata, la escuela ayllu” and the Education Law, two significant topics that the indigenous school installed in the legislation are identified and analyzed: their unique way of understanding material production, closely related to the sustenance of life and the survival of the community and, on the other hand, the main status acquired by participation in the making of education-related decisions, understood as public matters. All the above relies on the hypothesis that these specificities have influenced the scenarios of discourse construction on the issue to move from the State to the indians and the consolidation of the association between indigenous resistance and the right to an education.

Keywords: Bolivia, Right to education, Indigenous peoples, State, Interethnic relations.

Introducción

La Ley de Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez” n° 070 (ASEP) promulgada el 20 de diciembre de 2010 por el Estado Plurinacional de Bolivia, tiene un significativo impacto en la sociedad boliviana de inicios del siglo, luego de que ésta transitara por una serie de reformas poco efectivas para, entre otras cosas, abordar la cuestión del derecho a la educación de la población indígena, de gran peso demográfico y creciente influencia económica y política a nivel nacional.

La ASEP se enmarca en una serie de reestructuraciones institucionales que intentan hacerse cargo de la crisis político social general que dio paso a la elección de Evo Morales Ayma en diciembre de 2005. Con la llegada al gobierno del presidente indígena, se pone en marcha un proceso de discusión con participación de múltiples actores sociales, políticos y técnicos, “que recoge las aspiraciones del pueblo boliviano referidas al derecho a la educación vinculándola al cambio estructural de la sociedad” (Carrión, 2016, p. 9), y que a partir de la realización del II Congreso Nacional de Educación del año 2006, elabora el proyecto de Ley ASEP. Esto, junto a la aprobación de la nueva Constitución Política del Estado Plurinacional de 2009, sienta las bases de lo que se conoce como la Revolución Educativa (Ministerio de Educación, 2016) que en 2010 ve promulgada definitivamente la Ley que la pone en práctica.

Una de las características más visibles de esta legislación es que se construye sobre algunos de los contenidos que la histórica demanda por derecho a la educación indígena había puesto sobre el escenario social y político desde inicios del siglo XX, de los cuales, adquieren especial relevancia los desarrollados por la Escuela Ayllú de Warisata. Estos contenidos remiten a prácticas y discursos que las comunidades indígenas del altiplano desplegaron desde la construcción de la escuela, se consolidaron por medio del funcionamiento de ésta y lograron persistir en la memoria colectiva en las décadas posteriores, hasta cristalizar en la ley ASEP.

Este artículo identifica y caracteriza dos significativos contenidos que siguen la trayectoria antes enunciada, a través de la sistematización que realiza Elizardo Pérez en su obra “Warisata, la escuela ayllu”, para volver a capturarlos, actualizados, en la ley ASEP. Estos remiten, por un lado, a la producción material para el sostenimiento de la vida y la comunidad, y por otro, a la centralidad de la participación comunitaria en la toma de decisiones en educación. De la articulación de ambos contenidos y su incidencia en la memoria colectiva, surge una cada vez más consolidada asociación entre la demanda por el derecho a la educación de esta población y la representación de la resistencia indígena.

A su vez, esto sugiere que la construcción de discursos legítimos –o, más bien, legitimados– sobre el problema ha sido inversa, o al menos en parte, ha logrado circular desde los actores indígenas y sus construcciones hacia el Estado y la población boliviana en general, consolidando en los imaginarios, de manera paulatina, la asociación entre la resistencia indígena y el derecho a la educación. Estos hitos se constituirían, así, en especificidades destacadas de un proceso que refleja la disputa entre indios y Estado por la hegemonía cultural y política.

1. Demanda indígena por derecho a la educación: Warisata, la escuela Ayllú

A principios del siglo XX, el liberalismo boliviano se empeñó –tal como ocurrió en otros lugares de América Latina– en extender el acceso a la educación a los sectores marginados, como una forma de modernizar el Estado. La particularidad de este caso es que el peso de la variable étnica modifica las trayectorias que va a tener el problema porque, además de la cuestión de clase, la racialización de los más amplios sentidos de la vida social, económica y política, determina las salidas institucionales que se generan. En Bolivia la educación pública es casi inaccesible para indios e indias en las primeras décadas del siglo¹, y cuando hay acceso, este tiene características muy particulares, porque existe un sistema dual donde la educación rural estaba diferenciada de la urbana, con currículum y prioridades distintas, que tenían como objetivo la precaria incorporación de éstos al sistema productivo –no así a la ciudadanía en el sentido de su participación en la toma de decisiones–; la castellanización general; y el control sobre las sublevaciones indias, esfuerzos que, por otro lado, eran sistemáticamente resistidos por el latifundio (Choque, 1996).

En este mismo periodo las comunidades indígenas habían estado creando y sosteniendo escuelas rurales, libres o clandestinas (Choque, 2012), destacando el trabajo de líderes como Leandro Nina Quispe², Manuel Lipi, Petrona Kallisaya, entre otros (Choque, 1996), lo que es parte del movimiento de los Caciques Apoderados, que buscaba, entre otras cosas, extender entre los indios el castellano y la lectoescritura, como modo de abordaje de la ofensiva terrateniente sobre las tierras comunales (Alcón, 2005; Soria, 1996), todo esto en el marco de políticas que intentaban “sacar al indígena de su medio social (sociocultural ancestral), pero no de su medio físico (ambiente)” (Choque, 2006, p. 119). Esto permitió el desarrollo de prácticas que transitan entre la negociación y la oposición con los gobiernos, cuestión que se va transformando en una cierta tradición respecto de la demanda indígena por derecho a la educación, que se mueve entre la gestión autónoma y la reivindicación al Estado, precisamente porque la política educativa

entrañaba profundas ambigüedades, pues por un lado formaba parte del proyecto civilizatorio liberal occidental y por otra parte, fue asumida por el propio movimiento indio como una reivindicación destinada a anular las discriminaciones y desigualdades de la situación colonial que vivía. (Soria, 1996, p. 49)

En 1917 Avelino Siñani³ ya dirigía una escuela en Warisata⁴, localidad de población principalmente aymara y fuerte presencia de instituciones tradicionales indígenas y memoria de resistencia colonial (Alcón, 2005). Esto lo hacía en la forma de iniciativa privada, es decir,

¹ Choque (1996) establece que para 1911, en la provincia de Umasuyu, departamento de La Paz, donde posteriormente se ubicaría Warisata, había en funcionamiento 9 escuelas indígenas, con un total de 396 alumnos (p. 21).

² Nina Quispe, en 1930 funda la República del Qullasuyu, centro educativo que agrupaba a autoridades de distintas comunidades de La Paz con el propósito de realizar actividades de apoyo a la educación y la defensa de las tierras de origen.

³ Avelino Siñani, arriero que aprendió a leer y escribir de forma clandestina, y se transformó en maestro ambulante y líder aymara. Se tiene muy poca información sobre la vida de Avelino Siñani, cuestión que puede explicarse, precisamente, por la racialización general de las relaciones sociopolíticas bolivianas de la que, este mismo esfuerzo, no puede escapar.

⁴ Warisata es una pequeña localidad rural, ubicada entre los pies del nevado Illampu y el lago Titicaca, a 110 kilómetros de la ciudad capital de La Paz.

sin la tutoría del Estado (Soria, 1996). En este período se conoce con Elizardo Pérez⁵, inspector educacional del departamento de La Paz (Pérez, 2015) y años después, el 2 de agosto de 1931 estaban, juntos⁶, inaugurando la célebre escuela ayllu de Warisata⁷.

La escuela se edifica con los esfuerzos físicos y materiales de las comunidades indígenas aledañas, en los que inclusive participaban niños y niñas, los que debían llevar “cada día una piedra”⁸ para completar la construcción. Fue concebida como un centro experimental (Choque, 1996) que funcionó sobre la base de instituciones tradicionales andinas, como el ayllu, la *mink'a*, la *ulaqa* y el Consejo de *Amawt'as* (Soria, 1996), estableciendo un tipo de educación de educación comunitaria y productiva, que abarcaba un nivel elemental, para pasar a uno vocacional y otro profesional, estructurados en ciclos de 3 años cada uno. Con los años, Warisata logró tener varias escuelas indigenales bajo su dependencia (Choque, 2006) y en 1938 se inaugura la escuela Normal, que completaría la formación con la preparación de maestros rurales, sobre la base de una educación libertaria, colectivista, única, bilingüe y laica (Salazar, 1997).

El impacto de Warisata fue muy intenso y comenzó a producir una fuerte oposición en los alrededores, principalmente en hacendados, vecinos no indígenas y algunas autoridades, que desde los inicios de la ésta, ven peligrar el statu quo general (Choque, 1996; Soria, 1996). De hecho, se difunde la idea de que “el espíritu que se infundía a los indígenas de Warisata era anárquico, puesto que el indígena de esa región se había convertido en insolente porque se negaba a prestar algunos servicios”⁹ (Choque, 2006, p.168) llegando a decir las autoridades de Achacachi que la institución era una “incubadora de comunistas” (p. 169).

Todo lo anterior deriva en que, en 1939, sus directivos y algunos maestros son destituidos por el Consejo Nacional de Educación, e inclusive en algunos casos son arrestados (Pérez, 2015). Esto marca el cierre de la escuela, y a partir de ese momento la educación indigenal comienza a ser concentrada en el Estado y la cooperación internacional, a través de ella el discurso nacionalista se despliega abiertamente (Alcón, 2005).

La escuela de Warisata fue producto de un proceso de larga data, que refleja la lucha de comunidades indígenas por hacer efectivo el derecho a la educación, como estrategia de defensa de tierras y modos tradicionales de gestión y producción de la vida (Choque, 1996; Pérez, 2015; Soria, 1996). Sus principales aportes radican en que el concepto de escuela no se reduce a sí mismo, sino que aborda los problemas del ayllu, potenciando el desarrollo

⁵ Elizardo Pérez, profesor rural, fundador y luego director de la escuela de Warisata. Director Nacional de Educación Indígenal entre 1937 y 1939, Ministro de Educación en 1949.

⁶ Pérez va a decir de Siñani, posteriormente, que “No importaba que apenas dominada el alfabeto y su castellano fuera del todo elemental: su cultura no residía en los ámbitos de Occidente; era la cultura de los viejos amautas del Inkario, de los sabios indígenas de antaño. Avelino Siñani era la encarnación de la doctrina contenida en el *ama sua*, *ama llulla*, *ama kella*, y en dimensión insuperable (...) abrió una escuelita, pobrísima como él, pero de grandiosas miras, como que se proponía nada menos que la liberación del indio por medio de la cultura” (Pérez, 2015, 76).

⁷ El simbolismo que a través del tiempo se le da a la fecha por distintos sectores políticos y sociales bolivianos, es incuestionable. El gobierno de facto del militar German Bush (1937-1939) la declarará “Día nacional del Indio”; el MNR luego de la Revolución Nacional de 1952, la utilizará para promulgar su ley de Reforma Agraria en 1953, y el gobierno de Evo Morales declarará la fecha como “Día de los Pueblos Originarios”.

⁸ Entrevista a ex alumno de Warisata.

⁹ Esto se refiere a una servicios gratuitos que los indígenas debían ofrecer a los hacendados, autoridades y religiosos, principalmente el pongueaje y el mitanaje.

general de la comunidad, a través de la economía familiar y la participación y potenciación de las instituciones políticas indígenas (Pérez, 2015), a partir de una poco habitual integración de estudios y trabajo (Soria, 1996) en el sistema educativo tradicional. Esta experiencia y sus planteamientos pedagógicos –transformados en modelo– tienen mucha repercusión a nivel nacional e internacional (Alcón, 2005; Soria, 1996), principalmente por las redes que se tejen a través del I Congreso Indigenista Interamericano de Pátzcuaro, realizado en 1940. Todo esto permite que, paulatinamente, se vayan desarrollando unos discursos que mitifican su proyecto social y político, cuestión que casi siete décadas después permite el desplazamiento de modos de gestión de la transmisión cultural desde lo indio a lo mestizo, es decir, a lo nacional.

2. Despliegue de discursos sobre la escuela indigenal

Una de las principales fuentes escritas que se utilizan para estudiar la experiencia educativa de la escuela indigenal es el libro de Elizardo Pérez “Warisata, La escuela Ayllu”, publicado en 1962. En su obra, el autor y protagonista –más de 20 años después del fin de la escuela– busca sistematizar y relatar la historia, los principios y los métodos pedagógicos sobre los cuales fue construida. A su vez, muestra las representaciones sobre las que se construyen los discursos que, en las décadas posteriores, van a transformar a Warisata en paradigma educativo de Bolivia, al menos de forma nominal.

“Warisata, la escuela ayllu” se compone de tres partes, la primera titulada Tradición, que aborda las instituciones y el funcionamiento de la sociedad indígena precolombina y su desarrollo a través del tiempo, hasta llegar al momento en que se erige Warisata, como una forma de dar sustento histórico –continuidad– a algunas de las formas sobre las que ésta se organiza. La segunda parte, Construcción, refiere a los antecedentes directos de la escuela, es decir, a las manifestaciones de la demanda por derecho a la educación de las primeras décadas del siglo XX, además del relato de la edificación y consolidación de la escuela, contextualizando algunos hitos de los procesos políticos que se producen en Bolivia, y que inciden directamente en la escuela. La tercera parte y final se titula Extensión y destrucción y da cuenta del impacto que la experiencia tiene en algunos países latinoamericanos que, como Bolivia, tienen un peso demográfico indígena considerable, lo que permite puentes y solidaridades, para finalizar con el relato de los elementos que marcan el ocaso de la escuela indigenal.

Las imágenes que entrega el texto son múltiples, pero para establecer las permanencias más significativas de los discursos de Warisata en el tiempo y su impacto en la legislación que abre el siglo XXI, se prestará atención, principalmente, al relato del proceso de construcción y consolidación de la escuela. A partir del análisis de éste, es posible identificar dos de los contenidos que de forma transversal aparecen en la llamada Revolución Educativa, en la Ley ASEP y en toda la estructura del Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo que genera, en el marco de la política pública general de educación que pone en marcha el Estado Plurinacional.

El primero de ellos hace referencia a la centralidad que adquiere en el proyecto de educación indigenal, la cuestión de la producción material, vinculada intrínsecamente al sostenimiento

directo e inmediato de la vida humana y a la sobrevivencia social de la comunidad. Esto tiene que ver con una cuestión fundamental, el sostén de la vida en el altiplano para las poblaciones indígenas, luego de décadas de esfuerzos del Estado y de la hacienda por desestructurar la tenencia comunitaria de la tierra (Choque, 2012), es profundamente precario.

En pleno proceso de consolidación de Warisata, cercano al año 1936, el rol que se le otorgaba a la escuela en la producción material y el sostenimiento de la vida se manifestaba en que, según Pérez

ya no era la escolita proletaria de los primeros instantes (...) era ahora la escuela que con su trabajo y su esfuerzo se levantaba sobre la miseria para convertirse en una organización económicamente fuerte que en pocos años más estaría en condiciones de renovar la vivienda indígena y de mejorar sus sistemas de alimentación y de vida. (Pérez, 2015, p. 208)

Lo que más tarde vincula con el marco institucional andino precolombino, como fundamento del buen funcionamiento de la escuela productiva

la verdadera estructura económica en que se basa la producción en los países andinos, la cual es esencialmente colectivista y que ha sobrevivido hasta ahora con las denominaciones de jatha, ayni¹⁰, minka¹¹, marca y otras, síntesis de la organización del trabajo sobre la propiedad comunitaria. (Pérez, 2015, p. 234)

Pérez plantea, a su vez, que la escuela en su forma productiva y de trabajo, en un contexto de reforma agraria, debería ser el motor económico y cultural de la comunidad (2005) y que la cuestión central de la empresa educativa indigenal es el trabajo colectivo y de raíz comunitaria, que

no era importado de ideología alguna, sino que brotaban de la entraña misma del pueblo aymara; estaban en su sangre y en su mente, y por eso tales formas de trabajo surgían tan fácil y espontáneamente, adecuándose a nuestras necesidades y al modo de ser de los indios. (p. 208)

Con esto intenta dar cuenta de la asociación de “su” vocación socialista en la comprensión del trabajo, y la manera comunitaria de producción de éste, haciendo explícita referencia a instituciones como el ayni y la ulaka. Posteriormente, la referencia al problema de la producción va a ser recurrente, llegando a definir la escuela como “una gran cooperativa de producción y de consumo, en el cual primero se cumplían las obligaciones y después se exigían los derechos” (Pérez, 2015, p. 208). Asimismo, luego del final de la experiencia de Warisata, Elizardo Pérez en una conferencia en la Universidad Mayor de San Andrés de 1948, plantea que la escuela indigenal, entendida ya como un modelo, es “un núcleo plantado en un centro de producción (...) es una capilla de estudios y trabajo que se levanta desde los cimientos por la colaboración del gobierno y de la colectividad” (Pérez, 2015, p. 460).

Por otra parte, el segundo contenido que aparece en la puesta en práctica del proyecto de Warisata y que persiste hasta llegar a la ASEP es la centralidad que tiene la participación

¹⁰ El ayni es un modelo de trabajo colectivo y cooperativo aymara-quechua en el marco del ayllu. (Quispe, 2012, p. 30)

¹¹ La minka es un tipo de trabajo que se complementa con el ayni, y refiere a un tipo solicitud de trabajo colectivo para grandes obras de interés de toda la comunidad (Quispe, 2012, p. 31)

comunitaria en la toma de decisiones educativas, vinculadas estas a todo el quehacer social y político. En la escuela de Warisata, esta no es una cuestión aislada, porque implica que la comunidad, a través de la figura del Parlamento Amauta, toma parte de las decisiones económicas, administrativas y culturales que atañen a la educación.

Al rememorar los inicios de Warisata, Pérez da cuenta de cómo las prácticas mismas de los indios van revelando la persistencia de sus instituciones políticas. Plantea que en 1931,

la intervención del indio y su interés en el manejo de la cosa pública se hacían cada vez más ciertos y reveladores. Estaba surgiendo de lo profundo de los estratos sociales el hálito vital de los viejos tiempos, y eso, pausadamente, sin presión alguna, como la cosa más natural del mundo. Todo se incorporaba a la nueva tradición escolar, se convertía en costumbre y se hacía ley. El Consejo de Administración era el centro donde con máxima plenitud se manifestaba este estado de cosas; era la resurrección de la ulaka, y por eso, casi sin notarlo, empezó a llamársele Parlamento Amauta (...) con esta institución la escuela se convirtió en algo nuevo: ya no se trataba únicamente de la labor escolar, a pesar de la magnitud que había alcanzado; sino que pasaba a ser la escuela productiva. (Pérez, 2015, p. 124)

El autor describe la manera en que la toma de decisiones era asumida por los indios e indias en el apartado subtulado La tradición democrática del indio y la política. Aquí muestra las formas en que la cuestión pública era abordada por los indígenas de acuerdo a los usos e instituciones propias

nuestras reuniones vespertinas en la etapa embrionaria de los grandes consejos de administración y de los Parlamentos Amautas, tenían un contenido político; en ellas se discutían nuestros puntos de vista en lo educacional, agrario, gubernamental, económico, etc., dándose aprobación, por mayoría de votos, a las diferentes iniciativas presentadas, las cuales pasaban a constituirse en leyes de la escuela. Así, la colectividad quedó definitivamente incorporada a la vida escolar. (Pérez, 2015, p. 104)

Pérez (2015) dice que “el éxito de la escuela indígena boliviana reside, precisamente, en no haberse apartado de las ancestrales formas de organización social y de trabajo características del indio” (p. 65). Lo que se funda en la “persistencia de las viejas instituciones indígenas” (p. 101). Esta forma de concebir la educación como una cuestión pública, es decir, como tema de profunda incumbencia de la comunidad, no hace más que consolidarse con el paso del tiempo y permite la identificación cada vez mayor con el proyecto, además de la permanencia de las imágenes de Warisata en la memoria colectiva, principalmente de las poblaciones del altiplano paceño.

La cuestión de la producción de la vida, que remite a la sobrevivencia misma de la comunidad y de las indias e indios de Bolivia era uno de los elementos más significativos que sostenían la insistencia por ejercer, a partir de múltiples estrategias, el derecho a la educación. Soria plantea que

los testimonios nos muestran que los indios, a su vez, se valieron de todos los medios y establecieron todo tipo de relaciones con sectores opositores, Iglesia, dirigentes políticos, para conseguir su objetivo; además procuraron instruirse por su cuenta, aun a costa de arriesgar su libertad y hasta la vida. Esto muestra hasta qué punto, la escuela representaba una estrategia de sobrevivencia para las comunidades. (Pérez, 1996, p. 63)

En este mismo sentido, Carlos Salazar Mostajo¹², en el prólogo de la primera edición de Warisata, dice que la escuela no fue creada por “un espíritu altruista o filantrópico, sino que nació como un instrumento de liberación de las masas indígenas de Bolivia en la lucha contra el régimen de la servidumbre” (Pérez, 2015, p. 13). Así mismo, en el prólogo de la segunda edición, Salazar habla de un “gobierno comunitario” refiriéndose al Parlamento Amauta, instancia de revitalización de la Ulaka, que cumple funciones no solo de toma de decisiones de la escuela, sino como mecanismo de organización y control del trabajo en general (Pérez, 2015). En Warisata Mía, va a plantear que es precisamente el Parlamento Amauta “el fruto más notable de la obra de Warisata” (1997, p. 27).

Otros observadores de presenciales de Warisata, como Ana Pérez, hija del fundador de Caiza D¹³ Raúl Pérez¹⁴, la escuela indígenal de Potosí, refiere que luego de conocer la experiencia potosina y altiplánica, las instituciones tradicionales funcionaban tan bien que desde ellas “sabían manejarse (como) decisiones propias en un ambiente libre, bajo el sistema de parlamentos dirigidos por amautas, profesores y alumnos” (Pérez, 1996, p. 39).

3. Discursos de la escuela indígenal en la Ley de Educación ASEP

El marco político y social que permite el surgimiento de la ASEP se distancia considerablemente de las condiciones en que se produce Warisata. A lo largo del siglo XX se habían realizado diversas reformas donde la cuestión de la educación de los indios e indias tenía disímil peso, destacando el Decreto Ley n° 3937 de Reforma Educativa de 1955 que se enmarca en las transformaciones que pone en marcha la Revolución Nacional de 1952, e intenta incorporar a los indígenas a la nacionalidad (Choque, 2006; Yapu, 2013); posteriormente la Ley n° 1565 de 1994, que refleja las preocupaciones del movimiento social indígena (Choque, 2006, p. 181) que aparecen a finales de la década del 70 y principios de los 80 sobre interculturalidad (Yapu, 2013), primero en el sentido de reivindicación del derecho a la educación y reconocimiento (Choque, 2006), para luego desplazarse a la exaltación de la diversidad (Yapu, 2013), todo en el marco del multiculturalismo promovido por los gobiernos neoliberales.

Desde la crítica a este modelo, se transita a la ley de 2010, donde la articulación de distintos actores interesados, sientan las bases para que el Estado Plurinacional pueda desplegar su revolución educativa, que vuelve “al discurso político e ideológico mediante la introducción de conceptos como la intraculturalidad, descolonización y educación productiva y comunitaria” (Yapu, 2013, p. 145) que entre otras cosas, intenta cambiar el estatus de los indios e indias respecto de las políticas educativas.

En este sentido, Choque (2006) plantea que:

¹² Carlos Salazar Mostajo fue maestro en Warisata y posteriormente publicó una serie de trabajos que dan cuenta de la obra de la escuela indígena, siendo uno de sus más destacados defensores.

¹³ Esta experiencia comienza los Núcleos Seccionales.

¹⁴ Hermano de Elizardo Pérez.

Los cambios políticos han influido en los diferentes planteamientos y a pesar de los intereses de ciertos sectores hegemónicos, los pueblos originarios (indígenas) han hecho sentir su voz reclamando el respeto de sus valores culturales, de su forma de organización (económica y social) y sus costumbres, para llegar a una especie de concertación sobre el tema educativo. (p. 195)

Respecto de la reforma de 1994, puntualiza que “no fue el producto de ciertas coincidencias políticas, sino que tiene que ver con la lucha de los pueblos indígenas, con demandas de respeto a los valores culturales y derechos a la organización propia originaria” (Choque, 2006, p. 207). De la misma manera, la ley ASEP tiene sus antecedentes más inmediatos en la realización del II Congreso Nacional de Educación de 2006, que define sus principios y filosofías (Yapu, 2013).

De esta propuesta emana, finalmente, la Ley de Educación Avelino Siñani - Elizardo Pérez, que se compone de 4 Títulos: el primero es el Marco Filosófico y Político de la educación Boliviana; el segundo refiere al Sistema Educativo Plurinacional; el tercero entrega las Bases de la Organización Curricular, Administración y Gestión del Sistema Educativo Plurinacional; y el título cuarto refiere a Disposiciones Transitorias y Finales. A partir de aquí, se buscarán las huellas de Warisata en el Primer Título, pues éste refleja las estructuras conceptuales sobre las que está construida la ley.

El Título Primero, Marco Filosófico y Político de la Educación Boliviana cuenta, a su vez, con tres capítulos: “La educación como derecho fundamental”; “Bases, fines y objetivos de la educación”; y “Diversidad sociocultural y lingüística”. En suma, abarca los siete primeros artículos de la ASEP.

El primer capítulo, la “Educación como Derecho Fundamental”, se compone de los dos primeros artículos, y se funda en los mandatos de la Constitución del Estado Plurinacional. En su artículo primero establece que “toda persona tiene derecho a recibir educación en todos los niveles de manera universal, productiva, gratuita, integral e intercultural, sin discriminación (...)” y que, entre otras cosas, “la educación es unitaria, pública, universal, democrática, participativa, comunitaria, descolonizadora y de calidad (...) intracultural, intercultural y plurilingüe” (Asamblea Legislativa Plurinacional, 2010, art. 1). Declara al mismo tiempo que es gratuita y una función suprema e indeclinable del Estado, que debe sostenerla, garantizarla y gestionarla. De esta manera, queda establecida como una de las cuestiones centrales, en la primera disposición de la ley, uno de los contenidos que ya habíamos visto desde Warisata, la cuestión de la producción, en el sentido de una educación productiva (Asamblea Legislativa Plurinacional, 2010, art. 1).

El artículo segundo que precisa Disposiciones Generales, establece, entre otras cuestiones, el otro de los contenidos pesquisado desde la escuela indígena: la participación social. En éste, lo primero que se define es que “se reconoce y garantiza la participación social, la participación comunitaria (...) (y de) las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afro bolivianas de acuerdo a sus normas y procedimientos propios” (Asamblea Legislativa Plurinacional, 2010, art. 2).

Posteriormente, el segundo capítulo del Título Primero que fija las Bases, Fines y Objetivos de la educación boliviana, afirma en su artículo tercero que la “participación plena” en el marco de las diferentes expresiones sociales y culturales de la sociedad, es el sustento

fundamental sobre el que se construye el Sistema Educativo Plurinacional, desglosando a continuación una serie de bases, dentro de las cuales destaca, entre otras cosas, que está “orientada a la reafirmación cultural de las naciones y los pueblos indígena originario campesinos, las comunidades interculturales y afrobolivianas en la construcción del Estado Plurinacional y el Vivir Bien” (Asamblea Legislativa Plurinacional, 2010, art. 3-1) y que es “comunitaria, democrática, participativa y de consensos en la toma de decisiones sobre políticas educativas” (Asamblea Legislativa Plurinacional, 2010, art. 3-2)

Establece también que es

productiva y está orientada al trabajo creador y a la relación armónica de los sistemas de vida y las comunidades humanas en la Madre Tierra, fortaleciendo la gestión territorial de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, las comunidades interculturales y afro bolivianas. (art. 3-9)

Cuestión que va a volver a mencionar en el inciso 11. Vinculado a esto, en el párrafo que hace mención a que es científica, refiere que esta desarrolla “los conocimientos y saberes desde la cosmovisión de las culturas indígena originaria campesinas, comunidades interculturales y afro bolivianas, en complementariedad con los saberes y conocimientos universales, para contribuir al desarrollo integral de la sociedad” (Asamblea Legislativa Plurinacional, 2010, art. 3-10).

Finalmente, otros aspectos destacados que no tienen que ver con los contenidos trabajados en este artículo, pero otorgan una idea más cabal del impacto de los contenidos emanados del movimiento indígena, hacen referencia a una educación laica, pluralista y espiritual, que reconoce y garantiza “la espiritualidad de las naciones y pueblos indígena originario campesinos” (Asamblea Legislativa Plurinacional, 2010, art. 3-6); al tiempo que plantea que es inclusiva, “asumiendo la diversidad de grupos poblacionales y personas que habitan el país, ofrece una educación oportuna y pertinente a las necesidades, expectativas e intereses de todas y todos (...) con igualdad de oportunidades y equiparación de condiciones” (Asamblea Legislativa Plurinacional, 2010, art. 3-7) En sus bases también está que es “intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo. Desde el potenciamiento de los saberes, conocimientos e idiomas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, las comunidades interculturales y afrobolivianas, promueve la interrelación y convivencia en igualdad de oportunidades para todas y todos, a través de la valoración y respeto recíproco entre culturas” (Asamblea Legislativa Plurinacional, 2010, art. 3-8) y que “asume y promueve como principios ético morales de la sociedad plural el ama qhilla, ama llulla, ama suwa (no seas flojo, no seas mentiroso ni seas ladrón) suma qamaña (Vivir Bien), ñandereki (vida armoniosa), teko kavi (vida buena), ivi maraei (tierra sin mal) y qhapaj ñan (camino o vida noble) y los principios de otros pueblos” (Asamblea Legislativa Plurinacional, 2010, art. 3-13).

El artículo cuarto del capítulo segundo, establece los fines de la educación en Bolivia, declarando en primer lugar que ésta busca una “consolidación de la educación descolonizada, para garantizar el Estado Plurinacional y una sociedad del Vivir Bien con justicia social, productiva y soberana” (Asamblea Legislativa Plurinacional, 2010, art. 4-1), dando cuenta, una vez más, de la centralidad de la cuestión de la producción, vinculada también a “universalizar los saberes propios y conocimientos propios, para el desarrollo de una

educación desde las identidades culturales” (Asamblea Legislativa Plurinacional, 2010, art. 4-3) y a la “convivencia armónica y equilibrada del ser humano con la Madre Tierra, frente a la acción depredadora, respetando y recuperando las diversas cosmovisiones y culturas” (Asamblea Legislativa Plurinacional, 2010, art. 4-5).

Por otro lado, se destacan también como fines el

fortalecer el desarrollo de la intraculturalidad, interculturalidad y el plurilingüismo en la formación y la realización plena de las bolivianas y bolivianos, para una sociedad de Vivir Bien. Contribuyendo a la consolidación y fortalecimiento de la identidad cultural de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afro bolivianas, a partir de las ciencias, técnicas, artes y tecnologías propias, en complementariedad con los conocimientos universales. (Asamblea Legislativa Plurinacional, 2010, art. 4-4)

Por último, en el artículo cinco del capítulo dos, se establecen los objetivos de la educación plurinacional, y el primero de ellos insta a “desarrollar una formación científica, técnica, tecnológica y productiva, a partir de saberes y conocimientos propios, fomentando la investigación vinculada a la cosmovisión y cultura de los pueblos, en complementariedad con los avances de la ciencia y la tecnología universal en todo el Sistema Educativo Plurinacional” (Asamblea Legislativa Plurinacional, 2010, art. 5-2). Para continuar con la premisa de

formar una conciencia productiva, comunitaria y ambiental en las y los estudiantes, fomentando la producción y consumo de productos ecológicos, con seguridad y soberanía alimentaria, conservando y protegiendo la biodiversidad, el territorio y la Madre Tierra para el Vivir Bien. (Asamblea Legislativa Plurinacional, 2010, art. 5-12)

Luego, volviendo a la cuestión de la participación insiste en “consolidar el Sistema Educativo Plurinacional con la directa participación de (...) naciones y pueblos indígena originario campesinos, afrobolivianos y comunidades interculturales en la formación de políticas educativas, planificación, organización, seguimiento y evaluación del proceso educativo, velando por su calidad” (Asamblea Legislativa Plurinacional, 2010, art. 5-5).

Dentro de los otros objetivos que dan cuenta de los discursos indígenas instalados en la educación plurinacional destacan que se busca

“desarrollar una conciencia integradora y equilibrada de las comunidades humanas y la Madre Tierra que contribuya a la relación de convivencia armónica con su entorno, asegurando su protección, prevención de riesgos y desastres naturales, conservación y manejo sostenible considerando la diversidad de cosmovisiones y culturas. (Asamblea Legislativa Plurinacional, 2010, art. 5-9)

Además de “desarrollar programas educativos pertinentes a cada contexto sociocultural, lingüístico, histórico, ecológico y geográfico, sustentados en el currículo base de carácter intercultural” (Asamblea Legislativa Plurinacional, 2010, art. 5-15) e “implementar políticas y programas de alfabetización y postalfabetización de carácter intracultural, intercultural y plurilingüe (...)” (Asamblea Legislativa Plurinacional, 2010, art. 5-17)

El capítulo III del Título I se dedica a la diversidad sociocultural y lingüística, esclareciendo que la intraculturalidad

promueve la recuperación, fortalecimiento, desarrollo y cohesión al interior de las culturas de las naciones pueblos indígena originarioS campesinos, comunidades interculturales y afro bolivianas para la consolidación del Estado Plurinacional, basado en la equidad, solidaridad, complementariedad, reciprocidad y justicia. En el currículo del Sistema Educativo Plurinacional se incorporan los saberes y conocimiento sde las cosmovisiones de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afro bolivianas. (Asamblea Legislativa Plurinacional, 2010, art. 6-1)

Por otro lado, a interculturalidad es el

desarrollo de la interrelación e interacción de conocimientos, saberes y tecnología propios de cada cultura con otras culturas, que fortalece la identidad propia y la interacción en igualdad de condiciones entre todas las culturas bolivianas con las del resto del mundo. Se promueven prácticas de interacción entre los diferentes pueblos y culturas desarrollando actitudes de valoración, convivencia y diálogo entre distintas visiones de mundo para proyectar y universalizar la sabiduría propia. (Asamblea Legislativa Plurinacional, 2010, art.6-2)

En el artículo 7 se establece explícitamente que la “educación debe iniciarse en la lengua materna” y se desarrollan las reglas que guían este principio, dada la diversidad de situaciones lingüísticas del país. Luego, en el artículo 9, se establece que toda la educación regular tiene el carácter de intracultural, intercultural y plurilingüe.

La idea de que la escuela Ayllu de Warisata fue una de las más significativas creaciones educativas bolivianas (Pérez, 2015) y por lo tanto, central en la construcción de la ley ASEP y el desarrollo de política pública educativa presente, es ampliamente difundida en espacios de opinión pública (Mancilla, 2015) así como en la literatura (Gamboa, 2009).

Así mismo, es recurrente que los fundamentos de la ASEP se vinculen con la cuestión productiva desde actores presentes en Warisata hoy, tales como Franz Quispe, nacido en Warisata, nieto de Avelino Siñani y actualmente Director de la Escuela Normal de Warisata, que plantea que

la educación productiva permite que el desarrollo de los saberes y conocimientos estén en directa relación con el trabajo y la producción material, intelectual, científica y tecnológica, base de la acción educativa, articulada en las unidades comunitarias productivas de las regiones. (Quispe, 2012, p. 23)

Por otro lado, Félix Patzi, ministro de educación en 2006¹⁵, insiste en que uno de los principios de la ley es la educación productiva¹⁶ (2014). El autor plantea que el concepto de educación productiva está vinculado básicamente a la necesidad de industrialización que a atravesado el siglo XX (Patzi, 2014), sin desconocer la existencia de otros sentidos no vinculados a ésta.

Esto tiene que ver con la presencia en la memoria colectiva, de imágenes que vinculan el derecho a educación de la población indígena con las formas de resistencia a los atropellos del Estado, y, por lo tanto, sitúa esta narrativa como una victoria actual de indias e indios.

¹⁵ Ministro de Educación en el momento en que el II Congreso Nacional de Educación discute el proyecto de ley.

¹⁶ Los otros principios sobre los que se estructura la ASEP serían la comunidad y la descolonización.

No es causal que el Estado, en la forma del gobierno del MAS, a través de diversas expresiones desarrolle esta narrativa.

4. Consideraciones finales

Dentro de lo planteado, se sugiere que uno de los principales aportes de Warisata es que dota al movimiento indígena de contenidos particulares, vinculados a la producción material para el sostenimiento de la vida y a la participación en la toma de decisiones sobre educación, esta última como un asunto público, que refleja el vínculo comunidad-escuela, en el marco de una narrativa que enlaza la demanda por derecho a la educación a la resistencia política indígena. Por otro lado, es posible dar cuenta que estas prácticas tienen una trayectoria histórica de larga duración y no obedecen, en su totalidad, al multiculturalismo de la década de los 90, pues hunden sus raíces en instituciones y formas de funcionamiento que se despliegan desde inicios de siglo, con la escuela de Warisata como uno de las experiencias más difundidas.

Producción y participación están profundamente relacionadas, porque en el caso estudiado, ambas tienen que ver con la reproducción social de la comunidad misma, de acuerdo a las prácticas –las formas en que se manifiestan los usos cotidianos– y los discursos –la manera en que se narra la vida y esos usos cotidianos–. Todo lo cual relaciona la demanda por derecho a la educación con una disputa por legitimidad de formas de vida, articulando los intereses del Estado y el de las comunidades. Inclusive, se podría plantear que Warisata es una construcción sintomática y significativa de la estrategia de negociación y disputa que los indios del altiplano boliviano han desplegado en contra y con el Estado durante la mayor parte de la historia desde la conquista, donde la mayor parte de las veces, y de forma simultánea, se negocia con y se resiste al otro colonizador. Esto se hizo de distintas formas, pero la educación es quizás uno de los dispositivos que ha producido resultados más llamativos. Warisata es muestra de esta estructura de funcionamiento, que adquiere su forma en una ambivalente relación entre lo mestizo y lo indio.

Así, la educación, tanto desde la perspectiva del acceso como de los formatos que éste adquiere en la ASEP, se entiende como una conquista política que remite a estrategias y estructuras fundadas en la supervivencia vital de la población indígena como objetivo principal. Desde aquí, entre otros elementos, adquiere forma el modelo socio productivo comunitario, que se constituye en alternativa desde el mundo indio y se hace extensivo al resto de la sociedad.

Finalmente, es incuestionable que el movimiento indígena, a través de su demanda por derecho a la educación, ha desplazado las agendas gubernamentales, instaurando contenidos que dotan de una especificidad inusual a la política educativa boliviana en el siglo que comienza. Warisata abre y permite un espacio donde se hacen visibles los indios, y la cuestión étnica en su complejidad.

Referencias

- Alcón, S. (2005). *Formación docente en Warisata. El constructivismo y el papelógrafo*. La Paz: Plural Editores.
- Asamblea Legislativa Plurinacional. (2010). *Ley de la Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez*. Recuperado de <https://www.migracion.gob.bo/upload/marcoLegal/leyes/Ley70.pdf>
- Carrión, J. (2016). Revolución educativa con revolución docente. En Ministerio de Educación (Ed.), *Revolución educativa con revolución docente* (pp. 9-24). La Paz: Ministerio de Educación.
- Choque, R. (1996). La escuela indigenal: La Paz (1905-1938). En Taller de Historia Oral Andina, THOA, *Educación indígena: ¿Ciudadanía o colonización?* (pp. 19-40). La Paz: Secretaría Nacional de Educación.
- Choque, R. (2006). *Educación indigenal en Bolivia. Un siglo de ensayos educativos y resistencias patronales*. La Paz: Unidad de investigaciones históricas UNIH-PAKAXA.
- Choque, R. (2012). *Historia de una lucha desigual. Los contenidos ideológicos y políticos de las rebeliones indígenas de la prey post revolución nacional*. La Paz: Unidad de investigaciones históricas UNIH-PAKAXA.
- Gamboa, F. (2009). *De las críticas contra el sistema al ejercicio del poder: Los movimientos sociales indígenas y las políticas de reforma educativa en Bolivia*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001865/186585s.pdf>
- Mancilla, A. (17 de abril 2015). La Escuela Ayllu de Warisata en la Ley 070. *El diario*. Recuperado de http://www.eldiario.net/noticias/2015/2015_04/nt150417/opinion.php?n=8&-la-escuela-ayllu-de-warisata-en-la-ley-070
- Ministerio de Educación. (2016). *Revolución educativa con revolución docente*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.bo/files/publicaciones/revolucion-educativa/revolucion-educativa2016.pdf>
- Patzi, F. (2014). Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez: Propuesta e implementación. *Estudios Bolivianos*, 20, 127-132.
- Pérez, A. (1996). *Historia de las escuelas indigenales de Caiza y Warisata*. La Paz: Biblioteca Nacional de Bolivia.
- Pérez, E. (2015). *Warisata la escuela-Ayllu*. La Paz: Ministerio de Educación.
- Quispe, F. (2012). *La otra cara de Warisata*. La Paz: Instituto Internacional de Integración.
- Salazar, C. (1997). *¡Warisata mía! Y otros artículos polémicos*. La Paz: Editorial Juventud.
- Soria, V. (1996). Los caciques apoderados y la lucha por la escuela (1900-1952) En Taller de Historia Oral Andina, THOA, *Educación indígena: ¿Ciudadanía o colonización?* (pp. 19-40). La Paz: Secretaría Nacional de Educación.
- Yapu, M. (2013). Veinte años de educación en Bolivia: dos reformas y algunos temas de investigación. *T'inkazos*, 34, 131-152.

Breve CV de la autora

Cristina Oyarzo

Profesora de Historia y Geografía, licenciada en Historia y Educación por la Universidad de Playa Ancha. Magíster en Estudios Internacionales por la Universidad de Chile. Doctora © en Historia por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Sus principales líneas de investigación son educación intercultural; relaciones interétnicas e internacionales contemporáneas en América del Sur; Estado y plurinacionalidad. ORCID ID: 0000-0003-1530-6822. Email: cristinaoyarzov@gmail.com