

La lucha por «comunitarizar» la educación. Construcciones desde el subsuelo político

*The fight for turn education «communal».
Constructions form the political depth*

Marcelo Sarzuri-Lima

e-mail: msarzuri.lima@gmail.com

Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. Bolivia

Resumen: La lucha por la educación de los pueblos indígenas no se debe ver como una lucha por obtener la escuela estatal que legitima la diferenciación esencial entre las personas, uno de los errores de la política multicultural y algunas corrientes pro-indio en la actualidad es creer que lo indígena (para ser considerado como tal) debe mantener intactas algunas prácticas y costumbres, debe ser «originaria» y anclada en un pasado inmemorial y prácticamente inmutable. Esa creencia niega las estrategias de la comunidad indígena en su larga lucha de resistencia a la subalternización colonial de las elites gobernantes, la lucha indígena por la educación debe ser vista como una respuesta defensiva a la segmentación y exclusión de la articulación señorial de la sociedad, la economía y la política del Estado-nación boliviano. El presente trabajo muestra las formas creativas de la práctica político-educativa de las comunidades indígenas; pero también muestra los instrumentos utilizados por las elites gobernantes por reproducir lógicas de jerarquización y diferenciación coloniales; en todo caso este es un pequeño aporte para comprender el accionar de los pueblos indígenas sobre el ámbito educativo y sus tensiones con el Estado y sus proyectos de pseudomodernización.

Palabras clave: comunitarizar la educación; comunidades indígenas; resistencia; prácticas político-educativas; América Latina.

Abstract: The struggle of indigenous peoples for education does not to be reduced a fight for a State school, which legitimates differences among people. One of the errors that multicultural policies and pro-indigenous perspectives have is the believing that asserts that it is necessary to keep ancestral practices and manners in order to be indigenous. This belief does not take into account the strategies of resistances that the native communities have had against to governmental elites during the past centuries. The indigenous fight for education should be understood as defensive response to segmentation and exclusion that have been developed by the patriarchal society, the economy and the Bolivian State. This paper focuses on the creative political and educational praxis that are implemented by indigenous communities. It also shows how governmental elites have implemented political tools in order to reproduce hierarchical practices which come from colonial times. We try to bring comprehension regarding the action of indigenous population in education and their tension with State and its pseudo-modernization projects.

Key words: communal education; indigenous communities; resistance; political-educational praxis; Latin America.

Recibido / Received: 09/10/2013

Aceptado / Accepted: 13/12/2013

Un discurso recurrente en la historia boliviana ha sido negar la capacidad creativa y propositiva de los pueblos indígenas, tal vez nuestra historiografía se configura sobre esa premisa¹. Sin embargo, a lo largo de nuestra historia los pueblos y comunidades indígenas han desarrollado prácticas que nos demuestran su capacidad de transformación, resignificación y creación, elementos que han desarrollado sobre la base de la constante agresión y exclusión de las sociedades dominantes. La educación es un espacio donde se puede apreciar de mejor forma estos procesos; es por ello que la lucha por la educación y la escuela de los pueblos y las comunidades indígenas no se debe ver como una lucha por obtener la escuela estatal que legitima esa diferenciación esencial entre las personas, uno de los errores de la política multicultural y algunas corrientes pro-indio en la actualidad es creer que lo indígena –para ser considerado como tal- debe mantener intactas algunas prácticas y costumbres, debe ser «originaria» y anclada en un pasado inmemorial y prácticamente incambiable, esta creencia niega las estrategias de la comunidad indígena en su larga lucha de resistencia a la subalternización colonial de las elites gobernantes, la lucha indígena por la educación debe ser vista como una respuesta defensiva a la segmentación y exclusión de la articulación señorial de la sociedad, la economía y la política del Estado-nación boliviano. La lucha por la educación y la escuela al ser instrumento político de resistencia y defensa, ante los proyectos de desarticulación de la comunidad indígena, es reapropiada y resignificada al interior de la comunidad (por ello se habla de educación comunal, escuela ayllu o escuela ayni). El presente ensayo muestra las formas creativas de la práctica político-educativa de las comunidades indígenas; pero también muestra los instrumentos utilizados por las elites gobernantes por reproducir lógicas de jerarquización y diferenciación coloniales; en todo caso este es un pequeño aporte para comprender el accionar de los pueblos indígenas sobre el ámbito educativo y sus tensiones con el Estado y sus proyectos de pseudomodernización.

1. La descolonización, esa conquista de la lucha indígena

La problemática de la descolonización en Bolivia no es un debate nuevo, no es producto del proceso político que se vive en Bolivia -aunque indudablemente es uno de sus ejes centrales- y menos producto de un «culturalismo importando»; es más que nada una interpelación que surge en los movimientos indígenas. Ya en la rebeliones indígenas de finales del Siglo XVIII se plantearon los ejes básicos de la liberación indígena: la descolonización religiosa, la recuperación del control económico sobre el territorio y la valorización del mundo indígena como productor de filosofía, cultura y política (Thomson, 2006). Si descende-

¹ Este ensayo es una revisión y actualización sustancial de ideas y argumentos presentados en anteriores trabajos (Sarzuri, 2011a y 2011b).

mos al tema educativo fácilmente encontraremos propuestas indígenas por superar una educación alienante, colonial y funcional a la modernidad capitalista. La Escuela-Ayllu de Warisata (Pérez, 1992) o la Escuela-Ayni de Rumi Muqu (Garcés y Guzmán, 2006) son propuestas reales de una educación construida de «otro modo» -para usar terminología decolonial-, las cuales no son elucubraciones de algún culturalista conservador. No olvidemos que en el *Primer Manifiesto de Tiahuanaco* (1973), bajo la premisa de «un pueblo que oprime a otro pueblo no puede ser libre», señala que la educación rural ha sido y es una forma de «dominación y anquilosamiento». Pero esta crítica no apuntaba a «culturalizar» la educación y hacerla más «endógena» o «étnica», era más bien un llamado a una participación real (y no ficticia) de los indígenas en la vida económica, política y social del país: «No pedimos que se nos haga; pedimos solamente que se nos deje hacer» (Primer Manifiesto de Tiahuanaco/1973. En Hurtado, 1986, p. 303).

El «déjenos hacer» es una consigna que supera los pedidos de participación subordinada a la institucionalidad estatal, supera inimaginablemente a esos pedidos de algunos grupos que piensan que el Estado es el gran dador de la historia y nosotros (la mal llamada sociedad civil) somos simples beneficiarios. El «déjenos hacer» es una lucha por el ejercicio propio de gobierno, es una lucha jurisdiccional que intenta incorporar las instituciones del Estado (entre ellas la escuela) a las estrategias indígenas de estructuración del espacio y el territorio. ¿Se debe indianizar la escuela? No sólo la escuela sino todas las prácticas e instituciones hegemónicas, sacarlas del pequeño espacio donde la modernidad capitalista las ha encajado, reconceptualizarlas, apropiarlas y darles un nuevo sentido. La política estatal no puede confinar lo indígena a pequeños espacios territoriales para que ahí «ellos» puedan mantener y reproducir sus «usos y costumbres», como tampoco podemos seguir vanagloriando que en Bolivia existe una pluralidad de culturas a las cuales respetamos a distancia. Esa es la posición de aquellos que privilegiadamente ocupan el lugar del *universalismo neutro y multicultural* que al momento de «respetar» la «especificidad y particularidad» del Otro lo único que hacen es afirmar su propia superioridad, porque consideran que su posición es un universal cultural, y por ello «aceptable» y «naturalmente» tienen el derecho de nombrar quien es o no indígena, naturalmente están destinados a mandar y gobernar.

Es desde esa posición -del universalismo neutro y multicultural- que se llega a creer que la comunidad indígena es una entidad «cerrada», «auténtica» y ontológica, pues desde un «culturalismo originario» se idealiza la comunidad y se la muestra como una entidad atrapada en el tiempo negando su contemporaneidad. El culturalista originario cree que las prácticas de la comunidad indígena se mantienen «puras y armónicas», si esto no sucede caen en una victimización de lo indígena; ambas posturas idealizan una realidad, pero su sobredeterminación

simbólica tiene un límite, lo real. La pervivencia de la comunidad indígena, sus prácticas y expresiones muestra a entidades no atrapadas en el tiempo, por el contrario su pervivencia demuestra su capacidad de incorporar lo extraño, no de forma violenta sino *autoafirmando en la apropiación de lo extraño*. Existe una constante «innovación endógena» (Spedding, 2010) o «transferencias deliberadas» (Arnold y Yapita, 2006) en el mundo indígena; por ello el problema no es que empecemos una carrera por encontrar lo «originario» y «ancestral», idealizando un pasado armónico y complementario y creamos que hemos encontrado la fórmula cayendo en un culturalismo neutro, apolítico y sobre todo conservador que se reduzca a rebautizar todo lo conocido en alguna lengua indígena, de lo que se trata es cuestionar el orden hegemónico y con ello el Estado, sus instituciones e identidades que privilegian a un grupo sobre otros.

La capacidad innovadora del mundo indígena supera ampliamente las idealizaciones de algunos intelectuales que enarbolan valores cósmicos que contraponen un «modelo» comunal al modelo capitalista. Teniendo en cuenta lo que Richard Rorty menciona, se debe distinguir la afirmación y creencia de que «el mundo está ahí afuera» y «la verdad está ahí afuera» (1996, p. 25). La diferencia entre ambas afirmaciones no sólo es un juego de palabras, si bien el «mundo» se encuentra ahí afuera (fuera de uno mismo), las descripciones del mundo no se encuentran flotando «afuera» por sí solas, la verdad o falsedad de las descripciones del «mundo» son construcciones de los seres humanos. El mundo de por sí –sin el auxilio de las actividades descriptivas de los seres humanos– no existe, son las descripciones de los seres humanos que le dotan de sentido y contenido, descripciones sobre prácticas y acciones concretas que se encuentran en el mundo. Si bien en un primer momento existió una intervención violenta que contrapuso «dos historias, dos temporalidades, dos simbolizaciones básicas de lo Otro con lo humano, dos alegorizaciones elementales del contexto o referente, dos elecciones civilizatorias» (Echeverría, 2011, p. 212), en la actualidad ambas no están contrapuestas, sino articuladas; la modernidad capitalista ha subalternizado y funcionalizado lo indígena. La creencia de una esencialidad y pureza cultural indígena y posterior particularización simplemente pasan por alto las *contradicciones diacrónicas* (Rivera, 2010), esas contradicciones surgen de la interacción colonial a lo largo de distintos horizontes históricos y constituyen las identidades culturales en el país, pero lo más grave es que niega cualquier tipo de contemporaneidad de las prácticas y el accionar político del mundo indígena; es decir se cosifica lo indígena negando que ellos son el sujeto político del proceso sociopolítico que estamos viviendo. No necesitamos un rescate «etnoecológico» con ribetes folklóricos, necesitamos construir un nuevo marco interpretativo de la realidad y tenemos una *fuentes* en el mundo indígena. Silvia Rivera llega a afirmar que debemos «indianizar el país»:

La condición de mayoría es la que le permite a la sociedad indígena brindar su esquema interpretativo, su esquema de conocimiento y su posicionamiento político, como una posibilidad hegemónica que sea atractiva y que cuestione a los mestizos nuestra identidad. Para mí, lo más interesante políticamente del fenómeno de la insurgencia india, es que le plantea por primera vez al conjunto de la sociedad boliviana la *posibilidad de indianizarse y de superar las visiones externas, esencialistas y cosificadoras de lo étnico*. (Rivera, 2008; cursivas nuestras).

Compartimos plenamente esta afirmación, necesitamos generar nuevos esquemas interpretativos, de saberes y posicionamiento político a partir de lo indígena (de ahí su valor como «fuente»), pero no debemos olvidar y dejar de lado la base del sistema capitalista mundial, pues la descolonización no puede ser una lucha cultural que despoliticice la economía, «indianizar el país» debe suponer revitalizar lo indígena comunitario, no sólo como «modelo alternativo» sino como respuesta a la degradación civilizatoria del capitalismo. Pensar y actuar desde lo comunidad indígena como lo verdaderamente político: «un corto circuito entre lo Universal y lo Particular» (Žižek, 2008, p. 26); que la «no-parte», la «parte sin parte» (llámese como quiera: los condenados de la tierra, los subalternos) desajusta el orden universal a nombre de una verdadera universalidad. Siguiendo la crítica de Armando Muyulema, de preguntarnos por qué lo propio es un rastro particular que se agota en nosotros mismos, preguntarnos por qué tenemos la obligación de aprender de los demás, pero nadie está llamado a aprender de lo nuestro (2001, p. 357). La descolonización en ese sentido supera debates y preocupaciones culturalistas para convertirse en sendero político para una transformación societal; sin duda que esta lucha trae consigo la emergencia de violencias silenciadas, las cuales serán superadas cuando los/as privilegiados/as renuncien a sus privilegios y los/as subalternizados/as quebranten los espacios de su subalternización y se construya nuevos espacios de reproducción y producción de la vida social. Por ello, la descolonización debe entenderse como propuesta política de la lucha indígena por un nuevo proyecto societal, en donde una comunidad política pueda construir su horizonte mirándose a sí misma.

2. ¿Escuela rural o educación comunitaria?

La escuela ha sido la única institución del Estado que ha podido asentarse al interior de la comunidad indígena. Si bien la escuela ha existido desde épocas anteriores a la instauración de la modernidad (como ejemplos las escuelas sumerias, griegas, romanas o jesuíticas), los procesos de escolarización y el surgimiento de sistemas escolares –tal y como la conocemos en la actualidad– han sido instaurados con la temprana constitución de los Estados-nación. Francia y Prusia fueron los primeros en consolidar sus sistemas escolares, por ejemplo el sistema escolar germánico tenía como principal tarea la enseñanza

del Alto Alemán, una lengua unificadora, curriculum común, división en niveles con la finalidad de cubrir necesidades militares, políticas y laborales: «El aspecto más importante fue una filosofía de la educación cuidadosamente pensada, que se reflejaba en la organización escolar, la logística, el curriculum, el reclutamiento de maestros, los métodos de enseñanza y el ritual escolar, y cuyo objetivo era producir una ciudadanía cortada según el patrón de las especificaciones de los arquitectos del estado nación alemán» (Reimer, 1973, p. 79). Por ello se debe hacer una diferenciación básica, la educación no puede reducirse a la escuela y su modo ritual: la escolaridad. El aprendizaje en las escuelas es una forma reducida de educación, pero lo más importante y paradójico es que su funcionamiento se sustenta en mitos y rituales que son aparentemente innecesarias para la satisfacción de necesidades materiales elementales y que son contrarias a la forma como se presenta a la modernidad: como emancipación de la razón.

El papel de la escuela en la reproducción de un orden hegemónico ha sido abordado desde diferentes puntos de vista, existe un largo debate sobre la forma-escuela y su función en las modernas sociedades capitalistas; por ello a lo largo de la historia se han implementado reformas educativas que permitan no sólo ampliar la cobertura de los sistemas escolares sino también que puedan generar procesos más eficientes de «habilitación» de personas a la institucionalidad de los Estado-nación. Repasemos los principales mitos que reproduce la escuela para de esa manera no sólo revelar su forma oculta (curriculum oculto, lógicas de reproducción sociocultural, entre otras) sino el secreto del porqué adquiere una determinada forma; este análisis nos permitirá llevar a pensar la escuelas rural más allá de la clásica visión culturalista: la escuela como forma la imposición alienante del orden hegemónico, hecho que es cierto pero que no ayuda a explicar por qué la escuela y la educación es una constante demanda e instrumento de lucha para los pueblos indígenas, por ello es necesario develar el «secreto de esta forma» (Žižek, 2008).

Toda sociedad tiene mitos que sostienen su organización, de la misma forma desarrollan ritos que hacen de puente entre el mito y la realidad, por ello debemos entender al rito como una actividad que depende e interactúa con otros tipos de actividades dirigidos hacia fines, la ritualidad sólo se hace comprensible en esta relación, adquiere coherencia en esta relación. Toda la ritualidad escolar adquiere sentido cuando materializa y logra su cometido: formar individuos útiles para un sistema social y económico. Siguiendo a Reimer (1973) existen cuatro mitos que sustentan la sociedad moderna y encuentran una ritualidad en las escuelas para que de esa forma logren ser transmitidas y reproducidas por las nuevas generaciones:

- a) *El mito de la igualdad de oportunidades*, pone énfasis en el libre acceso a la escuela como garantía de que «todos» pueden acceder a los

adelantos académicos y sociales; para ello el discurso de los derechos es utilizado recurrentemente, pero en la realidad pocos tienen acceso a la educación y a medida que se avanzan los niveles escolares se van reduciendo las oportunidades.

b) *El mito de la libertad*, se refiere a la creencia de que todos tenemos derechos inalienables pero en algunos casos se restringen a los rituales cotidianos de las democracias representativas que ayudan a mantener la ilusión de que somos libres; los derechos no condenan directamente la violación de los mandamientos, sino conservan una «zona gris» que se encuentra lejos de cualquier poder: «en esta zona sombría, puedo violar los mandamientos, y si el Poder me sorprende ‘in fraganti’ y trata de impedir mi acto violatorio, puedo exclamar: ¡Es una violación a mis derechos humanos! Es imposible que el Poder impida un abuso de los derechos humanos y que al mismo tiempo esté infringiendo su correcta aplicación» (Žižek, 1999).

c) *El mito del progreso*, tiene que ver con la linealidad con que se presenta el futuro, y la creencia de que la situación mejora con el pasar de los días pero sin que se logre visualizar límites demostrables de tal mejora. Se cree que los problemas serán resueltos con nuevos descubrimientos e invenciones: «La investigación es un hecho no ritual muy importante; pero es también, por otro, un ritual muy importante, porque induce a creer que los nuevos descubrimientos cambian totalmente el panorama y que cada día es un nuevo día con un nuevo conjunto de reglas y posibilidades» (Reimer, 1973, p. 67).

d) *El mito de la calidad y la eficiencia*, la idea de que existe una organización eficiente para la solución de problemas de producción, lo cual tendrá un efecto muy relacionado con la calidad del producto y la satisfacción de las demandas de los consumidores, que al final de cuentas determina el accionar de la sociedad.

Estos elementos hacen al núcleo oculto de la escuela. Sin embargo el problema no es solamente llegar a afirmar que las escuelas son alienantes y responden a una educación que manifiesta los intereses de un orden hegemónico, este análisis implicaría una sobredeterminación de lo social sobre el individuo y la comunidad primaria. Por otro lado, la escuela ha demostrado ser una institución flexible y abierta a las transformaciones: por ejemplo, han existido muchas formas en las que la escuela se abre a prácticas de comunidades e individuos, en temas socioculturales esta apertura tiene que ver con propuesta de currículos regionalizados, prácticas de educación intercultural bilingüe, libros de texto

y materiales didácticos en lenguas indígenas y otros. Pero, ¿hasta qué punto estas aperturas y flexibilizaciones benefician a los individuos y comunidades en cuestión? Muchos trabajos abordan esta problemática como procesos de interculturalidad funcional (Tubino, 2011 y Walsh, 2009), donde se promueven inclusiones subordinadas y reconocimientos distorsionados de los pueblos indígenas a las lógicas del estado-nación (Viaña, 2009); la crítica permanente es que el Estado –al realizar supuestas aperturas– termina efectuando prácticas etnofágicas con aquellos que cataloga como «sus otros»².

Sin embargo, creer que los grupos subalternizados son cooptados por las estructuras e instituciones del Estado sin que ellos resistan, re-signifiquen y transformen es no visualizar sus movimientos internos y no tomar en cuenta su capacidad de generar políticas a su interior que logren frenar el orden hegemónico. La cooptación en los análisis que solo ven esta práctica terminan afirmando que los grupos subalternizados no son capaces de generar nuevas instituciones a su interior, es «observarlos» como entes estáticos atrapados en el tiempo y que son constantemente «cooptados» por las instituciones modernas y el mercado capitalistas, es verlos con ojos coloniales, paternalistas y carentes de acción y movilización. Es dentro estas miradas (coloniales) que surgen propuestas culturalistas de preservar sus formas de vida, sus costumbres y tradiciones y de afirmación de su particularidad como identidad y cultura. Es importante dejar claramente establecido que los grupos subalternizados tienen la capacidad de resistir al orden hegemónico desplegando una serie de estrategias que, en algunos casos, funcionalizan instituciones y elementos de la misma modernidad, funcionalización que busca mantener la cohesión interna de sus comunidades, como menciona Partha Chatterjee: «estos ‘otros’ tiempos no son meras supervivencias del pasado premoderno: son los nuevos productos del encuentro con la propia modernidad» (2008, p. 63).

En el ámbito educativo, no es que las comunidades *esencialmente* han tomado a las escuelas, si bien las escuelas han sido entes alienantes y órganos de legitimación del orden hegemónico (como se menciona en el *Manifiesto de Tiahuanaco*), en algún momento histórico la lucha por la educación implicó una estrategia por preservar las formas comunitarias de producción y reproducción de la vida social, es por ello que la lucha por una educación indígena ha venido acompañada por una lucha por la tierra (Choque, 1992). Es decir su visión de educación ha sido como praxis política, donde la educación y la lucha por escuelas indigenales se convirtieron en instrumentos que ayudaron a consolidar fines políticos (la reivindicación de tierras comunales). Por ello, hay que poner

² Es común leer en diferentes documentos o proyectos del Estado-nación expresiones como «nuestros» pueblos indígenas o «nuestra» diversidad cultural, como si estas personas y grupos sociales –con sus prácticas y manifestaciones– fueran propiedad del orden hegemónico.

en planos distintos a la escuela como agente de legitimación del Estado-nación y la educación comunal como elemento de autoafirmación de la comunidad indígena, ya que ambos se encuentran en constante disputa. La escuela como institución estatal, siguiendo a Pablo Regalsky (2007), con la utilización de «pedagogías autoritarias» y su carácter de «isla no indígena», intenta romper los sistemas de control territorial al interior de la comunidad indígena para re-estructurarla bajo las lógicas de control territorial del estado-nación, y la educación comunal, como réplica a la escuela rural, se ajusta como una nueva forma que permite mantener y proteger la comunidad de las formas de (des)estructuración estatal ¿Cómo se dio este proceso? Para ello hay que entender el uso instrumental de la educación y la escuela por la bolivianidad a lo largo de la historia, donde la necesidad de «educar al indio» estuvo ligado a un proyecto de construcción nacional basado en la civilización de la otredad, pero estos procesos no podrían comprender totalmente sin los continuos movimientos de resistencia e innovación endógena al interior de las comunidades indígenas

2.1. La invención de escuela rural y su rol para el proyecto civilizatorio

En los últimos veinte años del siglo XIX sucedieron una serie de eventos que transformaron la concepción de «lo indígena» en el imaginario de la sociedad boliviana y se dio la construcción de lo que a lo largo del siglo XX se trató como el «problema del indio». Si bien desde la creación de la república lo indígena fue considerado como un problema para la construcción de un Estado moderno, no se podía prescindir de sus formas de organización, ya que la economía nacional dependía del tributo indígena. Sin embargo, entre 1860 y 1870 la recuperación del precio de la plata y la demanda internacional de nuevas materias primas (caucho y estaño) hicieron que la economía del Estado y la oligarquía en Bolivia dejen de depender del tributo indígena (Rivera, 2010). Eric Hobsbawm (2005) menciona que entre 1860 y 1890 la economía mundial «cambió de ritmo», la producción mundial aumentó de forma sustancial —la revolución industrial se expandió a nuevos países y las economías norteamericana y alemana crecieron a pasos agigantados—, el comercio internacional se agilizó y se expandió generando una división internacional del trabajo. Los países latinoamericanos se vieron favorecidos por la exportación de materias primas y surgieron economías primario-exportadoras que necesitaban de políticas económicas que beneficiaran el libre comercio, es de esta forma que el liberalismo se empezó a difundir como pensamiento político y económico en Latinoamérica. En este contexto surgen grupos de reformistas liberales que ingresan al escenario político en Bolivia: «...los propietarios de minas y las elites terratenientes impulsaron planes para facilitar el libre comercio, privatizar las entidades comunales y la propiedad colectiva, liberalizar los mercados de tierras y capitales, y construir una infraestructura ferroviaria orientada hacia las

exportaciones» (Gotkowitz, 2011, p. 44). Sin duda, un estudio detallado sobre la historia del ferrocarril en Bolivia nos llevaría a estudiar la consolidación de una economía primaria que depende de los mercados externos; el ferrocarril fue parte de un proceso de apertura a inversiones extranjeras, la conexión con un mercado internacional y la paulatina erosión de economías y mercados locales; la prosperidad del sector exportador hizo que el capital extranjero fluya por las venas de la economía andina (Aycart Luengo, 1998).

Como mencionan Nils Jacobsen (2007) y Nancy Postero (2009), el crecimiento económico producto de las transformaciones económicas estructurales en el mundo atlántico llevaron a crear el *espacio fiscal y político* para emprender reformas económicas liberales dentro de «prioridades criollas» en Bolivia. Las «prioridades criollas» impulsaron intentos de reforma agraria que tendrían fuertes repercusiones en las comunidades indígenas. Como menciona Marta Iruozqui (2006), se culpabilizó a los grupos que habían mantenido sus privilegios coloniales por el escaso progreso alcanzado; uno de esos grupos fueron los pueblos indígenas, puesto que ellos habían logrado mantener sus privilegios en cuanto a la propiedad de sus tierras y la jurisdicción a su interior a cambio de tributar y hacerse cargo de la modernización del agro; por ello empezó a surgir el discurso del arcaísmo económico que implicaba la propiedad comunal indígena para la mejora nacional. Es así que se arremetió contra la comunidad indígena y la propiedad colectiva de la tierra, en 1886 el gobierno de Mariano Melgarejo estableció una norma en la cual se propiciaba que los indígenas recaben un título de propiedad en un término de 60 días después de una previa notificación –acto que en los hechos no ocurrió–, caso contrario el gobierno podía subastar la propiedad (Mendieta, 2006, p. 764), posteriormente y amparándose en una ley promulgada en 1842³ declaró a las tierras comunales como propiedad del Estado y generó un «proceso de expropiación sin precedentes» (Gotkowitz, 2011). Esta medida benefició a familias y militares vinculados al gobierno como pago por favores recibidos y no a las élites terratenientes tradicionales, esto desembocó en un sentimiento anti-melgarejista que, conjuntamente a la reacción de las comunidades indígenas despojadas de sus tierras, generó una alianza política –entre indígenas y no indígenas– que derrocó al gobierno de Melgarejo en 1871.

La respuesta indígena a las medidas de Melgarejo causó una fuerte impresión en las elites, no sólo por la alianza política realizada sino, sobre todo, porque sembró en el imaginario social el tema de la tierra y la comunidad indígena, lo que llevó a la Asamblea Constituyente de 1871 a ratificar los derechos

³ Fue en 1842 que el gobierno de José Ballivián declaró las tierras comunitarias como propiedad del Estado y los indígenas fueron catalogados como enfiteutas (poseedores temporales a cambio de un pago anual); sin embargo esta relación fue considerada por Melgarejo como «proteccionista» y, buscando reducir el déficit fiscal, emprendió una lucha frontal contra la comunidad indígena (Mendieta, 2006 y Gotkowitz, 2011).

propietarios indígenas sobre sus tierras y la necesidad de emprender una nueva reforma agraria. Las poblaciones indígenas habían hecho suya la victoria contra Melgarejo y se sintieron parte de la nación, por su lado el nuevo gobierno denominaba a los indígenas como «indios patriotas» (Mendieta, 2006). Sin embargo, el debate público sobre la propiedad indígena de la tierra y la necesidad de otorgarles ciudadanía –más que por integrarlos a la nación era por el peligro que ellos representaban en su calidad de «incivilizados»–, se diferenció entre los grupos que apoyaban la expansión de la hacienda y veían a los indígenas como mano de obra servil, carentes de ciudadanía y fuera de un proyecto de construcción nacional y, los grupos que apoyaban la pequeña propiedad indígena y su acceso a la ciudadanía por medio de su educación y civilización (Postero, 2009). En ambas posturas existía la necesidad de «transformar» la comunidad indígena y la propiedad colectiva de la tierra; sin embargo, como menciona Brooke Larson (2002), los incipientes valores burgueses –y liberales– no podían reemplazar hábitos coloniales, y la única forma de resolver la paradoja universalista de la ciudadanía era bajo preceptos de diferenciación.

Fue así que en 1874 bajo el objetivo de «liberar la tierra» se promulgó la Ley de Exvinculación, esta normativa buscaba consolidar la pequeña propiedad, en el discurso se pretendía consolidar un mercado de tierras acorde al mercado liberal, para ello se pretendía convertir al indio en un pequeño propietario individual con capacidad de libre compra y venta de tierras (Irurozqui, 1994). No obstante, en el proceso de implementación –después de la Guerra del Pacífico (1879)– se favoreció la propuesta pro-hacienda⁴ y la eliminación de comunidades indígenas (Gotkowitz, 2011). Este proceso desencadenó una serie de sublevaciones y movilizaciones de poblaciones indígenas que incluso activaron memorias largas para la defensa de la propiedad colectiva de la tierra, uno de los más importantes fue el movimiento de los *apoderados*. Los *apoderados* articularon una red de defensa legal de la tierra muy extensa y lograron que el Estado reconozca la propiedad comunal en títulos de «composición y venta» emitidos en la época colonial:

Como nunca antes, las comunidades sacaron a relucir sus antiguos títulos coloniales y, en el caso de no poseerlos, los *apoderados* fueron los encargados de realizar viajes a los diferentes archivos en pos de los documentos. De esta manera, algunas comunidades se libraron de las mesas revisadoras al demostrar que eran dueños de sus tierras. También fue un logro importante el que muchas accedieran a la titulación colectiva bajo la figura conocida con el nombre de «proindiviso». Sin embargo, estos éxitos no lograron impedir que las bases de la propiedad comunal se erosionen debido a la infinidad de problemas suscitados por la puesta en marcha de la ley, lo que provocó que las diferencias internas se intensifiquen y que aparezcan conductas individuales en el seno de la comunidad que, en algunos casos, se tradujeron en enfrentamientos. (Mendieta, 2006, p. 773).

⁴ Muchas subastas permitieron la anexión de comunidades enteras a haciendas ya existentes, sobre todo el zonas altiplánicas (Mendieta, 2006).

No voy a desarrollar en la alianza entre indígenas y liberales en la mal llamada Guerra Federal de 1899, un conflicto interregional al interior de los grupos de poder y que enfrentaba posturas conservadoras y liberales, existe bibliografía que desarrolla de forma magistral este periodo histórico (Condarco Morales, 1986, Rivera 2010). Sin embargo, es necesario resaltar que en este momento histórico el movimiento indígena comenzó a desarrollar una lectura propia de la nación, sus instituciones y la construcción de un proyecto político que resquebrajó la alianza con los liberales para desarrollar una rebelión en toda la extensión de la palabra. El proceso desembocó en la derrota de la sublevación indígena liderada por Zarate «el temible» Willka que generó un imaginario de la incivildad y salvajismo de los indígenas, imagen ampliada por los hechos de Mohoza⁵ y el posterior juicio a los indígenas responsabilizados por los hechos. Es así que el «nuevo» siglo tuvo a su favor un periodo de «Pax liberal», fue en este escenario que surgieron los debates sobre la educación del indio y posteriormente la invención de la escuela rural indígenal.

El uso instrumental por parte de los liberales de los hechos de Mohoza y masificación de la paranoia colectiva sobre la «guerra de razas», acrecentó la creencia de la no-humanidad de los indígenas; sin embargo, el auge del positivismo y la creencia dogmática en la ciencia y la razón llevó a defender posturas de un reformismo social, se creía que los indios eran víctimas de su ambiente y de su historia, por lo que se desarrolló una fe en la educación como medio para asimilar y regenerar racialmente al indio; la educación se convertía en lo que Brooke Larson ha denominado una «política de la posibilidad» (Larson, 2008). No por nada algunos autores hablan de una reforma educativa liberal que amplió y modernizó la educación pública en Bolivia y que tenía como objetivo principal (re)construir la nación boliviana, que en el fondo era consolidar una regeneración étnica y física de una patria «enferma» (Martínez, 1999). De esta forma cerca de 1905 se comienza a desarrollar una red de escuelas ambulantes en el área rural, proyecto que resultó un fracaso por el escaso apoyo económico y de autoridades locales. Así también se abrió escuelas normales, tanto en el área urbana como rural, todo con el fin de promover procesos de alfabetización en la población indígena. Una de las críticas a este proyecto fue que en un país donde la participación política y el voto eran limitados a personas que sabían leer y escribir, el único fin de ampliar el sistema educativo era generar una

⁵ Mohoza, una población ubicada en la provincia Inquisivi (La Paz, Bolivia), fue escenario, en febrero de 1899, del asesinato de un grupo de ejército liberal –aliados del movimiento indígena– en manos de comunarios indígenas. Se menciona que este hecho significó el quiebre de la alianza indígena-liberal, sin embargo, muy poco se aborda los motivos que llevaron a la acción de los comunarios indígenas –los cuales tienen relación con las diferenciaciones y proceso de explotación realizadas por grupos criollo-mestizos que habitaban poblaciones rurales– y que al final fue utilizada como excusa de los «nuevos» gobernantes para deshacerse de sus aliados.

«muchedumbre electoral» y relaciones clientelares con la población indígena (Paredes, 1907). Sin embargo, y a pesar de la política agraria del partido liberal, la apertura de escuelas fue bien recibida por las comunidades indígenas:

El movimiento comunal por la alfabetización coincidía con los intereses del Partido Liberal, pero simultáneamente apuntaba a fortalecer a una nueva generación de líderes y litigantes indígenas, que tenían la responsabilidad de defender los títulos de tierras locales frente a las políticas liberales de despojo y usurpación irrestricta de tierras. De esta manera, al igual que con los pactos políticos entre liberales y campesinos, la campaña de alfabetización rural que Montes Saracho y Rouma promovieron se podía voltear contra ellos en [la] larga lucha por la defensa de la comunidad y fortalecimiento étnico. La alfabetización campesina podría haber producido más clientes en momentos de intensa rivalidad interpartidaria, pero también amenazó con incrementar las filas de los campesinos litigantes, los intrusos políticos y los migrantes cholos que llegaban a las puertas de la ciudad letrada. (Larson, 2008, p. 130-131).

Es así que nuevamente emerge la imagen del cholo en la historia y su emergencia respondía a una coyuntura especial; cholo era aquel «indio letrado» que servía como ente de conexión entre la comunidad indígena y las instituciones del Estado, ya sea para defender legalmente la tierra comunitaria indígena o para entablar relaciones clientelares con los partidos políticos, este personaje personificó todos los males nacionales y su accionar era considerado de intrusión en la ciudad. Para la segunda década del siglo XX, el cholo se había convertido en el nuevo causante del fracaso de la construcción de una nación moderna y su masificación se la relacionaba con el proyecto liberal de la educación universal. No paso mucho para que nuevas posturas conservadores emergieran en el debate público, no buscando negar la utilidad de la educación en el proyecto civilizatorio de las masas indias, en todo caso planteaban la necesidad de una educación acorde a las características de esta población.

El trabajo de Josefa Salmon (1997) desarrolla de forma magistral la construcción de lo indígena en la primera mitad del siglo XX por parte de la élite intelectual, para el momento histórico que nos interesa estas posturas asumirán la necesidad de emprender un proyecto modernizador y evolucionista propio y auténtico, el cual se base en las fuerzas telúricas de lo indígena, a esto se ha denominado indigenismo. Esta concepción de lo indígena venía acompañada de un proyecto educativo específico y fue la plataforma sobre la que se construyó la política educativa en Bolivia. El indigenismo vanagloriaba la fuerza de trabajo indígena, mencionaba sus cualidades como agricultor y trabajador, sobre todo en un medio tan hostil como el altiplano, pero mantenía el contradicción de considerar a los indios como iguales: ¿cómo convertir a los indios en fuerza de trabajo que permita la modernización de la nación sin construir una comunidad política donde exista un proceso de ciudadanización? Tal vez esta fue la cuestión

más grande de la intelectualidad y la educación se encontraba en medio del debate, una respuesta nos la puede dar un pedagogo de ese tiempo:

El indio es un futuro ciudadano. No se le puede negar el goce de ese derecho civil. Pero, ¡tate! Que no sea esclavo de la política, que no sea instrumento, porque cuando falten los escrúpulos, le han de vendar los ojos, han de atizar su pasión y han de lanzar así en la lucha.

Ganaría en una cosa para perder en la otra.

Dentro de su educación, alejar al indio de la política insana, ha de ser obra más digna que la educación misma. A tenerlo, como tenemos hoy, a algunos elementos, mil veces referible será dejarlo vegetando en su ignorado rancho.

Me estremezco ante la horrible perspectiva de que, por causa de nuestra impericia o de nuestra ineptitud, llegáramos a pervertir el alma india que hoy permanece blanca y sana.

Si el indio letrado ha de convertirse en un *politiquero* vulgar y ciego, es mejor dejarlo encadenado por la ignorancia, como está en este instante.

Si ha de ser un ciudadano que se detenga integérrimo ante las tentaciones y ante los excesos predominantes, allí de nuestra mano franca y honrada; pero si a la inversa, se ha de dejar subyugar por la palabra demagógica o por los odios partidistas... ¡atrás! Cercenemos la mano antes de que esté armada para actos delictuosos (Guillen Pinto, 1919, pp. 145-146).

La relación indio-política sobresale en el texto; existía un permanente temor de que los indios accedan a un papel protagónico en el espacio público y político, incluso su relación con los partidos políticos eran catalogadas como «insanas», ya que se consideraban poblaciones incapaces de manejar este tipo de asuntos, sobre todo por considerarlos más instintivos que racionales. Este temor, como se mencionó, se acrecentó por la emergencia de la defensa legal de la tierra y el papel del cholo como «indio letrado».

En este contexto la propuesta educativa fue importante, puesto que si el indio era un buen trabajador, agricultor y poseía una habilidad manual era importante que la educación que recibiese potencie estas prácticas: «El indio no puede ser sino obrero, nada más que obrero» (Guillén Pinto, 1919, p. 131). En este sentido, la educación del indio debía realizarse en su «hábitat natural», debería potenciar sus prácticas y educarlo en lo que siempre se ha desarrollado. En este periodo surge la noción de escuela-trabajo, ella es utilizada para reproducir mitos de diferenciación y jerarquización coloniales. Los indios solo podían ser obreros y por ello había que enseñarles a producir y trabajar, no así a pensar. Es lo que Brooke Larson ha denominado la «invención del indio iletrado» y «la pedagogía de la raza» (2008), esa distinción y jerarquización colonial de los objetivos de la educación en el espacio urbano y rural, distinción que se ha mantenido en las diferentes reformas educativas emprendidas en Bolivia y que fueron el principal elemento para diferenciar al ciudadano letrado-politizado del indio iletrado-trabajador.

Esta fue la educación que emprendió el proyecto civilizatorio en Bolivia a lo largo del siglo XX, dentro de este esquema se amplió el sistema educativo; por ello la masificación de la educación no fue un proceso de democratización y construcción de una comunidad política, fue un proceso de reproducción de condiciones de diferenciación colonial. Por ello el *Manifiesto de Tiahuanaco* de 1971 criticó la educación y la escuela, porque ellas personificaban nuevas formas de reproducir lógicas de subalternización.

2.2. La educación comunitaria, un ejemplo de respuesta de la comunidad indígena

La lucha por escuelas y educación puede ser vista como una demanda contradictoria al interior del movimiento indígena, más con los elementos desarrollados en el punto anterior. Sin embargo, existen elementos prácticos para entender porque existe la necesidad de contar con estas instituciones del estado-nación al interior de las comunidades indígenas, pasemos a desarrollar estos elementos. La principal forma en que el Estado ha intentado desestructurar a la comunidad indígena fue mediante transformaciones legales y jurídicas, para ello se ha valido en el uso exclusivo del castellano: «la escritura de la legalidad estatal» (Regalsky, 2007, p. 163); por ello un elemento para explicar por qué las comunidades indígenas luchan por escuelas indigenales es la necesidad de que los educandos ayuden a «descifrar» textos legales. El no acceso a la lectoescritura fue la principal forma de controlar a la población indígena; antes de 1952 las haciendas prohibían la instalación de escuelas en su interior, entonces no es extraño que la principal demanda fuera el acceso a esos espacios negados; por ejemplo, la expansión de las escuelas rurales con el Código de la Educación Boliviana de 1955 fue vivida como un logro histórico para los indígenas, destinaban tierras no sólo para la construcción de escuelas sino también para su auto sustento utilizando lógicas de trabajo comunitario (mink'a), esto permitía superar la dependencia total hacia el Estado-nación. Otra explicación para la demanda de escuelas y educación por las comunidades indígenas se refiere a la necesidad de establecer relaciones más equilibradas y justas en su permanente contacto con los mercados y el comercio capitalista («para no ser engañados por los comerciantes del pueblo»). En estos dos aspectos el fin de la educación no tiene un carácter instrumental sino encierra necesidades por establecer relaciones de igualdad: una demanda específica lleva consigo una aspiración por cambiar la estructura jerarquizada de las relaciones sociales y económicas.

Pero la lucha por escuelas indigenales no se realiza desde un espacio acrítico y de recepción a las instituciones estatales, por eso remarcamos la diferencia entre escuela rural y una educación comunitaria, si bien existe un imaginario sobre la escuela es clara la posición de las comunidades indígenas respecto a los sistemas escolares y la escolarización, es decir el rechazo no es total a los órganos

e instituciones de la modernidad liberal sino que se los reconceptualiza, se los reconstruye, y se los adapta a su mundo de la vida.

Es útil entender que las comunidades indígenas han desarrollado a lo largo del tiempo prácticas de asimilación de lo extraño como método que mantiene su cohesión interna, por ello la comunidad indígena en la actualidad no puede ser considerada desde esa perspectiva multicultural que cree lo indígena para ser considerado como tal debe mantener intactas sus prácticas y creencias atemporalmente. La comunidad indígena ha desarrollado estrategias de «transferencia deliberada» (Arnold y Yapita, 2005, p. 12) tanto de instituciones, prácticas o instrumentos de la modernidad, por ello no se puede hablar simplemente de cooptación del Estado hacia la comunidad indígena (esta perspectiva mantiene la visión Estado-céntrica de la historia y la problemática), debemos antes que nada ver las prácticas de la comunidad indígena en su relacionamiento con lo extraño y la formación de lo heterogéneo a partir de este encuentro.

Ante las sorderas coloniales de la sociedad hegemónica y sus prácticas de constante exclusión, las prácticas compensatorias de las comunidades indígenas parecen ser una estrategia que buscan una intercomunicación, es así que el mundo indígena logra asimilar la lengua, los conocimientos y las prácticas textuales del grupo dominante con fines propios, es su forma de resistir a la imposición pasiva y generar prácticas de «interculturalidad andina» (Arnold y Yapita, 2005). Si bien la escuela rural ha servido para desplegar formas de asimilación subordinada y la imposición del imaginario sobre el Estado-nación, en un claro intento por desestructurar a la comunidad indígena, la misma escuela es también un espacio donde se tensionan las relaciones entre el Estado y la comunidad, es un espacio de confrontación y disputa, es una tensión entre la jurisdicción estatal y la jurisdicción de comunidad (Regalsky, 2007, p. 174); es sin duda una disputa por la autoridad y el poder.

Raqaypampa (ubicada en la provincia de Mizque, Cochabamba) es un ejemplo interesante de esta disputa jurisdiccional. En la década de 1970 se abrió una escuela nuclear en Raqaypampa; la apertura de las escuelas en el área rural fue acompañada por procesos de clientelismo político que servían como instrumentos de control por parte del Estado hacia las comunidades indígenas, pero también abría la posibilidad de generar subcentrales sindicales indígenas⁶. La crisis económica de la década de 1980 y la posterior resolución inicio del periodo neoliberal en Bolivia habían abierto el debate sobre la necesidad de reformar el agro y para ello se implementaba un impuesto a las parcelas campesinas (Ley de Impuestos 843): «El sector dominante proponía la implementación de un proceso de transformación agraria bajo el nombre de 'Agropoder' que no significaba otra

⁶ Un trabajo interesante que aborda la relación escuela y sindicato agrario es el presentado por Víctor Frías Mendoza (2002).

cosa que convertir al campesino en empresario, medianizando su propiedad» (Garcés y Guzmán, 2006, p. 37); aprovechando esta coyuntura algunas empresas intentaron apropiarse de tierras comunitarias, pero se encontraron con fuertes sindicatos agrarios que intentaron hacer prevalecer las resoluciones de sus asambleas y autoridades campesinas sin intermediación estatal, lo que implicó abrir una disputa jurisdiccional entre las comunidades indígenas y el Estado-nación. A esta situación de crisis se debe sumar una experiencia, en 1986 varias comunidades pidieron a CENDA (Centro de Desarrollo Andino, una organización no gubernamental que trabaja temas relacionados a economías indígenas) un programa de alfabetización para adultos y niños. Se eligieron varios jóvenes de la comunidades y se realizaron sesiones nocturnas de tres a cuatro horas, donde la enseñanza y la escritura eran en quechua, aun cuando las comunidades pidieron la enseñanza del español: «los resultados les sorprendieron mucho a ellos mismos [se refiere a los comunarios] porque en tres o cuatro meses los adultos comenzaron a escribir (en quechua). Parecía asombroso que adultos del área rural pudiesen aprender tan rápido cuando los escolares no habían podido ni tan siquiera aprender a escribir su propio nombre, después de cuatro años en la escuela» (Regalsky, 2007, p. 180), ¿cómo era posible que se tuviera avances más significativos con un programa temporal en relación al sistema educativo? Este evento mostraba que ni para fines prácticos la escuela cumplía su rol.

Las críticas a la escuela emergieron en este contexto, la incorporación de la escuela a las estrategias andinas de estructuración del espacio abrió una serie de cuestiones sobre la relación entre la comunidad y las instituciones estatales. Por ejemplo, al interior de la comunidad existía una competencia entre las familias y la escuela por el acceso al tiempo de los niños. Las familias querían asegurarse de que las escuelas permitieran a los niños tomar parte en el trabajo agrícola familiar pero esto evolucionó en una resolución que involucraba el ámbito del poder, en cuanto querían tener la autoridad para definir cuándo debía funcionar la escuela y cómo debía hacerlo: «La propuesta de hacer un calendario escolar correspondiese con el ciclo agrícola parece ser una simple demanda basada en cuestiones de conveniencia práctica. Empero, este argumento se desplegó hasta hacer visible la colisión y el divorcio entre dos lógicas diferentes, una de las cuales regula el espacio de la comunidad y, la otra, la lógica burocrática del estado» (Regalsky, 2007, p. 189). Los comunarios estaban convencidos en que ellos debían decidir sobre qué y cómo se debía enseñar a los niños, pero no era sólo un asunto de maestros y padres de familia⁷ sino de toda la comunidad. Para 1986 las comunidades de Raqaypampa decidieron retirar a sus hijos de la escuela argu-

⁷ La Educación Intercultural Bilingüe de la Reforma Educativa restringe la participación comunitaria a la participación de padres de familia, de esa manera las demandas educativas se corporativizan y se convierten en intereses específicos (sobre contenidos y aprovechamiento de los estudiantes) que no logran afectar al núcleo del problema de la educación en el área rural.

mentando deficiencias de la escuela estatal y la necesidad de contar con sus hijos e hijas para el periodo de siembra, es así que la crisis social se extendía también al ámbito educativo el cual se ampliaba con la imposibilidad de pagar el haber mensual del profesor; entre las principales críticas vertidas por los comunarios a la escuela se pueden señalar:

- La escuela es de carácter mecánico y memorístico.
- La educación se imparte en castellano y de esta manera los niños no aprenden casi nada.
- La escuela vuelve flojos a los niños.
- Los maestros reducen su tarea al mínimo esfuerzo.
- Existe bastante prepotencia de parte de muchos maestros frente a la «ignorancia» y la «humildad» de los padres de familia (Arispe en Garcés y Guzmán, 2006, p. 38).

Como mencionan Fernando Garcés y Soledad Guzmán (2006), se intentó resolver el problema, pero los comunarios y comunarias indígenas mencionaban que se abriría la escuela solo con la presencia de «maestros campesinos», todos ellos elegidos por una Asamblea comunal, los cuales debían ser reconocidos por el Estado. La resolución no era una tarea sencilla. Esta postura de la comunidad implicaba una transformación de la institución escolar y hacerla un instrumento que fortalezca las relaciones de producción y reproducción comunitarias. El primer elemento para este proceso fue retomar la práctica de la responsabilidad en el sostenimiento, la comunidad indígena sostiene a la escuela con productos o trabajo, esto llevó a restaurar la «tregua pactada» (Rivera, 1990) entre comunidad indígena y el Estado⁸. El conflicto escolar permitía posicionarse sobre la institución escolar, desprenderla de la jurisdicción estatal y ubicarla en medio de la normativa y la práctica productiva comunal, esta ubicación permitió que la escuela dependa del recién conformado Consejo Comunal de Educación, instancia que custodiaba la autoridad comunal sobre la escuela.

El papel de los «maestros campesinos» también fue importante en este procesos de resignificación, usualmente los proyectos de educación intercultural bilingüe plantean que los/as profesores/as deben hablar el idioma materno de los/as niños/as que asisten a la escuela, lo que permitiría procesos eficaces de aprendizaje-enseñanza; sin embargo, este tema no sólo implica la problemática de la lengua –que es un tema no menos importante-, sino también la problemática de la *legitimación del conocimiento local*: «planteaba el problema de la legitimidad de una escuela dirigida pedagógicamente por alguien que no cuenta con el reconocimiento oficial estatal» (Garcés y Guzmán, 2006, p. 40). Un último aspecto a ser tomado en cuenta en esta experiencia fue sin lugar

⁸ Según Silvia Rivera la «tregua pactada» hace referencia a una percepción comunitaria sobre su relación con el Estado, la cual implica la realización de acuerdos parciales y temporales que permitan defender la propiedad comunal de la tierra ante la jurisdicción del Estado.

a dudas el tema del calendario agrícola y escolar, lejos de ser un problema administrativo se convierte en un aspecto que a la largo termina subsumiendo los tiempos de la comunidad indígena a los tiempos del Estado-nación (no sólo en cuanto a su calendario cívico, sino sobre todo de su funcionamiento); este tema más que una acomodación de la comunidad a la escuela o viceversa significó transformar los elementos pedagógicos, puesto que revalorizó a el «trabajo como elemento educativo» (Ibíd., p. 41). Con esto se rompe aquella construcción de la intelectualidad indigenista que promovía la reproducción colonial de que el indio debía ser educado para trabajar, en todo caso, y de manera resplandeciente, se planteaba que el trabajo es educación. Con estos elementos se lograba una participación comunal en la práctica educativa, pero sobre todo se le asignaba un rol productivo a la escuela al interior de la comunidad.

3. A modo de cierre: la educación desde el subsuelo político

Las transferencias deliberadas de prácticas textuales y lingüísticas del orden hegemónico o la lucha por la universalidad de la educación son aspectos que deben entenderse, no desde la figura esencializada de la alienación de la comunidad indígena sino, como prácticas contra la exclusión por parte de las políticas del Estado-nación boliviano y el «profundo anclaje colonial de la cultura política dominante, a través de su rechazo al ingreso del campesinado-indígena, en sus propios términos, a la arena política» (Rivera, 1997, p. 311). Sin duda Silvia Rivera se refiere a ese rechazo colonial de las elites dominantes a la universalidad de la educación, la ciudadanía o la democracia a los grupos indígenas que constantemente son domesticados y ubicados en situación de subalternidad. Las estrategias de resistencias de los grupos indígenas nacen y responden permanentemente a la negación del Estado-nación boliviano a todas esas promesas con que nacieron los estados modernos (Liberté, égalité, fraternité) y constantemente rearticulan lo señorial en la sociedad. A lo largo de la historia boliviana se ha demostrado que los pueblos indígenas han demandado y construido proyectos que han llevado a modernizar el aparato estatal, la última experiencia fue la Asamblea Constituyente y el accionar del Pacto de Unidad⁹ como propuesta indígena para la construcción de un nuevo Estado. La lucha por la educación y la escuela como «forma autoimpuesta de autocivilización» por las comunidades indígenas es una respuesta al rechazo colonial, pero sobre

⁹ El Pacto de Unidad, constituido por el Consejo Nacional de Ayllus y Markas del Qullasuyu (CONAMAQ), la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), la Confederación de Pueblos Indígenas de Bolivia (CIDOB), la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG), la Confederación Sindical de Colonizadores de Bolivia (CSCB, en la actualidad Confederación Sindical de Comunidades Interculturales de Bolivia) y la Federación Nacional de Mujeres Campesinas de Bolivia Bartolina Sisa (FNMCS-BS), fue la columna vertebral sobre la que se erigió la propuesta de Constitución Política hoy vigente en el país (Ver Viaña, 2011, 56-91).

todo es una propuesta educativa desde el subsuelo político, ese espacio que no es vislumbrado y que constantemente se intenta subalternizar. La necesidad de aprender la lengua y la escritura del orden dominante es una respuesta defensiva de la comunidad a la segmentación y la exclusión; esta mirada a las demandas indígenas por la educación permite visualizar las estrategias al interior de la comunidad y como ellas permanentemente han construido desde su subalternidad una nación heterogénea más plural, más democrática y de mayor universalidad que interpela constantemente los discursos monológicos del Estado-nación.

Referencias bibliográficas

- Arnold, D., Yapita J. (2005). *El rincón de las cabezas. Luchas textuales, educación y tierras en los Andes*. La Paz: UMSA/ILCA.
- Aycart Luengo, C. (1998). Los ferrocarriles de Bolivia, Perú y Chile, una aproximación a la Historia de los Andes entre 1850 y 1995. En Sanz, J. (coord.). *Historia de los ferrocarriles de Iberoamérica (1837-1995)*. Madrid, España: Ministerio de Fomento/CEDEX/CEHOPU/Unión Fenosa.
- Chatterjee, P. (2008). *La nación en tiempo heterogéneo y otros estudios subalternos*. Buenos Aires: Siglo XXI/CLACSO.
- Choque, R. (1992). La escuela indigenal: La Paz (1905-1938). En VVAA. *Educación indígena ¿Ciudadanía o colonización?* La Paz: Aruwiyiri.
- Condarco Morales, R. (1986 [1966]). *Zárate, el temible Willka*. La Paz: Talleres Gráficos Bolivianas.
- Echeverría, B. (2011). Imágenes de la blanquitud. En *Antología. Crítica de la modernidad capitalista*. La Paz: Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia.
- Frías Mendoza, V. (2002). *Mistis y mokonchinchés. Mercado, evangélicos y político local en Calcha*. La Paz: Mama Huaco.
- Garcés, F., Guzmán S. (2006). La 'Escuela Ayni' de Rumi Muqu. En Ramírez, A. (comp.), *Escuelas y procesos de cambio*. Cochabamba: UMSS/CESU.
- Guillén Pinto, A. (1919). *La educación del indio*. La Paz: Gonzáles y Medina.
- Gotkowitz, L. (2011). *La revolución antes de la Revolución. Luchas indígenas por tierra y justicia en Bolivia 1880-1952*. La Paz: Plural editores/Fundación PIEB.
- Hobsbawn, E. (2005). *La era del Imperio*.
- Hurtado, J. (1986). *Katarismo*. La Paz: Hisbol.
- Irurozqui, M. (1994). *La armonía de las desigualdades: elites y conflictos de poder en Bolivia, 1880-1920*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

- Irurozqui, M. (2006). ¿Ciudadanos armados o traidores a la patria? Participación indígena en las revoluciones bolivianas de 1870 y 1899. En *Revista de Ciencias Sociales*, 26, septiembre.
- Jacobsen, N. (2007). 'Liberalismo tropical': cómo explicar el auge de una doctrina económica europea en América Latina, 1780-1885. *Revista Historia Crítica*, 34, julio-diciembre.
- Larson, B. (2002). *Indígenas, élites y estado en la formación de las repúblicas andinas*. Lima: PUCP/IEP.
- Larson, B. (2008). La invención del indio iletrado: la pedagogía de la raza en los Andes bolivianos. En De La Cadena, M. (Ed.), *Formaciones de indianidad. Articulaciones raciales, mestizaje y nación en América Latina*. Colombia: Envión.
- Martínez, F. (1999). ¿Qué nuestros indios se conviertan en pequeños suecos! La introducción de la gimnasia en las escuelas bolivianas. En *Bulletin del Institut Français d'Etudes Andines*, tomo 28, n. 3. Lima: Ministerio de Relaciones Exteriores de Francia.
- Mendieta, P. (2006). Caminantes entre dos mundos: los apoderados indígenas en Bolivia (siglo XIX). *Revista de Indias*, 66 (238).
- Muyulema, A. (2001). De la 'cuestión indígena': lo 'indígena' como cuestionamiento. En Rodríguez, I. (Ed.), *Convergencia de tiempos. Estudios subalternos/contextos latinoamericanos. Estado, cultura, subalternidad*. Ámsterdam: Rodopi.
- Paredes, M. R. (1907). *Política parlamentaria de Bolivia*. La Paz: Velarde.
- Pérez, E. (1992 [1962]). *Warisata, la escuela-ayllu*. La Paz: CERES/HISBOL.
- Postero, N. (2009). *Ahora somos ciudadanos*. La Paz: Muela del Diablo.
- Regalsky, P. (2007 [2003]). *Etnicidad y clase. El Estado boliviano y las estrategias andinas de manejo de su espacio*. La Paz: CEIDIS/Plural/CESU/UMSS/CENDA.
- Reimer, E. (1973). *La escuela ha muerto. Alternativas en materia de educación*. Barcelona: Barral.
- Rivera, S. (1990). Democracia liberal y democracia de *ayllu*: el caso del norte de Potosí, Bolivia. En Toranzo, C. (Ed.), *El difícil camino hacia la democracia*. La Paz: ILDIS.
- Rivera, S. (1997). Campesinado andino y colonialismo interno (sobre las posibilidades y límites de la democratización como fenómeno nacionalitario en Bolivia). En *Reunión Anual de Etnología 1996. Anales de la Reunión Anual de Etnología*. La Paz: MUSEF.
- Rivera, S. (2008). *Violencia e interculturalidad. Paradojas de la etnicidad en la Bolivia de hoy*. Disponible en: constituyentesoberana.org/3/doc-sanal/012009/270109_1.pdf

- Rivera, S. (2010 [1993]). Violencias encubiertas en Bolivia. En *Violencias (re) encubiertas en Bolivia*. La Paz: La mirada salvaje.
- Rivera, S. (2010 [1984]). *Oprimidos pero no vencidos. Luchas del campesinado Aymara y Qhechwa 1900-1980*. La Paz, Bolivia: La mirada salvaje.
- Rorty, R. (1996). *Contingencia, ironía y solidaridad*. Barcelona: Paidós.
- Salmon, J. (1997). *El espejo indígena. El discurso indigenista en Bolivia 1900-1956*. La Paz. Plural/Carrera de Literatura-UMSA.
- Sarzuri-Lima, M. (2011a). Los caminos de la educación comunitaria: de la articulación señorial a la lucha jurisdiccional. En *Integra Educativa n° 11: Educación sociocomunitaria y productiva*. La Paz: IIICAB.
- Sarzuri-Lima, M. (2011b). Descolonizar la educación. En *Integra Educativa N° 12: Aportes al Diseño Curricular de la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez*. La Paz: IIICAB.
- Spedding, A. (2010). ¿Somos lo que comemos? Crítica de la ‘descolonización’ en la alimentación. *Temas Sociales. Revista de la Carrera de Sociología*, 30.
- Thomson, S. (2006). *Cuando solo reinasen los indios. La política aymara en la era de la insurgencia*. La Paz: Muela del Diablo/Aruwiyiri.
- Tubino, F. (2011). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. En *Diálogos*. Año 1, n. 1. La Paz, Bolivia: ISEAT/Verbo Divino.
- Viaña, J. (2009). *La interculturalidad como herramienta de emancipación*. La Paz: IIICAB.
- Viaña, J. (2011). La compleja trama de permanente interlocución/ruptura entre movimientos sociales y el gobierno del MAS en Bolivia 2006-2009. En *Cuaderno del futuro N° 26. Claves de la transición del poder*. La Paz: PNUD
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar (Ecuador)/Abya Yala.
- Žižek, S. (1999). Tú puedes. El superego posmoderno. *London Review of Books*, 21(6). Versión en español disponible en: <http://www.antroposmoderno.com/textos/tupuedes.shtml>
- Žižek, S. (2008). *En defensa de la intolerancia*. Madrid: Sequitur.