



FLACSO
ARGENTINA

**FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
-SEDE ACADÉMICA ARGENTINA-**

MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES CON ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN

**CONSTRUYENDO UNA NACIÓN
INDIGENISMO Y MESTIZAJE EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS
BOLIVIANAS (1900-1955)**

**Autor: Huascar A. Rodríguez García
Director: J. Fernando Galindo
Junio 2014**

RESUMEN

CONSTRUYENDO UNA NACIÓN: INDIGENISMO Y MESTIZAJE EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS BOLIVIANAS (1900-1955)

La presente investigación aborda las políticas educativas indigenistas en Bolivia, a fin de mostrar el modo en que éstas contribuyeron a la creación de una ideología del mestizaje que buscaba generar sentimientos de pertenencia nacional. Con este horizonte el estudio reconstruye la historia de la reforma educativa liberal de 1900 y los diferentes puntos de vista sobre la educación de los indígenas. Procede también con el análisis del pensamiento de Franz Tamayo, para visitar después la experiencia de la escuela de Warisata y el intenso desarrollo del indigenismo oficial/estatal durante los años cuarenta. Por último, examina la reforma educativa "revolucionaria" de 1955, destacando sus vínculos con el movimiento denominado "indigenismo interamericano" y con la cooperación técnica estadounidense en las áreas rurales. El objetivo fue evidenciar las continuidades y transformaciones que existieron entre las dos reformas educativas más importantes del siglo XX respecto a la idea de civilizar a los indios, mediante la educación, para integrarlos a la nación boliviana: una comunidad imaginada que pretendió ser proyectada bajo un ropaje "mestizo". En suma, el propósito ha sido doble: ofrecer una mirada novedosa sobre el proceso educativo boliviano, reinterpretándolo, e identificar los vacíos de conocimiento a objeto de trazar posibles rutas de nuevas pesquisas.

ABSTRACT

BUILDING A NATION: INDIGENISMO AND MESTIZAJE IN BOLIVIAN EDUCATION POLICY (1900-1955)

This research examines indigenous educational policies in Bolivia, in order to demonstrate how they contributed to the creation of an ideology of "mestizaje" that sought to generate feelings of national belonging. With this perspective in mind the study traces the history of the liberal educational reform of 1900 and the different views on the education of the Indians. It begins with an analysis of the work of Franz Tamayo, in order to then re-visit the experience of the Warisata School and the intense development of official/state "indigenismo" during the 1940s. Finally, the study examines the "revolutionary" educational reform of 1955, highlighting its links with the movement known as "inter-American indigenismo" with technical cooperation from the United States in rural areas. The objective is to demonstrate the continuities and transformations that existed between the two most important educational reforms of the twentieth century, which sought to civilize the Indians through education and integrate them into the Bolivian nation: an imagined community that was projected under the garb of "mestizo." In sum, the purpose was twofold: to provide a novel perspective on the Bolivian educational process, therefore reinterpreting it, and identify knowledge gaps in order to trace possible routes for new inquiries.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
1. EL PROBLEMA DEL INDIO: DE LA COLONIA A LA REPÚBLICA.....	16
Los indios y la educación colonial.....	16
Cholos e indios a inicios del siglo XX.....	18
2. LA REFORMA EDUCATIVA LIBERAL.....	23
El liberalismo y el inicio de la “educación indigenal”.....	23
Formación docente, reorganización institucional y castellanización.....	28
Educación integral, mestizaje y disciplinamiento de los cuerpos.....	36
3. LOS INDIOS Y LA "PEDAGOGÍA NACIONAL".....	45
Franz Tamayo y la creación de la pedagogía nacional.....	45
Los líderes indios, el Estado y la civilización.....	55
Warisata revisitada.....	62
4. EXPANSIÓN DEL INDIGENISMO OFICIAL: IZQUIERDA, CONSERVADURISMO Y POLÍTICA PÚBLICA	75
Otros aspectos de los años veinte.....	75
Los años treinta más allá de Warisata.....	78
Los años cuarenta y el reposicionamiento del mestizaje.....	82
5. LA REVOLUCIÓN Y EL "TRIUNFO" DEL NACIONALISMO MESTIZO.....	102
La "Revolución Nacional" y el Indigenismo Interamericano.....	102
El Código de la Educación Boliviana y las políticas culturales del MNR.....	114
La Cooperación Estadounidense: "muerte del indio", bienestar rural y biopolítica.....	124
CONCLUSIONES Y EPÍLOGO	138
SIGLAS.....	146
FUENTES.....	146
BIBLIOGRAFÍA	147

A la memoria de Elena Alcócer Morales, la madre de mi madre, quien se vio envuelta en los avatares de la educación como profesora rural de base durante casi treinta años.

INTRODUCCIÓN

Todos, hasta yo mismo, no somos otra cosa que identidades dispersas alrededor de la muerte del indio.

Luis Mizón (*El hombre del Cerro Plomo*).

Delimitación temática, hipótesis y objetivos

El mestizaje implica un proceso de mezcla biológica y/o cultural entre personas de distinto origen que se desarrolla de múltiples formas. No obstante, el mestizaje también puede instrumentalizarse y esto es lo que ocurrió en gran parte de Latinoamérica, durante la primera mitad del siglo XX, cuando varios Estados pretendían convertirse en formaciones nacionales mediante la creación de una ideología basada en el supuesto de que "todos somos —o deberíamos ser— mestizos".

La ideología del mestizaje buscaba, por una parte, integrar a los indios a las sociedades republicanas, y por otra homogenizar culturalmente las poblaciones a fin de consolidar Estados-nacionales modernos, viables y efectivamente articulados al mercado internacional. En la presente investigación me he propuesto abordar dicha problemática considerando el caso específico de Bolivia: ¿cómo se generó la ideología del mestizaje y qué vínculos tuvo con las políticas educativas indigenistas?

La hipótesis que planteo es que la educación, y más precisamente la denominada "educación indígenal", fue la base fundamental de la ideología del mestizaje. Sea durante la Colonia o durante la República los administradores del poder en varias partes de América Latina creyeron por mucho tiempo que la modificación sistemática de ciertas costumbres de los indios, a través de la educación, sería el medio más adecuado para convertirlos en seres sumisos a objeto de evitar la rebelión y explotar mejor su fuerza de trabajo, idea que provocó, sin embargo, no pocos temores, susceptibilidades y entredichos. Si bien es obvio que el contacto de los indígenas con el sistema escolar involucra siempre un proceso de mestizaje cultural, el problema que esto planteó en distintas épocas era el siguiente: ¿a

quién favorecería finalmente ese mestizaje? En otros términos: ¿un indio letrado y civilizado serviría mejor a los poderes coloniales y republicanos, o más bien constituiría un peligro para ellos? En Bolivia, a partir del ascenso de los liberales al poder en 1899, esta pregunta suscitó acalorados debates intelectuales durante varios años, en un contexto en el que se buscaba intensamente la creación de una identidad nacional con ayuda de la ciencia.

De manera esquemática puede decirse que en la Bolivia de inicios del siglo XX, al igual que en otros lugares de Latinoamérica, fueron dos las interpretaciones del mestizaje que apuntaban a la construcción de la nación: o se transformaba físicamente al indio mediante el cruce racial —miscegenación— producido por una hipotética inmigración extranjera, o más bien se realizaba una labor de transformación cultural eliminando los idiomas nativos e inculcando nuevos hábitos de vida. En cualquier caso, la base del cambio corporal y/o "espiritual" del indio tenía por fundamento a la educación, aspecto que mostraré en las siguientes páginas. En todo el mundo los proyectos de políticas públicas, sean de izquierda o de derecha, han vinculado la educación con el progreso, y en Bolivia esta idea se manifestó con intensidad debido al "problema del indio" y a la emergencia de sectores cholos¹ urbanos descontentos. Sucede que según las racistas elites letradas el indio y el cholo obstaculizaban el progreso y la integración nacional, y es por ello que durante la primera mitad del siglo XX se gestaron diversos proyectos tendientes a la pacificación del agitado país, proyectos que en definitiva aspiraban vanamente a salvar a las ciudades de una verdadera "invasión" indígena y popular que se venía dando inevitablemente conforme avanzaban los procesos de industrialización, migración interna y expansión urbana. El indigenismo y la educación se convirtieron en los instrumentos técnicos e ideológicos privilegiados para aminorar la "indianización" de las ciudades y así se explica el surgimiento de la reforma educativa liberal planteada a principios del siglo XX, de la cual veremos sus ajustes y contradicciones, y finalmente su remozamiento con la revolución de 1952.

El objetivo general del presente estudio es reconstruir las políticas educativas bolivianas dirigidas al indio, durante la primera mitad del siglo XX, para explorar sus cambios y continuidades y su relación con los discursos que plantearon el mestizaje como horizonte nacional. Los objetivos específicos que me he planteado son: primero, analizar la reforma educativa liberal y el papel que tuvo la obra *Creación de la pedagogía nacional* de Franz Tamayo en la reorientación de las políticas

¹ El vocablo cholo surgió en el contexto de la creación de una amplia terminología socio-racial colonial destinada a la diferenciación y a la jerarquización. La palabra cholo en los Andes a un principio se refería específicamente a los hijos de mestizos e indios (Morner 1969: 64), pero después se utilizó para designar a los indios que se "convertían" en mestizos mediante el idioma, la ropa y los oficios de los españoles. Mucho después, despojado de su carga peyorativa y estigmatizante, el vocablo cholo fue reivindicado en distintos momentos de la época republicana pese a que en otros ámbitos y circunstancias era —y sigue siendo— considerado un insulto. En síntesis, podría decirse que el cholo es el "indio-mestizo": un experto en las dinámicas urbanas que no siempre está completamente desligado de lo indígena-rural, posición liminar e inclasificable por la que históricamente se le consideró un peligro social. Por otra parte, durante mucho tiempo las palabras "mestizo" y "cholo" eran usadas indistintamente y casi como sinónimas, pero ambas fueron disociándose lentamente durante la primera mitad del siglo XX, al punto que la primera terminó designando a la gente que se encontraba más cerca de lo criollo, en tanto que la segunda se quedó como un estigma —y a veces una reivindicación— de lo popular.

educativas indigenistas; segundo, realizar una valoración crítica de la escuela de Warisata con el propósito de hacer visible su posterior influencia en la reforma nacionalista plasmada en el Código de la Educación Boliviana de 1955 y, por último, examinar la política educativa del nuevo Estado en la temprana etapa post-revolucionaria destacando sus vínculos con lo que llegó a conocerse como "indigenismo interamericano".

Aquí cabe observar que sólo recientemente algunos de los abundantes estudios que abordan directa o indirectamente la educación indígena en Bolivia han sugerido la importancia que tuvieron ciertos discursos y medidas que profesaban y promovían el mestizaje como medio para consolidar la nación, por ejemplo los trabajos de Josefa Salmón (1997; 2002), Enrique López (2004) y particularmente Brooke Larson (2004; 2008), aunque también trabajos anteriores como los de Vitaliano Soria (1992) y Silvia Rivera (1993). Sin embargo a lo largo de mi investigación pude comprobar que aún faltaba rastrear de modo más exhaustivo las matrices de tales discursos y de tales medidas, junto al intenso desarrollo que tuvieron hasta convertirse en políticas educativas entre 1900 y 1955. Considero que la pertinencia de abordar la historia de la educación rural boliviana desde el análisis de los discursos sobre el mestizaje radica en que buena parte de la historiografía especializada gira en torno a una dicotomía: las escuelas para indios fueron un claro neocolonialismo, o bien fueron una forma de resistencia por parte de los indígenas que planteaban utilizar la escuela para obtener la ciudadanía o incluso para alcanzar su propia emancipación y autodeterminación. Exceptuando los estudios de Brooke Larson (2004; 2008) y Marten Brien (2005), la relativamente extensa bibliografía existente acerca de la historia de la educación boliviana reproduce de un modo u otro dicha dicotomía, por lo cual espero que la presente investigación, con todas sus dificultades, introduzca otras variables de análisis para futuras pesquisas.

Conceptos y otras consideraciones

¿Cuáles son las dificultades que enfrenta mi propuesta? Me refiero al hecho de que utilizo algunos conceptos resbaladizos y de difícil definición; entre otros: mestizaje, nación, indigenismo y políticas educativas. Dado que mi argumento se basa en dichas nociones es necesario delimitar ahora a qué me refiero con cada uno de estos términos.

Ya he señalado líneas más arriba algunos elementos de lo que entiendo por mestizaje: un proceso de mezcla biológica y/o cultural entre individuos de orígenes diferentes. En efecto, el mestizaje constituye un fenómeno inevitable pues no existen culturas "puras" y culturas "mestizas"; todas, por el hecho universal de los contactos culturales, son en diversos grados mestizas y ningún conjunto de valores puede mantenerse totalmente al margen de otros mundos. No obstante, resulta crucial entender las dinámicas de los mestizajes a partir de casos y subtemas claramente delimitados. En cuanto a mi

elección, lo que aquí me interesa en concreto son los discursos letrados acerca del mestizaje biológico y cultural —y la consiguiente formación de una ideología² del mestizaje— y, por otro lado, la articulación de esos discursos con el "problema del indio", la educación y la construcción de la nación.

Hay que señalar que a partir de la década de los años treinta el tema del mestizaje en Latinoamérica ha sido tratado cada vez más seriamente desde las ciencias sociales, a momentos impulsadas por el concepto de "aculturación", pero lamentablemente ese interés fue distorsionándose tanto —al margen del inicial impulso crítico de las ciencias sociales— que ahora podría decirse que el mestizaje está de moda ya más allá de cualquier categoría "científica", pues lo que hoy se entiende por "mestizo" ha sido apropiado por el mercado, la publicidad y la propaganda política. Como dice Rafael Archondo (1992: 9) el mestizaje puede convertirse en una de esas definiciones en las que cabe todo sabiéndolo acomodar. Es por ello que la antropóloga Alison Speeding afirma que la mayoría de las producciones referentes al mestizaje constituyen un "no-tema", o mejor, una mezcla inútil de temas que deben ser separados para poder llegar a un análisis contundente (1996: 39). Estoy de acuerdo con estas visiones críticas y casi escépticas, sin embargo también es cierto que a estas alturas contamos con un rico bagaje de estudios que han hecho inteligible el proceso del mestizaje en Latinoamérica indagando las complejas dinámicas del mismo desde la colonia hasta los Estados nacionales.³

Ahora bien, y justamente a la luz del gran bagaje acumulado por las ciencias sociales acerca del tema, soy plenamente consciente de que el mestizaje es también un proceso vivido en la realidad, e incluso un espacio de lucha y contestación, y no sólo una construcción ideológica intelectual, pero dicha construcción creo que no ha sido suficientemente estudiada en Bolivia. En rigor, la gran cantidad de literatura académica bolivianista que aborda, directa o indirectamente, el proceso de formación nacional en el siglo XX da por supuesto la existencia de una "ideología del mestizaje" como efecto de la revolución de 1952, empero, creo que hacía falta un estudio que rastrease específicamente las matrices discursivas de tal ideología, los modos en que se constituyó, sus vínculos con la educación y qué efectos tuvo en la realidad. Lo que la presente investigación pretende es analizar el desarrollo de la

² En este estudio asumo el término "ideología" en su acepción marxista tradicional de "falsa conciencia": una visión del mundo, un conjunto de ideas y una escala de valores que distorsionan la realidad para la legitimación de los proyectos políticos de las clases dominantes. O más precisamente, como planteó Althusser (1974), una representación de la relación imaginaria de los individuos con sus condiciones reales de existencia, representación que tiene sus correlatos materiales expresados en prácticas, rituales, etcétera. Esta concepción de la ideología puede sonar anacrónica pero me resulta útil operativamente.

³ Los estudios clásicos y pioneros acerca del mestizaje latinoamericano los debemos a Richard Konetzke (1946) y a Magnus Mörner (1969), quienes abrieron vetas de investigación enriquecidas después por Serge Gruzinski (2007), Guillaume Boccara (2006) y Berta Ares (1997), sólo por mencionar algunos autores que me parecen significativos y que me han influenciado decisivamente. En el ámbito bolivianista son clave los trabajos de Rossana Barragán (1991; 1992a; 1992b; 1996; 2008), Brooke Larson (2007; 2008), Silvia Rivera (1993), Ximena Soruco (2006; 2011) y Javier Sanjinés (2005), investigadores que, entre otros, han abordado el tema del mestizaje en sus aspectos políticos, económicos, socioculturales y estéticos, esclareciendo de modo sustancial el proceso de constitución de la "bolivianidad". Por mi parte, espero haber contribuido a estas discusiones con mis propios estudios plasmados en otra tesis, en un libro, en algunos artículos y en la presente investigación. Véase Rodríguez García (2010a; 2010b; 2011; 2013a; 2013b).

ideología del mestizaje como criterio homogeneizador usado para crear una identidad nacional, y los ajustes y cambios que la referida ideología tuvo durante la primera mitad del siglo XX. Es decir, me interesa el mestizaje convertido en un conjunto de ideas instrumentalizadas que —según apuntan Marilyn G. Miller y Ronald Stutzman, cada quien por su parte— constituyeron una retórica de inclusión que operó con una práctica de exclusión. Por tanto estamos frente a una ideología "inclusiva de exclusión": un sistema de ideas que pareció incluir en la nación a todos como potenciales mestizos, pero que en realidad excluyó a los indígenas y a los afrodescendientes (en Díaz y Soto: 86, 88). Dicho de otro modo, y parafraseando a José Almeida, la ideología del mestizaje se caracteriza porque crea la ilusión de que la sociedad se abre a la confluencia multiétnica, pero dentro un marco de valores que condiciona e impide esa posibilidad (1992: 136).

Respeto a la nación, me apropio del concepto esbozado por Benedict Anderson en los años ochenta: una nación es una comunidad política imaginada como soberana y limitada. Imaginada, porque aun los miembros de la nación más pequeña no conocerán jamás a la mayoría de sus connacionales, pero en la mente de cada uno vive la imagen de su comunión. La nación se imagina limitada porque tienen fronteras finitas, aunque también flexibles, más allá de las cuales hay otras naciones, y ninguna nación se imagina con las dimensiones de la humanidad. Soberana porque los miembros de la nación aspiran siempre a la libertad, aunque paradójicamente la garantía de esa libertad es el "Estado soberano". La nación se imagina como comunidad porque, al margen de la explotación y la injusticia, se concibe siempre en términos de compañerismo y fraternidad (Anderson 2011 [1983]: 23-25). La definición de la nación como una "comunidad imaginada" me parece adecuada ya que, en efecto, una nación sólo existe cuando un número considerable de miembros de un grupo con un pasado común —remoto o cercano— *imaginan* formar parte de la misma. Es decir que, más allá de las poesías que pueden afirmar que la nación es el campesino que labra los campos o el niño pobre que vende frutas en el mercado popular, la nación es una abstracción, una entidad imaginara que uno no puede ver caminando por las calles. Con todo, esta comunidad imaginada tiene efectos concretos sobre la realidad —por ejemplo las fronteras o la guerra— y por eso me parece pertinente averiguar de qué modos la sociedad boliviana se ha adscrito a la noción moderna de nación.

Los elementos determinantes en el surgimiento de las naciones modernas desde al siglo XVIII habrían sido el desarrollo de lo que Anderson llama "capitalismo impreso" —libros, periódicos, novelas, y alfabetismo— y la valoración de la diversidad de los idiomas —este último elemento válido para el caso europeo. En otros términos, siguiendo y sintetizando el análisis de Anderson, lo que hizo posible que las naciones sean imaginables fue la interacción de un sistema de producción —el capitalismo—, una tecnología de comunicaciones —la imprenta— y la fatalidad de la diversidad lingüística.

Por otra parte, una comunidad imaginada que quiera existir plenamente en la realidad siempre aspirará a tener un territorio —lo que algunos llaman "patria"— y posteriormente una economía y un desarrollo institucional, aspectos que no serían posibles sin la educación moderna, esto es, sin las escuelas y sin la alfabetización. De hecho, en opinión de Anderson, el alfabetismo es lo único que puede hacer posible la comunidad imaginada. Los vínculos entre el nacionalismo y la educación siempre han sido muy estrechos, pues como señala Eric Hobsbawm, es el desarrollo de las escuelas y de las universidades lo que mide el progreso del nacionalismo. En otras palabras, son las instituciones educativas las instancias desde donde se difunde y se defiende más conscientemente al nacionalismo (cit. en Anderson 2011 [1984]: 108).

En cuanto al nacionalismo, concuerdo con la definición de Elie Kedourie (1988), para quien se trata de una doctrina, es decir, un complejo de ideas sobre el hombre, la sociedad y la política tendientes a crear unidad social. Por ello puede afirmarse, con Eric Hobsbawm (1991), que el nacionalismo antecede a las naciones justamente por el hecho de ser una doctrina. De ahí que el nacionalismo a veces toma culturas pre-existentes y las transforma en naciones, o en ocasiones las inventa e incluso las destruye. Por último, hay que recordar que existen distintos tipos de nacionalismos, y los que se dieron en Bolivia los definiré y analizaré a lo largo de la narración que sigue.

Ahora debo abordar el término "indigenismo" y para ello empiezo citando algunas definiciones de Henri Favre:

El indigenismo es una corriente de opinión favorable a los indios. Se manifiesta en tomas de posición que tienden a proteger a la población indígena, a defenderla de las injusticias de las que es víctima y a hacer valer las cualidades o atributos que se le reconocen. Esta corriente de inspiración humanista es antigua, permanente y difusa. Sus orígenes se remontan a los contactos iniciales que los europeos establecieron con los habitantes del Nuevo Mundo. [...] El indigenismo es también un movimiento ideológico de expresión literaria y artística, aunque igualmente un movimiento político y social, que considera al indio en el contexto de una problemática nacional. [...] ¿Cómo eliminar las diferencias raciales, étnicas y culturales que separan a los dos componentes de la población a fin de "nacionalizar" la sociedad? ¿De qué manera se puede reabsorber la otredad india en la trama de la nacionalidad? Pero, igualmente, ¿de qué manera asentar la identidad nacional sobre la base de la indianidad? Estas son las preguntas [...] que el movimiento indigenista se plantea. [...] El indigenismo está estrechamente ligado al nacionalismo (Favre 1998: 7, 8).

Inspirado en lo escrito por Favre sostengo que el indigenismo, de un modo general, se puede definir como un conjunto de ideas, plasmadas en el ámbito estético, o viabilizadas mediante instancias institucionales y políticas, que consideran al indio en el contexto de problemáticas nacionales. Por lo

tanto, el indigenismo no es necesariamente una corriente de opinión favorable a los indios. Por ejemplo, en la esfera estética —en concreto en la narrativa literaria—, se suele considerar al indigenismo como un tipo de novelas de ambiente rural, y una de ellas es *Raza de Bronce* —típica novela clasificada como indigenista—, escrita por el boliviano Alcides Arguedas en 1919. Sin embargo en este texto, como bien señala Blas Matamoro (2005: 11), la consideración de lo indio pasa por la óptica positivista que ve a los nativos como miembros de una raza imperfecta. Distinto es ciertamente el caso del ecuatoriano Jorge Icaza, quien en *Huasi-pungo* (1934) —la novela más clásica y emblemática del indigenismo literario militante— presenta la realidad de un modo diferente: el indio es exaltado como víctima de la explotación y como reserva de la resistencia popular. Vemos así que el indigenismo, aquél conjunto de ideas sobre el indio ubicado en contextos nacionales concretos, fue también un campo en el que se disputaban significaciones distintas referidas a los indígenas y a qué hacer con ellos en tanto eran considerados "un problema", ya sea por su "inferioridad racial", o porque eran explotados y se rebelaban provocando la inviabilidad de proyectos de sociedad estables y democráticos. En todo caso, estoy de acuerdo con Favre en el hecho de que “el indigenismo se presenta como una interrogación de la indianidad por parte de los no indios en función de preocupaciones y finalidades propias de estos últimos” (cit. en Barre 1983: 29, 39).

Por su lado Mirko Lauer (1997) ha distinguido el indigenismo como fenómeno socio-político —lo que él llama "indigenismo -1"— y como fenómeno estético y artístico —"indigenismo -2". Si bien tal diferenciación permitió a Lauer abordar el indigenismo artístico peruano en su propio campo y analizar cómo la cultura dominante se amplió incorporando lo no criollo a lo criollo, también es cierto que ambos indigenismos estaban, en ocasiones, íntimamente entrelazados. Esto me lleva a considerar el indigenismo "socio-político": un campo de acción, en muchos casos institucional, dirigido a las poblaciones nativas a fin de ayudarlas y protegerlas, al menos teóricamente. Al interior de dicho campo podrían identificarse varios sub-ámbitos, a veces inter-relacionados, como por ejemplo las acciones e ideas de partidos políticos y otros grupos, el accionar de los Estados, determinadas políticas públicas y, por último, los planteamientos y medidas de organismos transnacionales, por ejemplo el denominado "indigenismo interamericano", movimiento que en un momento dado pretendió basarse en la antropología aplicada estadounidense y en la "aculturación planificada".⁴ En este sentido coincido con la definición que planteó Laura Gotkowitz a partir de la lectura de varios estudios latinoamericanistas:

⁴Los antropólogos norteamericanos Robert Redfield, Melville Herskovits y Ralph Linton, ilustres discípulos del relativismo cultural estadounidense forjado por Franz Boas, establecieron esta definición clásica y fundacional en la década de los treinta: “la aculturación es el conjunto de fenómenos que resultan de un contacto continuo y directo entre grupos de individuos de culturas diferentes y que inducen cambios en los modelos —*patterns*— culturales iniciales de uno o de los grupos” (cit. en Cucho 1999: 69). Como aclara Denys Cucho, la palabra no designa necesariamente una “desculturación”: en la aculturación el prefijo “a” no es privativo, pues proviene etimológicamente del latín *ad* e indica un movimiento de acercamiento. Sólo una aculturación total podría ser interpretada como “desculturación” o “asimilación”, es decir la pérdida completa de la identidad cultural de un grupo o una persona y su adscripción a un sistema cultural exógeno y dominante, pero este caso extremo es poco frecuente. También es preciso considerar que los procesos de aculturación adquieren dinámicas diversas según los contextos y los intereses en juego. En algunos casos, por ejemplo, puede desarrollarse una

En sus términos más generales, "indigenismo" constituye un campo de disputa acerca de la identidad nacional, el poder regional y los derechos, que coloca a los "indios" en el centro de la política, la jurisprudencia, la política social o los estudios relativos al tema. Un elemento fundamental tiene que ver con el otorgamiento de un status especial a los indígenas o a las comunidades indígenas, pero tal reconocimiento no tiene un significado unívoco. En su auge (c. 1910s-1940s), el indigenismo estuvo caracterizado por una gran diversidad de posiciones políticas y modos de pensamiento racial en toda América Latina (2011: 78, 79).

Reitero mi coincidencia con el anterior razonamiento pero debo precisar que el mismo tendría que entenderse como una dilucidación del indigenismo socio-político en particular, de manera que dicha definición resulta específica y no general como la autora señala al inicio del párrafo. En segundo lugar el auge del indigenismo se extendió hasta más allá de los años cuarenta según se verá más adelante.

¿Cuáles son los orígenes del indigenismo socio-político? Considero que su génesis nos remite a la época colonial, pues la Corona española asumió una actitud paternalista y protectora hacia los nativos apelando a su "inferioridad natural": el Estado colonial, según apunta Irene Silverblatt (1993: 463), se autodefinió, en derecho, como el defensor/protector de los indios, "inherentemente incapacitados y débiles". La actitud protectora del Estado colonial hacia los indios tenía motivaciones eminentemente económicas, tal como plantea Brooke Larson al examinar las políticas del virrey Francisco de Toledo, quien gobernó los Andes entre 1569-1581. Si el Estado quería asegurarse de una fuente estable de ingresos provenientes del sector rural y continuar succionando a los *ayllus*⁵ su gente para las minas de plata, entonces tendría que ofrecer a sus súbditos una base sólida de garantías de subsistencia.⁶ Este primer "proto-indigenismo" —si cabe el término—, expresado en políticas, en leyes

aculturación espontánea, mientras que en otros casos puede ser voluntaria o impuesta. No obstante, la aculturación puede ser asimismo planificada, tal como sucedió con la educación dirigida a los indígenas durante la primera mitad del siglo XX. De todos modos el concepto puede ser entendido como un intento por hacer inteligibles los procesos de mestizajes culturales. Otra cosa fue que luego se convirtió en un instrumento conceptual y en la bandera de cierta antropología aplicada. Pero el término, como tal, no es "ni bueno ni malo", es simplemente una categoría analítica más. En los Andes dicho concepto se introdujo desde los años cuarenta, pero fue reavivado en los setenta por, entre otros, Nathan Wachtel (1976), quien analizando la sociedad colonial desde la etnohistoria consideró que hubieron dos tipos de aculturación opuestos: uno para la dominación y otro para la resistencia. Dicho de otra manera, la aculturación debe interpretarse según los contextos y las intencionalidades de los actores; o sea que la aculturación puede verse como el paso de las culturas indígenas a la cultura occidental, o como la integración de elementos occidentales por parte de las culturas indígenas para la revuelta y la resistencia.

⁵Sinónimo de comunidad andina. Unidad social pre-hispánica que agrupa a varias familias, generalmente emparentadas, en un territorio compartido.

⁶Dado que garantizar la subsistencia de los indios tenía que ver con los intereses tributarios de la corona, los agentes de las autoridades coloniales en los Andes se desplazaron a lo largo de todos los rincones para realizar investigaciones de campo, reconocimientos catastrales, recuentos de individuos y entrevistas. A los agentes se les exigía obtener cuadros detallados de las aldeas, ayllus y linajes andinos. Ningún dato, por pequeño que fuera, era perdido de vista. Pero también se consideraba el pasado: los inspectores reales tenían que estimar la cantidad de tributo que —en prestaciones de mano de obra y en especie— una población indígena había pagado anteriormente a los incas y a sus posteriores encomenderos. En realidad, en

y en colegios para las elites indígenas, tomó nueva forma desde fines del siglo XIX entre sectores no indios de las sociedades andinas, cuando tales sectores tomaron conciencia de la presencia nativa en la economía, lo que originó políticas públicas dirigidas particularmente a la educación. Por ello la preocupación en torno a los indios se asumió entre las oligarquías de fines del XIX como un asunto que tenía que ser tratado mediante la ciencia, específicamente a través de la pedagogía y de la antropología física, hecho que a mediano plazo generó un tipo de indigenismo socio-político que puede denominarse "indigenismo oficial o estatal". Una definición concisa de este tipo de indigenismo puede ser la siguiente:

El término indigenismo define las políticas orientadas a promover el mejoramiento material y social de las comunidades aborígenes, instrumento propiciatorio de su integración sociocultural a las formaciones nacionales. Dirigidas a partir de premisas teóricas aportadas por el pensamiento antropológico, las políticas indigenistas expresan la preocupación de las instancias gubernamentales y de las jerarquías eclesiásticas por elevar los niveles de vida de los pueblos indios, imperativo civilizador que suplanta comúnmente los intereses étnicos [léase indígenas] al actuar compulsivamente (Báez-Jorge 2001: 424).

El indigenismo oficial constituyó parte de una política más amplia de modernización, un medio a través del cual el Estado, en distintos países, pretendió convertir a las sociedades en naciones e incorporar de modo controlado a los indígenas a la "civilización".⁷ Asimismo cabe destacar que el indigenismo oficial estuvo desde sus orígenes vinculado no sólo al nacionalismo, sino también a la ideología del mestizaje, tal como se observa en los escritos y declaraciones de Franz Tamayo en Bolivia o de Andrés Molina Enríquez en México a principios del siglo XX, entre otros ejemplos que podrían darse. Al respecto, el famoso antropólogo mexicano Gonzalo Aguirre Beltrán señaló en los años cincuenta:

El indigenismo es la expresión cultural de un fenómeno biológico, el mestizaje, el cual resulta inteligible sólo como producto de la emergencia y elevación del mestizo en el plano histórico. [...] Indigenismo y mestizaje son procesos polares que se complementan, al punto de tornarse imposible su existencia separada. [...] El indigenismo, ideología del mestizo, método y técnica de unificación nacional, es un

términos de Larson, una forma temprana de antropología estaba siendo puesta al servicio del imperialismo español (1992: 91, 92).

⁷El concepto "civilización", según apunta Fernando de Azevedo (cit. en Reyeros 1946: 3), equivale en muchos aspectos a urbanización, o sea a la extensión del "confort, la higiene y la educación" de los centros urbanos hacia el campo. Sin embargo dicha noción reviste de mayor complejidad y por ello apelo a Norbert Elias (1993: 57, 449), quien señala que la civilización se refiere a un proceso compuesto por hechos diversos, como la formación de los Estados con su correspondiente centralización política y su monopolio de la violencia, y también la transformación del comportamiento y de la sensibilidad humana en una dirección determinada. En la propuesta eliasiana el proceso de civilización implica, ante todo, el refinamiento de los modales y los comportamientos a través de la autoacción que los individuos se ven obligados a llevar a cabo sobre sí mismos, en función de controlar su sexualidad, su "agresividad", sus costumbres "salvajes" y/o sus emociones en general.

proceso vivo, dinámico, que, como el mestizaje mismo, toma su origen en el cruzamiento e interacción de dos fuerzas de signo opuesto... (1992 [1957]: 113, 119).

Entonces tenemos el indigenismo como un campo diverso —con vertientes abiertamente izquierdistas unas veces o palmariamente conservadoras otras—, de modo que resulta coherente hablar de distintos tipos de indigenismo. El desafío será distinguir entre ellos, pero también identificar y analizar los vínculos entre sí. De todo lo dicho una cosa sí es clara: el indigenismo de cualquier clase considera lo indio siempre en el terreno de "lo nacional". Dada la dificultad de definir y abordar los indigenismos retomaré el tema de sus formas o tendencias de modo específico según el avance de mi argumentación. Con todo, quiero destacar que el indigenismo en Bolivia se ha investigado en sus dimensiones intelectuales o estéticas —véase por ejemplo los estudios de Salmón (1997), Rossells (2004) o Sanjinés (2005)— mas no en el plano socio-político u oficial/estatal. Debido a ello confío que la presente investigación pueda constituirse en un avance útil para futuras pesquisas.⁸

Finalmente, corresponde esclarecer a qué me refiero con "políticas educativas". Aunque se trata de una noción bastante amplia la asumo en los siguientes sentidos: 1) Conjunto de discusiones, planes y medidas en el ámbito público del sector educativo. 2) Modos para realizar lo decidido en torno a la educación de un país. 3) Ejercicio del poder político para lograr determinados efectos en la educación. 4) Curso de acción que sigue un actor —o varios— al tratar un problema o asunto de interés educativo (Picardo 2005: 306-312). Los elementos de las políticas educativas son muchos: tecnologías, legislación, reglamentos, infraestructura, administración, presupuesto, libros de texto, tasas e indicadores estadísticos, etcétera. En este estudio los componentes que me interesan de las políticas educativas son la visión del país, la visión pedagógica y en menor medida la legislación.

Como podrá suponerse las políticas educativas no son estáticas pues están en constante transformación, hecho que implica considerar el tema de los cambios y las continuidades en la educación. Este aspecto ha sido muy bien trabajado por Antonio Viñao Frago (2002), quien señala que los cambios educativos se dan bajo dos modalidades generales materializadas en las reformas y en las innovaciones. Las primeras se plantean desde los poderes públicos y tienen forma de leyes, decretos, disposiciones y reglamentos que pueden ser de índole estructural, organizativa, curricular y/o político-

⁸ Al finalizar esta investigación encontré por pura casualidad un artículo de Barnadas y Bastos, publicado durante 1984, en el que los autores, luego de analizar lo avanzado en cuanto a la investigación histórica del indigenismo peruano, señalan lo siguiente respecto a Bolivia: "En Bolivia no contamos todavía ni siquiera con una propuesta de esquema interpretativo del indigenismo histórico [...]; pero no cabe duda que uno de los capítulos inexcusables más interesantes del balance que algún día habrá que emprender, será el de las iniciativas educativas y que dentro de él, el episodio de Warisata ocupará un lugar de honor" (Barnadas y Bastos 1984: 90). Sin saberlo y sin habérmelo propuesto terminé esbozando lo que Barnadas y Bastos habían demandado hace treinta años. Estos autores tenían razón, sobre todo porque intuyeron que la educación era un componente constitutivo y fundamental que no debía ser soslayado en un estudio acerca del indigenismo, lo cual en el caso boliviano implicaba revisitar la experiencia de Warisata. Pero nadie atendió a Barnadas y Bastos y la carencia de estos componentes en los pocos estudios sobre el indigenismo boliviano continuó y se reprodujo aun en el brillante libro de Josefa Salmón (*El espejo indígena. El discurso del indigenismo en Bolivia*), de 1997, en el que la autora aborda la educación y Warisata de modo brevísimos y somero, alejando equivocadamente estas cuestiones del centro de su interés argumentativo.

administrativa, a diferencia de las innovaciones que suelen surgir en los márgenes de la institucionalidad. Las innovaciones son aquellos cambios iniciados generalmente desde abajo y que suelen generarse en un número limitado de escuelas que a un principio no afectan a la estructura o gestión político-administrativa del sistema. La innovación educativa es una aventura, surgida comúnmente donde el control de las corrientes normalizadoras y burocráticas de los poderes públicos es más débil (Viñao Frago, 2002: 102). Por eso muchos de los ejemplos históricos de las innovaciones educativas han surgido en áreas rurales, en la educación infantil o en establecimientos relativamente aislados o al margen del control de las instancias reguladoras del sistema. Sin embargo, según apunta Viñao Frago, la innovación, en primer lugar, ha de situarse frente a la cultura escolar, y se apoyará en algunos aspectos de dicha cultura pues no se puede innovar en abstracto y partiendo de cero, sino en una realidad concreta y en circunstancias determinadas, por lo que las innovaciones siempre terminan utilizando parte de la cultura escolar oficial o creando la suya propia con elementos mixtos.

Respecto al concepto "cultura escolar", éste fue acuñado desde el ámbito de la historia de la educación en la década de los noventa y puede entenderse como aquél conjunto de normas y prácticas de las instituciones de enseñanza que definen los saberes a enseñar y los comportamientos a inculcar (Dominique Julia en Viñao Frago 2002: 71). Tal expresión también puede ser caracterizada como el grupo de teorías y praxis sedimentadas en el seno de las instituciones escolares a lo largo del tiempo, que constituyen una cultura específicamente escolar y relativamente autónoma, materializada en el accionar inerte de los profesores, en el manejo del aula, en el día a día de las rutinas, en los rituales, en la distribución y uso de los espacios, en las jergas, en las formas de evaluación, en los métodos de enseñanza, en las jerarquías, en los castigos, en la disposición de los cuerpos, etcétera. Lo importante a tomar en cuenta en todo esto es que la escuela no sólo reproduce lo que está afuera, sino que crea un saber y una cultura propia que no se puede adquirir en otro sitio que no sea la propia institución escolar, aunque también es cierto que la referida cultura ha invadido espacios más allá de las escuelas. En todo caso, la idea es entender la enseñanza como una práctica cultural existente en el seno de las instituciones educativas, una práctica sustentada en creencias estables y determinada por pautas aprendidas implícitamente por cada profesor no a través de un estudio deliberado, sino mediante la rutina. Empero, como precisa Viñao Frago (2002: 71-78), debería hablarse de culturas escolares en plural, pues cada escuela puede ser un mundo y no es lo mismo la primaria que la secundaria, además de que la cultura escolar a veces también está sujeta a ciertas transformaciones, yo diría mínimas.

De todo esto debe quedar claro que reformas e innovaciones interactúan y se influyen mutuamente generando los cambios que cada tanto se producen en los sistemas educativos, mientras que las continuidades perviven a través de la cultura escolar. Las tensiones entre los cambios — reformas e innovaciones— y las continuidades —la cultura escolar— constituyen el sustrato de mi interés por las políticas educativas.

Luego de lo establecido anteriormente aún hace falta hacer consideraciones metodológicas y de enfoque. Mi argumento se desarrolla mediante un estudio de tipo histórico cuyo enfoque es predominantemente cualitativo, adscribiéndome a la corriente historiográfica denominada "historia cultural" difundida por Peter Burke (2006). Y es que durante mucho tiempo las investigaciones históricas han permitido conocer con detalle las estructuras de las sociedades pasadas, pero las más de las veces las "superestructuras" han quedado al margen de los análisis por ser consideradas "ideología" y un mero "reflejo" de la base económica. Exceptuando a pioneros solitarios y a ciertos trabajos de la Escuela de los Anales, sólo desde los años sesenta —y bajo el impulso de la denominada historia de las mentalidades francesa, de la microhistoria italiana y de la "history from below" británica—, varios historiadores y científicos sociales, influenciados por la antropología cultural, introdujeron nuevos temas en el quehacer histórico que contribuyeron a la comprensión de las dinámicas culturales de las sociedades que transitaron y transitan desde una "era preindustrial" a otra industrial y capitalista.⁹ Debido a ello considero que la reconstrucción de un proceso histórico debe explorar las mentalidades —el "contenido impersonal del pensamiento", o más específicamente las ideas que comparten elites y plebe (Jacques Le Goff cit. en Gruzinski 1979: 26)— y también analizar las políticas culturales destinadas a los sectores subalternos.

Metodológicamente he realizado una relectura crítica de la literatura historiográfica referente a la educación boliviana —en especial a la educación indígena—, articulando algunos datos de documentos oficiales —memorias, informes y leyes— con investigaciones diversas. La idea ha sido seguir un criterio temático antes que cronológico y dialogar con la producción ya existente añadiendo, en la medida de lo posible, nuevas fuentes y dimensiones analíticas. Sin embargo, dado que las fuentes primarias que he utilizado son escasas, la presente investigación no pretende de ningún modo constituirse en una tesis cerrada. Al contrario, considero este trabajo como un estudio exploratorio que, espero, contribuya a abrir otras perspectivas hacia un nuevo análisis del proceso educativo boliviano.

⁹ La importancia de los nuevos temas introducidos por varios historiadores desde los años sesenta —temas como el crimen, el mestizaje, el control social, la familia, la infancia, las prácticas sexuales, la conquista de la ciudadanía, la educación, la alfabetización, la lectura, la vida cotidiana, la invención de la nación o la difusión del nacionalismo—, radica en que condujeron, en el ámbito latinoamericano, al estudio de dos aspectos históricos centrales: la europeización de las burguesías —o "proto-burguesías"— criollas, y las políticas que los Estados liberales impusieron para controlar, vigilar y supervisar a las distintas categorías de trabajadores —urbanos y rurales— con el propósito de convertir a los miembros del "pueblo" en ciudadanos. Además el tránsito del siglo XIX al XX implicó que el predominio de lo oral fuese cada vez más desafiado por la cultura escrita mediante la expansión educativa, de manera que la esfera pública configurada durante tal proceso fue un escenario en el que "la plebe" enfrentó las ideologías civilizadoras con sus propias visiones del mundo, dándose también diálogos, apropiaciones e interacciones insospechadas (Gruzinski 1979: 28-29). Para ahondar en la historia cultural, sus orígenes y desarrollo, véase la obra de Peter Burke (2006). En Bolivia me parece representativo, entre otros, el trabajo de Laura Escobar (2009).

1. EL PROBLEMA DEL INDIOS: DE LA COLONIA A LA REPÚBLICA

Los indios y la educación colonial

Si consideramos que el concepto de educación es muy amplio resulta indiscutible que no se refiere solamente al sistema escolar, dado que la educación también se da en ámbitos privados o más restringidos como la familia, la comunidad, etcétera. Según afirma Durkheim (1977: 16) no puede haber sociedad sin educación, es decir, la educación surge juntamente con la aparición del ser humano, ya que es básicamente el modo de socializar valores, conocimientos y normas desde una generación adulta hacia una joven, y desde este punto de vista es evidente que los indígenas andinos tenían sus propias formas de educación antes de conocer el sistema escolar.

La introducción de la educación de tipo occidental en los Andes se inicia en la época colonial, fenómeno muy bien analizado por Alaperrine-Bouyer (2004; 2007) quien ha mostrado que la idea de un mestizaje cultural planificado mediante la educación ya fue planteada por el poder colonial español en el siglo XVI, a fin de integrar a las elites indígenas a su política. Sin embargo este proyecto se aplicó después de múltiples debates, aunque en realidad nunca se cuestionó la educación de las masas indígenas, pues ésta se reducía a la evangelización. El problema radicaba en una educación especial y planificada para los caciques¹⁰, y en el debate surgieron dos posiciones. Una corriente de opinión entre las autoridades coloniales sostenía que los caciques educados podrían evangelizar a los indios del común, administrar más eficientemente la fuerza de trabajo y percibir mejor el tributo. Pero por otro lado existía el temor de los españoles a ser juzgados por los indios letrados, los cuales, además, no sólo podrían interpretar libremente la Biblia y los textos jurídicos, sino también promover la rebelión contra el poder español. Facilitar a los caciques la lecto-escritura, significaba dar acceso a todo tipo de lecturas, al razonamiento crítico occidental y a la defensa de intereses diversos. Educar a los caciques equivalía entonces a otorgar a los indios cierta igualdad intelectual con los españoles, algo que para muchos resultaba inaceptable, pese a que en los hechos varios indios no sólo dominaban el castellano, sino que también sabían leer y trabajaban como escribanos redactando fórmulas basadas en textos jurídicos y manejando quejas y testamentos.

A pesar de todos los temores y contradicciones, finalmente se fundaron dos colegios de caciques a cargo de los jesuitas, uno en Lima y otro en Cuzco, que funcionaron entre la segunda década del siglo XVII y la década de los ochenta del XVIII, estando directamente vinculadas a las campañas de “extirpación de idolatrías”. Según la investigación de Laura Escobari uno de los primeros alumnos del colegio de Cuzco fue Felipe Huascar, hijo legítimo del Inca Huascar, y es posible pensar también

¹⁰ Cacique es un término importado por los españoles desde el Caribe que se impuso para denominar a las autoridades andinas conocidas como *mallku* —en aymara— y *curaca* —en quechua.

que a dicho colegio asistieron caciques de la Audiencia de Charcas, hoy Bolivia (Escobari 2001: 137, 142).

Tanto en Cuzco como en Lima se enseñaba a leer y escribir pero ante todo se trataba de modificar las costumbres de forma controlada: los pedagogos peninsulares inculcaron nuevos hábitos gastronómicos e impusieron ciertos atuendos españoles. Si la Corona necesitaba de caciques eficientes en su función de bisagra con el mundo indio, requería extirpar de ellos todo lo “malo”, esto es ritos, creencias y prácticas sexuales “inmorales” a través de una educación de tipo disciplinario que incluía castigos y azotes. “Mitad indios mitad españoles”, los caciques que servían a la Corona, tanto los educados en las escuelas como los que aprendían el castellano y la lecto-escritura de otros modos, reflejaban claramente su posición intermediaria entre los dos mundos. Sin embargo la aculturación no debía —y no podía— ser total: los administradores coloniales no querían convertir a los caciques en españoles, y mantuvieron algunos elementos indios en la enseñanza, como por ejemplo ciertos alimentos nativos y el idioma quechua que se combinaba con el castellano, dado que era preciso que los caciques no se sintieran extraños cuando volviesen a tener contacto directo con el medio indio (Alaperrine-Bouyer 2004: 44). No obstante, los jóvenes caciques, según refiere Escobari (2001: 143, 148), estaban habilitados para seguir estudios en las universidades de Lima o de La Plata, codeándose cada vez más con los españoles e interviniendo en asuntos públicos, de modo que su ascenso social no siempre les conducía de vuelta a sus comunidades de origen. Además, aunque estos colegios habían sido concebidos para los caciques indios también terminaron recibiendo a hijos de españoles y criollos (García 2007: 60). En todo caso el proyecto de aculturación planificada mediante una educación sistemática no resultó del todo efectivo dado el curso caótico que siguió el proceso de mestizaje, a lo que se sumaron otros factores de tipo económico y político.

Sucede que los colegios para caciques entraron en decadencia hacia mediados del siglo XVIII por falta de presupuesto y por el desinterés de las autoridades que acusaron a los indios de poca capacidad intelectual. Al mismo tiempo el temor a los indios letrados nunca dejó de existir e influenciar en los gobernantes tal como revela una carta de 1637, escrita por el Conde de Chinchón, acerca de la inconveniencia de mantener la educación para líderes indígenas ya que “no aprendían buenas costumbres ni cristiandad sino todo lo contrario, volviéndose muy perniciosos” (en Escobari 2001: 143). Así, el interés de los administradores en la educación de los indios fue en declive y esto se debió asimismo al deterioro del poder de los caciques y a la multiplicación de caciques advenedizos. Por último, fueron las rebeliones de 1780-1781 las que determinaron la decisión colonial de suprimir este tipo de colegios, pese a que durante dichas rebeliones algunos alumnos de tales colegios se declararon fieles a la Corona.

Con todo, las autoridades indias eran cada vez más consciente de las potencialidades y ventajas de la escritura que tenían que ver no sólo con el advenimiento de la Historia y la administración más

eficiente de la economía, sino ante todo con la posibilidad de contar con otro tipo de defensa frente al poder colonial, aunque lo que querían muchos caciques también era ser reconocidos como nobles aspirando a cierta igualdad con la dirigencia política española, imitándola en la vestimenta y en el uso de su “utillaje cultural”: caballos, ropa, arcabuces, etcétera. Como señala Alaperrine-Bouyer (2007: 30), las elites indígenas fueron las primeras en ser confrontadas con una “verdad” sobre el mundo venida de afuera y fijada por la escritura, fenómeno que finalmente afectó al pensamiento indio y trajo nuevas sensibilidades.

Pero más allá de la relativa ineficiencia de las escuelas para jefes étnicos el proceso de mestizaje siguió su errático curso y hacia principios del siglo XIX muchos indios mestizos, caciques o no, terminaron fundiéndose en una masa indefinida, omnipresente e inquietante que los textos coloniales tardíos empezaron a llamar “chusma” o “vulgo”. Itinerarios marginales, captados por escritores y dibujantes de los siglos XVIII y XIX, la vida callejera de la plebe, sus diversiones y miserias, la cotidianidad de las empleadas domésticas, de los vagabundos, de los artesanos y de los comerciantes minoristas, constituyen imágenes familiares que muestran la inevitable faceta urbana y moderna del proceso de mestizaje iniciado con la llegada de los españoles (Bernand 2001: 126), proceso que continuó desarrollándose en las jóvenes repúblicas bajo el impulso de la incipiente industrialización.

Cholos e indios a inicios del siglo XX

Al mismo tiempo que mostrar brevemente el "problema del indio" en la República, quiero ofrecer en esta parte una rápida mirada a los dilemas que el mestizaje ocasionaba en tanto proceso real y sujeto a dinámicas políticas y socioeconómicas que alteraban dramáticamente las frágiles fronteras étnicas de la sociedad boliviana.

En Bolivia, al igual que en los países vecinos, la dirección del nuevo Estado tras la Independencia quedó en manos de los descendientes de los criollos, y también de los herederos de los mestizos acriollados ricos, quienes reprodujeron sistemáticamente el racismo intentando limitar a todos los demás las posibilidades de ascenso social. Esta situación fue cambiando gradualmente a mediados del siglo XIX y en especial hacia principios del XX, debido a la emergencia social y económica de grandes sectores populares urbanos, estigmatizados con la categoría de "cholos", cuya existencia comenzó a impugnar el orden social con cada vez más intensidad. El incipiente desarrollo capitalista, contrariamente a los deseos de la oligarquía, con el tiempo abrió las vías para la continuidad del proceso de cholificación¹¹ de los indios debido a su incorporación al trabajo minero y a la lenta pero

¹¹ "Cholificación" es un término acuñado por Uriel García en los años treinta y reinterpretado por investigadores peruanos de fines de los cincuenta, entre los que se destaca el sociólogo Aníbal Quijano (1980). Para él, la cholificación es un proceso ocurrido desde la colonia, mediante el cual se da un paulatino desprendimiento de grandes sectores del campesinado indígena que van adoptando un nuevo estilo de vida integrado por elementos occidentales y elementos indios, estilo de vida

permanente migración campo-ciudad. En virtud de esto, al mismo tiempo que se menospreciaba al cholo y al indio, empezó a surgir un interés intelectual por ellos.

El caso es que las elites se sintieron paulatinamente cercadas por un "populacho cholo" que configuraba un entorno amenazador. De pronto se hizo evidente que iba a ser imposible continuar usufructuando las instancias del poder estatal sin considerar y recurrir a la plebe para utilizarla como contingente electoral, lo que motivó la creación de diversos discursos intelectuales que a veces exaltaban el mestizaje y en otras ocasiones lo denigraban. De hecho, las primeras meditaciones morales acerca del mestizaje contribuyeron a crear una imagen negativa de "los villanos de la modernidad andina": el mestizo provincial, "déspota político y parásito económico", y el cholo urbano, "políticamente volátil, agitador social y/o sexualmente transgresivo", estereotipos raciales que actuaron como contraste de los "civilizadores blancos" (Larson 2007: 350).

Respecto a los indios es preciso recordar que ya desde la época colonial se habían perfilado diferencias sociales basadas en el "origen racial", lo que ocasionó que los distintos estratos, tanto criollos como indios, junto a la compleja gama de mestizos, estén destinados a diferentes ocupaciones, formando una suerte de "pirámide" social que se conservó durante la república. Cabe advertir que esta especie de pirámide debe pensarse sólo como un esquema general y decimonónico que precisaría muchas matizaciones.¹² Sólo diré que el esquema presentaba en la cúpula a los "criollos", comúnmente llamados "blancos" en las estadísticas oficiales, que junto a varios mestizos "blanqueados" se ocupaban de las más altas funciones del Estado, de las profesiones liberales, los altos negocios, etcétera. Después estaba el grueso de los mestizos o "cholos", dedicados generalmente al comercio minoritario, al trabajo artesanal y a funciones burocráticas menores entre otras actividades. Por último, debajo de todos los niveles, se encontraban los indios quienes, por su cantidad y por sus rasgos físicos y culturales, se convirtieron en una pesadilla para la elites dominantes que discutieron acaloradamente, durante más de cien años, qué se debía hacer con ellos, pues eran considerados una amenaza y el principal factor del subdesarrollo boliviano. Había surgido el "problema del indio".

El indio constituía en gran medida el estrato inferior de la sociedad, y pese a que sus actividades agrícolas en el altiplano y los valles lo convirtieron en parte importante de la economía nacional ello no lo libró del repudio y del racismo, ya que durante mucho tiempo fue común creer que los blancos eran

que se diferencia de las dos culturas sin perder por eso vinculación con ellas. Uno de los principales vehículos del proceso de cholificación que distingue Quijano para el Perú de la primera mitad del siglo XX, mirada que también es válida para Bolivia en el mismo periodo, está constituido por los cambios económicos introducidos por la modernidad que tienen que ver con la industrialización gradual, la minería, la educación, la expansión de los núcleos urbanos, la lenta migración campo-ciudad, el desarrollo del pequeño comercio y el ingreso y consolidación de la economía de mercado, factores que, en definitiva, crearon una novedosa estructura de oportunidades y de roles ocupacionales para los indios en tránsito de modificar su condición cultural y económica inicial. Quijano sugiere que la cholificación de fines del XIX y de la primera mitad del XX fue también una consecuencia de importantes factores políticos como el arribo de nuevas corrientes de pensamiento social y la aparición de los partidos y del sindicalismo.

¹² Un ejemplo de la interpretación —vigente hasta hoy— de la realidad boliviana como una pirámide estática puede hallarse en los escritos de Luis Mariano Guzmán (1874) y de Manuel Ballivián (1898).

racialmente superiores. Debido a tal certidumbre el despojo de tierras y los maltratos eran entendidos en términos de progreso y modernidad bajo la filosofía del darwinismo social; de ahí que todavía durante la primera mitad del siglo XX era corriente acusar a los indígenas de ser los causantes de la falta de progreso económico. También llama la atención que este discurso apelaba a la ciencia, pues se afirmaba que los indios eran genéticamente necios, etcétera. En el caso de los indios del oriente éstos eran llamados "selváticos" y considerados irremediables "salvajes". Además, las leyes distinguían entre "ciudadanos" y "bolivianos", y los indios sólo ingresaban en la segunda categoría, ya que para la primera se necesitaba cumplir con requisitos como saber leer y escribir, tener un inmueble e ingresos mínimos anuales y no ser sirviente doméstico (Barragán 1999: 23).

Algunas interpretaciones del censo de 1900 pueden servir para imaginar el pensamiento dominante de la época. Dicho censo identificó "cuatro razas" y sus porcentajes fueron: "indios" (48,42%), "blancos" (14,64%), "mestizos" (29,45%), "negros" (0,18%). A tales "razas" se añadía otra categoría: "desconocidos", quienes sumaban un 7,31%. Es decir que de una población de 1.816.271 habitantes, aproximadamente, 920.000 eran indígenas, pero los operadores del censo querían subestimar la cantidad de indios a toda costa. Desde otra mirada, indios y mestizos alcanzaban juntos casi al 80% de la población, lo cual muestra una población boliviana altamente indianizada, sin contar que en el censo no se cuantificó a los nativos no contactados de las selvas (Martínez 2004: 50). También hay que considerar que la autoidentificación no existía como criterio de medición poblacional y los agentes del censo tenían no pocos problemas en identificar a sus censados. Por esto muchos indios eran categorizados como "mestizos" sólo por el hecho de habitar en ciudades o provincias, vestir con ropa al estilo occidental, ejercer oficios artesanales o dedicarse al comercio. Además, por influjo del darwinismo social, los intérpretes del censo querían creer que la "raza autóctona" se estaba "extinguiendo" y pronto "desaparecería" debido a las recurrentes sequías, las epidemias, el hambre y el "alcoholismo". A ello se sumaba la creencia de que la tasa de nacimientos indígenas no cubría la mortalidad (Rivera 1983: 29, 30). En suma, para el censo de 1900, las leyes del progreso avanzaban beneficiando a las "razas fuertes" contra las "débiles".¹³

¹³ La percepción ambigua de que los indios estaban "disminuyendo" circulaba ya desde antes del censo de 1900. Por ejemplo el intelectual Luis Mariano Guzmán escribió durante 1874: "En vano habían transcurrido cerca de tres siglos, desde la conquista española hasta la emancipación [...], existía como base del edificio social la raza indíjena [sic], la más numerosa y compacta, conservando a despecho de las influencias civilizadoras de la raza conquistadora, un statu quo que difería poco de sus condiciones primitivas. Sobre esta capa social i poco inteligente [sic], se encuentra mas circunscrita la de los mestizos o cholos, raza cruzada, de mejores condiciones intelectuales i morales que la anterior; i sobre esta última, como formando el coronamiento social, la de los criollos, mucho menos numerosos que las dos anteriores, pero relativamente mas inteligente e ilustrada. [...]. Hoi se nota sensiblemente el rápido acrecentamiento de cholos, i la disminución de los indios" (1874: 36). Adicionalmente se puede hacer otra lectura del fragmento citado: si bien Guzmán ubica a los criollos encima de los cholos, y si bien aquellos son más inteligentes e ilustrados que éstos, ello es así sólo relativamente. De ahí que se podría interpretar que para este suspicaz observador no existía un gran abismo cultural entre cholos y criollos respecto a "ilustración e inteligencia".

Con todo, la división étnica de la sociedad boliviana, conformada supuestamente por estratos separados, aislados entre sí, cada uno con funciones específicas, no era tan severa como podría creerse. Si bien era común que muchos "blancos" ocupasen los poderes públicos, que los "cholos" sean los operarios y los indios los agricultores, este esquema, muy difundido por los intelectuales de fines del siglo XIX y la primera mitad del XX, no coincidía siempre con la realidad. La típica pirámide social era una interpretación rígida que no daba cuenta de las dinámicas sociales y económicas subterráneas que perneaban las fronteras entre clases y grupos.

Si los "españoles" habían "desparecido" con el advenimiento de la república, siendo reemplazados por la categoría de "blancos", las personas plenamente blancas constituían probablemente una relativa minoría frente al resto de los miembros de la oligarquía que eran palmariamente mestizos; mas como el dinero y el poder blanquean a cualquiera, las elites, avergonzadas, se apresuraron en tratar de "borrar" sus diferencias internas proyectando estereotipos negativos y estigmas raciales sobre la plebe urbana y sobre el campesinado indio, en particular desde fines del siglo XIX. Según afirma Marta Irurozqui (1995: 350), si bien lo indígena-andino pertenecía en parte, por su condición de campesino, al grupo subalterno, lo mestizo poseía escalas que iban desde el pequeño propietario rural al terrateniente, desde las autoridades locales y curas provincianos hasta el propio presidente, o desde el humilde artesano al agitador y esbirro político. En opinión de Irurozqui, la dificultad de delimitar en "lo mestizo" lo que pertenecía a la elite y lo que pertenecía a lo popular, y el peligro de nivelación social que ello conllevaba en un país lleno de contradicciones de identidad, hicieron de esta categoría una expresión de los miedos y frustraciones de una sociedad habituada a definirse por oposiciones jerárquicas (1995: 350). Empero, irónicamente, "lo mestizo" se convirtió gradualmente en una ideología que las propias elites incubaron y proyectaron sobre toda la población, lo que implicó que las palabras "mestizo" y "cholo" fueran separándose, siendo la primera considerada la base de la nacionalidad, mientras que la segunda quedó poco a poco restringida a un uso peyorativo para estigmatizar a la plebe urbana, aunque también ciertos sectores reivindicaron el término en su forma femenina, "chola", tanto desde lo popular como desde las esferas letradas de elite.

No solamente varios presidentes decimonónicos tenían una clara ascendencia mestiza y eran llamados despectivamente "cholos" por sus rivales, sino que "más abajo y más arriba" no eran posiciones sociales fijas e inamovibles. Como muestra el brillante análisis de Ximena Soruco existían en Bolivia notorios desplazamientos de abajo hacia arriba —y viceversa—, mediante el acceso a recursos económicos y capital cultural. En otros términos, un "cholo" —es decir una persona urbana, bilingüe y con antepasados indios— que acumulaba dinero, generalmente lo invertía para que la siguiente generación devenga "criolla", adquiriendo educación y un nuevo apellido, transformación que podía tener "avances y retrocesos" y durar varias generaciones (Soruco 2011: 21).

Sin embargo había otro elemento más en la conflictiva complejidad social boliviana: debajo del "problema del indio" subyacía el tema de la propiedad de la tierra, administrada bajo un modelo de dominación hacendal que se caracterizó por el "colonato", existente hasta 1952. Este tipo de explotación agraria consistía en la dotación de tierras en usufructo a los indígenas despojados de ellas —en un proceso que viene desde la Colonia—, a cambio de trabajo y de la entrega de los productos a los propietarios de las haciendas. El colonato también se caracterizaba por una serie de onerosas obligaciones y de servicios domésticos gratuitos —como el denominado "pongueaje"—, que los indios sin tierra debían cumplir en las casas urbanas y haciendas rurales de los terratenientes. Así, y con el nombre de "colono", el indio formó parte del trabajo agrario desarrollado en las haciendas, siendo sometido a toda suerte de abusos y humillaciones.

Aparte de esta forma de propiedad latifundista, en el agro existían aún grandes cantidades de indios en comunidades libres, cuyas vidas eran menos desventajosas que las de los colonos. No obstante, los indígenas libres eran igualmente víctimas del despotismo de las autoridades políticas, militares y eclesiásticas, en razón de que se encontraban obligados a pagar injustificados impuestos y a prestar determinados servicios personales y gratuitos para el Estado y la iglesia católica, como el arreglo de carreteras y puentes, entre otros.

Pero los terratenientes no se conformaban con todos sus privilegios y gradualmente las tierras indígenas —particularmente del altiplano— se fueron convirtiendo en objeto de creciente interés. En virtud de esto, especialmente desde 1874, algunos de los sucesivos gobiernos que se turnaron el poder estatal decretaron normativas tendientes a la expansión de las haciendas en desmedro de los territorios indígenas. Producto de este largo y penoso proceso, según datos de Dunkerley (2003: 44), el número de comunidades descendió de cerca de 11.000 a 3.799 entre la independencia y 1950. Desde luego, el inevitable correlato del despojo territorial fue la rebelión: Gerrit Huizer contabilizó aproximadamente 2.000 revueltas agrarias en Bolivia entre 1861 y 1940 (en Barre 1983: 45), ello sin tomar en cuenta los incontables e intensos levantamientos indígenas hasta 1952.

Esta era, en síntesis, una parte del complejo panorama humano de la Bolivia de principios del siglo XX: un país fragmentado, con gran diversidad cultural, con fronteras étnicas inestables, a veces nítidas, a veces difusas, y sin muchos sentimientos de pertenencia e identificación nacional. Frente a ello el triunfante liberalismo se planteó proyectar la primera reforma educativa importante en la historia del país considerando, de modo escandaloso, extender sistemáticamente la educación a los indios. Se trataba del arribo de un tipo de pensamiento que puede caracterizarse como "indigenismo oficial moderno".

2. LA REFORMA EDUCATIVA LIBERAL

El liberalismo y el inicio de la “educación indígenal”

El principal obstáculo para la modernización propuesta por el liberalismo triunfante en 1899 era que Bolivia no era una nación plena, un pueblo unido con identidad nacional, sino más bien un mosaico de grupos étnicos diversos con lenguas diferentes. Dichos grupos, además, representaban una amenaza al nuevo orden liberal debido a sus recurrentes sublevaciones, en el caso de los aymaras y quechuas, y también un pasado "arcaico" que contrastaba con la anhelada modernidad, en el caso de los indios de la Amazonía y del Chaco. De ahí que las elites liberales no sólo estaban cercadas por el artesanado cholo urbano que gradualmente, particularmente desde 1912, se organizó en inquietantes sindicatos, no pocos de ellos anarquistas, sino también por los indios de altiplanos y valles que desde el campo amenazaban cada tanto con la rebelión.

A fines del siglo XIX, cuando se desarrollaba la Guerra Federal¹⁴, un influyente escritor y político liberal paceño llamado Pedro Kramer, prefigurando el tono de las discusiones que se realizarían los siguientes años, examinaba la situación en los siguientes términos:

El blanco y hasta el cholo, que calza zapatos y se viste de géneros de ultramar, creéanse envilecidos cuando empuñan el arado o la azada para la labranza; pudiendo repetirse lo que decía un viajero de colonias en el siglo XVIII: “El cultivo de la tierra es despreciado; todo el mundo quiere ser caballero y vivir en el regalo”. No sucede lo mismo con los mozos de la costa. ¿De dónde procede esta diferencia? A nuestro juicio sólo proviene del excesivo desnivel intelectual y moral entre el indio y las otras razas, que hace que éstas vean en aquél, simples bestias de carga, cuyas funciones hallan indignas de alternar con las suyas. Regenérese pues a esa desheredada raza incásica, educándola e instruyéndola, no para sacar de ella literatos, curas o abogados, sino para formar hábitos labriegos para rústicos trabajos, y que comprendiendo sus derechos y obligaciones suban al rango de ciudadanos. Entonces se verá desaparecer ese desnivel y, confundidas las razas en una sola, se presentarán abundantes brazos para la agricultura y toda industria (cit. en Baptista 1976: 14).

Era necesario, por tanto, diseñar un proyecto de integración social que garantice la paz, desarrolle sentimientos nacionales de pertenencia común y permita, a la vez, modelar una fuerza de trabajo indígena disciplinada. Como señalaba Pedro Kramer, la educación era la clave para llevar a cabo dicho proyecto, pero teniendo el cuidado suficiente para que los indios sean formados como

¹⁴ La Guerra Federal fue la versión boliviana de las clásicas guerras civiles latinoamericanas entre "conservadores" y "liberales". La contienda duró entre diciembre 1898 y abril de 1899, resultando ganadores los liberales gracias al apoyo de los indios insurreccionados bajo el mando de Zárate Willka. Las consecuencias fueron el traslado definitivo de la sede de gobierno desde Sucre hacia La Paz y la implantación de un nuevo orden que se propuso modernizar el país.

labriegos especialistas y no como literatos o abogados. Adicionalmente la educación otorgaría ciudadanía a los indígenas, propuesta cuyas resonancias duraron los siguientes cincuenta años.

Se trataba entonces de realizar una obra de unificación nacional que demandaba una reforma educativa, la cual fue planteada por el gobierno liberal de José Manuel Pando, el gran vencedor de la Guerra Federal. Ya a lo largo del siglo XIX se habían desarrollado diferentes tentativas destinadas a crear un sistema educativo nacional sólido y coherente, pero la permanente inestabilidad política y las costosas pugnas del caudillismo militar impidieron la realización efectiva de leyes concebidas para crear normales y mejorar y ampliar el acceso de la población a la escuela, de modo que al empezar el nuevo siglo el estado de la educación en Bolivia era verdaderamente ruinoso. No sólo faltaban escuelas, sino que la formación docente no existía y los profesores se formaban de modo empírico con requisitos como "moralidad comprobada". En 1900 sólo uno de cada cinco bolivianos sabía leer y había menos de doscientos establecimientos escolares. Con una población de un millón y unos cuantos centenares más de habitantes, el país tenía menos de veinticinco mil alumnos (Contreras 1999: 481; 2001: 470). Ciertamente una situación incompatible con la modernidad ideal de los liberales.

Dicha situación educativa empezó a cambiar gradualmente desde 1900, pero no sólo por "modernidad", sino por temor a nuevas rebeliones indígenas y a una "guerra de razas", tal como se definió a la sublevación del cacique Zarate Willka durante 1899 en el contexto del enfrentamiento bélico entre conservadores y liberales. En efecto, según han demostrado Mendieta (2010) y Martínez (2004), el miedo al indio fue una de las razones vitales para que se proceda con la reforma educativa de principios del siglo XX. Sin embargo, paradójicamente, la reforma reactivaba otro temor, ya que, en opinión del intelectual Alcides Arguedas, si los indios aprendían a "leer, hojear códigos y redactar periódicos, ese día invocarán sus principios de justicia e igualdad y en su nombre acabarán con la propiedad [...] y serán los amos" (cit. en Mendieta 2011: 284).

Los nuevos/viejos temores no detuvieron las formulaciones de la reforma educativa que se empezó a perfilar desde el arribo mismo de Pando al poder. Asimismo, como señala Raúl Calderón (1994), los liberales heredaron una "deuda social" de los anteriores gobiernos conservadores que hicieron poco o casi nada para mejorar las condiciones de vida de las mayorías, deuda que se sentía más todavía considerando que los liberales habían llegado al gobierno mediante un enfrentamiento armado que consumió vidas y recursos. Una forma concreta que buscó amortizar esta deuda social fue la educación, ámbito que pasó a ser uno de los más importantes en el esquema liberal y sus políticas. Es en este marco que se planteó la primera reforma educativa importante en Bolivia, plasmada muy lentamente a través de reglamentos, leyes y códigos elaborados durante las primeras décadas del siglo XX.

Es menester señalar que la reforma constituyó a la vez un medio de proselitismo y construcción de pactos y alianzas para los liberales, haciéndose evidente la intencionalidad de crear y disponer de

cuadros de maestros que influyan en las nuevas generaciones a fin de legitimar el nuevo orden (Calderón 2009: 23, 24). Al mismo tiempo, como sugiere Faustino Suárez, el incipiente modo de producción capitalista exigía mejor mano de obra y ello condujo directamente a la necesidad de mejorar y ampliar el sistema educativo (en Iño 2009: 120), empresa posibilitada por el dinero que el auge de la minería del estaño produjo. De hecho, el presupuesto educativo destinado a la educación llegó casi a cuadruplicarse entre 1900 y 1910, aunque el incremento no fue inmediato ni constante (Calderón 1994: 69).

En primer lugar los liberales plantearon que la educación debía ser obligatoria y gratuita para todos, objetivo polémico que ocasionó un auténtico estado de inquietud entre los sectores dominantes de la sociedad. Con todo, la reforma arrancó desde 1900 gracias a las gestiones del Ministro de Instrucción Pública, Samuel Oropeza, quien impulsó una Ley sancionada el 26 de noviembre mediante la que se crearon nuevas escuelas primarias (Iño 2009: 121).

Pese a los primeros esfuerzos, fue recién durante la segunda gestión liberal, a partir de 1904, que el impulso reformador se planteó con más seriedad y amplitud, debido al dinamismo de Juan Misael Saracho, un abogado tarijeño que desde el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública profundizó el proceso de modernización del sistema educativo boliviano bajo el amparo del primer gobierno de Ismael Montes (1904-1909). Al hacerse cargo del Ministerio Saracho, en un discurso ante el Congreso durante 1904, fue bastante explícito acerca del objetivo central de la reforma educativa cuando proclamó la necesidad de sacrificar lo que fuere necesario para "consolidar la nacionalidad boliviana" (cit. en Larson 2008: 124). Al año siguiente el ministro elaboró un Plan de Estudios y Programas de Enseñanza Primaria que incluyó el reconocimiento y apoyo a las pocas escuelas indígenas que ya funcionaban semi-autónomamente desde fines del siglo XIX (Talavera 2009: 61).

El siglo XX boliviano se inició así con el advenimiento del "Estado docente" y el Partido Liberal emprendió una obra de "regeneración educativa" destinada a difundir las luces del progreso positivo para todos. Esto significaba que los nuevos gobernantes, en una insólita actitud de apertura, consideraban que todos en el país tenían derecho a la ciudadanía, incluidos los indios, y la educación universal se convirtió en la bandera principal del proceso de cambio patrocinado por el liberalismo. Saracho fue elocuente cuando dijo las siguientes palabras durante 1908:

Uno de los grandes ideales que ha perseguido con tesón el Ministerio de Instrucción Pública ha sido la redención del indio por medio de la educación, y es para mí motivo de orgullo [...] informaros que los ensayos realizados demuestran la practicabilidad de la obra y que el indio acoge y colabora la realización de tales propósitos, una vez que se consigue vencer su natural desconfianza, habiendo llegado el entusiasmo en algunas comunidades, donde funcionan los maestros ambulantes, hasta ofrecer, espontáneamente, los indios, construir por su cuenta locales para escuelas permanentes, comprobando así que no son refractarios a la cultura como afirman ciertos pesimistas. [...] El indio es apto para ser

ciudadano de un pueblo culto y es necesario no abandonarlo en sus legítimas aspiraciones y en su derecho soberano a la educación (Saracho 1908: 17, 18).

Desde luego, la oferta de ciudadanía era demagógica, pues no se cuestionaba el orden hacendal que sometía a la servidumbre a los indígenas ni se consideraba otorgarles el derecho al voto, aunque el sufragio era un ejercicio sin mucho control que permitía el voto ilegal de algunos indios (Rodríguez García 2013b). En todo caso, se trataba evidentemente de la promesa abstracta de una ciudadanía de segunda clase.

Mientras se multiplicaban los discursos y discusiones sobre si otorgar ciudadanía a los indios o no, la reforma seguía avanzando. Montes y su Ministro intentaron centralizar la educación recuperándola de manos de los municipios¹⁵ y plantearon dos ejes centrales en torno a los que debía desarrollarse la continuidad de la reforma: la educación de los indígenas y la formación de maestros.¹⁶ Para desarrollar el primer eje los reformadores retomaron el neologismo “indigenal” —ya usado en el siglo XIX— a fin de dar un tono de seriedad y oficialidad a la denominada “cuestión india”. Así, la educación de las masas nativas, llamada desde entonces “educación indigenal”, pasó a constituirse en un ámbito reservado a técnicos, intelectuales y pedagogos, auténticos profesionales de un indigenismo oficial en ciernes, a quienes se encargó la labor de diseñar y ejecutar los planes reformistas. No obstante es necesario precisar que la educación indígena ya existía desde la segunda mitad del siglo XIX a través de las acciones de los propios indios del altiplano que crearon algunas escuelas particulares y también mediante aisladas e ineficaces acciones del Estado que pretendió, en ciertos momentos, extender la educación a determinadas áreas rurales. Sin embargo, no fue sino hasta 1905 que la educación de los indios comenzó a ser asumida por el Estado con mayor sistematicidad. En esta dinámica, según informa Enrique Finot (cit. en Yapu 2003: 19), se crearon aquel año sesenta escuelas primarias en distintas regiones rurales altiplánicas. El mismo año Saracho estableció un premio pecuniario a quien impulsara escuelas en comunidades indígenas, planteamiento que dio nacimiento a las “escuelas ambulantes”. Éstas, inspiradas en una experiencia desarrollada entre indígenas de Estados Unidos, funcionaron mediante maestros que debían enseñar los rudimentos de la lecto-escritura, las cuatro operaciones y nociones de religión en distintas comunidades, alternando su labor por periodos de quince días en cada una (Pérez 1992: 59; Choque 1992: 20). Las escuelas ambulantes funcionaron sólo en el agro paceño y no fue casual que se concentraran en las zonas rebeldes de la insurrección indígena de 1899 (Mendieta 2010: 286). Según Martínez (2004: 58, 59), el proyecto de las escuelas ambulantes pretendía introducir en las comunidades el patriotismo y la obediencia, “desindianizando” o

¹⁵ Cabe señalar que el alcance de las pretensiones centralizadoras fue reducido por lo cual buena parte de las escuelas bolivianas continuaron a cargo de los municipios durante las siguientes décadas (Calderón 1994: 70).

¹⁶ Si bien la formación docente y la educación indígena fueron los ejes clave de la reforma liberal también hubieron otros, como la educación de la mujer y la educación comercial y técnica (Contreras 2001: 471).

“desculturando” a los indios. Sea como fuere, y pese al optimismo de Saracho, las escuelas ambulantes se limitaron a una serie de provincias alrededor de La Paz extinguiéndose a los pocos años, entre otros factores, por falta de maestros eficientes y con vocación. Con todo, un indigenismo oficial, es decir estatal, ya se había formado e instalado entre los gobernantes liberales de forma irreversible: en 1908, casi al finalizar su primer mandato presidencial, Ismael Montes señaló: “...he levantado la cultura nacional dando amplios y dilatados horizontes a la instrucción pública, por medio de la cual inicié también la emancipación del indio” (cit. en Martínez 2004: 59), afirmación por demás engañosa si consideramos que Montes fue un conocido usurpador de tierras indígenas en el altiplano paceño.

Pero, aparte de las primeras políticas indigenistas estatales de magnitud, la educación se extendió al agro también por la acción de grupos religiosos: el liberalismo, contradictoriamente con sus ideales supuestamente laicos, permitió y apoyó el ingreso de curas a la selva amazónica desde 1901 para que funden escuelas y castellanicen a las etnias locales. Más adelante Montes protegió a misiones protestantes en la zona selvática del Acre para “fomentar la inmigración” y “civilizar a los indios”. Los protestantes ya estaban en Bolivia desde fines del XIX y en 1906 Montes oficializó su presencia modificando la Constitución a fin de permitir la existencia de otros cultos además del católico (Martínez 2004: 56-58). Un año después empezó el accionar del franciscano italiano José Zampa quien durante 1907 fundó las “Escuelas de Cristo” en zonas marginales de Potosí, que con los años se expandieron al campo con una mentalidad filantrópica y anti-comunista. Otro ejemplo del interés que la iglesia católica tenía en participar de la educación rural es el del cura Wenceslao Loaiza, sacerdote de Laja —provincia de La Paz—, que durante 1911 elevó un informe al "Ilustrísimo señor vicario capitular" en el que revela que la acción de la iglesia coincidía con los objetivos del Estado liberal y su proyecto nacionalista:

El indio tiene el carácter de ser tímido, desconfiado, egoísta y suspicaz; pero susceptible a la docilidad, a la obediencia, al respeto y al cumplimiento de los deberes; puesto que está dotado de sentido común. Con la instrucción y educación adecuadas [...] se habrá conseguido levantarlo, bajo la égida de la Cruz del Divino Redentor y al amparo de la Madre Patria, del grado de postración e ignorancia en que ha permanecido olvidado tantos siglos, [y elevarlo] a la altura del hombre civilizado (cit. en Soruco 2011: 168).

Fue así, a través de acciones estatales y eclesiásticas, que se inició la denominada educación indigenal como política pública oficial y de amplio alcance, campo que con el transcurso de los años fue haciéndose cada vez más grande al punto de crearse escuelas para profesores especializados en los indios, como se observará a continuación.

Formación docente, reorganización institucional y castellanización

Según se tiene dicho la formación docente fue otro de los ejes principales de la reforma liberal, dado que hasta los inicios del siglo XX no existía ningún organismo que forme preceptores profesionalmente. Para subsanar esta carencia Saracho y los operadores del gobierno de Montes dirigieron sus miradas hacia el exterior y entre 1906 y 1910 enviaron cerca de cien estudiantes becados a Chile, Argentina y Europa, a fin de que aprendan nuevas pedagogías, pero el problema fue que pocos de ellos retornaban al país (Martínez 2009: 40, 43). Paralelamente se optó por la importación directa de pedagogos extranjeros y en esa lógica se asumieron dos caminos simultáneos: 1) una gira de delegados por Sudamérica y Europa que investigarían métodos buscando a la vez potenciales consultores y, 2), la contratación directa de profesores arribados desde los países vecinos.

Una comisión integrada por los intelectuales Daniel Sánchez Bustamante y Felipe Guzmán viajó durante cuatro años, entre 1905 y 1908, por Chile, Argentina, España, Francia, Italia, Suiza, Alemania, Suecia y Bélgica, estudiando los sistemas educativos y evaluando la posibilidad de llevar a Bolivia una misión pedagógica que contribuya a profundizar la reforma y crear una escuela normal. Los informes y las recomendaciones de los comisionados admiraban en particular la centralización chilena y argentina, la gimnasia sueca y sobretodo la formación docente de alto nivel de Bélgica, de modo que se concluyó que eran pedagogos belgas quienes debían crear y administrar una escuela normal en Bolivia. Como señala María Luisa Talavera (2009: 66), la idea de importar "misiones pedagógicas" europeas para organizar los sistemas educativos fue bastante común en la América Latina de inicios del siglo XX, y desde Alemania, Francia e Inglaterra fueron llegando casi contemporáneamente distintos pedagogos a Colombia, Chile, Argentina y Ecuador, los cuales llevaron nuevas sensibilidades educativas que produjeron un verdadero cambio de mentalidad en dichas sociedades.

En su gira por Bélgica Sánchez Bustamante se contactó con Alexis Sluys, director de la Escuela Normal de Bruselas, al que propuso hacerse cargo de la fundación y gestión de la futura Escuela Normal de Bolivia. Sluys declinó la oferta y recomendó a uno de sus mejores alumnos, Georges Rouma, un joven pedagogo comprometido a fondo con las nascentes ciencias sociales. Alumno de Ovide Decroly —destacado referente de la “escuela nueva” y de la "educación integral" al igual que Sluys— Rouma desempeñó un papel crucial en la reforma liberal boliviana al punto que ocupó cargos públicos de gran relevancia, realizando al mismo tiempo, por encargo del gobierno, varias mediciones antropométricas en indios aymaras y quechuas de Potosí, Sucre y Oruro entre 1911 y 1916. A partir de sus investigaciones antropológicas Rouma se acercó a las sociedades indígenas sensibilizándose por sus problemáticas, de modo que podría decirse que fue uno de los pioneros indigenistas auténticamente profesionales en Bolivia. Si bien era muy joven cuando llegó al país en 1909 —en esos momentos

contaba con veintinueve años—, Rouma se convirtió rápidamente en un personaje clave y su influencia en el panorama educativo boliviano duró décadas.

Así, con planes elaborados durante varios años, y con el apoyo de la misión belga contratada en Bruselas, ya estaba todo listo para crear la primera institución de formación docente en la historia boliviana. De esta manera se fundó la Escuela Normal en Sucre el 6 de junio de 1909, fecha que más tarde —desde 1924— fue consagrada al “Día del Maestro”. La Normal fue utilizada como un medio de propaganda del gobierno de Montes y como un instrumento para inculcar sentimientos nacionales en un país que aparentemente carecía de ellos. La fundación se convirtió en un acto cívico: el presidente Montes afirmó en la oportunidad que la Normal no fue concebida sólo para formar profesores sino también para formar el “alma nacional” (en Martínez 2009: 47). En efecto, la Normal desempeñó un papel importante en el imaginario liberal y formó al menos tres mil maestros en cincuenta años (Ayllón 2009: 92), varios de los cuales dejaron su impronta en la historia intelectual del país. De hecho, entre los veinticuatro primeros alumnos de la nueva institución se encontraba un joven llamado Elizardo Pérez, próxima figura central de la "educación indigenal". Cuando los estudios de la primera generación concluyeron los flamantes maestros fueron los encargados de fundar otras escuelas normales, otorgándoseles también las inspecciones para el control de las labores educativas de todo el país. Al mismo tiempo se redactaron libros de texto y nuevos planes educacionales: fue, a decir de algunos, la “edad de oro de la escuela boliviana” (Pérez 1992 [1962]: 229).

El hombre a cargo de la fundación de la Normal y de la profundización de la reforma fue Sánchez Bustamante, quien había reemplazado a Saracho como Ministro de Instrucción desde diciembre de 1908. Sánchez Bustamante estaba plenamente influenciado por las corrientes pedagógicas que conoció en Europa e insufló gran dinamismo a los estudiantes mostrándose partidario del taller — como instrumento educativo coordinado con el aula—, habiendo creado una carpintería en la Normal. Por su parte, Rouma asumió el cargo de director de la nueva organización de formación docente, entre 1909 y 1912, y pronto se encontró con la hostilidad de la iglesia católica: el clero combatió al pedagogo belga debido a la co-educación que éste aplicó en la Normal. Sin embargo Rouma se caracterizó por una actitud diplomática y pudo contener los ataques de la iglesia y de sectores conservadores, garantizando la realización de los planes que había elaborado y siguiendo lo antes establecido por Saracho y por Sánchez Bustamante. Ante los ataques y críticas Rouma y los nuevos profesores formados en la Normal asumieron poco a poco una actitud de mártires, pues tuvieron que afrontar y superar, no sin dificultades, las hostilidades del oscurantismo conservador.

Un efecto interesante del avance de la reforma fue precisamente la glorificación del oficio de profesor: los discursos pedagógicos convirtieron al maestro profesional en un héroe utilizando el vocabulario religioso, de manera que el docente fue considerado el "apóstol de la regeneración nacional" y su quehacer pasó a ser visto como un sacerdocio que necesitaba una auténtica consagración

(Martínez 2009: 38). La retórica religiosa también se expresaba en la consideración de la alfabetización como un "bautizo" (Reyerros 1946: 131). Parte de esta terminología fue usada después por los seguidores de Elizardo Pérez, a quien se conoció como el "apóstol de la educación boliviana" y como un auténtico "mesías y redentor" de los indios. La profesión de maestro adquirió entonces reconocimiento legislativo y ventajas corporativas antes inexistentes, como por ejemplo jubilación o vacaciones pagadas, y así fue construyéndose paso a paso el magisterio boliviano. Con todo, parece que el sistema educativo liberal pretendía que los maestros cumplan más funciones que sólo enseñar: en 1918 un informe del director de una escuela rural de Umala, en La Paz, decía que los indios tenían escondites de armas; es decir que los profesores en el campo podían ser agentes civilizadores pero también, dependiendo de los casos, espías del Estado (Larson 2008: 139).

En cuanto al marco legal e institucional de la reforma existieron varios estatutos, leyes, decretos y planes de los cuales vale la pena señalar los siguientes. Ya he mencionado la Ley del 26 de noviembre de 1900 —que estableció la creación de nuevas escuelas primarias durante la gestión del ministro Oropeza— y el Plan de Estudios y Programas de Enseñanza Primaria —esbozado por Saracho en 1905. A estas disposiciones siguió el Plan General de Educación de 1908, a cargo de Sánchez Bustamante, que contemplaba la fundación de "institutos" educativos para población indígena. Seis años después se creó la Dirección General de Instrucción y se puso a Rouma como director de la nueva instancia entre 1914 y 1917. Rouma, siguiendo el Plan de Sánchez Bustamante, promovió la extensión de la formación docente al agro planteando la necesidad de crear Escuelas Normales Rurales, y a la vez redactó una denominada Ley Orgánica de la Educación (Talavera 2009: 62, 67). Posteriormente, en febrero de 1919, el siempre activo Sánchez Bustamante promovió un decreto destinado a establecer criterios específicos para la educación indígena. El decreto en cuestión formulaba que la educación de la "raza indígena" debía efectuarse en tres clases de institutos: escuelas elementales, escuelas de trabajo y escuelas normales rurales con el explícito fin de "civilizar al indio" (Pérez 1992 [1962]: 63, 64). Una década más tarde Sánchez Bustamante había vuelto a la cúpula de la burocracia de la educación y durante 1930 redactó el Estatuto de Educación Pública, mediante el que fue posible la obtención de una amplia autonomía para el sector educativo. De allí en adelante se descentralizaron varias tareas administrativas del Ministerio de Instrucción que desde entonces, y hasta 1945, fueron ejercidas por una nueva instancia denominada Consejo Nacional de Educación (Talavera 2009: 73; Pérez 1992 [1962]: 67). El Estatuto de 1930 también planteó que para la formación de preceptores de indígenas en las escuelas normales rurales los profesores debían, además de adquirir nociones suficientes de profilaxis y conocimiento de uno o más oficios manuales, "obtener una cultura moral para cumplir el apostolado". Asimismo, los profesores debían conceder atención especial a la educación física a fin de dar "caudal a la fuerza muscular y perseverancia que posee el indio" (cit. en Yapu 2003: 24).

Respecto al Consejo Nacional de Educación, esta nueva organización surgida en 1930 estaba presidida por el Ministro de Educación y compuesta por un Director General de Educación y tres Inspectores Generales. Ellos eran elegidos por el Congreso y debían manejar el presupuesto, dirigir la educación pública y supervisar la educación privada. La creación del Consejo dio autonomía al sector educativo pues la educación ahora pasaba a manos de personas calificadas, a diferencia de otras épocas cuando las designaciones del personal educativo estaban sujetas a intereses políticos. No obstante, la nueva entidad no pudo conseguir la autonomía financiera necesaria y ello limitó su accionar (Contreras 2001: 472, 473).

Este conjunto de disposiciones y de organismos constituyeron poco a poco el soporte de la reforma que brindó un marco institucional a los planteamientos y proyectos que buscaban llevar la educación a los indios, tema que entre 1910 y 1920 —aproximadamente— experimentó un cambio importante.

Sucede que desde los inicios de la segunda década del siglo XX se operó gradualmente lo que Martínez (2009: 48, 49) considera una verdadera reorientación de la reforma. Y es que las propuestas de los liberales de principios de siglo de una educación universal e igualitaria fueron impugnadas por una nueva generación de administradores e intelectuales, quienes ya desde antes del arribo de la misión belga venían planteando que la educación debía permitir que todos cumplieran el papel que "por naturaleza" les correspondía desempeñar. Es decir que se buscaba una educación segregada para los indios y otra para los blancos, perspectiva que terminó imponiéndose pues si bien había consenso en educar y civilizar a los indios, a la vez prevaleció y se intensificó el temor a que los nativos alfabetizados se conviertan en cholos, esto es en indios semi-desarraigados e insertados en las dinámicas urbanas, o en indios migrantes y litigantes. La solución fue mantener y promover el oficio de la agricultura en los nativos evitando que abandonen su "medio natural". La regeneración nacional implicó desde entonces la transformación moderada de los indígenas para que asimilaran valores modernos, mas sin cambiar su posición subalterna. Claudio Sanjinés, Ministro de Instrucción en 1918, fue explícito al afirmar que el maestro rural podía enseñar a niños de cualquier raza pero

especializando su enseñanza [para los indios] sólo en lo que les convenga [...] a fin de que, sin arrancarlos del medio los incorpore a la civilización y sean útiles a la Patria; lo que no acontecerá si sólo se les enseña a leer y escribir, se les da nociones científicas y no se les instruye en la mejor manera de cultivar sus campo, de robustecer su ganado, de embellecer su vivienda y de perfeccionar su industria, al mismo tiempo que se le transforma de hábitos y costumbres (cit. en Martínez 2009: 51, 52).

Al año siguiente, en 1919, un ilustre ex-alumno de la Normal de Sucre, llamado Alfredo Guillén Pinto, publicó un libro denominado *La educación del indio*, en una de cuyas partes se lee el siguiente

párrafo que grafica claramente la perspectiva general que las elites tenía respecto a la educación indígena:

El indio no puede ser sino obrero [...]. El problema pedagógico de la civilización de nuestras masas aborígenes [...] no consistirá entonces en darle [al indio] aquella educación doctoral que más bien lo echa a perder, sino en transformarlo en un factor social de utilísima eficacia; esto es, hacerlo especialmente obrero (cit. en Claure 1989: 43).

Con tales ideas se había ido consolidando, ya desde 1910, un sistema diferenciado de escolaridad, específicamente indígena, que privilegiaba el trabajo manual sobre el trabajo intelectual —como Pedro Kramer sugirió en 1899—, y de ahí que se hizo necesario formar un tipo maestros para el campo y otro para la ciudad. En esta lógica los reformadores consideraron oportuno crear normales especiales a objeto de producir maestros de indios. La primera de ellas fue la Escuela Normal de Sopocachi, instalada entre 1910 y 1911 en una zona urbana ubicada en la ciudad de La Paz. Para dar vida a aquella experiencia se trasladó a indígenas de varias zonas del altiplano paceño al barrio de Sopocachi, lugar en el que los pedagogos indigenistas demostraron rotundamente su incompreensión de la cultura aymara. Elizardo Pérez cita un informe de Felipe Guzmán, quien señaló lo siguiente acerca de esta Normal:

...quise proporcionar a los alumnos traídos de varios centros indígenas las mejores comodidades para evitar que se aburran; así fue cómo les mandé instalar un amplio dormitorio con catres y colchones, un baño en uno de los pisos del local y un comedor confortable. Lo que sucedió [...] fue que los indiecitos se bajaban en las noches después de la hora del silencio, de los catres, y se echaban en el suelo pelado, cubriéndose con sus ponchos y durmiendo así mejor que en los colchones. El ingreso al comedor les disgustaba marcadamente; ellos preferían comer en la cocina, puestos en cuclillas y sin servirse del cubierto ni de la cuchara. El baño les causaba horror. En mi afán de pretender cambiarles las costumbres, no hice otra cosa que aburrir a los niños indígenas, quienes aprovecharon de una noche en que se descuidó el inspector para marcharse de huída a sus respectivas estancias (Guzmán cit. en Pérez 1992 [1962]: 60).

Frente al rotundo fracaso de Sopocachi se decidió trasladar la escuela normal a Guaqui, aldea ubicada en las cercanías del lago Titicaca, donde se graduaron no más de seis maestros, algunos de los cuales completaron su formación en la Normal de Sucre con lo que terminaron por desvincularse completamente del medio rural. Posteriormente la escuela se trasladó a Kullta, una hacienda cercana a Patacamaya, entre La Paz y Oruro, cerrando sus puertas finalmente hacia 1916 dada la escasez de

alumnos y la poca o ninguna productividad agrícola que se supone debía ser el fundamento de la escuela.

La conclusión ante los rotundos fracasos en Sopocachi, Guaqui y Kullta fue que las escuelas para formar preceptores de indios debían estar en regiones rurales con amplia presencia indígena, de tal modo que los siguientes años se fundaron tres nuevas Normales en diferentes zonas agrarias por recomendación de Rouma: Umala —La Paz 1915—, Colomi —Cochabamba 1916— y Puna —Potosí 1917. Pese a los grandes esfuerzos, y luego de los entusiasmos iniciales, estas instituciones funcionaron con muchos problemas ocasionando la pronta decepción de varios de sus impulsores. Primero, los profesores egresados no salían preparados para afrontar la vida rural. Segundo, la ubicación de las normales no siempre estaba en correspondencia con regiones netamente indígenas, y por tanto la mayoría de los inscritos resultaban siendo mestizos de pueblos que, una vez titulados y convertidos en preceptores, no querían saber nada del campo yéndose a trabajar a las ciudades o a las provincias. Tercero, la producción agrícola en las normales, aspecto para el que también fueron creadas, era casi nula, porque los terrenos donde se instalaron las escuelas resultaron insuficientes y poco favorables para el desarrollo de la agricultura. A todo ello se sumaba la indiferencia e incluso la abierta desconfianza y hostilidad de varias comunidades frente a los agentes de la educación que llegaban desde las ciudades llevando "el bautismo del alfabeto", según la terminología de la época. No obstante, pese a los primeros resultados desalentadores, el indigenismo oficial iniciado con Pando y Montes se fue robusteciendo cada vez más, siempre en torno a la educación de las poblaciones nativas.

De esta manera surgió y se consolidó la educación diferenciada destinada a los indios, a quienes se pretendía incluir en la comunidad imaginada boliviana, pero únicamente en calidad de agricultores, técnicos y trabajadores manuales. En términos de Larson, "se instruía para producir, no para saber" (2008: 142). A tal premisa se añadió la castellanización pues, a diferencia de Europa donde los nacionalismos surgieron, entre otros factores, por una suerte de "revolución lexicográfica" que valoraba las lenguas vernáculas, las elites criollas americanas nunca consideraron importante el tema lingüístico dado que, como recuerda Anderson (2011 [1983]), compartían los mismos idiomas que sus lejanas metrópolis coloniales.¹⁷ Ciertamente los procesos de independencia americanos jamás cuestionaron los idiomas coloniales de los ex-dominadores europeos y, al contrario, poco a poco se creyó que la homogeneización lingüística —en castellano o portugués, según el caso— era el pilar fundamental para consolidar las comunidades imaginadas americanas. En lo referido a Bolivia este tema se hizo patente al calor de la reforma educativa liberal. Un revelador informe, presentado por Rouma en 1916 al

¹⁷ El caso excepcional es Paraguay donde el guaraní se convirtió en lengua nacional bajo la dictadura de José Gaspar Rodríguez de Francia (1814-1840), pero los criollos finalmente estaban más comprometidos con las lenguas europeas que con las nativas (Anderson 2011 [1983]: 273, 274).

Ministro de Instrucción Pública, muestra explícitamente la conclusión a que llegó el gran pedagogo belga respecto a la castellanización:

La clase preparatoria de las escuelas rurales está destinada [...] a iniciar a los alumnos indígenas en el empleo corriente de la lengua nacional, para permitir en los años siguientes la enseñanza únicamente en español [...]. Consideramos inútil insistir largamente sobre la necesidad de la castellanización de los indígenas, la lengua nacional única, es un fuerte cimiento de cohesión nacional, y solamente naciones muy civilizadas como Suiza, en la cual la mayor parte de los habitantes hablan el francés, el alemán y el italiano, pueden, a pesar de grandes dificultades, pasar por alto esta condición esencial para la constitución de un Estado.

Importa que las leyes sean dadas en una lengua que todos comprendan, que la justicia se administre en el mismo idioma, que la administración no sea frenada por los supervivientes de antiguas civilizaciones que no encuadran con las aspiraciones modernas. La fuerza de un país reside en su unidad. Si esta unidad no existe, es necesario formarla, y éste es precisamente el gran papel de la escuela. La mentalidad particular del indio, misoneísta [hostil a las novedades], supersticioso y desconfiado, es contraria al progreso de la nación. Si educamos a los indios en su propio idioma, no haremos sino elevar más los muros que nos separan de ellos, sin acostumbrarlos a conocernos, a comprendernos y a imitarnos en aquello que tenemos de bueno [...].

El papel de la escuela se continúa por el libro y el periódico, y la castellanización del indio da la esperanza de que, por estos medios, llegará a civilizarse una mayor cantidad de sujetos de los que pueden concurrir a nuestras aulas. [...] En esos periódicos y revistas se estimulará y fomentará el sentimiento patriótico [...] y de una manera lenta pero segura [...] llegaremos a formar generaciones nuevas de indios incorporados a la vida nacional, que compondrán la indispensable clase de campesinos, fuente de prosperidad sólida para la nación (Rouma 1916: 21-23).

Rouma sintetizó descarnadamente en el informe citado las bases del proyecto pedagógico liberal que incluía la difusión de periódicos y libros, elemento también importante en la construcción de la comunidad imaginada, tal como reflexionó Benedict Anderson (2011 [1984]).

El año 1916 estuvo signado por afirmaciones rotundas acerca de la castellanización de los indios. Un documento del Ministerio de Instrucción emitido el mismo año, y citado por Choque y Quisbert, planteó lo siguiente:

Las lenguas indígenas [...] tienen un valor muy reducido. Esas lenguas no poseen literatura, y el hecho de enseñar a leer en ellas constituye una pérdida de tiempo. [...] La comunidad de aspiraciones nacionales [...] no puede hacerse sino por medio de la castellanización previa del indígena. Si no queremos formar estados indígenas dentro del Estado, si queremos asimilar el indio a la vida nacional ello no es realizable sino por medio de la lengua nacional (cit. en Choque y Quisbert 2006: 126).

En otro texto, escrito por el político Ezequiel Osorio, también de 1916, los idiomas nativos fueron calificados como "lenguas bárbaras":

Nos forjamos ilusiones de pedagogía nacional, de redención social de las razas inferiores ¿y qué hacemos por el indio? Nada, absolutamente nada. Difundamos el castellano, hagamos desaparecer las lenguas bárbaras. Este es el único medio efectivo, real, de incorporar la actividad del indio en la vida nacional (cit. en Choque y Quisbert 2006: 127).

Tres años después otro informe, esta vez de Alfredo Guillén Pinto, reforzó las ideas anteriores con la siguiente argumentación:

No se puede inculcar una civilización nueva por intermedio de una lengua muerta; hará falta crear palabras nuevas para expresiones o nombres nuevos nacidos dentro de una vida desconocida antes; haría falta reconstituir los idiomas viejos en un congreso lingüístico aimara-quechua, haría falta todo. Es decir la lengua que representa a la civilización del siglo en esta república, es la castellana. A ella tenemos que someternos (Guillén Pinto 1919: 141, 142.).

El argumento de Guillén Pinto según el cual sería imposible normar y adecuar los idiomas nativos a los tiempos modernos continuó durante la siguiente década, y ello puede observarse en un informe del Ministro de Instrucción Víctor Muñoz Reyes, elaborado durante 1927, en el que su autor también aboga por la desaparición de las lenguas indígenas como requisito para el ingreso de los indios a la civilización:

En Bolivia, además del castellano se hablan otros idiomas; el quichua¹⁸ y el aymara y muchos otros dialectos [...]. Como en ninguna de estas lenguas existe literatura, ni es posible expresar términos de ciencias o de industrias, mientras no desaparezcan de la República, no será posible conseguir la completa civilización de la raza indígena. Antes que la enseñanza de la lectura, antes que la educación industrial, debe propenderse a la enseñanza del español, única base de cultura y de civilización de los indios (Muñoz Reyes 1927: 47, 48).

Estas ideas tuvieron vigencia por mucho tiempo. Rafael Reyeros, un famoso intelectual de la educación, calificó en los años cuarenta a los idiomas nativos como "idiomas muertos, [...] vestigios de un ciclo cultural periclitado" que "no servirán de nada en el futuro, ni a los mismos indios integrados a

¹⁸ Dado que los idiomas quechua y aymara no tenían escritura ciertas palabras aparecen registradas de modo distinto: Huarisata y Warisata, quechua y quichua o qheshwa, etcétera. He optado por mantener los vocablos nativos tal como aparecen en las fuentes y estudios citados.

la nacionalidad" (Reyeros 1946: 205-206). Por tales convicciones la castellanización fue imponiéndose paulatinamente y ésta se ligaba más al conocimiento práctico que a la lecto-escritura (Larson 2008: 141).

Para resumir, los reformadores, luego de no pocos cambios y discusiones a lo largo de varios años, pretendieron educar a los indios por separado, eliminar gradualmente las lenguas vernáculas y aplicar medidas eugenésicas, planteamientos que se potenciaron cuando los grandes pedagogos bolivianos conocieron y pretendieron utilizar la denominada "educación integral".

Educación integral, mestizaje y disciplinamiento de los cuerpos

Es precisamente por influencia de la educación integral que el proyecto educativo de los liberales empezó a promover una regeneración nacional en términos eugenésicos; debido a ello conviene señalar brevemente las características principales de este tipo de educación para ver cómo ésta se articuló con discursos y prácticas tendientes a "mejorar la raza", lo que a su vez ocasionó discusiones pretendidamente científicas sobre el mestizaje.

La educación integral fue la aplicación de los ideales propuestos por la "escuela nueva": el heterogéneo y disperso movimiento de renovación pedagógica surgido en la Europa de fines del siglo XIX. Completamente afín al positivismo y con inspiración roussoniana, el fundamento básico de la educación integral era abandonar las metodologías pedagógicas tradicionales y relacionar el trabajo con el conocimiento mediante tres ejes fundamentales: la educación física, la educación intelectual y la educación moral. Esto significaba fortalecer el cuerpo de los niños con ejercicios físicos evaluados antropométricamente y acercar al alumno a la vida del campo para enseñarle trabajos manuales, propiciando al mismo tiempo un proceso reflexivo racionalista y científico. Asimismo la educación integral promovía la co-educación —o educación mixta— e inculcaba el valor de la libertad y el gusto por el arte (Robin 1978 [1901]: 121-125). Según estas ideas, una educación que no fuera integral desarrollaría sólo una parte de los individuos produciendo seres incompletos y desequilibrados. El hombre moderno, entonces, no debía ser un atleta ignorante y sin sentido moral, pero tampoco un erudito con un cuerpo débil o degradado (Martínez 1999: 368). En términos de Robin, el ser humano formado por la educación integral debía ser "un sabio y al mismo tiempo un obrero sano", concepciones que introdujeron en la pedagogía integralista un ideal de "regeneración" de la humanidad a través de la eugenesia (1978 [1901]: 124). Por todo ello no es extraño que la educación integral haya sido utilizada y reivindicada en distintos lugares del mundo por corrientes de pensamiento tan disímiles como el fascismo, el comunismo, el liberalismo nacionalista e incluso el anarquismo.

Ahora bien, un antecedente importante de las ideas eugenésicas en Bolivia se encuentra en la actuación de la misión científica de antropólogos franceses que fue contratada por el primer gobierno

liberal para realizar mediciones antropométricas en los indios acusados por la "masacre de Mohoza" cometida en 1899.¹⁹ Años más tarde, en 1908, un miembro de aquella misión francesa llamado Arthur Chervin publicó "Antropología boliviana", estudio que en sus conclusiones señalaba que el destino de Bolivia mejoraría si las razas indias se mezclaban con las mestizas y la nación blanqueaba gradualmente su reserva racial mediante medidas eugenésicas y culturales (Larson 2008: 126, 127; Thomson 1997: 125).²⁰

En efecto, y tal como observa Larson, toda la nueva preocupación por el indio y por la necesidad de educarlo para incorporarlo a la nación generó preguntas ideológicas y científicas sobre la posibilidad de "mejoramiento racial", progreso económico y homogeneización cultural (2008: 121). Dicho de otra manera, las elites creyeron que la raza india podía ser mejorada usando la ciencia, la medicina y la escuela, planteamiento que ocasionó intensas discusiones en los ámbitos letrados paceños, particularmente desde 1910.

Resulta que en La Paz un heterogéneo mosaico de intelectuales empezaron a manifestarse sobre los beneficios y/o peligros del reformismo liberal: personajes como Alcides Arguedas, Rigoberto Paredes, Franz Tamayo, Bautista Saavedra, Felipe Guzmán y Daniel Sánchez Bustamante aparecieron insistentemente en la palestra pública defendiendo o criticando las políticas del nuevo orden. De entre estos intelectuales Rigoberto Paredes fue un caso particular —al igual que Tamayo de quien me ocuparé después—, dado que representa un ejemplo de ascenso social desde ámbitos provinciano-rurales a las esferas del academicismo y la política. Paredes logró escalar por cargos políticos hasta convertirse en diputado y durante 1904 participó en la elaboración de disposiciones legales para el futuro establecimiento de escuelas indígenas abriendo así el camino para las acciones educativas de Saracho (Thomson 1987: 103). Lo notable de Paredes es que su conocimiento de la realidad aymara, obtenido de primera mano, le otorgó la capacidad para escribir acerca del indio con cierta autoridad. Con todo, su perspectiva no se distanciaba mucho del positivismo en boga y fue bajo ese lente que observó y describió a los indígenas. Paredes consideraba que el indio tenía un carácter "ingénitamente inhumano y batallador", por lo cual podía convertirse en el "el mejor infante del mundo", y debido a ello poseía cualidades únicas para contribuir al ejército. Además el indio no podía ni debía "desaparecer", como algunos profesaban, pues sin él nadie cultivaría el campo (Paredes 1965 [1914]: 98-101). Pero lo más interesante de la obra de Paredes —me refiero específicamente a *La Altiplanicie. Anotaciones etnográficas, geográficas y sociales de la comunidad aymara*— fue que dicho autor se

¹⁹ Mohoza es un poblado del sudeste paceño donde el 1º de marzo de 1899 cientos de aymaras rodearon y desarmaron a un escuadrón liberal asesinando a sus miembros de modo escandaloso en el contexto de la Guerra Federal. Tras el fin de la guerra se inició un proceso legal a doscientos ochentaiocho acusados. El proceso, más que un juicio, resultó siendo un foro para el discurso nacional sobre la cuestión india, siendo usado también para "demostrar" el "barbarismo" de los nativos (Thomson 1987: 120).

²⁰ La vanguardia en estas cuestiones fue México. Ya en 1875, durante el "porfiriato", el gobierno mexicano consideró atraer colonos europeos para generar un mestizaje bio-cultural con los aborígenes y así blanquear al país solucionando "el problema indígena" (Barre 1983: 60).

adscribió a una tendencia eugenésica basada en la miscegenación, proponiendo que el mestizaje físico y cultural era un problema, y a la vez una solución:

Todos se titulan según el departamento de su nacimiento antes que llamarse bolivianos... [...]. La causa principal de este malestar proviene de la conjunción de la sangre indígena con la española. Ambas razas son profundamente regionalistas. Los españoles aún no han podido formar una nación homogénea; predomina en ellos la región sobre el Estado. En los indios tampoco ha existido ni existe sentimiento nacional... [...]. Esta triste situación que fisonomiza al Estado boliviano sólo cambiará con la inmigración, en mayor escala, de razas, que al mezclarse con las nuestras, ahogarán seguramente tales egoísmos e irán poco a poco infundiendo en el alma boliviana sentimientos de verdadero nacionalismo (Paredes 1965 [1914]: 108, 109).

El mestizaje como problema y solución también estaba siendo pensado en otros países casi al mismo tiempo que Paredes lanzaba sus propuestas. Ya he mencionado al científico francés Arthur Chervin y otro ejemplo puede hallarse en la cercana Argentina con el intelectual Lucas Ayarragaray. En *La constitución étnica argentina y sus problemas*, obra publicada durante 1910 —el mismo año que Franz Tamayo escribió su más afamada obra—, Ayarragaray señaló:

...la excesiva heterogeneidad de razas y de frutos híbridos de esas mismas razas, es un obstáculo para la acción solidaria, y un impedimento positivo para el progreso y la civilización de las instituciones y de la cultura europea en América. [...] ¿Cómo es posible hacer funcionar instituciones occidentales, nacidas en el seno de poblaciones homogéneas y superiores, del punto de vista antropológico, en ambientes étnicos semi-indígenas, con poblaciones debilitadas originariamente por cruzamientos anómalos y por condiciones inferiores de subsistencia? (cit. en Salmón 1997: 43).

Para Ayarragaray era necesario prevenir la mezcla, y si tal mezcla existiera, se debía seleccionar y cruzar repetidamente las razas hasta que éstas “mejoren”: "El mestizo necesita llegar a tercerón, cuarterón o quinterón, es decir, necesita varias selecciones sucesivas con padre o madre blancos para colocarse en condiciones de asimilar la civilización europea y poder ser un factor económico, social y político eficiente" (cit. en Salmón 1997: 43). Cuatro años después, en 1914, el intelectual francés Alfred Fouillée publicó *Humanitaires et Libertaries au point de vue sociologique et moral*, libro donde el autor afirmó que las razas constituían factores que dividían a la sociedad, de manera que, para que el mundo progresase, tenían que desaparecer las diferencias raciales. Ello condujo a Fouillée a formular la necesidad de la homogeneización racial llevada a cabo físicamente, por medio del cruce, o psicológicamente, a través de la educación (en Salmón 1997: 76).

Lo que llama la atención de este tipo de propuestas es que nacen de una resignación frente a la magnitud e inevitabilidad del mestizaje, y representan una diferencia frente a otros planteamientos como los del argentino Carlos Octavio Bunge en 1903, o del boliviano Alcides Arguedas en 1909, para los que el mestizaje era una patología, consideración que condujo a dichos escritores a un profundo pesimismo acerca de la viabilidad nacional de sus respectivos países.²¹ En contraparte, y frente al difundido pesimismo anti-mestizo, surgió una tendencia intelectual que valoró positivamente el mestizaje y que finalmente se impuso. En síntesis, al iniciarse el siglo XX cobraron forma dos visiones antagónicas acerca del mestizaje, una condenatoria y otra que lo pensaba como el sustento de la nacionalidad, sustento que iba a construirse, según sus promotores, a través de la educación, y en particular de la educación indígena.

El caso es que el estudio de Chervin influyó decisivamente a Rouma y a otros reformadores contemporáneos (Larson 2008: 127) que empezaron a evaluar la importancia de la educación física desde el punto de vista de la eugenesia. De hecho, el mismo año que Chervin publicó su estudio (1908) Saracho escribió: “mientras los pueblos que nos rodean mejoran día a día la estructura de su raza mediante la educación física, y amplían los horizontes de su mentalidad mediante la educación intelectual y moral, nosotros no podemos quedar inertes” (cit. en Martínez 1999: 364). Esta fue otra de las razones que también motivaron el arribo de la denominada “misión belga”, cuyos integrantes trajeron un tipo de gimnasia desarrollada en Suecia que fue aplicada desde la Normal de Sucre para expandirse luego a las escuelas elementales.

Cabe recordar que durante mucho tiempo el cuerpo no había sido un objeto importante de la pedagogía occidental y se consideraba que sólo la mente merecía una formación. No obstante tal idea fue cambiando paulatinamente, como ha demostrado Foucault (1996), hasta que la educación física terminó por convertirse en un pilar fundamental de las pedagogías europeas donde la instrucción centrada en el cuerpo se planteó para preparar soldados fuertes y obedientes y obreros disciplinados. Los casos de Alemania y Francia son destacables en lo referido a los soldados, pues la importancia que la educación física y la gimnasia adquirieron en estos países estaba vinculada particularmente con ideas militaristas y de unidad nacional. Sin embargo en Suecia un importante científico y pedagogo decimonónico, llamado P.H. Ling, se distanció del punto de vista francoprusiano explorando la gimnasia médica y creando un nuevo tipo de ejercicios que no fueron concebidos exclusivamente para los ejércitos (Martínez 1999: 365). Cuando Sánchez Bustamante y Felipe Guzmán llegaron a Suecia el orden social que allí vieron era admirable y tenía algo de militar, pero sin los riesgos del militarismo incontrolado. Suecia era una nación pacifista y se había convertido en la vanguardia en un tipo de

²¹ Durante 1903 el escritor Carlos Octavio Bunge afirmó en *Nuestra América. Ensayo de psicología social* —una especie de tratado del pesimismo— que la mezcla racial en América Latina era degradante. Utilizando un lenguaje “científico” Bunge escribía sobre “casos clínicos” y “enfermedades colectivas” (cit. en Sánchez 1945: 131), terminología patológica que sin duda influyó al boliviano Alcides Arguedas quien seis años después escribió *Pueblo enfermo*.

gimnasia que tenía las virtudes del orden militar sin sus desventajas. Fue así que el modelo sueco de gimnasia creado por Ling fue el que se decidió llevar a Bolivia. Además, el pueblo sueco era visto como “una raza hermosa, esbelta, sana y trabajadora”, y la apariencia física de los jóvenes suecos era considerada superior a la de los demás pueblos europeos (Martínez 1999: 365).

Los fundamentos científicos de la gimnasia de Ling se basaban en el desarrollo de una mayor capacidad pulmonar y las estadísticas suecas aseguraban que en cincuenta años la talla media de la población había crecido. El prestigio de la gimnasia sueca permitió su pronta difusión y en Bélgica tuvo gran acogida siendo esa la forma cómo la misión boliviana la conoció. Alexis Sluys de la Normal de Bruselas, influido por los avances de Suecia en materia pedagógica, destacó en 1907 el papel que la escuela tenía que desempeñar “en la regeneración física por la gimnasia, los deportes y la natación, porque le corresponde preparar ciudadanos vigorosos” (cit. en Martínez 1999: 366).

Es con el afán de aplicar dichas nociones que los reformadores bolivianos trajeron expertos europeos para enseñar gimnasia a los alumnos de la Escuela Normal de Sucre, al mismo tiempo que se expandió la educación física obligatoria a todos los establecimientos escolares de modo gradual y sostenido. Como apunta Dora Cajías, en 1914 se creó una instancia llamada Inspección de Educación Física y paulatinamente se crearon gimnasios y campos deportivos. Al mismo tiempo las escuelas empezaron a proporcionar a cada alumno un Carnet Escolar de Salud o Libreta Sanitaria para registrar periódicamente sus cambios físicos (Cajías 2009: 115) porque, de lo que se trataba en última instancia era precisamente de eso: transformar los cuerpos.

Conviene señalar que toda esta preocupación en torno a la educación física respondía a motivos políticos y económicos, puesto que se necesitaba promover la disciplina e incrementar la producción, en términos foucaultianos.²² En Bolivia las tecnologías disciplinarias no eran nuevas, por la propia existencia del ejército, pero al iniciarse el siglo XX se dio una extensión institucional de las mismas con la aplicación escolar de las alineaciones, las numeraciones, los desfiles y ciertos ejercicios pensados para acostumbrar a los alumnos a recibir órdenes de tipo militar, como cerrar filas, dar medias vueltas, realizar marchas, etcétera. El arribo de las pedagogías europeas introdujo una novedad, ya que desde entonces se empezó a creer que los ejercicios físicos podían realizar cambios importantes, por ejemplo, generar una respiración más amplia modificando y mejorando la forma de los pulmones y el

²² Lo que Foucault llamó *disciplina* está referido al conjunto de tecnologías destinadas a crear los individuos dóciles y útiles que necesitaba el desarrollo capitalista; esto es la creación, por parte de diferentes instituciones, de una red de dispositivos —algunos de ellos muy sutiles— preocupados por las minucias, por los aspectos micro que, aplicados férreamente, sobre los cuerpos garantizarían la formación del individuo trabajador y “correcto”. Se trata de tecnologías de poder, surgidas refinadamente desde el siglo XVIII, que se ejercen sobre los cuerpos individuales para disponerlos espacialmente y vigilarlos a fin de maximizar sus fuerzas, lo que derivó en la invención del panóptico y en una serie de transformaciones en las instituciones clásicas de la sociedad (Foucault 1996).

tórax, de manera que los cuerpos se transformen y sean más resistentes al trabajo, hecho supuestamente demostrado por mediciones antropométricas.

Uno de los impulsores de tales ideas fue Sánchez Bustamante quien se propuso modificar la “envoltura pesada y baja” de los bolivianos (cit. en Martínez 1999: 377). Como el proyecto de atraer migración extranjera a objeto de generar un cruce sanguíneo para la regeneración racial del país era una ilusión frustrada, la opción que se presentaba era una especie de “blanqueamiento” progresivo mediante la educación física. Adicionalmente, se consideraba al patriotismo como un índice de civilización, pues lo habían desarrollado todas las naciones fuertes y modernas, y esta era una virtud que el deporte podía fomentar ya que la cultura física favorecía la conciencia de grupo, la obediencia y la identidad colectiva. Así, casi desde los inicios de la reforma liberal, pero más aún desde la llegada de Rouma, las escuelas bolivianas impusieron nuevas tecnologías disciplinarias, tratando —vanamente— de no caer en un militarismo burdo, dado que los liberales pretendían borrar la pesadilla del caudillismo militar que había obstaculizado el “progreso” del país durante el siglo XIX (Martínez 1999: 377). Sin embargo, establecer un orden militar sin militarismo era una utopía.

Estas nociones y prácticas se arraigaron en la Escuela Normal de Sucre donde, entre otras materias, se enseñaba antropometría y gimnasia. La antropometría estaba a cargo de Rouma y la gimnasia a cargo de Henri De Genst y Julien Fischer, dos belgas especialistas contratados por el gobierno boliviano en 1913. Un informe de Rouma, desde su cargo de jefe de la Dirección General de Instrucción, elevado al Ministro de Instrucción Pública, señala que De Genst y Fischer habían instalado en la Normal un gimnasio comprado en Europa, iniciando a la vez un curso mixto para formar profesores y profesoras de educación física en 1914. Esta actividad se extendió más allá de la Normal pues los belgas constituyeron un "Club Libre" que practicaba gimnasia con un "un gran número de jóvenes de la sociedad" (Rouma 1916: 62-68). En el mismo informe Rouma también dio cuenta de sus mediciones antropométricas entre escolares de La Paz, Cochabamba y Oruro, advirtiendo los riesgos del escaso desarrollo del perímetro torácico de algunos niños paceños, frente a lo que sugería curar el mal con la gimnasia:

Los resultados obtenidos en La Paz, han sido altamente reveladores; el escaso desarrollo del perímetro torácico, nos ha demostrado, [...] que un gran número de niños de las escuelas son propensos a la tuberculosis. Esta constatación ha servido de base para ordenar la introducción de ciertos ejercicios preferentes en las lecciones de gimnasia, destinados a procurar el ensanche y robustecimiento del tórax (Rouma 1916: 139, 140).

Paralelamente a la difusión de la gimnasia con fines eugenésicos otro factor que vinculó la educación con el disciplinamiento de los cuerpos fue el arribo de los Boy Scouts. Esta institución llegó

a La Paz en 1912 —cinco años después de su nacimiento en Inglaterra— y en 1915 se fundó la versión femenina en Oruro. Se trataba de un tipo de organización que era un símbolo del orden militar pero sin militares (Martínez 1999: 378, 379), de modo que prontamente las instancias estatales desde donde emanaban los cambios en la educación apoyaron a los Boy Scouts, dado que los principios de los reformadores y de los seguidores de Lord Baden-Powell estaban en plena sintonía: formar jóvenes sanos, buenos ciudadanos, disciplinados, valientes, eficientes en el trabajo y útiles al país.

En adición, la idea que los reformadores poco a poco fueron delineando era forzar una suerte de pseudo-mestizaje físico que prescindiese del cruce sanguíneo: el objetivo fue crear una “nueva raza” transformando los rasgos físicos de indios y mestizos para que éstos “evolucionen” mediante la gimnasia. Por esta razón los poderes públicos promovieron con especial interés la educación física desde los inicios de la reforma y dicho interés se extendió a lo largo de las siguientes décadas, particularmente durante los gobiernos de Bautista Saavedra (1920-1925) y de Hernando Siles (1925-1930).

Por ejemplo en 1921 un político boliviano llamado Gustavo Ríos Bridoux, quien estaba de gira oficial por Alemania, escribió un artículo publicado en Cochabamba donde señaló que en el país europeo la "robusta y sana raza alemana" era tal gracias a la gimnasia impartida en las escuelas. Ríos recomendaba este "importante factor pedagógico" para regenerar la raza boliviana (1921: 11, 12). Pero a nivel de políticas públicas es destacable el caso del presidente Bautista Saavedra quien en 1922 planteó un “Decreto Supremo de militarización” que establecía la introducción de oficiales del ejército en las escuelas para la “preparación militar del ciudadano” desde la infancia, con el argumento de que era necesario hacer práctica la educación cívica y física (Saavedra 1922: 330, 331). Felipe Guzmán, que ocupaba el cargo de Ministro de Instrucción y Agricultura, explicó los motivos y alcances del decreto señalando que éste tenía por objeto reducir a uno los dos años de servicio militar obligatorio en los jóvenes bachilleres, además de que la militarización de las escuelas facilitaría la adquisición de "vigor físico" y "sentimientos cívicos" que deberían desarrollarse también entre la “raza indígena” mediante una nueva docencia ambulante:

El amor a la bandera, el espíritu de disciplina, los ejercicios y movimientos gimnásticos y los deberes dentro de la organización militar, requieren de un campo fecundo para ser cultivados hasta que se conviertan en hábitos indestructibles. [...]

En lo que se refiere a la raza indígena, la docencia ambulante, que pronto se ejercerá por preceptores típicamente preparados, comprenderá en su misión el establecimiento de las bases para la instrucción militar en el cuartel. Dando a los niños, después a los adolescentes, una educación física bien comprendida, habremos prestado a la sociedad y a la patria el máximo de servicios que una y otra esperan de cada ciudadano y de cada soldado. [...]

No se trata de hacer soldados en los establecimientos escolares y planteles de segunda enseñanza, sino de preparar a las jóvenes generaciones a hacerse soldados, atendiendo cuidadosamente a su vigor físico, a la agilidad del cuerpo, a la destreza en todos los ejercicios, al entrenamiento y la disciplina, en suma, la energía moral que no es más que la derivación de la energía física (Guzmán 1922: 327-329).

El mismo año salía de la imprenta la revista *Vida Pedagógica* —publicada por las mujeres de la Escuela Normal de Sucre— y allí se consideraba que la educación física implicaba una labor de "higiene social". Las editoras de la revista fueron elocuentes cuando escribieron que era "un deber luchar por la vitalidad de nuestra raza" pues "los pueblos más fuertes son los que progresan y los que triunfan". La lucha por el vigor de la "raza" se conjugó en *Vida Pedagógica* con una lucha contra el sedentarismo para que las mujeres no sean "ni obesas ni enclenques" y tampoco "caigan en la sensiblería". La revista añade: "los seres físicamente débiles por lo general lo son también moral e intelectualmente" (cit. en Ayllón 2009: 98, 99). De esta manera la educación física se incorporó en los programas de control del cuerpo de la mujer y ellos fueron sustentados con las ideas social-darwinistas todavía en boga.

Desde la primera década del siglo XX las elites necesitaron responder a las necesidades del renovado orden capitalista —de la minería del estaño— convirtiendo a indígenas y cholos en trabajadores disciplinados, imponiendo la vigilancia municipal sobre el espacio público y las "invasoras" economías populares, y extendiendo el control sobre las formas de organización familiar, las prácticas sexuales, la moral y la higiene (Larson 2007: 371). El disciplinamiento de la sociedad mediante dispositivos institucionales e ideológicos se hizo cada vez más agresivo en la década de los años veinte y la educación era un factor importante en tal proceso. Por ejemplo en 1927 el Ministro de Instrucción Víctor Muñoz Reyes (1927) relanzó la promoción de la educación física planteando también reorganizar los scouts con apoyo del Estado y contra los "scouts rojos", dado que el comunismo internacional también estaba recurriendo a este tipo de organización. Al año siguiente, el nuevo Ministro de Instrucción, Aniceto Solares, insistió en lo vital que era desarrollar la cultura física para el "porvenir de la raza":

Las modernas tendencias de la educación, dentro de una amplitud de criterio que responde a concepciones biológicas, no pueden restringir el concepto educativo solamente a la esfera de las facultades intelectuales. [...] La influencia de los ejercicios físicos al regular las funciones orgánicas difunde su influencia sobre elementos del psiquismo. No solamente es esto, sino que también vigorizado el individuo se defiende el provenir de la raza, siendo indudable que la cultura física es un poderoso factor de eugenesia (Solares 1928: 25).

Si bien todos estos discursos estaban dirigidos a la población en general, era el indio quien constituía el principal "material bruto" sobre el cual aplicar la educación física y las medidas eugenésicas. El indio era, en teoría, el destinatario privilegiado de la reforma, pero no por humanismo, sino porque a él le correspondían las profesiones manuales y ello desató un cada vez más intenso interés por la antropología, dado que se hacía preciso entender al indígena para propiciar un cambio controlado de sus hábitos sin que abandone el campo. En otras palabras, se quería transformar el cuerpo del indio para su mayor resistencia al trabajo. Sin embargo la transformación de los cuerpos mediante la gimnasia fue dejándose gradualmente a un lado, siendo reemplazada después por la búsqueda de un mestizaje cultural —"mestizaje mental" diría Anderson (2011 [1984]: 133)— más que un mestizaje físico, y ello se debió en parte al tardío impacto que empezó a tener una obra titulada *Creación de la pedagogía nacional*, libro de un joven intelectual mestizo que en 1910 había planteado "el problema del indio" desde una perspectiva inédita y provocadora.

3. LOS INDIOS Y LA "PEDAGOGÍA NACIONAL"

Franz Tamayo y la creación de la pedagogía nacional

El mismo año que se fundó la Escuela Normal en Sucre (1909), Alcides Arguedas, el más rancio intelectual criollo de aquellos tiempos, publicó *Pueblo Enfermo*, obra pesimista y basada en el determinismo geográfico donde se responsabilizaba a los cholos y a los indios del atraso del país y de su falta de progreso. Frente a este libro, y frente a la llegada de la misión belga traída por Sánchez Bustamante y Felipe Guzmán, un joven pensador llamado Franz Tamayo escribió cincuentaicinco editoriales en el periódico *El Diario*, entre julio y septiembre de 1910, que fueron publicados poco después en formato libro bajo el nombre *Creación de la pedagogía nacional*.²³

Poeta, abogado, pianista aficionado, periodista y parlamentario, la figura de Tamayo gravita hasta hoy sobre el pensamiento político boliviano y su *Creación...* adquirió con el tiempo gran relevancia en las discusiones en torno a la educación, aunque su importancia radica también en el hecho de haber otorgado valor epistemológico al mestizaje. Y es que, siendo hijo de madre indígena y de padre criollo de alta sociedad, Tamayo es un caso ejemplar de las ironías y paradojas del mestizaje según se verá a continuación.

El padre de Franz fue Isaac Tamayo, excéntrico terrateniente e intelectual de la elite boliviana del siglo XIX que colaboró con los gobiernos de Mariano Melgarejo e Hilarión Daza. Según Roberto Prudencio (cit. en Sanjinés 2005: 52), Isaac fue uno de los primeros pensadores en apreciar el valor de lo autóctono afirmando que el indio era la realidad profunda de Bolivia. De hecho, y de forma extravagante, Isaac se casó con una india llamada Felicidad Solares, proveniente de una de sus haciendas, y de esta unión procede la "impureza" de sangre de Franz, impureza que se convirtió en un estigma utilizado después por sus enemigos desde la infancia.²⁴ Según algunos de sus biógrafos (Diez de Medina 1944; Baptista 1983), el pequeño Franz abandonó la escuela en virtud del acoso racista de que era víctima y recibió una educación particular de alto nivel que incluía lenguas extranjeras y piano. Más tarde, y sin necesidad de asistir a la universidad, se sometió a exámenes ante un tribunal universitario obteniendo el título de abogado e involucrándose en la política.

Dos fueron los momentos de más intensidad en los trajines políticos de Tamayo. Durante 1932 fue Canciller de Daniel Salamanca y en julio de 1934, en plena Guerra del Chaco, figuró como candidato presidencial salamanquista en unas elecciones cuestionadas e ilegítimas. Es más, Tamayo

²³ Como apunta Brooke Larson, el concepto "pedagogía nacional" estaba siendo usado contemporáneamente en otros lugares, por ejemplo en la obra *La restauración nacionalista*, escrita por el intelectual argentino Ricardo Rojas en 1909 (Larson 2008: 132, 133). Es una labor pendiente realizar un estudio comparativo entre Rojas y Tamayo.

²⁴ Incluso existe la hipótesis de que Franz Tamayo fue en realidad un "indio puro", pues su padre, al decidir casarse con la indígena de su hacienda que había escogido, se percató de que su futura cónyuge estaba embarazada de otro nativo apellidado Choquehuanca, y decidió pese a todo proseguir con su decisión y acoger al niño como suyo. Desde luego, los descendientes de Tamayo niegan esta versión (Bailey 2010: 211).

ganó aquella contienda electoral pero un grupo de jefes militares derrocaron a Salamanca anulando las elecciones (Baptista 1983: 253-255). Años después Tamayo volvió a la política colaborando con el régimen de Gualberto Villarroel y del Movimiento Nacionalista Revolucionario (MNR) (1943-1946).

Pero ahora es menester volver a la temprana figuración pública de nuestro personaje cuando se opuso a la política educativa del partido liberal desde sus editoriales en *El Diario*. Allí, desde una postura relativamente antipositivista, Tamayo se burlaba indirectamente de Sánchez Bustamante y de Felipe Guzmán por traer pedagogos europeos para modernizar el sistema educativo boliviano, pues para él de lo que se trataba era de crear una pedagogía propia en base al conocimiento del "alma" nacional, aunque, de forma contradictoria, admitía al mismo tiempo la necesidad de contar en el país con "sabios europeos".

Uno de los temas centrales de Tamayo en *Creación...* es que para generar una pedagogía vernácula se debían conocer primero las características de la población boliviana, necesidad que implicaría estudiar a los indios, a los blancos y a los mestizos. Tamayo, de esta manera, plantea introducir la antropología en el diseño de una nueva pedagogía centrada en el niño boliviano. "¡Quién se cuida del niño aymara o del niño mestizo! Preferimos ir a averiguar lo que pasa en el alma del niño alemán o suizo", se queja Tamayo (1994 [1910]: 23), demandando a gobernantes y pedagogos la urgencia de reconocer que existía un carácter nacional en Bolivia, a pesar de la diversidad cultural y lingüística de sus elementos étnicos.

Más adelante esboza un análisis de los rasgos principales de los componentes de la población boliviana. El indio era para Tamayo superior al blanco y al mestizo, tanto física como moralmente, y era por ello el depositario de la energía nacional. Dicha superioridad se evidenciaba no sólo en la gran capacidad muscular indígena para el trabajo o las actividades físicas en general, sino también observando la persistencia de sus rasgos físicos en una situación de mestizaje biológico:

La base de toda moralidad superior está en una real superioridad física; y en este sentido, lo que hay más moral, es decir más fuerte en Bolivia, es el indio: después el mestizo, por su sangre india, y en último término el blanco. [...] El cruzamiento es un verdadero duelo de sangres. [...] La fuerza personal [de la sangre del aymara] es tal que, sea con quien se cruce, sus caracteres físicos persisten de tal manera que sólo a la tercera o cuarta generación comienza a verse una seria desviación del tipo primitivo. La primera generación de blanco e indio acusa la más perfecta derrota del blanco. Este primer mestizo es casi totalmente indio, por lo que toca a sus caracteres físicos. Un cincuenta por ciento de estos caracteres, que deberían acusar su origen blanco, desaparecen ahogados y vencidos por los rasgos indios. [...] Esta es la fuerza de la persistencia de la raza; y bajo el punto de vista biológico, este es también un signo seguro de las razas destinadas a reinar en el mundo sobre las más débiles. Naturalmente nuestros cretinos de piel blanca o semiblanca, no han soñado todavía con esto, y no saben aún la formidable mina de energía que existe en Bolivia (Tamayo 1994 [1910]: 89, 124).

Sin embargo, aún con todas sus virtudes —voluntad, fuerza física, perseverancia y paciencia, entre otras— al indígena, en la perspectiva tamayana, le faltaba inteligencia; por tanto debería crearse una nueva educación que desarrolle su mente, labor considerada urgente dada la "resistencia india ante lo foráneo".

Será preciso investigar las diferentes manifestaciones de resistencia, ya para la adquisición de nuevas costumbres, [...] ya para la aceptación de nuevas nociones y concepciones. El indio resiste con la misma tenacidad que persiste. Entonces, tratándose de la provocación de un movimiento evolutivo en el indio mismo, es cuestión de tan difícil solución que demanda no sólo la ayuda de la buena ciencia europea, sino la concurrencia de una cabeza muy superior... [...] Esta resistencia en las actuales condiciones de nuestra nacionalidad es una fuerza contraria con que nuestro múltiple esfuerzo de pensadores y gobernantes tiene que luchar. Y la lucha es tanto más difícil cuanto que hemos verificado en el fondo del indio una grande suma de energía, que en el caso dado, le sirve también para resistir (Tamayo 1994 [1910]: 129, 130).

Respecto al mestizo, en opinión de Tamayo éste debía dejar de ser cholo para convertirse en un nuevo ser que recoja tanto la voluntad y la energía india como la inteligencia blanca-europea.²⁵ El célebre intelectual señalaba que el cholo recibía más de lo que daba convirtiéndose en un aprovechador e incluso en un parásito. Mas esto no es todo, ya que el cholo representaba también la inestabilidad social.

... ¿es el cholo un buen elemento de orden y estabilidad sociales? No siempre. Históricamente hablando, el resorte material inmediato de todas nuestras revoluciones políticas ha sido el cholo. Sus condiciones propias han hecho siempre de él una pasta fácil que se ha amoldado a las locuras y ambiciones de nuestros más viciosos demagogos. [...] En resumen, socialmente hablando, es o tiende a ser parasitario; políticamente, ha sido o puede ser un peligro... (Tamayo 1994 [1910]: 44).

²⁵ A diferencia de lo que plantean Soruco (2006) y Sanjinés (2005) no estoy seguro de que la metafísica tamayana estableciera una nítida diferenciación entre el mestizo y el cholo, salvo en el futuro deseado por Tamayo, en un futuro que tendría que ser construido mediante la educación. Basta hacer una lectura directa de *Creación de la pedagogía nacional* para evidenciar que cuando Tamayo habla del mestizo de su tiempo no establece una clara diferencia entre éste y el cholo. Por ejemplo, al sugerir qué tipo de educación sería buena para el "mestizo" señalaba: "...hay que encerrar, ahora como siempre, al cholo en un anillo de hierro disciplinario. Este es el punto prominente de toda pedagogía mestiza [...]. Nuestro mestizo, como elemento pedagógico, es tan fluido y tan inestable que se escapa siempre de toda regla y se pierde así. Nadie más que el cholo necesita de una educación moral [...]. Para obrar sobre el cholo, una pedagogía sabia debe aprovecharse de todos los resortes que su inteligencia ofrece. [...] Hay algo radicalmente femenino en la naturaleza del cholo. Es un sentimental y puede llegar a ser con el tiempo un intelectual...". Luego en otro lugar: "Tenemos una parte considerable de la nación que ha vencido el analfabetismo. ¿Sabéis cuál es? Es el cholo, el mestizo elector de nuestros comicios populares" (Tamayo 1994 [1910]: 43, 135). El punto es que para Tamayo el cholo y el mestizo son a veces indistintos, ambigüedad peligrosa que según él era un problema central que tenía que resolverse pronto. Precisamente por esto la educación, en la propuesta tamayana, debería hacer del cholo, y también del indio, un mestizo ideal.

Peligro acentuado por la instrucción: cuando el cholo dominaba las primeras letras iniciaba una "tenebrosa" carrera de ascenso social que lo llevaba a convertirse en abogado, juez de provincia, cura de aldea o agitador político.

Para el cholo boliviano [...] hay una secreta virtud que se desprende del simple hecho de saber leer y escribir. [...] La letradura parece producir en él y de inmediato, una aguda intensificación de su personalidad. [...] En este punto se produce una evolución psíquica que no hesitamos en llamar malsana. La naturaleza primitiva del cholo, despertada a los primeros ejercicios de la propia razón y de la propia reflexión, toma en seguida un sesgo jactancioso y adquiere luego un pliegue de presunción. [...] ¿Qué nuevas aptitudes y capacidades que sirvan a la vida ha despertado la letradura en el cholo? [...] ¿Hay verdaderamente un provecho positivo para él, para la comunidad? No; la letradura es como un arma puesta por el estado en manos de un niño avieso. [...] El cholo se da cuenta en seguida de que es una fuerza pública [...], y esta condición no hace más que empeorar el mal (Tamayo 1994 [1910]: 53, 54).

En cuanto al blanco, éste se había degenerado debido al medio ambiente, según la óptica tamayana, y entonces no le quedaba otra opción que el mestizaje para sobrevivir. Si el blanco-criollo se había degenerado y el indio era pura fortaleza pero no pensaba ni poseía inteligencia suficiente, era el mestizo el que estaba destinado a realizar una síntesis de la futura nacionalidad, idea que se desarrollaba también, paralelamente, entre importantes intelectuales mexicanos como Andrés Molina Enríquez.²⁶ Sin embargo no era cualquier mestizo el que redimiría a la nación: se trataba de un nuevo mestizo, un ser ideal y equilibrado que eliminaría todo lo malo que había en blancos e indios aprovechando a la vez lo bueno que éstos tenían. Pese a su carácter inestable y cambiante, el mestizo era aparentemente lo único que quedaba para salvar a futuro la "evolución nacional". Las siguientes palabras de Tamayo son elocuentes al respecto:

...el mestizo es una de las formas especiales de nuestra nacionalidad, y que tal vez, bajo el punto de vista de la raza, es una forma destinada un día a realizar una síntesis biológica de nuestra nacionalidad. [...] El mestizo no es un azar; es una fatalidad. [...] Entonces el mestizaje sería la capa buscada y deseada a todo

²⁶ Un año antes de los editoriales de Tamayo, en 1909, Molina Enríquez escribió: "La fuerza selectiva de los elementos indígenas y la adecuada evolución de los elementos blancos que forman el mestizo hacen de éste el punto de apoyo en que debe fundarse la creación de la nacionalidad" (cit. en Aguirre Beltrán 1992 [1957]: 118). Evidentemente el proceso revolucionario en México fue fundamental en la construcción de la ideología del mestizaje que poco a poco fue exportada a otras latitudes. Más tarde, durante 1925, el influyente ensayista y político mexicano José Vasconcelos afirmaba, en su libro *Raza Cósmica*, que en América Latina surgiría una nueva raza hecha con el tesoro de todas las anteriores, una raza "cósmica" y plural destinada a mejorar la sociedad (cit. en Morner 1969: 15). Mucho después la denominada "antropología indigenista" fue articulando estas ideas con un plan de "aculturación planificada" que se hizo efectivo mediante la educación rural tanto en México como en otros países latinoamericanos. Respecto al caso peruano véase el análisis de Marisol de la Cadena (2008) a propósito del indigenismo purista del Ministro de Educación Luis E. Valcárcel durante los años cuarenta, que paradójicamente terminó siendo funcional a la perspectiva pro-mestizaje.

trance, en la evolución nacional, la última condición histórica de toda política, de toda enseñanza, de toda supremacía; la visión clara de la nación futura... [...] (Tamayo 1994 [1910]: 70,71).

Además, la potencialidad mestiza ya había sido observada por algunos europeos que viajaban por América Latina, hecho que para Tamayo daba más fundamento a sus argumentos. En suma, el futuro mismo, no sólo de Bolivia, sino del continente, estaba reservado a una hegemonía mestiza que iba a tomar su fuerza de lo indio:

Según ciertos viajeros, la América del Sud no es cosa destinada a blancos ni indios, precisamente, sino a mestizos. Son ellos que acabarán por ser los definitivos señores del continente sud. Históricamente es ya una realidad [...]. Los Díaz, los Melgarejos, los Guzmán Blanco, los Castro, los Rosas y otros más, buenos y malos, sabios o salvajes, grandes o grotescos, pero todos dominadores, vencedores y hegemónicos, todos tienen la marca mestiza en la frente, y la energía que representan es de origen indio... [...] La verdadera nobleza, la calidad de eugenés que decían los griegos, y de bien nacido, como dicen los españoles de casta; la superioridad de energía y de vigor, estaba como está en el autóctono de América (Tamayo 1994 [1910]: 125).

El problema era que el mestizo de principios del siglo XX, según Tamayo, tenía una inteligencia desordenada e indisciplinada a la que todavía le faltaba la voluntad y la fuerza indias. Dicha inteligencia no se distinguía de la inteligencia europea, porque ésta fue heredada biológicamente de los blancos, pero lamentablemente, en el esquema tamayano, tal inteligencia se había transmitido desnaturalizándose o desvirtuándose.

El mestizaje, para nuestro autor, era entonces una fatalidad inevitable que afectaba tanto a blancos como a indios, y Tamayo vio allí una oportunidad y una ventaja que debería aprovecharse con la educación, ¿pero qué tipo de educación? Tamayo no dedica mucho tiempo a este aspecto aunque esboza algunas ideas generales, como por ejemplo la distinción entre instrucción y educación. Para él, la primera se refiere al conjunto de conocimientos que pueden alcanzarse mediante la alfabetización y las ciencias, mientras que la segunda sería la adquisición de costumbres y saberes a través de la voluntad. A los indios les correspondería principalmente la instrucción y a los blancos y mestizos la educación. En cuanto al "peor" tipo de mestizo, es decir el cholo, se le debería aplicar una educación especialmente disciplinaria considerando sus tendencias "revoltosas y arribistas". De cualquier forma, el proceso educativo tendría que alejarse del enciclopedismo —"la regla debe ser poco y bien, y no mucho y mal", resume el pensador paceño— y ser ejecutado por los intelectuales y gobernantes, en ningún caso por el propio indio (Tamayo 1994 [1910]: 101).

Por lo demás, debido a una clara influencia de Nietzsche, para Tamayo era deseable que la educación estuviera basada en la energía, en la construcción de nuevos valores y ante todo en la voluntad:

[...] Se trata de destruir la barrera insensata e injustificada que divorcia a la nación de sí misma, que la divide y subdivide, y al hacerlo destruye la unidad de fuerzas nacionales indispensables para la grande lucha por la vida. Se trata de crear nuevos criterios sociales y éticos para rehacer una nación que no es tal, y crear una escala de nuevos valores, como diría Nietzsche, más humanos, más razonables, más comprensivos y —digámoslo sin escrúpulo— más sabiamente egoístas, bajo el punto de vista de la nacionalidad. [...] Lo que hay que enseñar en las escuelas bolivianas es la energía nacional. [...] ... profesemos en nuestras escuelas el orgullo personal y señoril, que más tarde se traducirá en orgullo nacional: hay que enseñar el dominio de sí mismo, e instituir el culto de la fuerza en todas sus formas; hay que enseñar el gusto de vencerse, el desprecio de los peligros, el desdén de la muerte...

[...] Cuando se trata del problema educativo u otro, la primera cosa: querer, la segunda: poder. Lo demás viene solo y de por sí. [...] Solo queda la voluntad, indiscutible e indiscutida, alma de los imperios, resorte maestro de toda la Historia y llama que mantiene el calor del mundo. Y esta voluntad hay que despertar en la raza y sacarla al sol. [...] Toda educación estriba en esto: haceos fuertes en cuerpo y alma. No hay más (Tamayo 1994 [1910]: 52, 63, 142).

Según se ve, Tamayo no fue sólo un provocador y en alguna medida también un rebelde al sustentar sus propuestas en Nietzsche, sino también una suerte de visionario y uno de los primeros pensadores latinoamericanos en impugnar al positivismo en boga que pretendía eliminar lo indígena, anticipando a la vez varios de los planteamientos que quince años después harían famoso al mexicano José Vasconcelos. Como señala Sanjinés (2005: 69), Tamayo apreció el valor espiritual de las culturas locales —en realidad sólo de los aymaras—, expresando la convicción, incluso antes de la Primera Guerra Mundial, de que Occidente se había anquilosado y de que la “barbarie” de “la periferia” del globo podía revitalizar a la civilización occidental con una nueva dosis de energía vital autóctona. A propósito, el análisis de Josefa Salmón resulta sugerente cuando destaca que la originalidad de Tamayo consistió en crear una imagen de unidad social en una sociedad dividida racial y culturalmente: para la óptica tamayana lo indígena tenía esa doble función, como diferenciación y como unidad y coherencia social, constituyéndose en el substrato mismo de la nación (Salmón 2002).

Pero considerando otros aspectos también es claro que Tamayo escribía acerca de la energía y la voluntad indias para justificar su propia condición y para defenderse del racismo del que era víctima, pues tanto antes como después de *Creación...* los rivales intelectuales de nuestro personaje se burlaban

de él haciendo alusiones a su fisonomía indígena y a su procedencia, usando a la vez argumentos del pensamiento racial de la degeneración ocasionada por el mestizaje.²⁷

Con todo, Tamayo nunca llevó a la práctica sus ideas filosóficas y su proyecto era manifiestamente autoritario y paternalista: al cholo había que aplicársele un “anillo de hierro disciplinario”, y el indio, aunque tuviera voluntad y fuerza, no podía ser un actor plenamente activo del cambio social. Al contrario, el indio aparece como un ser al que hay que redimir, perspectiva que desconocía y/o ninguneaba las intensas luchas indígenas por tierra y justicia que emergían en el país de forma recurrente desde el siglo XIX. En definitiva, era un Estado fuerte y autoritario —dirigido por los “nuevos mestizos”— el que, en la lógica de Tamayo, tendría que hacerse cargo de la regeneración nacional.

Por otra parte, el autor de *Creación...* no se aleja completamente del positivismo al que critica, pues no rompe con la noción occidental de progreso al plantear un salto evolutivo del caos del presente al orden del futuro mediante un mestizaje ideal. Además, en contraste con la búsqueda de la autenticidad autóctona de la que tanto escribe, Tamayo buscó en la filosofía europea —básicamente en Nietzsche y Schopenhauer— la explicación de las raíces andinas, haciendo pasar las tesis del irracionalismo alemán por “pedagogía nacional” (Sanjinés 2005: 67).

Volviendo al tema del mestizaje podría decirse que Tamayo estaba usando una metáfora corporal en su propuesta de sintetizar la voluntad india y la inteligencia mestiza: la cabeza del mestizo bien educado debía articularse con la musculatura indígena. Tal es la interpretación de Javier Sanjinés, quien plantea esto revelando una de las influencias schopenhauerianas en Tamayo:

A través de la distinción entre el intelecto y la voluntad, Schopenhauer llegó a la propuesta irracionalista de que uno responde a la voluntad antes que al intelecto [...]. Esta relación entre el intelecto y la voluntad es sorprendentemente similar en Tamayo. Si para Schopenhauer dicha relación se resumía en “ese ciego fornido que lleva sobre sus hombros al cojo vidente” [...], de manera análoga podría decirse que para Tamayo el mestizo ideal era ese indio musculoso que llevaba en la cabeza al mestizo inteligente. Aquí, la voluntad, como el musculoso pero ciego cuerpo indígena, llevaba la inteligencia que, como un mestizo cojo, sólo podía ver y guiar el camino desde los hombros del cuerpo indígena (Sanjinés 2005: 63, 64).

²⁷ He hallado un artículo que ilustra bien lo dicho anteriormente. Durante 1921 alguien llamado Luis Ariel —¿quizá un pseudónimo?— escribió en una prestigiosa y muy difundida revista cochabambina: “¿Quién es don Franz? ¿Será acaso algún sujeto con cabellos rubios, con piel sonrosada y con ojos azules? Don Franz pertenece a una raza de cultura prehistórica, vencida por la civilización incaica y golpeada brutalmente por el mestizaje de hoy. Es un caso típico de atavismo, que ha saltado por encima del factor paterno para modelarse con los materiales de la raza, como que físicamente es más chico que grande, ancho de espaldas, de color cetrinoso, de cabellos abundantes y gruesos, y negros como los ojos, de boca grande y con caninos muy pronunciados y de un conjunto bastante tosco. [...] El aplauso inmediato al artista bohemio secó las fuentes de una severa educación moral [...] y las deficiencias raciales congénitas obraron en el mismo sentido” (Ariel 1921: 9, 10).

Es como si Tamayo imaginara al boliviano ideal como un indio musculoso con cerebro de mestizo inteligente, mas dicho ser tenía que estar bien educado e instruido y distanciarse todo lo posible del cholo. Tamayo manifestó frecuentemente lo peligrosa que podía llegar a ser una instrucción no planificada para los indios: era probable que un indio que aprendiese a leer se convierta en cholo y, como sabemos, un cholo letrado era considerado una amenaza para la estabilidad social debido a su "jactancia" y a sus "aspiraciones políticas".

A modo de síntesis puede afirmarse que Tamayo como buen indigenista —aunque el término "indigenista" no estaba aún en auge en aquellos momentos—, presentó a las elites el potencial indio para la construcción de la nación. Pero ese potencial era como un material en bruto, una materia prima que era necesario moldear. Desde este punto de vista la propuesta fue dar nueva forma al indio con una educación práctica, y esto no se distanciaba de la pedagogía de la educación integral importada desde Europa contra la que Tamayo renegaba. "¿Qué se puede hacer con un profesor que habla como una estatua parlante y con alumnos que escuchan como quien oye llover?" se interroga Tamayo dejando entrever en su discurso afinidades entre sus ideas y la educación integral. Pero, ¿cómo potenciar —en el esquema tamayano— la fuerza y la energía de los educandos sino con el trabajo? ¿Cómo abandonar el enciclopedismo, la memorización y la pasividad de las aulas sino con la educación integral traída por Rouma, esto es, activa y vinculada a la praxis y a la experiencia? He aquí otra de las contradicciones de Tamayo quien renegaba contra la misión belga, mas en los hechos se adscribía a algunos de sus postulados. De todas maneras, la compleja y difícil obra de Tamayo se convirtió, pese a todo, en una especie de biblia del nacionalismo boliviano, formando a la larga, según el análisis de Salmon (2002), una nueva categorización del indio en términos laborales. Esta dimensión de la perspectiva de lo indio vinculado al trabajo, se tradujo, con la revolución de 1952, en las imágenes idealizadas del campesino y del minero como la fuerza moral, y sobretodo laboral, de la nación, tema sobre el que volveré en el último capítulo. En todo caso el nacionalismo que Tamayo inaugura en Bolivia puede calificarse —siguiendo la propuesta analítica de Irma Lorini— de "nacionalismo cultural", una doctrina basada en la idea de que la nación debería construirse en base a los elementos étnicos y a la riqueza cultural de un país, antes que en regímenes políticos o económicos determinados. El nacionalismo cultural plantea fundamentalmente el problema de la identidad y la etnicidad, y en Tamayo la "raza indígena" era el dato físico y cultural primordial de la nación boliviana (Lorini 2006: 86, 87).

Por último, el punto de vista de Tamayo, en opinión de Sanjinés, siguió siendo el mismo del colonizador europeo: no dejó de aplicar a la realidad colonizada los métodos de observación occidentales, y es difícil pensar que su comunidad imaginada hubiese sido verdaderamente autóctona (2005: 67). De hecho Tamayo era un terrateniente que utilizaba en sus haciendas la mano de obra servil de los indios sometidos por el latifundismo, lo que explica en parte la ambigüedad de sus propuestas y opiniones.

¿Cómo reaccionaron los reformadores del gobierno frente a las críticas de Tamayo? Felipe Guzmán fue el encargado de responder al provocador que había osado ridiculizar públicamente la obra educativa liberal. Guzmán contestó a Tamayo mediante veintidós artículos en el periódico *La Época* bajo el pseudónimo “Lepoldo Segal”, publicados en forma de libro con el nombre *El problema pedagógico en Bolivia* durante 1910. A diferencia de Tamayo, para quien la educación debería basarse en la energía vital y egoísta de la nación, Guzmán plantea que la educación había que pensarla en función de ideales humanistas y altruistas tomados de la civilización europea, pues resultaría imposible pensar una pedagogía realmente vernácula:

La tarea de nuestra educación será la de proporcionar la mayor facilidad para adaptarse a una forma de civilización encuadrada al espíritu de nuestro siglo. Esa civilización no es otra que la europea, porque en Europa es donde se practican las ideas generosas: altruismo, verdad, justicia, factores del progreso humano. Necia pretensión el querer crear una pedagogía completamente original. Los pueblos incipientes no pueden formar un carácter apartado del ideal universal de cultura en todos los órdenes. Su tendencia es de asimilación más que de creación de una modalidad típica, sui-géneris, única (Guzmán cit. en Baptista 1983: 60).

Más adelante Guzmán asumió un tono irónico en su polémica burlándose de la idea tamayana de crear una pedagogía boliviana, es decir basada en la energía nacional y en las costumbres propias:

Figuraos una pedagogía con arreglo a nuestras costumbres. Sería, sencillamente, la prohibición absoluta del agua como medio de aseo, la inmovilidad física, la suciedad en todo... [...]; y si, para colmo, esa pedagogía se confecciona con arreglo a nuestras naturales tendencias y gustos, nos veríamos en la precisión de fomentar el alcoholismo, la holgazanería, la envidia, el egoísmo, la mentira y, sobretodo, la maldad. Y para estar en armonía con los gustos del país, impondríamos que la música escolar sea quejumbrosa y doliente, que se prefiera en pintura los colores chillones... [...]. Con semejante pedagogía, netamente boliviana, es muy posible que nuestra alma no tenga similar en el mundo (Guzmán cit. en Baptista 1983: 62).

Como se verá a continuación, y continuando con la pugna, Guzmán esbozó argumentos de lo más amargos y racistas para descalificar la idea tamayana de que el indio era la fuente de la energía nacional. Finalmente, y esto es lo más llamativo de todo, Guzmán apeló al mestizaje eugenésico, es decir a la "fusión" que supuestamente requerían las “razas inferiores” con las “superiores” para no desaparecer:

¡Indio idealizado! [...] Es ciertamente la gran mayoría de la población boliviana. Y aunque su acción es útil en el campo de la agricultura y la minería, no es un factor positivo para el desarrollo de la cultura. Lo

poco que ahora es, lo debe, incluso, al blanco. Pero no tiene que quedar en ese estado. Hay que salvarlo alfabetizándolo y cruzándolo con otras razas, porque tarde o temprano el impulso de la civilización llegará hasta él para aplastarlo o levantarlo [...]. La historia nos enseña que la humanidad debe todo su progreso a la raza arya [aria] que es blanca. Este fenómeno demuestra que en la lucha universal de razas, la victoria corresponderá siempre a la raza blanca, en cuyo espíritu deben fundirse las razas inferiores si es que no quieren quedar postergadas en la cultura y en la historia [...]. Todas las especies animales son susceptibles de cultivo y mejoramiento. Las razas inferiores tienen que fundirse en las superiores, porque está comprobado por la historia y las ciencias antropológicas, que la civilización es blanca y el dominio del mundo corresponde a esa raza (Guzmán cit. en Baptista 1983: 73-77).

Treintaicuatro años después de esta discusión un joven intelectual llamado Fernando Diez de Medina publicó una polémica biografía de Tamayo que ocasionó graves entredichos. Tamayo era el mentor de Diez de Medina, pero el joven biógrafo, al mismo tiempo que encomiaba el potencial de su maestro asumió una posición iconoclasta. Así, los elogios se convirtieron en críticas destructivas y ácidas en las que se entrevé la intención de Diez de Medina de reconducir la propuesta de la ideología del mestizaje esbozada por Tamayo en 1910. En el capítulo tres volveré brevemente sobre las ideas de Diez de Medina. Por ahora basta citar el siguiente párrafo en el que este autor, de modo muy elocuente y con el pretexto de referirse a Tamayo, sintetiza algunas de las ideas-fuerza que se convirtieron en el eje de los discursos nacionalistas de los años cuarenta y cincuenta:

¿Qué es lo andino? ¿Qué es lo verdaderamente boliviano? Asómese el lector al fondo vertiginoso del mestizaje psíquico y racial, y se comprenderá mejor las paradojas del suelo arbitrario. Acercarse a Franz Tamayo es acercarse a Bolivia ¡Tanta y noble fuerza en dispersión! Todo cuanto nos impidió ser potencia en más de un siglo, está intrínsecamente contenido en el gran mestizo. Todo aquello que sustentará la gran nación de cien años después, también. Potencialmente, Tamayo es lo que no pudo ser, lo que es y lo que debe ser Bolivia. No el indio puro, silencioso y pasivo. No el blanco declinante del resabio colonial. El gran mestizo, mezcla de razas, de almas y culturas, penetrado de ambición y de energía, que absorbe la forma europeoanglosajona para abrir cauce más rápido hacia una cultura americana en gestación. El futuro de estas tierras vírgenes y estos pueblos en barbecho, supone el ultramestizaje no de la piel sino del espíritu; aquel fermentar de sangres y almas que la historia provoca en los tiempos aurales, para decantar las fuerzas que la humanidad perdió en centurias. [...] Sondar el mestizaje sombrío y tempestuoso de hoy, equivale a preparar la americanidad futura (Diez de Medina 1944: 27).

Los líderes indios, el Estado y la civilización

Sería un error pensar que en todo este proceso de reforma y debates los indios fueron espectadores pasivos, toda vez que, paralelamente a las discusiones de las elites letradas, habían ido surgiendo experiencias de educación rural organizadas por los propios indígenas, sobretudo en el altiplano paceño. Ya desde la colonia varios líderes indios llegaron a la conclusión de que la lectura y la escritura resultaban elementos cruciales para defenderse de las autoridades peninsulares, conciencia que re-emergió con renovado vigor durante la segunda mitad del siglo XIX²⁸ debido al avance del latifundismo, pues éste planteó la necesidad de la lucha legal por la tierra. Adicionalmente, saber leer y escribir traería otras ventajas no menos importantes: evitar ser engañados por abogados estafadores y acceder a la ciudadanía.

Fueron al menos cuatro los ejes organizativos más importantes en torno a los cuales giraron las iniciativas educativas indias de la primera mitad del siglo XX: el movimiento de "caciques apoderados", las acciones de Eduardo Nina Quispe, la escuela de Warisata y el descentralizado y abigarrado movimiento indígena de la posguerra del Chaco que combinaba el sindicalismo con la realización de amplios congresos y rebeliones. Estos ejes sirvieron para que ciertos segmentos de indios establezcan importantes y contradictorios vínculos con el Estado, nexos que no tienen una sola interpretación y que son objeto de debates hasta hoy. En el presente acápite voy a referirme sólo a los primeros dos ejes mediante una síntesis de los trabajos que han abordado a los caciques apoderados y a Nina Quispe.

El movimiento de caciques apoderados se incubó como respuesta a la ofensiva terrateniente lanzada por el gobierno de Mariano Megarejo (1864-1871). Si bien la figura del "apoderado" ya existía desde fines de la Colonia, la actuación más importante de este tipo de autoridades se dio desde el siglo XIX a través de la denominación de "apoderado general" (Mendieta 2010: 85). Los ataques contra las comunidades continuaron después de Melgarejo mediante la Ley de Ex-vinculación (1874) que pretendía cambiar la propiedad comunal por la individual, desconociendo al mismo tiempo la existencia de los ayllus. En síntesis, dicha ley planteaba conceder a los comunarios el dominio pleno de sus tierras a cambio de ciertas sumas de dinero, mecanismo que permitió procedimientos de compra-venta engañosos que a la vez autorizaban la enajenación de la tierra, muchas veces contra la voluntad de sus legítimos dueños. La Ley de Ex-vinculación también otorgaba la facultad a los indígenas para hacerse representar por "caciques-apoderados" y esto permitió a los comunarios otorgar poderes a representantes que eran auténticos descendientes de antiguos *mallkus*. Las autoridades indias realizaron luchas legales importantes desde la promulgación de una Ley dictada el 23 de noviembre de 1883, la

²⁸ Se conocen pedidos indígenas que demandaban escuelas incluso desde los años treinta del siglo XIX, por ejemplo en la región de Chayanta —Potosí— durante 1834. En fecha tan temprana los indios de esta región solicitaron al gobierno construir un establecimiento educativo y para ello ofrecían contribuir con su propio peculio para no afectar al erario público (Tristan Platt cit. en Mendieta 2010: 287).

que fue un verdadero triunfo para los indígenas movilizados pues establecía que "Los terrenos de origen consolidados en la época del coloniaje, mediante cédulas de composición, son de propiedad de sus poseedores, quedando excluidos de la Revisita"²⁹ (cit. en Taller de Historia Oral Andina —en adelante THOA— 1988: 21). Esto significaba que los comunarios tenían que buscar los títulos de propiedad originales expedidos por la Corona a favor de los caciques coloniales y legalizarlos. A la vez debían buscar a los descendientes legítimos de los antiguos caciques, a fin de confirmarlos como herederos de esas tierras, y por último nombrar "apoderados" a tales descendientes genuinos para que representen a las comunidades en los tribunales (THOA 1988: 21). He aquí los orígenes del denominado movimiento de caciques apoderados: una red de líderes que desde La Paz fue extendiéndose poco a poco hacia Cochabamba, Potosí, Sucre y Oruro para realizar luchas legales por la tierra.

El movimiento estuvo vinculado a la rebelión de Zárate Willka durante 1899, en el contexto de la Guerra Federal, y tras una existencia semi-subterránea debido a la represión emergió con gran vigor desde 1912-1914, gracias a caciques como Martín Vásquez y Santos Marka Tula quienes, junto a muchos otros, buscaron y obtuvieron títulos coloniales aún en los lejanos archivos de Lima y Buenos Aires. Esta búsqueda, como señala Silvia Rivera, permitió la creación de un horizonte de memoria colectiva: los elementos de un pasado lejano, que yacían en los papeles viejos, se reproducían a través de la tradición oral de los cuentos y mitos (1986: 46). Por su parte, Marka Tula se creía portador de una verdad ancestral y acudió a los espíritus tutelares andinos para cuidar los títulos coloniales, lo que conllevó la incorporación de los mismos en ciertas prácticas rituales: había que purificar los papeles antiguos para proteger a sus portadores de las fuerzas malignas que podían traer consigo (THOA 1988: 33). El movimiento de caciques apoderados supuso la reinscripción de la cultura escrita en la cultura aymara, por lo que la alfabetización fue vista como algo cada vez más urgente. De ahí que los líderes indios empezaron a impulsar la creación de varias escuelas que fueron surgiendo paulatinamente en varias zonas altiplánicas del país. Las escuelas vinculadas con la red de caciques eran construidas por los mismos indios y en principio funcionaron con medios propios ya que el Estado sólo les daba autorización de funcionamiento.

En efecto, la educación fue de gran importancia para los líderes indígenas, pues comprendían que la alfabetización era vital para formar cuadros de nuevos dirigentes a fin de continuar con los litigios ante los tribunales de justicia. En tal dinámica los caciques de varias provincias de La Paz solicitaron en 1923 al jefe del Estado Mayor, Hans Kundt, que el ejército les colaborase con el establecimiento de escuelas, pedido al que Kundt respondió en términos aprobatorios dando respaldo a las gestiones de los indios (Mamani Capchiri 1992: 85).

²⁹ El término "revisita" aludía a las operaciones llevadas a cabo por comisiones gubernamentales que recorrían el agro para redelimitar determinados terrenos.

Respecto a las relaciones de los indígenas y el ejército, cabe señalar que éste se había convertido en un lugar de alfabetización y castellanización de facto, ya que los instructores militares monolingües tenían que dar las órdenes en español. Humberto Mamani Capchiri ha mostrado elocuentemente que el cuartel tenía efectos contradictorios. Algunas autoridades gubernamentales consideraban que los indios saldrían del cuartel sumisos y disciplinados, y para ello una ley estableció en 1907 la obligatoriedad del servicio militar para todos los bolivianos sin distinción. Sin embargo, los reclutas indígenas concluían el servicio militar alfabetizados, bilingües y en algunos casos más rebeldes que cuando ingresaban en él. Además, quienes aprendían rudimentos de lectura y escritura transmitían esos conocimientos a sus comunidades. Por ello hacia fines de los años veinte ciertas autoridades locales vinculadas con los terratenientes sostuvieron, preocupadas, que los indios estaban yendo a los cuarteles para adquirir conocimientos militares y luchar contra los hacendados. Por su lado, muchos indios veían el ingreso al cuartel como un medio de obtener ciudadanía y en tal lógica participaban de los discursos criollos nacionalistas con entusiasmo, discursos que fueron utilizados también por los caciques apoderados. Por ejemplo, en 1927 Santos Marka Tula junto a otros líderes presentó un memorial al parlamento en el que se lee lo siguiente:

a la fecha sabiendo leer la raza indígena hubiéramos sido útiles a la Patria, cada uno hubiera tenido su oficio ya sea de sastres, carpinteros o labradores, que con conocimientos hubiera progresado Bolivia y la industria se hubiera fomentado, los que se oponen son los responsables del atraso de Bolivia... (cit. en Mamani Capchiri 1992: 87, 88).

En esta visión, el atraso del país no era culpa de los indios, como planteaban los intelectuales racistas de la época, sino de aquellos que se oponían a la educación indígena. Pero para elaborar este razonamiento los caciques recurrían a la retórica de progreso occidental. Así, con gran dinamismo, pero también con discursos ambiguos, los líderes indios continuaron sus luchas legales y para intensificarlas crearon dos organizaciones que propiciaron de modo más efectivo la construcción de nuevas escuelas en el agro con el apoyo del Estado y la iglesia católica.³⁰ Una de estas organizaciones fue la “Sociedad República del Kollasuyu”, fundada entre 1929 y 1930 por el maestro Eduardo Nina Quispe, y la otra se denominó “Centro Católico de Aborígenes Bartolomé de las Casas”, organismo fundado en 1930 por el movimiento de caciques apoderados. El estatuto de esta última organización resulta muy interesante, pues una de sus partes dice:

³⁰ El gran dinamismo del movimiento de caciques apoderados puede verse en el hecho de que hacia 1931 había creado noventa y seis escuelas sólo en La Paz (Jaime Mendoza cit. en Conde 1992: 114), y también en su capacidad para establecer vínculos con el mundo urbano, ya sea a nivel de elite como a nivel popular. Se sabe, por ejemplo, que Marka Tula conocía muy bien a Luis Cusicanqui, un famoso anarcosindicalista que fundó la legendaria Federación Obrera Local en 1927 junto a varios sectores artesanales paceños. Cusicanqui era amigo de Marka Tula y aparte de cierto asesoramiento le daba también cobijo en su propia casa (Lehm y Rivera 1988: 41).

Son sus objetivos fundar escuelas con los métodos más modernos de pedagogía, divulgar los sistemas agrarios útiles a la producción, economía y bienestar del indio. Militarizar al indio para fortalecer más a su raza y contar en su conjunto con una fuerza poderosa, efectiva para hacer que el indio practique una clara conciencia de la religión católica y una moral evangélica. El centro no se inmiscuirá en política de partidos, su estandarte es la bandera nacional (cit. en Soria 1992: 65).

Puede observarse claramente el modo en que los líderes indios participaban de los discursos civilizadores y otro ejemplo ilustrativo de ello es el del afamado educador indígena Eduardo Nina Quispe, un comunario altiplánico trágicamente expulsado de su ayllu por el avance de las haciendas. Arribado a una zona de la ciudad de La Paz en la que existían varios gremios de artesanos y matarifes, este personaje aprendió a leer autodidactamente e instaló una escuela en su propia morada, donde procedió a alfabetizar a los hijos de los matarifes, todos ellos migrantes aymaras como él. Dicha labor, realizada a partir de una campaña de la iglesia católica llamada "Cruzada Nacional Pro-indio" en 1926, obtuvo rápidamente el apoyo de las autoridades educativas que concedieron al maestro autodidacta un aula y material escolar en una escuela municipal. Más adelante Nina Quispe se entrevistó personalmente con el presidente Hernando Siles quien le brindó el apoyo logístico necesario para crear un centro educativo llamado Escuela Nocturna de Indígenas en 1928. Nina Quispe también fue el creador de la "Sociedad República del Kollasuyo" —en algunas ocasiones llamada "Sociedad de Educación Indígenal Kollasuyo"— con la colaboración de la iglesia católica. Las actividades de este maestro aymara entraron en conexión con las del movimiento de caciques apoderados y al iniciarse los años treinta varias escuelas rurales —centenares según Soria (1992: 73)— funcionaban debido a sus gestiones, apoyadas firmemente por el gobierno de Siles (Ticona 1992: 103).

Los vínculos entre los líderes indios, el Estado y la iglesia parecerían indicar que algunos indígenas deseaban involucrarse activamente en la construcción de la comunidad imaginada proyectada por las elites. Por ejemplo, en 1933 Nina Quispe publicó un texto que decía: "...inculcaremos en las escuelas indígenas el deber de sacrificarnos por nuestra hermosa bandera nacional y por nuestra amada patria" (cit. en Soria 1992: 73). El mismo año Nina Quispe se dirigió al obispo de La Paz para manifestarle que la Sociedad República del Kollasuyo quería proseguir sus labores bajo los auspicios de "Nuestra señora madre, la virgen de La Paz", a la que ofreció una corona de flores kantutas pidiendo a la vez una misa para la organización indígena (cit. en Choque 1992: 26, 27). En sus inicios la Sociedad República del Kollasuyo tuvo el respaldo de un presbítero llamado Tomás de los Lagos que incluso fue nombrado Presidente Honorario de la entidad, cuya sede fue por un tiempo una escuela sostenida por la parroquia de San Sebastián (Ticona 1992: 106). Luego, refiriéndose a la Guerra del Chaco (1932-1935), Nina Quispe declaró: "queremos a su sagrada imagen [la virgen] rogar por la vida y salud de nuestros hijos que combaten en el sudeste defendiendo la soberanía nacional, mellada

salvajemente por el rapaz guaraní” (cit. en Mamani 1991: 110). Sin embargo, la declaración de Nina Quispe que me parece más significativa la realizó en una entrevista que le hizo el periódico *El Norte* en octubre de 1928; allí el educador aymara planteó "desterrar" el poncho —uno de los elementos más importantes de la vestimenta autóctona indígena—, dado que en su visión la diferencia del atuendo de los indios significaba un estigma utilizado por la sociedad criolla para discriminar a los nativos en el contexto urbano, y de hecho Nina Quispe vestía al estilo europeo de la época (Choque y Quisbert 2006: 213).

Empero, los ablandados discursos públicos de Nina Quispe no fueron suficientes para librarlo de la represión que caracterizó al gobierno de Daniel Salamanca (1931-1934), cayendo preso a fines de diciembre de 1933 y siendo sentenciado después a seis años de prisión (Arze Aguirre 1987: 30). Las causas de su detención fueron acusaciones de instigación a la revuelta entre los indios de La Paz. Al respecto, Arze Aguirre atribuye a Nina Quispe, sin muchos datos convincentes, la dirigencia de algunos de los persistentes levantamientos acaecidos durante la Guerra del Chaco, aunque lo que sí parece evidente es que su apresamiento catalizó rebeliones rurales durante enero de 1934 (Arze Aguirre 1987: 96). No obstante, quizá estas revueltas se desarrollaban al margen de las órdenes de Nina Quispe, quien, en cualquier caso, figuraba en la prensa y en la comunicaciones oficiales del gobierno como el cerebro de las insurrecciones, convirtiéndose en una especie de chivo expiatorio. Algo parecido pasó con Marka Tula en los años veinte, ya que el famoso cacique apoderado también pagó su activismo con la cárcel por rebeliones que se le atribuían.

¿Cómo interpretar los discursos indios que estaban en sintonía con el proyecto civilizatorio criollo? Este es un tema difícil. Según Vitaliano Soria (1992) el poder de la iglesia fue “hábilmente manejado” por los líderes indígenas para sus propios fines y para evitar cualquier pretexto de represión. Para Ramón Conde el movimiento de los caciques apoderados tenía un discurso "hacia adentro", caracterizado por la recuperación de tierras y el establecimiento de un autogobierno indio, y otro "hacia afuera" que buscaba "obtener el reconocimiento de sus autoridades propias, como un paso en sus estrategias de autogobierno" (1992: 114). En opinión de Carlos Mamani, Nina Quispe buscaba fundar "una república india" a partir de su labor educativa, de modo que, detrás de los discursos civilizadores se escondía una "propuesta restitutoria y autonomista" (1991: 134, 151). A juicio de Esteban Ticona, Nina Quispe planteaba una “educación liberadora con un contenido de descolonización” (1992: 105). La posición de Laura Gotkowitz es que la demanda indígena de educación era una forma de lealtad y conformidad hacia el Estado en una época adversa, pero las escuelas no fueron sólo prolongaciones del Estado, fueron igualmente "una manifestación de la luchas por el poder local" (2011: 132). En el otro extremo se halla Marta Irurozqui, cuando señala que las luchas indias no respondían a un proyecto alternativo al margen del proyecto nacional de las elites (en Sanjinés 2005: 45).

Si bien los líderes indios tuvieron que moderar el tono de sus discursos, manejar las leyes y acercarse de forma estratégica a la sociedad blanca dominante para evitar la represión, también parece que había distintas visiones en juego. Es decir, los caciques y Nina Quispe querían claramente abolir el pongueaje, detener el avance de las haciendas, recuperar tierras usurpadas y ejercer control sobre sus territorios, pero al mismo tiempo deseaban participar en la política y en la construcción de la nación. El "cómo" de esta participación pasaba por los tribunales de justicia, la escuela y el cuartel, mas a veces también por la fuerza obligada de la revuelta contra los terratenientes —los caciques apoderados estuvieron involucrados en rebeliones, por ejemplo en Pacajes durante 1914, y en Chayanta durante 1927—, y esa tensión entre legalidad e ilegalidad quizá provocaba susceptibilidades internas. De hecho, pese a que sobran las evidencias de que muchos indios luchaban por acceder a la educación, también se sabe de varias comunidades que desconfiaban radicalmente de las escuelas y no las querían. Según informes de 1909 procedentes de las provincias de Ayo Ayo, Calamarca, Umala y Aroma, en La Paz, y de 1944 procedentes de la provincia Linares, en Potosí, la inasistencia, la deserción, el ausentismo y la indiferencia de las comunidades alcanzaban niveles alarmantes según las autoridades educativas que visitaban estas zonas donde se habían erigido varias escuelas que quedaban vacías e inactivas (Reyeros 1946: 131; Choque y Quisbert 2006: 223). Esto no niega la existencia de otros indígenas para quienes la educación era un valioso capital cultural que, además, resultaba siendo usado de manera diferente a la esperada por el Estado. En el enfoque de Larson, el movimiento de los caciques coincidía con los intereses del Partido Liberal, sin embargo, simultáneamente aspiraba a fortalecer una nueva generación de líderes que defiendan las tierras (2008: 130, 131), lo cual implicaba la asistencia de los indios a los tribunales, cosa que, en última instancia, no era del agrado de los terratenientes ni de muchos políticos.

Con todo, al menos una cosa sí queda clara: como señala Gotkowitz (2011: 304), para los caciques "lo indígena" era perfectamente compatible con leer y escribir, con el conocimiento de las leyes, con la innovación técnica, con los derechos y con la construcción de la nación. Al respecto Silvia Rivera afirma, refiriéndose a la rebelión de Pacajes en la que estaba involucrado el cacique Martín Vásquez, que el doble lenguaje del movimiento constituyó un fenómeno de "transformismo ideológico" que permitió que la propuesta india no opere sólo "sobre una base de legitimación andina", penetrando también "en el ethos criollo". Así, "la utopía de un mundo mejor" tenía que adaptarse al "espacio de lo posible" (Rivera 1983: 47, 48).

Por otra parte, el trasfondo de las luchas indias, legales o violentas, era la conquista de la ciudadanía, palabra cargada de polisemia durante las primeras décadas del siglo XX. Utilizando el análisis formulado por Gotkowitz, vale la pena señalar que el concepto "ciudadano" en los años veinte no significaba para las elites dominantes una persona políticamente activa con derecho a voto; el vocablo era utilizado más bien con la connotación de trabajador y contribuyente patriótico. Algo

parecido pasaba con el término "incorporación" —a la nación o a la civilización— que evocaba modos de sometimiento al Estado. Para los gobiernos la incorporación era el cumplimiento del servicio militar y el pago de los impuestos, aunque también la adquisición de nuevas costumbres o patrones de consumo. Al contrario, para los caciques apoderados la incorporación implicaba el reconocimiento de su nacionalidad boliviana y de sus derechos a la tierra. En cuanto a la ciudadanía, los caciques la asociaban más con los derechos civiles que con los derechos políticos, es decir, más que el voto les interesaba el derecho a ser tutores, actuar como testigos, iniciar demandas legales y tener libertad de asociación (Gotkowitz 2011: 104, 132, 135).

Todo lo dicho conduce al problema de si las escuelas creadas por los indígenas fueron un modo de resistencia contra la dominación criolla, o, por el contrario, una forma de subordinación. Marten Brien en asevera que las escuelas indígenas constituían ciertamente un acto de resistencia, pero no tanto contra el Estado como contra los hacendados y las autoridades locales (2005:145). Además, algunas de estas escuelas se convirtieron en la única instancia de representación estatal en zonas donde el dominio exclusivo residía en los hacendados. Puede añadirse a ello, siguiendo todavía a Brien en, que el contacto entre las comunidades y el Estado mediante las escuelas fue multidireccional, de manera que la educación permitió a los indígenas hacer llegar sus demandas al poder central. O sea, las escuelas llegaron a ser un efectivo canal intermediario entre los indios y el Estado (Brien en 2005: 145, 146). A propósito, Carlos Mamani sostiene que Marka Tula y su red de caciques intentaron establecer un poder paralelo en la zona lacustre de Omasuyos, La Paz, emitiendo Cédulas y ordenando el inicio del deslinde de tierras (1991: 144). Aquí la cuestión sería saber si estos actos de Marka Tula estaban dirigidos contra el Estado o contra los hacendados y autoridades locales, o contra todos ellos en aras de crear un poder indio autónomo.

Las contradicciones, límites y paradojas de los actos y discursos de los caciques y de Nina Quispe, y las tensiones al interior del movimiento indígena, merecerían ser revisitadas en otra investigación que renueve las interpretaciones existentes hasta ahora. Entretanto hay algo de lo que se puede tener certeza, y es que los indios, con excepciones, no fueron espectadores pasivos o masas indiferentes frente a la reforma educativa. Asimismo, el movimiento indígena era altamente dinámico, complejo y heterogéneo: algunos líderes y miembros de base deseaban ser partícipes plenos de la construcción nacional, e incluso aspiraban a ser parlamentarios —como en el caso del famoso dirigente Antonio Álvarez Mamani en los años cuarenta (Ranaboldo 1987: 167)—, mientras que otros sólo querían recuperar sus tierras y otros lo querían todo, incluyendo la autonomía y la autodeterminación total. Si hubieron casos que estaban entre una y otra opción, o casos que cambiaban su posición al calor de las luchas, es un tema que debería volver a los intereses de los investigadores. En suma, una diversidad de criterios, objetivos e intereses emergían en el seno del multifacético movimiento indígena, y esto se hizo más evidente en la medida en que los líderes indios empezaron a tomar

mayores contactos con intelectuales urbanos, sindicatos y partidos políticos de izquierda, durante los años treinta y cuarenta, como se verá después.

Warisata revisitada

Warisata y su papel en el desarrollo de la educación indígena constituyen un tema con gran peso sentimental y romántico en la historiografía y en la retórica del nacionalismo boliviano. Y es que la experiencia pedagógica llevada a cabo en Warisata, una comunidad de la provincia Omasuyos del altiplano paceño, ha tenido tal importancia en la historia boliviana que con el paso de las décadas se ha convertido en un poderoso símbolo instrumentalizado por el Estado hasta el día de hoy. Es más, en opinión del investigador Marco Bosshard, la escuela de Warisata constituye el núcleo ideológico de la actual política oficial boliviana (2010: 66). ¿En dónde reside la importancia de esta experiencia educativa? ¿Qué fue Warisata y por qué algunas de sus ideas gozaron y todavía gozan de tanta popularidad y vigencia entre ciertos sectores de intelectuales y militantes?

Warisata es una comunidad aymara localizada en las proximidades del lago Titicaca por su parte noreste. Se trata de una zona altiplánica a casi cuatro mil metros sobre el nivel del mar, allí donde se inician las estribaciones que conducen a los imponentes nevados de la cordillera andina oriental cuyo pico Illampu decora el paisaje dándole un enrarecido aire de majestuosidad. A medio camino entre el poblado mestizo llamado Achacachi y las vías que conducen a los valles templados y fértiles de Sorata, Warisata era un enclave de indios comunarios rodeados por haciendas que amenazaban con su expansión desde los años ochenta del siglo XIX. Es ahí donde nació el afamado líder aymara Avelino Siñani, un personaje que tras haber obtenido por su cuenta firmes rudimentos de lectura y escritura en la localidad de Warina empezó a enseñar las primeras letras de forma sistemática a los miembros de su comunidad.

Las primeras actividades pedagógicas de Siñani se desarrollaron desde principios del siglo XX, labor que llegó a oídos de las autoridades locales que llevaron una inquietante información hasta las altas esferas del gobierno: un comunario estaba alfabetizando exitosamente a otros indios de modo independiente en una zona perdida del altiplano, cosa que ya a fines del siglo XIX intentó hacer un indio llamado Santiago Poma en la región warisateña, quien pagó con la cárcel su osadía educativa. El caso es que el diputado liberal Ramón Gonzáles, político que buscaba intensamente nuevos ciudadanos electores, se enteró de las actividades de Siñani y mediante una red de intermediarios le hizo una cita en Achacachi para hacerle una propuesta: el pago por cada indio alfabetizado que vaya a votar por los liberales en las elecciones (Siñani 1992: 128). El encuentro de Siñani con Gonzáles ocurrió en algún momento entre 1904 y 1905 cuando se desarrollaba el primer gobierno de Ismael Montes, y cabe recordar que aunque en esta época existía el voto calificado y censitario ello no impedía que muchos

indios analfabetos, pequeñas multitudes en algunos casos, votasen ilegalmente, manipulados —u obligados— por los políticos de turno, prácticas a las que recurrían todos los partidos en casi todo el país.

Para los liberales, y para otros políticos, el proselitismo y la inscripción ilegal de electores resultaba obviamente más fácil si los clientes-votantes sabían leer y escribir, hecho que condujo al diputado Gonzáles a su acercamiento con Siñani. El líder indio por su parte vio una oportunidad y utilizó el voto como una motivación para la educación, de modo que decenas de comunarios cobraron por sus firmas sufragando por los liberales en varias elecciones. Más todavía, en 1909 Siñani fue invitado al Congreso y allí los políticos le ofrecieron bienes y más dinero por su trabajo, pero él sólo pidió la dotación de un profesor para la improvisada escuela que presidía. De tal manera Siñani obtuvo un ítem del Estado y así llegó un maestro profesional a Warisata, mas éste fue calumniado por vecinos de Achacachi, lo que condujo a su reemplazo por otro profesor que resultó siendo un explotador de los indios. Años después hubieron otros dos cambios de maestros en tanto que Siñani continuó enseñando por su cuenta en otras comunidades de la región que construían sus propias escuelas, acciones que las autoridades locales usaron como pretexto para apresar al líder indígena por “agitador” junto a sus hermanos y a uno de sus hijos. La represión a las actividades educativas indias por parte de los terratenientes y las autoridades locales fue tenaz y se dice que Julián Siñani, hermano de Avelino, pasó diez años en la cárcel (Siñani 1992: 129), pese a lo cual Avelino continuó con la misión alfabetizadora que se había auto-impuesto.

La experiencia de Siñani y sus vínculos con el Estado fueron los antecedentes de la futura escuela de Warisata, que obtuvo su realización y consagración décadas más tarde gracias a la labor de otro protagonista no menos importante en esta historia. Me refiero a Elizardo Pérez.

No es posible escribir acerca de Warisata sin referirse también a Elizardo Pérez, uno de sus fundadores y su ideólogo más famoso. Gracias al rico esbozo biográfico realizado por Salazar Mostajo (1994) sabemos que Pérez nació en Ayata, una población paceña situada en los valles occidentales de la Cordillera Real. Su familia, perteneciente a una incipiente clase media, estaba dedicada a la educación: su hermano mayor estudió pedagogía en París con recursos propios y su hermana Candelaria sostenía una escuela primaria en La Paz donde también daba alimento a los niños pobres. Cuando Elizardo tenía diecisiete años su madre le consiguió una beca para estudiar en la recién fundada Escuela Normal de Sucre y en 1913 el joven Pérez estaba entre los primeros egresados. Tal experiencia le convirtió en un militante de la educación integral profesada por Rouma y definió el rumbo de su vida para siempre.

Tras ejercer el cargo de catedrático de pedagogía en la normal rural de Umala Pérez fue inspector de escuelas provinciales y con ese trabajo llegó a Umaphusa en 1917, cerca de Warisata, donde conoció a Avelino Siñani, época en la que también comenzó a interesarse por el socialismo.

Después, en 1931, fue nombrado director de una Escuela Normal Indígena ubicada en el barrio Miraflores de la ciudad de La Paz, que abandonó rápidamente dado que allí todavía se pretendía preparar maestros indios en un ambiente urbano. En el momento de su renuncia Pérez tuvo que justificarse frente al Ministro de Educación Bailón Mercado y éste, en una actitud amplia y conciliatoria, le ofreció el apoyo necesario para que el inquieto joven llevase a cabo sus ideas. Pérez propugnaba que la escuela del indio debía estar en un ambiente indio, y era desde allí que el cambio de la sociedad iba a gestarse. Así, Pérez se lanzó a buscar un lugar adecuado a fin de desarrollar un experimento educativo siendo ese el modo en que llegó a Warisata, lugar que escogió para fundar una escuela según los principios pedagógicos aprendidos de Rouma.

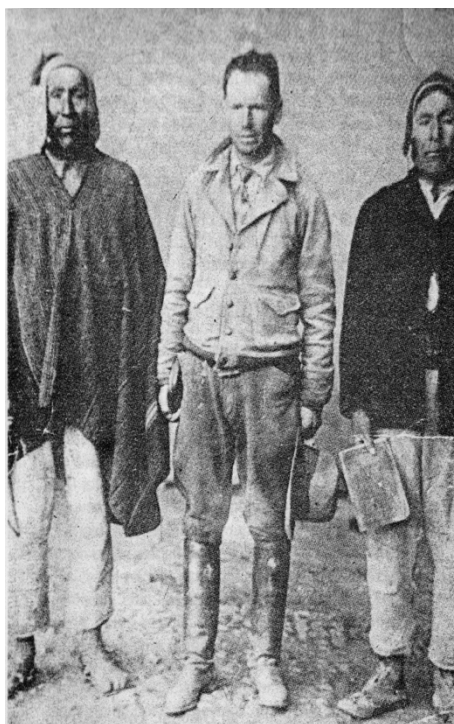
Su conocimiento de la lengua aymara y la amistad que había entablado poco a poco con Avelino Siñani favorecieron sus planes y el 2 de agosto de 1931 se fundó la escuela de Warisata, prontamente conocida también como la "escuela-ayllu". En el acto se hallaba presente Enrique Hertzog, Prefecto de La Paz y futuro presidente del país, detalle que muestra que Warisata no era autónoma de la acción estatal ni siquiera en sus inicios, dado que Pérez obtuvo rápidamente que la escuela figure en el presupuesto del gobierno, aunque el dinero que les llegaba fue siempre escaso e insuficiente.

La autodenominada "escuela-ayllu" fue construida por los mismos indios mediante sus instituciones pre-hispánicas de trabajo colectivo y Pérez tuvo la oportunidad de elaborar desde la práctica sus propias teorías y metodologías pedagógicas basadas en la educación integral, acciones que bordearon el heroísmo dadas las duras condiciones climáticas y sociales del altiplano. Pérez fue sin duda un héroe y un mártir —un "apóstol" en la retórica de la reforma educativa liberal—: vivió con los indios y como los indios, trabajando de igual a igual con ellos, metido en fango helado hasta las rodillas durante los gélidos amaneceres altiplánicos fabricando adobes, cortando maderas durante días enteros, arando la tierra, sufriendo las amenazas de los terratenientes circunvecinos, viviendo aterido en una choza de barro y paja, en fin, experimentando hasta las últimas consecuencias los rigores de la vida warisateña, actitud con la que se ganó una posición de respeto máximo dentro de la comunidad.

Entre otras cosas en Warisata se practicó la enseñanza laica y mixta, se otorgó amplias libertades a los alumnos —quienes se autogobernaban—, se redujo la vida escolar de doce a nueve años, se suprimieron horarios, exámenes, vacaciones y aplazos y finalmente se instauró un kindergarten, un internado —que tenía las puertas abiertas— y una sección normal que preparaba maestros en sólo dos años (Salazar Mostajo 2004: 49-52). Esta continuidad y articulación de distintas secciones, desde el kinder hasta la normal, se denominó “escuela única”: para Pérez y sus colaboradores la educación era un proceso concatenado que no podía interrumpirse ni desligarse de la vida cotidiana ni del trabajo. Pérez se expresó en los siguientes términos: "No fui a Warisata para machacar el alfabeto ni para tener encerrados a los alumnos en un recinto frente al silabario. Fui para instalarles la escuela activa, plena

de luz, de sol, de oxígeno y de viento, alternando las ocupaciones propias del aula, con los talleres, campos de cultivo y construcciones" (1992 [1962]: 86).

Figura 1. Elizardo Pérez al medio de dirigentes de Warisata en los años treinta. El primero desde la izquierda es Avelino Siñani (Salazar Mostajo, 1992).



Otra de las innovaciones que allí se practicaron consistió en que la administración y gestión de la escuela fue puesta en manos de un consejo de ancianos propio de los ayllus aymaras —la *ulaka*—, el cual fue rebautizado con el nombre de “Parlamento Amauta” por Pérez y sus ayudantes. Se trataba, en gran medida, de una reinención y reinterpretación de lo andino a la luz de las necesidades impuestas por la escuela y su modernidad inherente.

Pero sin duda la invención más exitosa de Pérez fue la noción de “núcleo escolar”: una escuela matriz o central, grande y bien equipada, atendía a otras más pequeñas, seccionales, diseminadas en un extenso territorio. La idea era que ninguna escuela rural quedara aislada de forma que todas intercambien productos y servicios. Este sistema era visto por Pérez como una rehabilitación y extensión de la antigua *marka*³¹ y además traía reminiscencias del control de distintos pisos ecológicos que las comunidades andinas practicaban desde tiempos pre-hispánicos. Con tales ideas el sistema "nuclear" se fue expandiendo gradualmente a varias regiones rurales y hacia 1940 existían dieciséis núcleos con un gran número de escuelas seccionales. La expansión llegó incluso a la selva: Pérez recorrió durante meses enteros los tórridos y húmedos bosques tropicales de Beni, Cochabamba y Santa Cruz, a momentos enfermo y en hombros de un negro, contactando grupos indígenas para llevarles "la

³¹ La *marka* es un conjunto de ayllus que controlan un territorio extenso.

luz de la educación" mediante la fundación de núcleos escolares³², sistema que a la larga fue exportado a Perú, Ecuador, Guatemala, Panamá, Honduras, Haití, México y Uruguay.

Por otro lado, en Warisata se incentivó la educación artística y para ello la escuela contó con grandes maestros que crearon toda una narrativa visual —con el tallado, el modelado y la pintura mural— que exaltaba al indio en sus cualidades laborales y en su ímpetu rebelde. Uno de estos maestros, Manuel Fuentes Lira, talló las puertas de madera de la escuela y a su arte bautizó con el término "neo-indio". Respecto al arte es igualmente digno de mención el hecho de que Pérez organizó una caravana, junto con reconocidos artistas como Alejandro Illanes, Marina Nuñez del Prado, Yolanda Bedregal y Fausto Aoiz, para visitar las ruinas incaicas ubicadas en las islas del sol y la luna, en el lago Titicaca, a objeto de tomar medidas y notas de arquitectura prehispánica. La idea era completar la infraestructura de la escuela de Warisata combinando elementos panópticos con elementos estéticos incaicos en las nuevas edificaciones.

Con el transcurso de los años la escuela-ayllu modificó el paisaje y se convirtió en un gran edificio que formó en torno suyo una especie de oasis en medio de la helada altiplanicie. Se desarrollaron diversos emprendimientos que iban desde la agricultura, la ampliación de una carretera, la canalización de agua y la instalación de teléfono, hasta la fabricación de tejas, muebles, catres plegables de hierro, adobes, ladrillos, ropa, sombreros, alfombras y tejidos, y Warisata era de pronto un centro de peregrinación obligada de la intelectualidad progresista nacional e internacional que alababa la labor de Pérez. Entre otros, llegaban allí regularmente gente como Carlos Medinacelli, Gamaliel Churata —famoso literato indigenista y activo militante peruano de la causa warisateña—, Carlos Montenegro y muchos más.

Como era de esperarse, todo este movimiento halló resistencia por parte de los terratenientes y vecinos de pueblo que boicotearon de múltiples y perversas formas la labor warisateña —Pérez llegó a tener treintaicinco juicios debido a su activismo y a sus discursos anti-hacendales—,³³ la cual, aun con todo, continuó su desarrollo gracias al decidido apoyo de los distintos gobiernos que se fueron turnando la gestión estatal en los años treinta y que fueron consolidando el indigenismo oficial/estatal. De hecho el propio Pérez fue nombrado Director General de Educación Indígenal en 1937, cargo desde donde intensificó la expansión de su sistema educativo rural, en tanto que Warisata reunía cada tanto

³² En 1937 Pérez, quien estaba dotado de un inagotable espíritu aventurero, exploró una parte del río Iténez, en la selvática frontera con Brasil, donde encontró a los indios moré y fundó un núcleo escolar llamado Casarabe, perteneciente al departamento del Beni. Luego intentó crear otros en la jungla del Chapare, en Cochabamba, contactando con la etnia de los yuracaré (Pérez 1992 [1962]: 200-204).

³³ La reacción anti-warisata usaba comúnmente argumentos anti-comunistas para denigrar la obra de Pérez. En 1938 un influyente secretario de la prefectura de La Paz dijo que Warisata era un "comisariato soviético". Aquí hay que señalar que Pérez profesaba el marxismo trotskista, al punto de que en el frontis del denominado "pabellón México" de la escuela-ayllu —financiado por el presidente mexicano Lázaro Cárdenas— había una hoz y un martillo (Choque y Quisbert 2006: 174, 175). Pero además Pérez fundó en 1940 el Partido Socialista Obrero Boliviano (PSOB), agrupación pequeña y de abierta filiación trotskista (Salazar Mostajo 1988: 148, 149). Esto muestra que Pérez no estaba alejado de la acción propiamente política y por el contrario era un hombre con explícitas convicciones marxistas.

concentraciones de hasta treinta mil indios, según Oscar Cerruto (1943: 2), que acudían hasta allí desde distintos puntos para realizar asambleas, celebraciones y ferias.

Sucede que la nueva conciencia social emergida en el país tras la Guerra del Chaco (1932-1935) creó un ambiente favorable para el indigenismo oficial durante los primeros años post-bélicos. Fueron particularmente pro-Warisata los presidentes Luis Tejada Sorzano (1934-1936)³⁴ y los "militares socialistas" David Toro (1936-1937) y Germán Busch (1937-1939), éste último fundamental para la obra warisateña. Busch era amigo personal de Pérez y dispuso que todos los 2 de agosto, día de la fundación de Warisata, se celebrase el "Día del Indio". También fue Busch quien facilitó la inclusión del concepto "núcleo escolar" en la nueva Constitución producida por la Convención Constituyente de 1938, pero su muerte por suicidio, en 1939, limitó la influencia de Pérez y devino en el arribo de dos gestiones gubernamentales hostiles al indigenismo de izquierda de la escuela-ayllu.

De aquí en adelante, y mediante sus contactos con altos funcionarios de la educación indígena de México, Pérez se concentró en organizar un Congreso Indigenista Interamericano en La Paz para salvar su obra y consolidar su proyección internacional, pero un equipo compuesto por intelectuales y pedagogos como Rafael Reyerros, Max Bairón y Vicente Donoso Torres —entre otros personajes pagados por los gobiernos reaccionarios de Carlos Quintanilla (1939-1940) y Enrique Peñaranda (1940-1943)—, frustraron este intento y realizaron un eficaz sabotaje administrativo que fue utilizado para expulsar al fundador de Warisata de su cargo de Director General de Educación Indígena.³⁵

Parte del sabotaje contra Pérez fue la conformación de una comisión que en 1940 investigó el estado de la educación rural y procedió a dismantelar varios núcleos bajo el pretexto de que el movimiento generado por Warisata derrochaba dinero, impartía una educación insuficiente y ocasionaba que "el indio olvide su destino de productor". Con estos y otros argumentos³⁶ un grupo de intelectuales le robó a Pérez su gran obra y sus ideas, y éstas fueron puestas al servicio de un "nuevo" proyecto: la ideología del mestizaje, cuyos fundamentos finalmente no estaban disociados del indigenismo. La comisión de investigación de 1940, integrada por Reyerros, Bairón, Donoso y el famoso arqueólogo Arthur Posnansky³⁷, termina su informe con varias recomendaciones reveladoras:

³⁴ Tejada Sorzano se había interesado en Warisata cuando todavía era vicepresidente en 1932 y su interpretación de la escuela muestra la continuidad del afán civilizatorio criollo: "Si la escuela de Huarisata llega a dar frutos [...] la multiplicación de escuelas iguales por todos los distritos rurales poblados por indígenas producirá en poco tiempo la transformación que tanto anhelamos, asimilando nuestras razas autóctonas a la civilización, utilizando sus excelsas condiciones y haciendo de ellas fuente de ciudadanos conscientes y de operarios hábiles" (cit. en Pérez 1992 [1962]: 110).

³⁵ El Primer Congreso Indigenista Interamericano se llevó cabo finalmente en Pátzcuaro, México, en abril de 1940 como se verá más adelante.

³⁶ Rafael Reyerros, por ejemplo, criticaba a los profesores de Warisata porque resolvían litigios por su cuenta, exaltaban lo indio "exageradamente", "fomentaban el odio racial contra los blancos y mestizos" y no erradicaban el "vicio de la coca" (1946: 159).

³⁷ Posnansky estuvo plenamente involucrado en las discusiones respecto a la educación indígena. En octubre de 1937 escribió una carta al director de Warisata planteando un punto de vista recurrente en la visión criolla: "Y sigo de la opinión de no hacer del indio un cholo perezoso, ni un artesano ruin, borracho e informal, sino un buen y conciente agricultor que obtenga de la tierra todo lo que puede dar" (Posnansky cit. en Reyerros 1946: 245, 246).

- Modificar el odioso aislamiento del indio, acercándolo a la convivencia con el blanco y el mestizo, en una comprensión de nacionalismo [...].
- Enseñar teórica y prácticamente la higiene a niños y adultos indígenas.
- Proclamar que el final étnico de Bolivia será el mestizaje y no la formación de grupos raciales, con idiomas propios, sin espíritu de nacionalidad, separados por odiosas rivalidades e incomprensiones.
- Difundir la alfabetización y castellanización del indio debiendo servir las lenguas nativas de vehículo para asimilar nuestra cultura y como “nexo de confianza”.
- Debe preverse lo que necesitará el indio egresado de la escuela, con nuevos hábitos, mejor traje, cultura superior, castellanizado, y alfabeto a fin de que al volver a su rancho no sea un explotador de su clase o un descentrado, ni se deje absorber nuevamente por el ambiente y olvide lo aprendido en la escuela, para convertirse en otro indio.
- Los indios egresados de las escuelas, al integrarse a sus ranchos deben recibir la ayuda del Estado para modificar sus casas, instalarse con catres, mesas, sillas; llevar consigo semillas, arados, modernos conocimientos técnicos sobre cultivos [...] debiendo ser un ejemplo de familias en el rancho...
- La civilización del indio y su incorporación a la ciudadanía, no debe significar el olvido o la muerte del arte nativo.
- Favorecer la instalación de inmigrantes en las zonas indígenas, para que sirvan de modelo a nuestras poblaciones autóctonas, en el trabajo y modo de vivir (Consejo Nacional de Educación 1940: 136-142).

Tales recomendaciones son una de las mejores síntesis que he hallado de la ideología del mestizaje con todas su ironías y contradicciones. ¿Cómo transformar y al mismo tiempo conservar al indio? Luego, pretender evitar "la muerte del arte nativo" significaba que lo indio estaba bien sólo como arte, pero no como ciencia. De hecho los autores del texto citado repudiaban varios aspectos de la cultura indígena, por ejemplo el uso de la coca y los saberes mágicos y agrarios. En adición, el documento aludido estaba esbozando por adelantado algunos de los planteamientos que se plasmaron después en el Código de la Educación de 1955.

Entretanto, los intelectuales indigenistas conservadores que le robaron a Pérez su obra y sus ideas elaboraron sus propios libros reforzando la noción de fomentar el mestizaje cultural para crear unidad nacional mediante la educación. Paradójicamente, y a pesar suyo, el propio Pérez fue también parte de la construcción de la ideología del mestizaje pues, aunque renegaba contra la sociedad criolla-mestiza, su indigenismo en última instancia era completamente afín a las políticas de aculturación planificada que el presidente mexicano Lázaro Cárdenas promovía en el marco de la institucionalización del movimiento internacional conocido como Indigenismo Interamericano. Pérez, al igual que el mandatario de México, aspiraba a crear un indio moderno, civilizado e integrado a la nación —bases de la ideología del mestizaje—, tal como puede observarse en la siguiente selección de fragmentos extraídos de un informe realizado en 1933 y del libro *Warisata. La escuela-ayllu*:

Nada se habrá hecho a favor de la causa que nos ocupa, si no arrancamos al indio del medio social en que se encuentra habituándole a una vida civilizada, de acuerdo a prácticas higiénicas y normas que transformen sus costumbres (Pérez cit. en Choque y Quisbert 2006: 119, 120).

Este método educativo [el uso combinado del aula, el taller y las labores agrícolas] influirá decisivamente en la transformación del hogar indígena y de su economía, mediante nuevos sistemas de trabajo, higiene, moral, civismo y solidaridad. [...] El internado modificará radicalmente los hábitos de vida. Adquirirán normas de higiene, orden y buenas costumbres. [...] Así, la vida escolar [...] permitirá asimilar nuevas modalidades, con lo cual, el hombre nuevo, con vastedad de conocimientos útiles y virtudes morales, habrá sustituido ventajosamente al hombre primitivo, transformando el medio social. [...]. Nuestro ideal es que los núcleos escolares, apoyados en la colaboración de sus filiales, se conviertan en grandes centros fabriles, que reemplacen la pequeña industria indígena y subviertan de este modo el primitivismo de la vida aborígen por la introducción de medios modernos de comodidad y estética. [...] El indio vive en la naturaleza y no conoce la fruición del confort doméstico; empero, hay que darle esa nueva dimensión para él desconocida pero que le servirá para el desarrollo de su mentalidad. [...] Cuando un movimiento educacional tiende a organizarse para producir reacciones en el alma de un pueblo, debe como cuestión previa, poseer una filosofía nacional, es decir, una serie de puntos de vista concretos que se inspiren en las necesidades específicas de la Nación (Pérez 1992 [1962]: 124, 125, 170-172).

Es cierto que, al igual que Nina Quispe y que los caciques apoderados, Pérez estaba obligado a suavizar sus discursos públicos. Sin embargo, las ideas del "apóstol" de Warisata quedan claras leyendo la totalidad de su libro. Pérez —como toda la izquierda de su tiempo— creía que el incario era una especie de socialismo destruido y olvidado que había que rescatar y modernizar, perspectiva en la que asumió finalmente una óptica evolucionista según la cual el progreso de la humanidad va desde el salvajismo a la barbarie y luego a la civilización. En tal esquema la educación integral —o "escuela activa" como se la empezó a llamar desde los años treinta por influjo de John Dewey—, resultaba siendo el instrumento ideal para facilitar dicho progreso. Esto queda explícito en la perspectiva de Pérez respecto a los indígenas de la selva, a quienes se pretendía cambiar la organización tribal-comunitaria por la forma familiar-nuclear-matrimonial:

Como el "selvícola" [...] es un grupo étnico muy distinto al del altiplano, fue necesario concebir una organización especial que, acorde con el estado de barbarie en que vivían, los llevara a las mismas finalidades: crear unidad nacional con la formación de un tipo de ciudadano boliviano. [...] El habitante oriental de la selva es generalmente designado como "salvaje"; pero no es así, hace varios siglos que han pasado al estadio de barbarie, sobre todo gracias a esa fecunda labor de las misiones jesuitas [...].

En el aspecto social pudimos ver prácticamente la evolución que se realizaba en las tribus nómadas, desde su incorporación al plantel [escolar]³⁸, y ahí teníamos la *maloca* colectiva donde vivían en promiscuidad, transformándose paulatinamente en la vivienda matrimonial, período previo a la organización de la familia. [...] No se trataba de enseñar a leer, sino de atraer al hombre de la selva [...]. Los primeros grupos se los captaba desnudos y en una espantable promiscuidad, y hubo que conservarles este sistema de vida durante cierto tiempo, para introducirlos poco a poco en las prácticas civilizadas. Nuestra primera atención consistió en vestir a hombres y mujeres. [...] La escuela hubo de formar parejas y realizar matrimonios, de manera que mientras el profesor se dedicaba activamente a las construcciones, cultivo de los campos, atención del ganado, etc., la esposa de Loayza [el preceptor] atendía a la educación de las mujeres, les revelaba los secretos de la cocina, crianza de los niños, aseo y su propio acicalamiento personal. Pronto empezaron las construcciones para los matrimonios (Pérez 1992 [1962]: 152, 205).

Afirmar que Pérez contribuyó al ulterior triunfo de la ideología del mestizaje podría parecer una aseveración forzada y abusiva, sobre todo tomando en cuenta que el fundador de Warisata se expresó en varias ocasiones contra quienes, al estilo de Reyeros o Donoso Torres, asumían el mestizaje como una panacea que además atentaba contra las culturas indígenas. No obstante, bajo el esencialismo indigenista y la retórica de "anti-mestizaje" que a veces utilizaba Pérez, lo que sucedía en los hechos era que la labor educativa transformaba gradualmente las costumbres y los modos de vida, o sea generaba procesos de aculturación en la vida real, y algunos de dichos procesos eran usados para alimentar la ideología del mestizaje. En el caso específico de la escuela de Warisata, los cambios en las costumbres, la ropa y las sensibilidades se manifestaron de forma notoria, tal como relata el propio "apóstol" de los indios:

Con el taller de carpintería los viajeros de la zona empezaron a abandonar el folklórico bulto o atado, para reemplazarlo por la maleta, que la fabricaban con madera... [...]. Y por otra parte, ya solía verse en el hogar campesino, el velador, el catre y alguno que otro mueble, que empezaban a ser apreciados por los indígenas junto con las correspondientes nociones de limpieza y ventilación. [...] ...el alumnado empezó a modernizar su indumentaria como resultado espontáneo del nuevo espíritu. [...] Algunas muchachas [...] aparecieron un día con las *pichicas* (trenzas) recortadas, y peinadas con melena. Hay que considerar que hasta antes de Warisata las muchachas indias jamás hubieran permitido que las tijeras tuviesen nada que ver con sus largas cabelleras [...] pero ahora a nadie extrañó que ellas también asistieran a la peluquería [de la escuela]. [...]. A tal punto llegó este afán de modernidad, que, quizá exagerando un poco la nota, algunas niñas aparecieron usando zapatillas de taco alto poco apropiadas, claro está, para la vida en el campo, pero que les daba ocasión para lucir la vestimenta dominguera en competencia con los varones, de pantalón planchado y corbata, que rondaban por ahí muy futres... ¡Qué

³⁸ Pérez se refiere al núcleo escolar de Casarabe, en Beni, a cargo del profesor Carlos Loayza.

le hemos de hacer! Ese espectáculo demostraba que en aquellos cráneos bullía una mente ansiosa de progreso, y al pensar que, sin la escuela, esos muchachos hubieran sido siervos o esclavos sin un atisbo de ventura, no podía menos que justificar tales extremos. Y había que ver cómo, en reuniones que se hacían alrededor del piano, chicos y chicas bailaban el tango o el vals, invitando el galán a la dama ni más ni menos que [como se hacía] en las recepciones de la juventud paceña... Pero eso sí, sin abandonar su tradición vernácula, indigenista, ya que habían muchos grupos de *tarka*, *pinquillos* o *zampoñas*³⁹ [...] (Pérez 1992 [1962]: 160, 222).

La narración de Pérez evidencia que la introducción del sistema escolar en ámbitos indígenas supone siempre un proceso de mestizaje cultural. Como señala Bernand (2001: 118), la importancia y la función de la vestimenta como indicadora de status es universal y vestirse con la ropa de otro implica en cierta forma adquirir sus cualidades. En lo concerniente al lenguaje ocurre algo parecido ya que cambiar de lengua supone la adquisición de conceptos y sensibilidades distintas. A estos elementos introducidos por el sistema escolar se añaden las nuevas técnicas de trabajo afines a la cultura urbano-occidental, todo lo cual, en conjunto, puede producir modificaciones en la cultura de los indios, pero evidentemente no su "desaparición" total como pretendían algunos.

Otro ejemplo es lo ocurrido en 1947, cuando un grupo de ex-alumnos de Warisata se entrevistó con el presidente Enrique Hertzog para solucionar un conflicto. En una fotografía de ese encuentro se aprecia la vestimenta occidental que los indios warisateños utilizaron para hablar con el presidente (Pérez 1992 [1962]: 246). Más allá de que dicha vestimenta haya sido usada sólo para aquella visita o no, no digo que los indios deberían estar toda la vida y en todas las ocasiones con ponchos y ojotas porque sino "ya no son indios", sino simplemente que la escuela difundía nuevas ideas de lo considerado bello y apropiado, nuevos usos y nuevas necesidades que ocasionaron probablemente un cambio de mentalidad. Hasta dónde llegaba ese cambio y las dinámicas del mismo constituiría en sí otro tema de investigación.

El caso es que la educación warisateña claramente dejaba sentir su impacto en las poblaciones indígenas, lo que implicaba también una expansión del uso del castellano porque en la "escuela-ayllu" no se planteó la educación bilingüe. Si bien en Warisata el uso informal del aymara era corriente durante las labores cotidianas, el castellano se impuso en última instancia (Bosshard 2010: 77; López 2005: 71; Yapu, 2010: 18) a diferencia de lo que ocurría en el vecino Perú. Allí, en Puno, un activista llamado José Antonio Encinas dirigió tempranamente una escuela vanguardista en la que se enseñaba en los idiomas nativos entre 1906 y 1911.⁴⁰ También se sabe de otras ricas experiencias puneñas, más contemporáneas a Warisata, como la "brigada sanitaria indígena" —conocida como los *rijchari* ("despierta" en quechua)—, grupo que difundía los idiomas indígenas y una suerte de "indigenismo

³⁹ Instrumentos musicales nativos.

⁴⁰ Al respecto véase el libro *Un ensayo de escuela nueva en el Perú* (1932) de José Antonio Encinas.

médico" (Giraudó 2011: 45). En fin, Puno fue el epicentro de un indigenismo que publicó varias cartillas básicas bilingües para la alfabetización en los años treinta, aspecto que la labor warisateña no se planteó. Esto quizá fue así porque los indios bolivianos no concebían aprender en idiomas nativos, pues veían más coherente conocer el castellano considerando que sus lenguas maternas ya las dominaban y que el sistema jurídico y todo el funcionamiento del Estado pasaba por el uso del español. Como señalan Esteban Ticona y Xavier Albó, la enseñanza en lengua materna durante esta época "no entraba en la imaginación de los propios comunarios" (cit. en López 2005: 64).

A todo lo dicho se añade el hecho de que "el apóstol" de Warisata se posicionó en el centro de un indigenismo transnacional —sobre el cual volveré luego— que contribuyó de modo decisivo a la difusión de la ideología del mestizaje en América Latina, y es por todos estos elementos que afirmo que Pérez fortaleció de manera indirecta, conscientemente o no, aquello que pretendía evitar: el empoderamiento de oscuros criterios de dominación ocultos tras la aparente tolerancia que la palabra "mestizaje" podría sugerir. Además, y aunque Pérez y sus más íntimos acólitos renegaban contra Tamayo por su hipocresía dada su condición de hacendado, los intelectuales de Warisata estaban claramente influenciados por la perspectiva tamayana de que los indios eran la energía de la nación. Es decir que es posible hallar un hilo común entre Tamayo y Pérez, personajes que no se querían pero entre quienes había una misma sintonía: crear una educación vernácula basada en la potencialidad nativa e incorporar a los indios a la civilización en función de consolidar la nación boliviana.

De todos modos, y aún con grandes dificultades y paradojas, Pérez desarrolló por varios años su esforzado trabajo en favor de los indios de manera ininterrumpida, mas en la fase más álgida de sus esfuerzos entró en escena la comisión de investigación integrada por Reyereros, Bairón, Donoso Torres y Posnansky, que intervino en los todos los núcleos y apartó al "apóstol" y a su allegados de las esferas de decisión. Pérez, por su parte, terminó entregando años después Warisata y otros núcleos a la iglesia católica, mediante las "Escuelas de Cristo", y al Servicio Cooperativo Interamericano de Educación (SCIDE), la avanzada cultural del imperialismo estadounidense en los Andes. Probablemente el "apóstol" no tenía otra opción, ya que la reacción de principios de los años cuarenta amenazaba no sólo con regular sino incluso demoler la escuela de Warisata y otros núcleos, de manera que Pérez aceptó a la iglesia y al SCIDE para, según él, salvar al menos la parte material de "su obra" (Pérez 1992 [1962]: 290-301). Tras su forzado alejamiento de la "escuela-ayllu" y de las instancias estatales nuestro personaje siguió un rumbo errático siendo diputado y ministro de educación en la turbulenta década de los cuarenta, pero renunció por lo imposible de la continuidad de sus ideas en un clima político adverso y corrupto. Luego, en los años cincuenta, terminó como consultor internacional especialista en temas de educación indígena.

Ahora bien ¿cómo interpretar el fenómeno Warisata? Según se ha observado, Warisata fue ante todo una experimentación, o más propiamente una innovación. La innovadora experiencia de Warisata

se apoyó en ciertos elementos de la vieja cultura escolar disciplinaria y civilizatoria basada en las aulas, la arquitectura panóptica y la higiene, pero a la vez la subvirtió de modo audaz dando libertad a los alumnos, alejándose de los esquemas rígidos de la punición y los aplazos, y también con la aplicación efectiva de algunos ideales de la educación integral, al concebir y practicar la educación como un ámbito no separado de la vida comunitaria y cotidiana. En otros términos, Warisata —me refiero a los comunarios y a los profesores en conjunto— creó su propia cultura escolar plasmando en los hechos, por primera vez de modo sistemático, la retórica de la educación integral de la reforma liberal, esto es, articulando las dimensiones manual, práctica y productiva, con la alfabetización y el estudio en las aulas. Asimismo, la gestión fue realizada mediante el "parlamento amauta" y se utilizaron las instituciones prehispánicas de ayuda mutua y rotación de fuerza de trabajo para las construcciones materiales, de manera que es posible afirmar que la cultura escolar desarrollada en Warisata aplicó la educación integral pero indianizándola. ¿Tal vez podría decirse entonces que Pérez en realidad pretendía llevar a cabo un *mestizaje upside down* —"mestizaje al revés", robándole el término a Javier Sanjinés (2005)— al querer indianizar "lo moderno", "lo blanco" y "lo boliviano"? Esta interpretación es posible, sin embargo la tensión warisateña entre "indianizar lo boliviano" y "bolivianizar lo indio" terminó resuelta a mediano plazo a favor de la segunda opción.

Por otro lado, resultaría interesante analizar la interacción entre la reforma liberal y las innovaciones de Warisata, particularmente el "núcleo escolar", pues si bien las reformas pueden promover u obstaculizar, según los casos, las innovaciones pedagógicas, igualmente ciertas innovaciones a veces son capaces de modificar la estructura o las políticas y modos de gestión de los sistemas, y ello es precisamente lo que ocurrió con la experiencia warisateña, tanto con el reordenamiento educativo ocurrido desde los años cuarenta, como con la reforma educativa "revolucionaria" de principios de los años cincuenta a la que me referiré en el último capítulo. Por ahora es necesario recurrir al análisis de Marten Brienén, quien recuerda que durante los primeros treinta años de la reforma liberal el Estado apoyó legal y administrativamente a las escuelas indígenas, pero éstas escapaban de su control directo. Hacia mediados de los años treinta existían al menos novecientas escuelas indígenas, hecho que da un índice de cerca de cincuenta escuelas rurales por año desde 1907 (Brienén 2005: 137). Esta cantidad casi increíble de escuelas —y aquí hay que señalar que las cifras manejadas por los estudiosos siempre varían, tal vez por la imprecisión de las fuentes—, fue posible gracias al marco legal liberal que permitió a colonos y comunarios construir sus establecimientos escolares, ya que el Estado delegó sus responsabilidades a los propios indígenas.

No obstante, esto cambió con la construcción de Warisata pues desde 1931 el sistema nuclear de Pérez se presentó ante el Estado como un método eficaz para controlar la educación rural. El sistema nuclear poco a poco permitió al Estado utilizar sus limitados recursos para dirigir una extensa red de escuelas que funcionaban sin supervisión alguna y de forma más o menos autónoma durante décadas;

empero, desde los años treinta dichas escuelas fueron incorporadas gradualmente a los núcleos hasta caer bajo el control total del poder político central en los años cuarenta y cincuenta. Con la nueva organización un sólo director podía supervisar hasta treinta escuelas, y además tales establecimientos se constituyeron con Warisata en "la única organización o cuerpo representativo del Estado" (Brienen 2005: 145). En efecto, gracias a Warisata el Estado estableció su presencia en áreas donde antes no existía y esto era un orgullo para Pérez quien como buen indigenista era también un convencido nacionalista. Al haber fundado escuelas indígenas en lugares remotos, como las selvas orientales o las desérticas y heladas fronteras con Chile, Pérez sentía que cumplía un deber patriótico al establecer la presencia del Estado y de la nación boliviana en aquellas regiones olvidadas. Las escuelas establecidas en las zonas distantes y de frontera, a decir de Pérez, "realizaban, una verdadera obra de bolivianidad al reincorporar a la nación territorios a donde no había llegado casi nunca la influencia patria; con lo que la escuela indigenal asumía también la función de resguardo fronterizo, de soberanía y custodia" (Pérez 1992 [1962]: 224). Así, y a mediano plazo, la innovación "nuclear" warisateña modificó el curso de la reforma liberal, y al mismo tiempo incubó una nueva reforma que fue materializada a mediados de los años cincuenta.

En suma, con Warisata surgió en Bolivia un tipo de indigenismo contestatario a partir de una praxis educativa concreta: la educación integral con rostro indio. Este indigenismo interpretó, aplicó y subvirtió la reforma educativa liberal, conectándose simultáneamente con el incipiente movimiento internacional llamado "indigenismo interamericano" al cual a la vez influyó, según mostraré más adelante.

Con todo, irónicamente, y a pesar de su indigenismo marxista, Pérez no escapó de los discursos civilizatorios y en última instancia enseñó a los políticos el modo en que se podía contener a los indios en el campo sin que la aculturación que provocaba la escuela implique necesariamente un peligro para la estabilidad social; es decir demostró en los hechos la viabilidad de la ideología del mestizaje a través de la educación. Además Warisata tuvo por consecuencia a mediano plazo el control de las escuelas semi-independientes por parte del Estado, y el discurso estético que promovió —mediante el muralismo, la escultura y la pintura— estaba basado en un mesianismo vertical: la creencia ciega en una figura apostólica, salvadora y enaltecida —Pérez o "el indio" en abstracto— que iba a provocar el comienzo de una nueva era (Bosshard 2010: 85). Warisata pretendió demostrar que la educación era el elemento fundamental para construir la utopía de un Estado indoamericano, pero lo que hizo en realidad fue contribuir a la consolidación de una comunidad imaginada boliviana que no alteró sustancialmente la posición subalterna de los indígenas.

4. EXPANSIÓN DEL INDIGENISMO OFICIAL: IZQUIERDA, CONSERVADURISMO Y POLÍTICA PÚBLICA

Otros aspectos de los años veinte

Como se ha visto Bolivia engendró lentamente su propio indigenismo oficial/estatal desde la concepción de la reforma educativa en 1900, indigenismo que se hizo mucho más activo desde los años veinte. En el caso del gobierno de Bautista Saavedra (1920-1925)⁴¹, si bien éste clausuró algunas normales no detuvo completamente el impulso liberal reformista y de hecho dio continuidad a la propuesta de "integrar" al indio en la vida nacional. Para ello se alió con algunos caciques apoderados, que ilusamente creyeron que el presidente los apoyaría en sus luchas legales por la tierra, y también con una pequeña parte del artesanado urbano paceño, pero pronto las ambiciones populistas de Saavedra se desvanecieron frente a revueltas y conflictos que fueron sofocados a sangre y fuego. Pese a ello, los discursos de protección a los indios estuvieron presentes casi desde el inicio de la nueva gestión, por ejemplo en 1921 Rigoberto Paredes y diputados del Partido Republicano —la organización de Saavedra surgida como escisión del Partido Liberal— plantearon organizar un "Patronato de Indígenas", entidad que debería estar supervisada por el ministro de Instrucción y elaborar normas especiales destinadas a los nativos (Gotkowitz 2011: 105). El Patronato no vio la luz pero iniciativas de este tipo continuaron surgiendo desde esferas oficiales con cada vez mayor ímpetu.

Ya en el ámbito específico de la educación Saavedra divulgó un proyecto de Ley que pretendía establecer la obligatoriedad, tanto de haciendas como de comunidades donde hubiese más de sesenta familias, de establecer una escuela elemental. Como los costos de construcción y mantenimiento de estas escuelas afectaban los intereses terratenientes, el proyecto de Saavedra agudizó los conflictos entre hacendados y comunarios, generando una tenaz oposición por parte de los primeros. Pero aun con las resistencias en enero de 1923 Saavedra optó por emitir su proyecto de Ley en forma de Decreto Supremo, y éste fue usado por varias comunidades, particularmente del altiplano paceño, para obtener una licencia y así construir legalmente sus propias escuelas (Mamani Capchiri 1992: 84; Choque 1992: 22).

Un factor importante de los años veinte a tomar en cuenta es el arribo de las ideas socialistas y la emergencia del movimiento obrero sindical. Ya desde principios del siglo XX las nuevas ideas socialistas y anarquistas fueron llegando gradualmente por medio de las masivas repatriaciones de trabajadores bolivianos que se habían ido a las salitreras chilenas y a las refinerías de caña de azúcar del norte argentino. Otras vías para el ingreso del socialismo a Bolivia, en sus distintas vertientes, fue la

⁴¹ Saavedra era un político "experto" en cuestiones indias. En 1902 fue abogado de los indígenas acusados de la masacre de Mohoza y en 1903 publicó *El ayllu*, un estudio "sociológico" de la naturaleza de los nativos andinos y su forma de organización.

labor de activistas y *croto*s⁴² argentinos que llegaban al país vía La Quiaca-Villazón-Tupiza, y los viajes de ciertos intelectuales sensibles de las clases altas que, desde Europa o los países vecinos, introdujeron gradualmente las últimas novedades del pensamiento de izquierda, hechos que a mediano plazo tuvieron como resultado la formación de sindicatos modernos y de nuevos partidos políticos. En cuanto al marxismo, una de sus figuras más relevantes fue Gustavo Navarro —más conocido como Tristan Marof—, una suerte de equivalente boliviano, con menos brillo, del peruano José Carlos Mariátegui. Marof inauguró en los años veinte lo que se puede denominar "indigenismo de izquierda al estilo boliviano", secundado por Elizardo Pérez quien era su íntimo amigo, un indigenismo que no siempre pudo evadir los discursos dominantes respecto al indio y su educación. Marof, en su obra *El ingenuo continente americano* de 1922, uno de cuyos fragmentos fue publicado por Mariano Baptista, planteó la "escuela taller" y el mestizaje "sanguíneo" vía inmigración extranjera para "vigorizar" a la raza india:

Hay que atraer a toda costa, y proporcionarles tierra y alimento, a emigrantes que quieran participar de nuestra suerte y de nuestra vida. [...] La raza india tiene que ser vigorizada con sangre extranjera; pero los nuevos ciudadanos deben aceptar las leyes bolivianas, sencillas y humanas, fundadas en el trabajo y en la felicidad; la costumbres de la nueva vida serena y austera, donde no haya ni explotados ni explotadores, ni castas ni prejuicios, ni patrón ni indio esclavo (Marof 1979 [1922]: 180).

Sin embargo las ideas de izquierda en torno a la educación indígena no fueron homogéneas y estuvieron llenas de matices según de qué grupo o partido se trate, pero llaman la atención ciertas consideraciones izquierdistas respecto al mestizaje que estaban en total sintonía con los planteamientos liberales de la vieja oligarquía.

Una vez concluido el gobierno de Saavedra subió al poder Hernando Siles, abogado que propugnó un "nuevo nacionalismo" apelando a "la juventud" y a los sectores populares. En esa dinámica el presidente se rodeó de una nueva generación de jóvenes intelectuales de elite, imbuidos en ideas socialistas, que procedían de las luchas universitarias. Siles trabajó en varios frentes: no sólo apoyó con decisión la labor educativa de Eduardo Nina Quispe, respaldó también a un grupo de estudiantes inquietos que conformaron la Federación Universitaria Boliviana (FUB) en 1926. A partir de este cenáculo universitario las propuestas de "civilizar al indio" volvieron con mayor intensidad al escenario político, porque al mismo tiempo la iglesia católica había lanzado una "Cruzada Nacional Pro-indio" —usada por Nina Quispe— con el fin de recaudar fondos para la apertura de escuelas indígenas. La FUB se opuso a esta cruzada debido a que consideraba que la iglesia no podía tener el monopolio sobre la educación y consiguió que el gobierno le retire su apoyo (Mamani Capchiri 1992:

⁴² Una especie de "anarco-viajeros", por lo general artistas y propagandistas semi-nómadas.

89). Al final la cruzada fue suspendida pero las ideas protectoras y paternalistas respecto al indio continuaron dominando la esfera de los discursos políticos oficiales. Por ejemplo Víctor Muñoz Reyes, ministro de Instrucción Pública y Agricultura en 1927, presentó una memoria al Congreso Nacional en la que comenta la difusión de un “Código Moral del Escolar Boliviano” que establecía “leyes” destinadas a los alumnos urbanos, "leyes" como: "sé metódico, limpio y sano", "santifica el trabajo" y "sé hermano y protector del indio" (Muñoz Reyes 1927: 27, 28). En dicha memoria, Muñoz Reyes planteó que "el problema capital en Bolivia es el de la civilización de la raza indígena", a lo que añadió: "necesitaríamos que resucite el Virrey Toledo, que tuvo la sabiduría de poner en práctica y armonizar las leyes y costumbre incaicas con las españolas" (1927: 45, 49). Al respecto es sugestivo el comentario de Laura Gotkowitz quien, habiendo llegado al mismo documento de Muñoz Reyes, señala que el comentario sobre el Virrey Toledo se inscribía en las nuevas tendencias hispanistas vigentes en los años veinte que se habían alejado de "lo británico" como ideal colonial —ideal alabado por Saavedra a principios del siglo XX—, pues ahora el pasado español era el modelo que las autoridades enaltecían para gobernar y proteger a los indígenas (Gotkowitz 2011: 105).⁴³

Poco más tarde el belga Adhemar Gehain, nombrado por Siles Director General de Educación en 1926 (Salazar Mostajo 1994: 39), formuló durante 1928 la posibilidad de crear un vocabulario castellano basado en el contexto indígena, no para enseñar en lenguas nativas, sino para facilitar la castellanización (Choque y Quisbert 2006: 130).⁴⁴ Por último, dos informes son también dignos de mención. En la memoria del ministro de Instrucción Aniceto Solares, elaborada en 1928, se lee —una vez más— que era preciso convertir al indio en agricultor moderno y para ello sea hacia necesario potenciar las "Normales Indigenales" que debían preparar “maestros especiales para el sacerdocio de civilizar al indígena”. Más adelante Solares afirma: "El problema indigenal es ante todo un problema de educación. Educando al indio le habremos civilizado [...] dando a la Patria industriales, soldados y elementos activos para el desarrollo de su economía (Solares 1928: 12, 34).

Otro informe, presentado en 1929 al gobierno por la Comisión de Instrucción del Senado, reafirma estos conceptos con las siguientes palabras, ratificando también la existencia de escuelas mantenidas por los propios indios:

⁴³ En efecto, Saavedra elogió en más de una ocasión el modelo colonial inglés de educación en la India a inicios del siglo XX. ¿Cuál era este modelo? El colonialismo británico introdujo desde el siglo XIX en sus colonias un sistema educativo completamente inglés creado por Thomas B. Macaulay. Según este personaje el sistema de educación crearía en la India "una clase de personas de sangre y color indios, pero de gustos, opiniones, moral e intelecto ingleses". Tal proyecto intentaba, en términos de Anderson, propiciar "una especie de mestizaje mental" (2008 [1984]): 133). El propio Anderson señala también el caso de Indochina donde el gobierno colonial francés aconsejó para los nativos en 1917 "una educación sencilla, reducida a lo esencial, que permita al niño aprender todo lo que sea útil saber en su humilde carrera de agricultor o artesano" (en Anderson 2008 [1984]): 179). Considero interesante esta digresión porque en ella se ven dos ideas rectoras de lo que también en Bolivia se asumió como lo fundamental en la educación indígena: el indio debía pasar por un proceso de aculturación manipulada y controlada desde arriba, y tenía que cumplir su "destino" de agricultor.

⁴⁴ Gehain había llegado al país junto a Rouma en 1909 y también fue profesor de Elizardo Pérez. Aquí vemos que la presencia belga en la educación boliviana seguía teniendo plena vigencia en los años veinte, no sólo a nivel de visiones pedagógicas, sino también con la presencia directa de funcionarios y asesores en las altas esferas de decisión.

...ha nacido en la raza autóctona el deseo de instruirse; en las fincas y comunidades del altiplano existen muchas escuelas costeadas por indígenas, siendo los maestros ellos mismos, en su mayoría egresados de los cuarteles, después de cumplir el servicio militar. Este fenómeno acredita que el indio [...] quiere incorporarse a la civilización, cumpliendo los deberes ciudadanos. Al frente de esta realidad [...] es natural que responda el país con medidas que favorezcan ese desarrollo físico, mental y moral (cit. en Mamani Capchiri 1992: 91).

En el citado informe es posible ver las consignas de la educación integral ensambladas con la satisfacción por el hecho de que los indios se auto-organizaban creando sus propias escuelas. A ello se añade la confianza en que el servicio militar era bueno para los nativos que querían cumplir sus "deberes ciudadanos". Al igual que en el informe de Solares, aquí se observa otra vez a la educación considerada como un instrumento que iba a permitir la conversión de los indios en soldados, en ciudadanos y en una fuerza económicamente activa y eficiente.

Así, mediante leyes, planes y discusiones públicas, el indigenismo oficial continuó desarrollándose en los años veinte y su crecimiento y diversificación se mantuvo a lo largo de todos los gobiernos siguientes, pese a los cambios que la crisis mundial de 1929 y la Guerra del Chaco produjeron en la política y en las relaciones de fuerza entre plebe, movimientos indígenas y gobernantes.

Los años treinta más allá de Warisata

La crisis económica mundial de fines de los años veinte se tradujo en Bolivia en menores ingresos por la exportación de estaño, desempleo, encarecimiento de productos de primera necesidad y descontento generalizado, situación que derivó en la caída de Hernán Siles en 1930 y en el posterior ascenso, tras un interregno presidido por una junta militar, de Daniel Salamanca durante 1931. Siles fue derrocado por una revuelta popular masiva que fue secundada por sectores del ejército que devolvieron efímera estabilidad al viejo orden, pero la inquietud social por la crisis continuó al punto de que Bolivia empezó a vivir un proceso insurreccional cargado de gran radicalismo. Ante ello el presidente Salamanca optó por la represión y condujo al país a la guerra contra Paraguay como una suerte de "solución final". De esta manera un conflicto limítrofe con el país vecino, que pudo resolverse diplomáticamente, derivó en una guerra con trágicas secuelas: entre 1932 y 1935 Bolivia no sólo había perdido más de sesenta mil vidas —casi el 25% de su población—, sino también el extenso territorio conocido como Chaco Boreal.

Las consecuencias de la guerra del Chaco fueron la emergencia de una oficialidad militar joven que quería ajustar cuentas con el alto mando, la aparición de nuevos partidos políticos y el surgimiento

de un nuevo sentido de nacionalidad. La forzada "democracia de las trincheras" juntó a personas de diversos lugares que empezaron a cuestionar el viejo orden oligárquico al cual acusaron de la tragedia de la guerra. Pero además el grueso de los combatientes estaba constituido por indios —comunarios y colonos— que no hallaron una mejoría en sus vidas aun con los servicios que prestaron en la guerra, y el resultado fue el retorno de la agitación tanto en el campo como en las ciudades. Incluso durante la propia guerra las sempiternas e intermitentes revueltas indígenas continuaron desarrollándose con intensidad (Arze Aguirre 1987), mientras que desde las esferas oficiales no dejaba de lanzarse proyectos indigenistas, por ejemplo la propuesta del político Abdón Saavedra de crear un "Ministerio de Mejoramiento Racial" para "proteger" a los indios (Gotkowitz 2001: 107). Sin embargo, los viejos políticos fueron desplazados del poder gracias a una huelga obrera que en 1936 permitió el ascenso de la nueva generación de militares "héroes" que se formaron en el Chaco, quienes tomaron el gobierno e instauraron un régimen conocido como "socialismo militar".

El nuevo régimen, a la cabeza de David Toro primero (1936-1937), y de Germán Busch después (1937-1939), inició un proceso de cooptación obrera y popular sin precedentes a través de medidas como la sindicalización obligatoria —para el campo y las ciudades—, la creación del primer Ministerio de Trabajo —a cargo de un dirigente obrero— y la nacionalización de la industria petrolera, antes en manos de la norteamericana Standar Oil. Paralelamente Toro auspició un gran congreso obrero a fines de noviembre de 1936 que dio nacimiento a la Confederación Sindical de Trabajadores de Bolivia (CSTB), nueva entidad matriz que aglutinó a casi todos los sindicatos obreros hasta entonces existentes. La idea manifiestamente planteada por el gobierno era incorporar a los trabajadores organizados en la vida política del país, o en términos de Toro, "aprovechar" las fuerzas laborales, "encauzarlas" y "someterlas al control del Estado", "disciplinarlas" y "arrancarlas del caudillismo, de la anarquía y de la acción extremista" (cit. en Klein 1995: 278, 279).

En cuanto a la sindicalización obligatoria aplicada a las zonas rurales, Toro declaró en tono indigenista que "con este paso se eleva al indígena a la condición de persona jurídica, capaz de conseguir por sus propios medios su elevación moral y espiritual, y su bienestar económico" (cit. en Dandler 1969: 71). Campesinos colonos de Ucureña, población ubicada en el valle alto de Cochabamba, aprovechando el decreto de sindicalización, crearon un sindicato agrario en 1936 para negociar el arrendamiento de tierras de hacienda pertenecientes a la iglesia católica. Al año siguiente los inquietos campesinos de Ucureña construyeron una escuela que se articuló al sindicato y sirvió de nexo para negociar varios temas con instituciones locales e incluso nacionales. Diez años después la escuela de Ucureña era un núcleo con más de cuarenta escuelas seccionales, uno de los más grandes del país, llenando, junto con el sindicato, un vacío de organización en esta zona de débiles lazos comunitarios donde un particular campesinado quechua-hablante, mestizo y parcelario, había ido tomando forma desde el siglo XVIII. La formación política y el liderazgo sindical en el valle alto

cochabambino estaban en plena sintonía con la escuela y con indigenistas de izquierda que difundían sus ideas con cada vez más amplitud desde los años cuarenta (Dandler 1969: 79-108). La importancia de Ucuireña llegó a ser tal, que el gobierno de la revolución de 1952 elevó a esta localidad al estatus de símbolo del nuevo Estado junto con Warisata y con el combativo centro minero de Catavi (Gordillo 2006).

Volviendo a mediados de los años treinta, puede afirmarse que se trató de un momento en el que los militares descontentos, ahora en el poder, profesaron la "conciliación de clases" con medidas que oscilaban peligrosamente entre la izquierda y la derecha. En el fondo, tanto los militares "socialistas" como sus asesores se propusieron consolidar la nación boliviana dando estabilidad al país, y tal consideración tenía más sentido tras el desastre del Chaco, dado que Bolivia ya había perdido casi la mitad de su territorio a raíz de tres conflictos internacionales con los países vecinos, a lo cual se sumaba el "atraso", la pobreza, las revueltas y la exclusión de las grandes mayorías. Estos factores empezaron a preocupar hondamente a las elites de la posguerra del Chaco, al punto que se temía una verdadera "disolución" del país si no se tomaban medidas destinadas a la pacificación y a la conciliación de indios, blancos y mestizos para hacer viable un destino histórico común y victorioso. Por ello el "socialismo militar" de la posguerra podría ser clasificado como nacionalismo populista, pues pretendió incorporar a las masas populares a la nación poniéndolas bajo control del Estado mediante la ley.⁴⁵

En ese contexto los nuevos gobernantes relanzaron el indigenismo oficial apoyando la labor de Elizardo Pérez en Warisata y formulando nuevos decretos y medidas. El 19 de agosto de 1936, el muy activo David Toro anunció un decreto-ley que establecía lo siguiente:

Los propietarios de empresas agrícolas, mineras industriales en general y las sociedades de cualquier explotación con más de treinta niños en edad escolar, están en la obligación de sostener por su propia cuenta una escuela rural, con personal designado por el Ministro del ramo. [...] A partir del 1º de enero del próximo año se reputará como delito público el mantenimiento en el analfabetismo de los niños en edad escolar, cualquiera sea su condición social, económica y racial, debiendo ser denunciados los infractores a las presentes disposiciones. [...] Es obligación de las autoridades políticas, vigilar y obtener

⁴⁵Anderson discute con Tom Nair quien planteó que el surgimiento del nacionalismo estuvo vinculado al "bautismo político de las clases bajas". Según Nair los movimientos nacionalistas han tenido siempre una óptica populista al propiciar la participación de los sectores subalternos en la vida política. Por su lado, Anderson señala que no siempre fue así ya que, por ejemplo, los movimientos criollos independentistas en América Latina pusieron de manifiesto varias veces sus temores a las movilizaciones políticas de las clases bajas (Anderson 2008 [1984]: 78,79). A mi juicio, si bien los criollos de la independencia y de las tempranas repúblicas excluían a los sectores populares de sus incipientes proyectos nacionales, también es cierto que ello cambió ya desde el propio siglo XIX, cuando con mayor o menor fortuna algunos gobernantes apelaron "al pueblo" más allá de los discursos, como por ejemplo el presidente boliviano Manuel Isidoro Belzu entre 1845 y 1855, tendencia que renació durante determinados momentos del siglo XX con mayor nitidez, alcance y duración. Claros intentos de nacionalismos populistas en Bolivia fueron los gobiernos de Saavedra y Siles en los años veinte, pero considero que no fue sino hasta la década de los treinta que este tipo de nacionalismo obtuvo un arraigo duradero entre los sectores obreros e indígenas del país.

aún con la fuerza pública, el funcionamiento de las escuelas primarias rurales y la imposición de multas, usando inclusive los medios coactivos, así como oír las denuncias, hacerlas constatar e imponer las sanciones correspondientes (República de Bolivia 1936: 6, 8).

Se trataba de una medida que buscaba elevar la capacidad laboral de las masas trabajadoras, tal como se lee en la introducción del señalado decreto: "el indio, el artesano, el obrero alfabetizado rendirán en sus propias actividades mayores frutos que los analfabetos en las mismas" (República de Bolivia 1936: 2). Como calculó Pérez, el problema era que la medida iba a resultar absolutamente inaplicable: con una población escolar indígena tan numerosa como la que se tenía en Bolivia se hubieran necesitado no menos de cinco mil escuelas, lo que implicaba también mobiliario, personal docente, etcétera. Además el decreto en cuestión había sido ideado por el intelectual Rafael Reyeros quien creó para sí, con ayuda de sus contactos en el gobierno, una Oficialía Mayor de Asuntos Indígenales, nuevo organismo que empezó a interferir con la Dirección General de Educación Indígenal —que estaba a cargo de Pérez—, succionándole recursos y derrochándolos en ambiciones personales y absurdesces burocráticas. Finalmente la aplicación del decreto recayó sobre los hombros de Pérez y desde luego los terratenientes se opusieron tenazmente, de manera que la medida nunca se hizo efectiva aún con las amenazas de multas y sanciones (Pérez 1992 [1962]: 187, 188). Aquí puede observarse cómo el indigenismo oficial de los años treinta —diríase el primer indigenismo oficial realmente sólido e institucionalizado en Bolivia—, estaba profundamente dividido entre quienes buscaban lucrar con los "asuntos indígenas" y quienes entregaban su tiempo a la causa indígena con honestidad y desprendimiento. Con todo, la experiencia del socialismo militar siguió su curso y entre 1937 y 1939 el poder estatal fue asumido por Germán Busch en un cambio interno que profundizó el indigenismo oficial de varias formas. Por ejemplo el 20 de julio de 1937 el gobierno decretó:

Considerando: Que es deber de los poderes públicos perpetuar el recuerdo de las fechas que marcan la iniciación de obras meritorias en la revalorización de las masas nativas del país y crear ambiente propicio a la causa del indio, Decreta: Art. 1.- Declárese "Día del Indio" el 2 de agosto en homenaje a la fundación del primer núcleo de Educación Indígena y Campesina de la República. En dicho día se realizarán en los diferentes núcleos escolares indígenas, concentraciones de aborígenes, exposición y ferias de productos, manufacturas nacionales y concursos folklóricos y otros actos que tiendan a elevar el nivel social, moral y cultural de las masas autóctonas. Art.2.- En las capitales del departamento y provincias, los establecimientos de enseñanza fiscal, municipal y particular, así como las instituciones culturales y deportivas, celebrarán festivales destinados a despertar en el pueblo simpatía por la causa del indio (cit. en Pérez 1992 [1962]: 189).

El gobierno de Busch apoyaba y reconocía así la labor del "apóstol" en Warisata y se comprometía a profundizar la difusión del indigenismo oficial a todos los niveles de la sociedad, aunque de un modo ciertamente paternalista. Por ejemplo, durante 1938 Busch viabilizó la realización de una Asamblea Constituyente —conocida como Convención Constituyente— que se propuso reformar la Constitución y propiciar ciertos cambios que la sociedad boliviana de la posguerra del Chaco estaba exigiendo. Sin embargo en la Convención tuvieron cabida también sectores conservadores que debatieron intensamente con los jóvenes izquierdistas incrustados en el gobierno que estaban gestando la aparición de nuevos y poderosos partidos. Llama la atención, no obstante, que solo un representante "campesino" alcanzó un escaño en el evento, quien además no representaba a ningún movimiento organizado, lo cual nos muestra lo que era en el fondo el indigenismo oficial: un indigenismo casi sin indios. Pese a ello, la Convención abordó directamente el "problema del indio" y al respecto Wálter Guevara Arze —futuro dirigente del Movimiento Nacionalista Revolucionario— señaló que éste era un problema económico y cultural que se resolvería "colocando al indio en situación de que pueda ponerse pantalón y zapatos". "Lo esencial es que el indio tenga tierras para hacer de él [...] un individuo que se pueda vestir como nosotros" (cit. en Gotkowitz 2011: 179). Todos conocen la importancia de la vestimenta como marcadora de status y definidora de identidades, y en este caso lo que Guevara Arze hizo fue vincular la otorgación de tierras a los indios —sin especificar que ellas se diesen a las comunidades o de forma individual—, con la ropa, lo que evidencia el interés de las nuevas elites por los cambios necesarios a objeto de civilizar a los nativos vía mestizaje cultural. De forma parecida a lo que Nina Quispe planteó en 1928, cuando propuso desterrar el poncho en las ciudades, Guevara Arze veía a la ropa indígena como un obstáculo para la integración de los indígenas a la nación y por tanto a la civilización, mentalidad ya vigente en los años veinte y que volvió con fuerza desde la década de los treinta. ¿Cómo convencer a los indios que abandonen o modifiquen su ropa autóctona y sus costumbres sin que renuncien a las labores agrarias? La única respuesta posible era la educación, y por ello el texto constitucional de 1938 dio estatus legal y oficial a los "núcleos escolares indígenas" creados por Pérez con el fin explícito de ampliar lo más posible el sistema educativo a las zonas rurales y así extender el sentido de unidad nacional.

Los años cuarenta y el reposicionamiento del mestizaje

La década de los años cuarenta constituye un momento definitorio en la vida política del país. Por una parte, el suicidio de Busch en 1939 permitió el retorno de la vieja oligarquía, pero por otro lado el movimiento indígena renació con nuevos actores y nuevos aliados dada la aparición de partidos políticos de izquierda consolidados y con amplia base militante. Además, la restauración oligárquica

post-Busch duró poco y se desencadenó una espiral frenética de reacomodos políticos, rebeliones indígenas y masacres que tuvieron un único resultado a corto plazo: la "revolución nacional".

Tras la muerte de Busch tomó el poder Carlos Quintanilla quien convocó a elecciones ganando en éstas —durante 1940— Enrique Peñaranda en representación de los militares fieles a los intereses terratenientes y empresariales mineros. Sin embargo la distribución de los escaños parlamentarios favoreció como nunca antes a grupos de izquierda que ya en el Congreso crearon partidos políticos estables. Los más importantes fueron el Partido de Izquierda Revolucionara (PIR) —de orientación marxista-stalinista—, fundado en 1940 por José Antonio Arze, y el Movimiento Nacionalista Revolucionario (MNR) —una mezcla sui generis de marxistas, nacionalistas extraviados y unos pocos fascistas— creado en 1941 por Víctor Paz Estenssoro y otros personajes. Algunos años antes había surgido el Partido Obrero Revolucionario (POR) —asumido como marxista a secas, y años después como trotskista—, fundado por Tristan Marof y José Aguirre Gainsborg en 1935. Los tres partidos pasaron a disputarse la militancia entre el movimiento obrero e indígena y podrían ser clasificadas como "indigenistas de izquierda". Sin embargo este tipo de indigenismo, aún con sus discrepancias internas, se diferenciaba poco del indigenismo oficial/estatal o incluso del pensamiento racial de la vieja oligarquía liberal. Por ejemplo el programa del POR escrito por José Aguirre Gainsborg en 1938 decía:

Sabemos que por grande que sea la importancia y el papel revolucionario de nuestro campesinado, su actitud no puede ser en las condiciones actuales autónoma, ni mucho menos dirigente. El campesino o sigue al obrero, o sigue al feudal-burgués imperialista, y si sabemos indicarle y conducirlo por un camino acertado, tendrá que seguirnos por la fuerza de las circunstancias, lo que significará la resolución de nuestros problemas y especialmente de ellos (cit. en Salmón 1997: 56).

Cuatro años más tarde, en 1942, el MNR hizo público un documento político llamado "Principios y Bases de Acción", donde se resumían los puntos centrales alrededor de los cuales se desarrollaron las ideas de este partido. El documento dice en algunas de sus partes:

Afirmamos nuestra fe en el poder de la raza indomestiza [...], en el renacimiento de las tradiciones autóctonas para moldear la cultura boliviana y en el aprovechamiento de la técnica para construir la Nación en un régimen de verdadera justicia social boliviana, sobre bases económica y políticamente condicionadas con sujeción al poder del Estado. [...] Exigimos el estudio sobre bases científicas del problema agrario indígena con vista a incorporar a la vida nacional a los millones de campesinos marginados de ella, y a lograr una organización adecuada a la economía agrícola para obtener el máximo rendimiento. [...] Exigimos la orientación de la enseñanza pública con sentido nacionalista, el fomento del arte vernacular en todas sus ramas [...]. Exigimos la organización y el fomento de la educación

indígena sobre bases económicas y pedagógicas que respondan a nuestras posibilidades y a nuestra realidad. Exigimos la unión y el esfuerzo de las clases media, obrera y campesina en la lucha contra el "superestado" antinacional y sus sirvientes... [...]

Exigimos la identificación de todos los bolivianos con los anhelos y necesidades del campesino, y proclamamos que la justicia social es inseparable de la redención del indio para la liberación económica y soberana del pueblo de Bolivia (en Hernández y Salcito 2007: 27-29).

También es revelador un editorial publicado durante 1943 en el periódico *La Calle*, órgano periodístico de militantes del MNR, donde se aprecia con claridad una vieja idea indigenista ampliamente re-difundida en los años cuarenta:

El indio debe ser definitivamente incorporado a la civilización, pero no es su aspecto intelectual, como algún educacionista pretendiera doctorarlos o prepararlos para funcionarios públicos alejándolos así de sus hogares y constituirlos en un problema social; el indio debe saber leer y escribir obligatoriamente y ser preparado práctica y técnicamente para el progreso de la industria moderna, ser un campesino digno de su trabajo, cambiar el rutinario y desidioso medio de vida que lleva por otro que sea aceptable a su condición... (cit. en Mamani Capchiri 1992: 97).

En estos textos se ve claramente que el término indio, aunque todavía seguía siendo utilizado, podía ser equivalente al de "campesino" que destacaba la condición de clase por sobre la condición étnica, pero además, en el caso del MNR, se introdujo la expresión "raza indomestiza" en un rescate y actualización de las ideas de Franz Tamayo. Ello también puede decirse cuando se habla de "moldear la cultura boliviana" o de fomentar la educación indígena sobre bases que respondan "a nuestra realidad", tal como Tamayo profesó décadas antes. Finalmente la conciliación de clases que proponía el MNR — entre "clases medias, obreros y campesinos"— nos habla de lo que en esos momentos se entendía por "nación": una nueva burguesía populista, en alianza con sectores urbanos y rurales, que debía derrotar a lo que en el lenguaje de la época se llamaba "anti-nación", esto es, a la oligarquía minera y terrateniente basada en pivotes culturales y económicos extranjeros. Además el indio, si bien ocupaba una posición crucial en estos discursos, tenía un destino único e incuestionable: el trabajo agrícola rural mejorado con la educación. Es decir que no existen cambios significativos entre este pensamiento y la reforma educativa liberal de principios del siglo XX que en esencia ya había planteado los mismos principios.

Por otro lado, y esto se observa particularmente en el caso del POR, el indio aparecía como incapaz de llevar a cabo la revolución y debido a ello era necesaria la guía intelectual del partido. Los indígenas, en la visión mesiánica del POR, conformaban una masa que debía seguir y subordinarse al proletariado que, a su vez, tenía que constituir la base de una dirección letrada y revolucionaria.

En síntesis, y como plantea Josefa Salmón (1997), para todos los partidos de izquierda de la posguerra el indio emerge como un objeto económico en su capacidad de obrero y campesino. Dicho de otra forma, el sujeto revolucionario —o el sujeto de la Historia— para estos partidos, era el proletariado dirigido por las clases medias y altas, mientras que el indio quedaba considerado como un objeto maleable y pasivo. O sea, en última instancia, y aunque el proletariado figuraba discursivamente en una posición de primer orden, el verdadero sujeto de la Historia era la burguesía progresista, nacionalista, criollo-mestiza y letrada que conduciría el cambio social. El objetivo del indigenismo de izquierda fue entonces crear un vínculo con la fuerza social indígena para que la nueva burguesía tome el poder en nombre de la "Nación". Salmón tiene razón cuando señala que el planteamiento de la burguesía emergente de los años cuarenta fue aceptar que lo indio ya no debía ser marginado, sino reconocido como lo propio nacional que había que integrar a la modernidad, pero no como raza sino como clase obrera (Salmón 1997: 151). Con tales ideas la nueva burguesía en ciernes mezcló la retórica marxista con ideas nacionalistas populistas, que al final tuvieron gran arraigo en no pocos sectores de la población.

No obstante, dentro la heterogénea gama de nacionalistas de inicios de los cuarenta no faltaban quienes se oponían tenazmente a considerar al indio como un elemento central de la nación. Es el caso de Fernando Diez de Medina, futuro militante del MNR y futuro Ministro de Educación del gobierno "revolucionario" de los años cincuenta, quien durante 1944 re-posicionó las ideas de Tamayo referidas al mestizaje, pero negando la "energía" india:

El indio pudo ser, fue seguramente la planta vigorosa del Ande. En la actualidad, por mucho que constituya el poblador más numeroso y el primer productor de nuestra economía, es, por más de un concepto, un factor regresivo de nacionalidad. [...]. Es la raza muerta, orgánica y espiritualmente agotada; la raza [...] que supervive extraña a la evolución histórica. Pensar en su resurrección política y cultural, es tan absurdo como pretender que renazcan el egipcio de la Era Faraónica o el griego de la Época Socrática. [...] Si el indio no se despoja de la piel seca y estéril del pasado ancestral, para revestirse con el indumento rápido y nervioso de los tiempos nuevos, está condenado a desaparecer [...]. La inercia nativa desmiente a los profetas de un renacimiento indígena [...]. El recelo, la pereza, el indiferentismo, la falta de responsabilidad social son bastantes para justificar su decadencia. [...]

La energía india no puede oponerse, en los últimos cuatro siglos, al esfuerzo del conquistador y del inmigrante. [...] Pero Tamayo no vacila en afirmar que la personalidad del blanco está destinada a perecer en el hemisferio sur. ¡El blanco intrépido creador y organizador de la América moderna! [...] Por lo que a Bolivia toca, criollos y mestizos hacen toda nuestra historia. La sangre india, lenta y sorda, se estratifica en el mineraloide; resiste, subsiste; carece de fuerza creadora. Blancos y mestizos hacen patria; desde la colonia hasta la actualidad. [...]

Un puñado de blancos y otro de mestizos hacen de la colonia altoperuana un pueblo libre. Hoy como ayer, si el criollo deja el timón, estamos perdidos. El indio vive al margen de la civilización. [...]. La

soberbia española cuenta más que el estoicismo indio, en esta vida trágicamente iluminada por el destello sombrío de las razas en pugna. ¿Por qué se empeña en crear una fe nacional en el indio, este grávido pensador [Tamayo] que sabe que el indio carece de fe, porque no cree ni espera nada? [...]. Sólo la inmigración europea podría resolver las cosas. [...] No hay, no puede haber renacimiento autóctono. Con Moctezuma y Atahualpa fenece el orbe indio. [...] Nórdicos, latinos, eslavos, asiáticos, criollos, indios marchan a la fusión (Diez de Medina 1944: 99-101, 102-109, 305).

Ningún escrito de los que he hallado resume de manera más brutal los fundamentos de la ideología del mestizaje, en sus aspectos más reaccionarios y conservadores, que el citado texto de Diez de Medina. Los criollos —léase blancos o mestizos "blanqueados"— son en este esquema los hacedores de la Independencia y del futuro nacional, pues el indio es prácticamente una "raza muerta". Pero aparte de negar categóricamente el gran dinamismo y la importancia de los indígenas en la Historia, atribuyendo a criollos y mestizos todo el protagonismo, Diez de Medina tiene la esperanza de la inmigración para, a través del mestizaje biológico, superar los problemas de Bolivia. Aquí se observa cómo Diez de Medina usó a Tamayo de pretexto —utilizando también las ideas de éste respecto a lo bueno que podría ser el mestizaje— a fin de reelaborar y actualizar las nociones social-darwinistas de principios del siglo XX que recobraron brevemente vigencia al calor de los discursos raciales arribados desde la Alemania nazi, los cuales en Bolivia tuvieron una recepción relativamente amplia y profundamente ambigua entre algunos sectores letrados.

Ahora es preciso conocer qué sucedía con el indigenismo oficial durante el gobierno de Enrique Peñaranda. Paralelamente a la intensificación de la propaganda de los nuevos partidos de izquierda el régimen de este mandatario, de corte nítidamente reaccionario, renombró a la instancia máxima de la educación estatal con la denominación "Ministerio de Educación, Bellas Artes y Asuntos Indígenales". El encargado del ministerio fue Gustavo Otero, un intelectual proveniente de la logia "Estrella de Hierro": organización fascista que profesaba un nacionalismo cultural exacerbando lo autóctono andino pero también las raíces hispánicas (Lorini 2005: 183, 184). Otero, quien más tarde formaría parte del gobierno de la "Revolución Nacional", se propuso dar una orientación "técnica y científica" a la educación pública y para ello creó en 1940 el Departamento de Medidas y Eficiencia Escolar, dependiente del Consejo Nacional de Educación. Un informe del nuevo Departamento señala que su función principal radicaba en conocer lo que "se puede exigir" al educando boliviano según sus capacidades condicionadas por "factores étnicos y por el medio socio-económico". La idea era realizar "tests de aprendizaje" y establecer "promedios intelectuales", para interpretarlos estadísticamente, y así conocer el rendimiento escolar y las capacidades de los alumnos poniendo énfasis en los niños más inteligentes, mientras los "débiles mentales" pasaban a un segundo plano pues su educación, según el informe, demandaba un esfuerzo tan grande que no guardaba proporción con los resultados. El fundamento de estas mediciones de inteligencia fue que "Bolivia era un país acéfalo". Retomando la

idea tamayana de que los indios eran fuerza, vigor y voluntad, mas sin inteligencia, la metáfora del cuerpo sin cabeza, o con cabeza pequeña, se planteó explícitamente en el informe del Departamento de Medidas y Eficiencia Escolar. Bolivia fue descrita allí como "país dotado de buenos miembros, buen cuerpo y buenas vísceras, grande en extensión y posibilidades, pero extremadamente pequeño de cabeza" (Consejo Nacional de Educación 1941: 18, 19). Era como una resignación frente al hecho de que los bolivianos tuvieran un cuerpo indio, aunque la metáfora se refería también a la grandeza territorial. Como fuere, el informe plantea la esperanza de desarrollar la cabeza del país con la inteligencia que la educación dirigida y controlada por los criollos y mestizos podía proporcionar.

Por su lado, Gustavo Otero aprovechó el cargo de ministro para promocionarse académicamente y publicó en 1941 un libro compilado de artículos y discursos en la editorial del Estado, todos dedicados a la educación y buena parte a la educación indígena. Es sorprendente cómo allí Otero reprodujo casi palabra por palabra las ideas de *Creación de la pedagogía nacional* sin mencionar ni una vez a su autor. Por ejemplo Otero señaló que la pedagogía debía formar el carácter, creando indios fuertes y duros, aptos para la lucha, desdeñando a los "débiles":

La base de la pedagogía boliviana [...] debe ser formar el carácter del boliviano. [...] Hacer del indio, vale decir, del boliviano, un ser capacitado para las grandes emociones de la civilidad [...] eliminando de nuestro paisaje vital a los menguados, a los viles, a los abyectos y a los pequeños. Será preciso hacer del boliviano un hombre [...] pleno del sentido de la responsabilidad, desdeñoso del peligro y en constante gimnasia para la muerte. La obra pedagógica a realizarse será que el boliviano viva su existencia digna y peligrosamente, en gozoso afán de lucha. Habrá que decir al boliviano, si queréis hacer de Bolivia una nación respetada y fuerte, "haceos duros", es decir, tened carácter, que así se eliminarán vuestros seculares vicios de laxitud en el cumplimiento del deber... (Otero 1941: 17-19).

Otero reafirma reiteradamente la idea de que el nativo era un capital humano que debía ser educado y transformado culturalmente —cambiando su ropa, su casa, etcétera—, propiciándose también su conversión en asalariado y en consumidor de nuevos productos mediante la "pedagogía refleja":

Según hemos observado la personalidad indígena en la actualidad se encuentra orientada en su módulo de expresión psicológica más hacia las funciones de la voluntad que al ejercicio de la inteligencia. [...]. El indio es el más valioso capital humano con que cuenta la república por su importancia numérica y porque su destino está unido a la existencia misma de nuestra nacionalidad y del estado boliviano. [...]. Al indio adulto hay que enseñarle a vivir, el amor al jabón, el que duerma en lecho, que construya sus viviendas y se prepare para las labores del campo adaptado a un ritmo de economía [...]. Hay, pues, que

transformar el medio circundante indígena y esta obra sólo se operaría convirtiendo al indio en un obrero del campo, capaz de disponer el fruto de sus salarios [...].

En cuanto a su indumentaria, es el comercio y las industrias, juntamente con los imperativos ambientales, los que deciden el cambio de traje de los indios [...]. El abaratamiento de las telas, los zapatos, los sombreros, impulsarán al indio en forma espontánea a consumir artículos que hoy el aborigen de la ciudad ya los utiliza y que aun son inabordables para el nativo del campo. Es la pedagogía refleja la que se encargará de operar el cambio, el que, por lo demás no se dejará esperar, produciéndose la transformación mental y ética del indio, que es lo que fundamentalmente nos interesa (Otero 1941: 17, 18, 31-37).

También llama la atención en Otero la persistencia de un viejo anhelo: si el país atraía a inmigración extranjera ésta iba generar una "simbiosis étnica", un mestizaje biológico y cultural que mejoraría la raza indígena y que contribuiría a crear en ella nuevas necesidades:

Hay, pues, que poblar estas zonas desérticas que se encuentran cerca de los centros comerciales e industriales del país [...]. En estas zonas [...] se impone arraigar la inmigración extranjera, cerca de las dispersas poblaciones indígenas y sobre todo en medio de ellas [...]. Estos núcleos inmigratorios serían una especie de viveros, de los que a través del tiempo se irradiarían fuerzas humanas hacia las regiones inhospitalarias. [...]. Estos núcleos colonizadores [...] ejercerían diversas influencias de gran importancia social y económica [...]. Así se lograría la transformación del medio circundante, y la higiene, la creación de nuevas necesidades juntamente con la formación de nuevas costumbres [...]. Las colonias inmigratorias enclavadas en medio de las zonas donde vive actualmente nuestro indio, serían factores de simbiosis étnica. El contacto campesino facilitaría a través del tiempo miscegenaciones, que se traducirían en la presentación de nuevos elementos raciales, que a su vez arrastrarían transformaciones en la solera de nuestros grupos étnicos (Otero 1941: 26).

En la utópica sociedad mestiza del ministro Otero jugaban un papel importante lo que él denomina las "escuelas-hogar campestres": centros educativos rurales que en sus primeras etapas serían exclusivamente para indígenas; empero, la gradual incorporación de población blanca, gracias a los núcleos inmigratorios, haría que las escuelas se conviertan en "focos radiosos del nuevo espíritu nacional y en los futuros centros genésicos de los inéditos mestizajes, que el hombre de estado en Bolivia tiene el deber imperativo de acelerar" (Otero 1941: 34). En suma, Otero fue uno de los últimos hombres públicos, junto con otros como Fernando Diez de Medina, en confiar en una regeneración nacional mediante la inoculación de sangre blanca, tarea facilitada por una hipotética política pública que conjugaría la atracción de inmigración extranjera con medidas educativas. Resulta patente lo contradictorio de pretender que la "pedagogía nacional" forme el carácter boliviano con sangre extranjera, pero este proyecto de mestizaje bio-cultural quedó finalmente desplazado por la opción del

mestizaje socio-cultural que el MNR impuso poco a poco en el transcurso de los años cuarenta y en particular en los cincuenta.

En cuanto a otros aspectos del gobierno de Peñaranda, resulta revelador un Mensaje al Congreso realizado por el presidente en el que se menciona la experimentación de vacunas contra el tifus en más de cuatro mil indígenas del altiplano, operación a cargo del Departamento de Salubridad de Estados Unidos. A la vez que se usaba como conejillos de indias a los aymaras paceños Peñaranda adhería a Bolivia a la causa de los aliados declarando la guerra al Eje y vendiendo estaño barato a Estados Unidos en el contexto de la Segunda Guerra Mundial. No obstante este gobierno, claramente de derecha, profesaba también el indigenismo habiendo creado un Departamento de Folklore y Arqueología, reorganizando el Museo Nacional Tihuanacu y sosteniendo diecisiete núcleos escolares rurales, puesto que las "masas campesinas" constituían "el capital humano de la República" (Peñaranda 1942: 137-154). En este periodo también se creó una Oficina Jurídica de Defensa Gratuita de Indígenas, durante 1943, ideada en un principio para controlar a los activistas rurales, pero que en los hechos terminó ampliando los contactos entre los líderes rurales con los dirigentes sindicales e izquierdistas (Gotkowitz 2011: 266).

Mientras el gobierno mostraba un dudoso rostro indigenista y luchaba contra los trabajadores mineros mediante la represión y la masacre, el MNR se alió con las logias militares "Razón de Patria" y "Mariscal Santa Cruz" para conspirar y proyectar un golpe de Estado que se llevó a cabo en diciembre de 1943, dándose inicio a un nuevo régimen que llevó al indigenismo oficial, a las ideas de Tamayo y a la ideología del mestizaje, a su máxima cúspide antes de 1952. El golpe condujo al poder al teniente coronel Gualberto Villarroel, un cochabambino sensible y quechua hablante que pronto conquistó la simpatía y el apoyo de los indígenas movilizados. En gran medida, el gobierno de Villarroel fue un renacimiento del "socialismo militar" y del nacionalismo populista de David Toro y Germán Busch, con la diferencia de que ahora el presidente contaba con el asesoramiento de un partido sólido cuyos miembros, aunque más o menos jóvenes, eran ya experimentados políticos con muchos contactos en diversos ámbitos.

Sucede que desde la posguerra del Chaco parte de la vieja red de caciques apoderados se reestructuró gracias a una nueva generación de líderes que abandonó el término "cacique-apoderado" reinventando antiguas denominaciones, asumiendo otras formas organizativas e incluso adoptando nuevas identidades políticas: desde "Alcaldes Mayores" y "Alcaldes Particulares"⁴⁶ hasta "Secretarios Ejecutivos" de sindicatos rurales y "militantes" de partidos. Además, en esta ocasión los indígenas organizados tenían el valioso apoyo de los partidos de izquierda y de nuevas organizaciones urbanas que desde la segunda mitad de los años treinta colaboraron firmemente a los activistas rurales en pos de

⁴⁶ Acerca del origen y usos indígenas de los términos "Alcalde Mayor" y "Alcalde Particular" véase Conde (1992: 115, 116) y Gotkowitz (2011: 213, 214).

conseguir militantes. Así, los años cuarenta fueron el escenario para el resurgimiento del movimiento indígena que luchaba contra el pongueaje, por la recuperación de las tierras y por la educación, re-emergencia caracterizada también por la realización de encuentros de discusión que llegaron a ser verdaderos congresos. Ante este resurgimiento los asesores movimentistas⁴⁷ de Villarroel aconsejaron al presidente buscar a los nuevos líderes indígenas para obtener una base de legitimación. El presidente, oyendo a sus consejeros, apoyó la educación rural y la creación de más escuelas y se reunió personalmente con varios de los activistas indios prometiendo colaborarles en sus demandas. De esta manera surgió la idea de realizar un congreso nacional indígena con apoyo estatal, el cual resultó crucial y se llevó a cabo en 1945.

Hay que tomar en cuenta que el renovado movimiento indígena de posguerra ya había realizado tres congresos indígenas previos en Sucre, uno cada año desde 1942 hasta 1944, eventos que contaron con el apoyo del PIR y de la CSTB, donde se plantearon los temas de siempre: tierras, fin de los trabajos no remunerados, educación y más derechos. Llama la atención que estos congresos se realizaron el día de la independencia de Bolivia —6 de agosto— o en fechas cercanas, desde luego como una táctica de los indígenas para reafirmar públicamente su anhelo de ser considerados parte de la comunidad imaginada boliviana. Al respecto es interesante considerar un aspecto poco analizado que ha sido observado por Laura Gotkowitz: los congresos señalados anteriormente fueron inspirados en alguna medida por el Primer Congreso Indigenista Interamericano llevado a cabo en Pátzcuaro —México— durante 1940, pues tal acontecimiento internacional tuvo algunas resonancias en Bolivia que alguien debería investigar a fondo. Pero incluso el propio congreso de 1945 co-organizado por Villarroel, que ahora paso a comentar, se inspiró en el creciente indigenismo interamericano (Gotkowitz 2011: 224, 263), movimiento internacional que hacia mediados de los años cuarenta ya había realizado dos congresos llevados a cabo primero en México y luego en Perú.

En cuanto al congreso boliviano de 1945, conocido como el "Primer Congreso Nacional Indígena", éste se desarrolló en La Paz entre el 10 y el 15 de mayo. Varios de los nuevos líderes indígenas co-organizaron el evento y gracias a sus gestiones asistieron a la reunión más de un millar de indios de distintos puntos del país. Francisco Chiapana Ramos —un joven aymara que estuvo involucrado anteriormente en Warisata— fue el presidente del congreso, Dionisio Miranda —colono quechua de Cochabamba— ejerció como vice-presidente y Desiderio Cholina —indígena del oriente— asumió el cargo de secretario general, queriendo mostrar esta distribución la diversidad étnica de Bolivia. La apoteósica reunión estuvo acompañada por una gran cobertura mediática y propagandística y Villarroel y sus ministros, junto con altos mandos del ejército, discutieron con los demás presentes varios temas relativos a la mejora de las condiciones de vida y los derechos de los indios.

⁴⁷ Epíteto aplicado a los militantes del MNR.

Allí se hicieron conocer los históricos decretos de Villarroel que abolieron la servidumbre forzada y el trabajo gratuito —pongueaje— a que estaban sujetos los indígenas bajo el modelo de dominación hacendal. Sin embargo, llama la atención que el gobierno solo tocó la problemática de las relaciones laborales rurales y la servidumbre sin tocar el tema de fondo de la cuestión indígena: la tierra y la propiedad de la misma (Dandler y Torrico 159, 160). Se trató de un intento de intervención del Estado en los asuntos internos de las haciendas que no buscó transformar lo sustancial de la problemática agraria. Es más, en opinión de Antezana Ergueta y Romero (1973: 123) el Congreso de 1945 fue producto de un intento reformista por parte del régimen de Villarroel que pretendía despolitizar a los indios con una pose populista. Parafraseando a Gotkowitz diríase que el gobierno, según las evidencias disponibles, estaba preocupado por normar el trabajo rural, disipar el descontento y aumentar la producción agrícola tratando de equilibrar los intereses de los hacendados y de los colonos (2011: 288). Como fuese, los decretos de abolición del pongueaje llenaron de entusiasmo y esperanza a los colonos de todo el país quienes creyeron ver el fin de una larga época de servidumbre, lo que también fue interpretado como la oportunidad de recuperar las tierras con la aprobación del Estado.

Respecto a lo educativo, el ministro de educación, Toribio Claure, emitió un largo discurso en el Congreso Indígena donde señaló que la intensificación de la educación rural convertiría a los agricultores "en modernos agricultores y los arraigaría a la tierra", debiendo inculcar "moralidad, orden y doctrina cristiana". Añadió que mientras los varones indios se convertían en "trabajadores productivos" las mujeres indígenas "serían dignificadas y entrenadas en normas superiores para su función en el hogar" (en Gotkowitz 2011: 291). Sin embargo los activistas rurales probablemente tenían sus propios fines y se valieron de las resoluciones del congreso asociando la abolición teórica del pongueaje con derechos civiles y con la recuperación de la tierra. El Comité Indígenal —contraparte del Comité del Gobierno— del evento redactó en las recomendaciones de la reunión: "Sí, nuestras esperanzas se han de realizar. El indio ha de ir a la escuela, ya no ha de ser la bestia de carga, ha de ser el ciudadano que haga respetar a Bolivia" (en Gotkowitz 2011: 296).

Por lo demás es necesario señalar que fue en los años cuarenta bolivianos, y en especial durante la gestión de Villarroel, cuando la ideología del mestizaje se institucionalizó en el lenguaje político al punto que el vocablo "mestizaje" era casi un término obligado entre los intelectuales de cualquier tendencia. Esto tuvo que ver con algunos de los efectos contradictorios del contexto internacional signado por la influencia del fascismo alemán, pues los discursos eugenésicos de la pureza racial reavivaron entre algunos sectores la noción de que el mestizaje era un retroceso, lo cual provocó una reacción latinoamericanista inspirada en la *Raza Cósmica* (1925) del mexicano José Vasconcelos. En Perú, por ejemplo, son relevantes los casos de Hildebrando Castro Pozo y Luis Alberto Sánchez. El primero publicó en 1943 una novela llamada *Renuevo de peruanidad*, en la que lanzó el concepto

"mestizindio" defendiendo el mestizaje como base de la cultura nacional (Giraudó 2011: 36). Por su lado, el influyente Luis Alberto Sánchez publicó en 1945 su libro *¿Existe Latinoamérica?*, donde denunció las ideas racistas de la Alemania nazi y preconizó consabidas fórmulas del tipo: "los hombres mejores dotados de América fueron mestizos", "el mestizo es lo más representativo de Latino América y conducirá el rumbo del continente", "dado que todo es mestizo tenemos el deber de orientar este hecho en un sentido positivo, de integración y creación", etcétera (Sánchez 1945: 126, 139, 276). En Bolivia el MNR reprodujo este tipo de formulaciones y durante Villarroel se pretendió plasmarlas en símbolos y rituales cívicos. El mestizaje se convirtió desde entonces en un emblema incuestionable de la unidad nacional necesaria para hacer de Bolivia un país viable y estable, y lo llamativo es que tal emblema fue en gran medida creado alrededor de las mujeres, hecho que tiene que ver con el ámbito de la literatura.

Desde la primera década del siglo XX las nuevas sensibilidades modernas tuvieron resonancia en varios escritores nacionales y muchos de ellos introdujeron en sus novelas una representación erotizada de la chola, de modo que buena parte de la narrativa literaria empezó a mostrar a las cholitas como un conflictivo objeto de deseo sexual pero también como una reserva de vitalidad y coraje. Ya antes, en el siglo XIX, el famoso escritor cochabambino Nataniel Aguirre publicó una novela fundamental —*Juan de la Rosa*— donde describió míticamente un trágico episodio de las Guerras de Independencia protagonizado por un grupo de mujeres plebeyas cochabambinas convertidas en heroínas al liderizar la suicida resistencia contra los españoles. A mediados de los años veinte el mitificado episodio de las Heroínas de Cochabamba alcanzó una vigencia inaudita, cuando las celebraciones por el primer centenario de la República crearon un contexto en el que las elites estaban replanteándose, una vez más, la identidad nacional. En el caso cochabambino, los debates en torno a las conmemoraciones del centenario de la República coincidieron con la creación de un monumento a las Heroínas —estatua que las representaba como cholitas— y con la declaración del Día de la Madre durante 1926, también en honor a las mártires plebeyas de la Independencia. Luego de muchas discusiones y entredichos finalmente se consumó un hecho inédito para una sociedad racista, elitista y patriarcal: las cholitas entraron en el panteón nacional de los más elevados íconos patrióticos mediante el emblemático monumento a las Heroínas que interpretaba literalmente la narrativa de Nataniel Aguirre, la que, además, sugirió tempranamente y entre líneas que los mestizos cochabambinos eran el origen, la base y el futuro de la nación.

Más adelante Villarroel recurrió a la misma narrativa de Aguirre acerca de las Heroínas de la Independencia para granjearse el apoyo de las cholitas de los mercados cochabambinos y en 1944 el gobierno amplió el alcance de la festividad cívica del "Día de la Madre". De hecho Villarroel convirtió *Juan de la Rosa* de Aguirre en libro de texto escolar. Este proceso, que es bien conocido gracias a los estudios de Laura Gotkowitz (2008; 2011), convirtió a las cholitas cochabambinas en las madres

simbólicas de la nación y ello estaba relacionado con el proyecto de la ideología del mestizaje que se incubaba en Cochabamba y también con una preocupación por la familia y la maternidad.

Sucede que los sectores progresistas de las elites cochabambinas reivindicaron a Tamayo y profesaron el mestizaje desde los años veinte para defender sus intereses y la cultura local, forjada mediante la instrumentalización de una ruralidad campesina mestiza que data de la época colonial. Hay que recordar también que la centralidad imaginaria de Cochabamba se debía a su posición geográfica "en el corazón de Bolivia", hecho que las elites locales reivindicaban para mostrar que el destino de la esta ciudad era unir a la nación. En los años cuarenta Villarroel —que también era cochabambino— nacionalizó esa reivindicación del mestizaje proyectada desde Cochabamba acercándose a las cholos, muchas de ellas trabajadoras de los mercados, en busca de legitimidad urbana y de la difusión de rituales cívicos a fin de inculcar sentimientos patrióticos. De ahí en adelante la noción de que las cholos eran maternales por excelencia y eran asimismo las mejores representantes de la comunidad imaginada boliviana se convirtió en un tópico frecuente y no sólo entre la izquierda. Por ejemplo en 1946 Rafael Reyerros —conocido intelectual de la educación y enemigo de Elizardo Pérez— escribió en un libro bastante difundido y aclamado:

La mujer mestiza, la chola, es hacendosa y de iniciativa comercial e industrial elevada a potencia infinita. [...]. Trabajadora por excelencia, practica cualquier menester y no le arredran las faenas más pesadas. Es prolífica por excelencia. Y detesta los métodos anticoncepcionistas. [...]. De la cholada, clase social si se quiere, con más virtudes que taras, subestimada por la clase "blanca", proceden los dirigentes y pioneros de todas las actividades. La mayoría de los jefes de Estado, acaso los que más apasionaron a las multitudes, nacieron de las polleras⁴⁸ [...]. La chola boliviana es en síntesis una de las fuerzas más positivas de la vida nacional. [...] Y el coraje de la chola es proverbial. Tocadle en sus sentimientos patrios y se sacrificará por ellos. Ha asistido a todas las guerras a que se ha arrastrado el país [...]. La historia y el poema épico le deben mucho. Es el alma de las revueltas populares. Cuando las tiranías se enseñorean las aplasta inmisericorde [...], ninguna fuerza humana, ni metralas, ni cañones, podrán doblegar su arremetida feroz y decidida (Reyerros 1946: 9-15).

Lo que estaba pasando era el resurgimiento de los discursos que asumían la feminidad como maternidad y como modelo de nacionalidad. Heater Thiessen-Reily ha mostrado que la ideología de la maternidad vinculada a la nación tuvo vigencia en Bolivia durante la era de Belzu (1844-1855), presidente influenciado por discursos en boga en Argentina, Chile y México que relacionaban la educación con la civilización y con la familia. Si bien esta ideología tenía por elemento central a la familia, era la mujer quien desempeñaba el rol más importante pues a ella le correspondía, en tanto madre, la responsabilidad de ejercer una influencia perdurable sobre los futuros ciudadanos. En otros

⁴⁸ Falda plisada de origen español introducida durante la Colonia y que define a una mujer como chola.

términos, y tal como lo planteó Domingo Faustino Sarmiento en Argentina, las madres debían ser las constructoras de la nación, dado que ellas parían y formaban a los hombres del mañana (Thiessen-Reily 2003: 81). La imagen de la madre sacrificada que se dedica a sus hijos pasó a ejemplificar al ciudadano que se consagra a la nación, y el vínculo entre maternidad, deber patriótico y educación se extendió difusamente durante todo el siglo XIX latinoamericano, resurgiendo en Bolivia en la segunda década del siglo XX por la acción de las primeras organizaciones feministas que se apropiaron de estos discursos para reivindicar los derechos de la mujer. Estas ideas volvieron con fuerza durante Villarroel pero dirigidas particularmente sobre los sectores laborales mestizos.

Las expectativas de Villarroel respecto a temas como la higiene, la natalidad y la salud de los trabajadores fueron explicitadas varias veces, por ejemplo en un mensaje a la nación durante 1944. Allí declaró su intención de promover una

política de rehabilitación física y moral del trabajador boliviano, que no se reduce a un aspecto de sueldos y salarios, sino que precisa de una vasta acción social relacionada con la natalidad, educación, vivienda, alimentación, salubridad [...] hasta poner en útil la positiva energía de nuestra masa indígena y mestiza, tantas veces vilipendiada y que constituye [...] nuestra máxima riqueza (cit. en Gotkowitz 2011: 240).

La "positiva energía" de "nuestra masa indígena" —idea tamayana— era extendida ahora también a los mestizos, todos juntos considerados una "riqueza máxima". No es casual el hecho de que Franz Tamayo formó parte del gobierno de Villarroel, y además ambos personajes eran amigos cercanos (Baptista 1983: 89, 289). Tampoco es casual que el régimen reeditó en 1944 el libro *Creación de la pedagogía nacional* difundiéndolo masivamente (Stefanoni 2010: 49). Se trató, en suma, de un momento en el que el nacionalismo cultural de Tamayo y sus ideas sobre el indio y el mestizaje alcanzaron por primera vez desde 1910 gran aceptación entre los sectores letrados, articulándose con el nacionalismo populista del MNR.

Pero el contexto de auge de la valoración positiva del mestizaje no estaba exento de paradojas y contradicciones. Me refiero en particular al hecho de que el gobierno reprimió y anuló a líderes indígenas que estaban escapando de su control. Fue el caso de, entre otros, el cochabambino Luis Ramos Quevedo y el paceño Antonio Álvarez Mamani, importantes y activos dirigentes rurales que poco antes del Congreso Indígena de 1945 fueron marginados de la organización del mismo e incluso apresados y confinados a distantes regiones con el argumento de que eran "mestizos", o sea no "indios verdaderos" (Dandler y Torrico 1984: 156). Con esto se estaba repitiendo el discurso de las primeras dos décadas del siglo XX: los indios, inocentes agricultores, debían ser preservados del peligroso influjo de "mestizos" advenedizos en el campo. Las acusaciones del gobierno de Villarroel contra ciertos líderes a quienes se cuestionaba su etnicidad resultan irónicas, tomando en cuenta que durante

aquellos años "lo mestizo" se convertía en una categoría clave de unidad nacional. Esto muestra elocuentemente la ambigüedad y las paradojas de la ideología del mestizaje: un conjunto de criterios manipulados convenientemente para ofrecer la idea de inclusión, mientras que en la realidad las viejas jerarquías coloniales, pese a que eran desafiadas por una plebe urbana y rural inserta en el mercado y en la política, mantenían todavía su peso y podían ser usadas según los intereses de los nuevos poderosos. Como observa Gotkowitz (2011: 302), aquí se observa también el miedo de las autoridades por la ambivalencia y caducidad de las fronteras sociales y culturales —las divisiones entre lo rural/urbano, "indio"/"mestizo"— ante una nueva generación de activistas indígenas que eran, ellos mismos, el resultado de transgresiones a dichas fronteras.

Por lo demás, la política educativa de Villaruel no se diferenció mucho de sus antecesores, salvo que trató de impulsar más todavía la expansión de escuelas en el agro usando el sistema nuclear warisateño en tanto se destacaba a varios inspectores escolares al campo para que informen sobre el desarrollo de las actividades. Uno de estos inspectores destinado al "Núcleo Escolar Campesino Julio Lucas Jaimes", ubicado en la localidad Alcatuyo —Potosí—, envió un informe al Ministerio de Educación durante 1944 en el que se hacen estos comentarios:

Hay una causa biológica que encadena al indio al género de vida que lleva, el hábito, la costumbre que a través de cientos de años ha plasmado su alma y su cuerpo, moldeándolo al medio en que vive, es así, que obligar, por ejemplo, a que un indio duerma en un colchón de lana, sobre catre, cubierto con cobijas y sábanas, o que coma manjares, en mesa y utilizando cubierto, significaría someterlo a una terrible tortura, a la que difícilmente llega a someterse [...] [El indio] no concibe que se puede prolongar y hacer vida respirando aire puro en habitaciones soleadas y aseadas o durmiendo en colchón de paja cubierto con mantas (cit. en Choque y Quisbert 2006: 217, 218).

Es posible observar en el informe citado la importancia que para los funcionarios de la educación rural tenían los elementos occidentales del hogar que deberían ser impuestos con fines higienistas a los indios, muchos de los cuales, por su parte, veían con extrañeza tales elementos, como sucedió en la Normal Indígena de Sopocachi en 1910 y en otras experiencias en las que se obligaba a los nativos a dormir en colchones, comer con cubiertos, etcétera. Pero además el informe señala que la asistencia obligatoria de los niños indígenas a las escuelas, decretada durante Busch, no se cumplía, registrándose altos niveles de ausentismo y deserción. Por último, el informe atribuyó "pobreza espiritual" a los nativos aunque igualmente se destacaba la "calidad de su raza" por el hecho de que eran altamente combativos y portadores de energía. Respecto a los niños indígenas se dijo que estaban dotados de "cualidades volitivas", llenos de voluntad, pero lamentablemente eran "retardados mentales". El renacimiento de las ideas Tamayo a estas alturas era vox populi y esas ideas se repetían por doquier justificando así la urgencia de expandir y modernizar el sistema educativo para que la

nación aproveche, mediante la transformación de los hábitos, la "mina de energía" que yacía en el fondo de cada indio.

Finalmente es digno de mención otro aspecto de la gestión de Villarroel que tiene que ver con el inicio de la injerencia norteamericana en la educación indígena. A fines de 1942 el gobierno de Peñaranda perpetró una escandalosa masacre de trabajadores mineros en Catavi que provocó el arribo de una comisión estadounidense bajo el auspicio del Instituto de Asuntos Interamericanos. La comisión, a cargo de Calvert Magruder, produjo un informe sobre los problemas sociales y económicos y, según Marten Brienen (en Larson 2004: 95), preparó las condiciones para el ingreso de Estados Unidos en la educación rural boliviana. Vicente Donoso Torres, presidente del Consejo Nacional de Educación durante Peñaranda, negoció la continuidad de la cooperación estadounidense que se venía dando con más fuerza en el contexto de la Segunda Guerra Mundial. La ayuda económica del norte buscaba aumentar la producción de estaño para comprarlo barato, mas los emisarios norteamericanos se dieron cuenta que la cooperación también debería concentrarse en las agitadas áreas rurales mediante la educación. Resulta curioso que fue durante Villarroel —gobierno nacionalista y "anti-imperialista"— que la cooperación educativa estadounidense empezó a funcionar efectivamente. La razón es que el co-gobierno del MNR y Villarroel inicialmente no obtuvo el reconocimiento de varios países, incluyendo Estados Unidos, porque en el gabinete existían explícitos simpatizantes del Eje. El reconocimiento internacional era importante para lograr estabilidad y Villarroel llamó a elecciones en junio de 1944 a fin de mostrar que estaba de acuerdo con la democracia, con la conformación de un gobierno constitucional y con la realización de una Convención Constituyente.⁴⁹ Además Villarroel alejó de su gobierno, al menos formalmente, a quienes Estados Unidos había identificado como simpatizantes de la Alemania nazi. En ese marco el Estado boliviano abrió las puertas a la cooperación y el país del norte reconoció finalmente al gobierno de Villarroel en junio de 1944 (Lorini 193-197). De esta manera empezó a operar en el país un "Programa Educacional Cooperativo" creado en 1944 y que cuatro años después tomó el nombre de Servicio Cooperativo Interamericano de Educación (SCIDE), según datos del número 3 de la revista *Educación Boliviana* (1956). Este organismo de cooperación jugó un rol clave en la educación rural de Perú y Bolivia contribuyendo, entre otras cosas, a consolidar la ideología del mestizaje en sus facetas más conservadoras según va a observarse hacia el final del presente estudio.

Entretanto la agitada vida política seguía su curso y Villarroel fue derrocado por una abigarrada revuelta desatada en julio de 1946. Una turba mató al presidente, y su cadáver, junto a los restos de

⁴⁹ Las elecciones de 1944 las ganó el MNR, contienda en la que Tamayo fue elegido diputado por La Paz siendo luego presidente de la recién creada Convención que revisaría la Constitución. Villarroel fue designado por los congresistas como presidente constitucional y fue justamente Tamayo quien, a nombre de la Convención, presidió el ritual de mando (Baptista 1996: 142; 1983: 401). La Convención Constituyente, entre otras cosas, planteó para la Constitución un capítulo relativo al "régimen de la familia" en sintonía con las preocupaciones del momento tendientes a difundir la higiene y disciplinar a la fuerza laboral, particularmente femenina, ya sea en el ámbito urbano como en el rural. En cuanto a Tamayo, tras el gobierno de Villarroel se refugió en un ostracismo voluntario hasta su muerte en 1956.

algunos de sus colaboradores, fue colgado de un farol al frente del palacio de gobierno. Se formó una Junta que luego convocó a elecciones resultando vencedor Enrique Hertzog, conocido político y terrateniente convertido en la nueva punta de lanza de la vieja oligarquía que quería borrar para siempre todo rastro de "socialismo militar" y de agitación rural. Sin embargo, a partir del Congreso Indígena de 1945 se incrementaron los conflictos en el campo porque los hacendados no cumplieron los decretos de Villarroel que abolían el pongueaje. Por su lado, las autoridades oficiales —corregidores o subprefectos— asumieron con desdén las medidas gubernamentales villarroelistas, pues a nivel local el Estado estaba aún en manos de los latifundistas. Tal situación generó un ciclo de violencia que derivó en huelgas de brazos caídos y en graves rebeliones indígenas, particularmente intensas durante 1947.

Mientras las zonas rurales de casi todo el país eran convulsionadas por alzamientos Hertzog intentaba contener las rebeliones combinando represión y propaganda, y también prometiendo medidas educativas. En 1947 el régimen publicó varios boletines destinados a las zonas rurales, uno de los cuales, hallado por Josefa Salmón, lleva el título de "Guía didáctica de educación rural". En el acápite titulado "Formar en el campesino buenos hábitos de vida" puede leerse:

Nuestro campesino no siente todavía la necesidad de la ropa interior. Si la usa lo hace en tal forma que una vez puesta no se renueva sino de tarde en tarde o cuando se cae de vieja y estropeada. En cambio, para su ropa exterior, se da modos para llegar hasta la ostentación. Mantas y polleras costosas, adornos de oro y perlas, prendedores de plata. Lujo que se aplica sobre ropa interior sucia, que se delata por el mal olor, y, a veces directamente sobre el cuerpo.

Es necesario cambiar estos conceptos. La coacción social (presión moral y miramiento en el ambiente social) debe evolucionar a la exaltación del aseo, como primera condición del vestuario presentable sin ser presuntuoso. Este concepto ya es general en los países de cultura occidental. Es tiempo de igualarlos, ya que para ello no se necesitan ni capitales ni grandes reformas, sino educación adecuada (cit. en Salmón 1997: 145).

Una vez más aparece el tema de la vestimenta, pero en esta ocasión es interesante que el documento señale la existencia de elementos de "ostentación". Es palmaria aquí la preocupación por la indianización y la cholificación de la sociedad boliviana, dado que la alusión a polleras y joyas se refiere claramente a algunas cholitas y a otros sectores populares intermediarios que estaban ascendiendo económicamente gracias a su inserción en el mercado y en el comercio informal, hecho constitutivo de un proceso de mestizaje ocurrido en la vida real y lejos de las ideas de los intelectuales que soñaban con una comunidad imaginada mestiza e ideal. Las clases dominantes, con su esquizofrénica mentalidad señorial, querían cambiar a los indios y a la vez no toleraban que éstos aspiren a la elegancia, mucho más cuando dicha elegancia era considerada absurda si no cumplía con determinados cánones de limpieza. Al respecto Salmón señala que la guía citada apuntaba al deseo de que el indio se

haga socialmente invisible, con ropa menos ostentosa y eliminando el mal olor corporal, de modo que la higiene estaría siendo percibida como eliminación de olores y no como prevención sanitaria (Salmón 1997: 145-146). Empero, la higiene sí era percibida como un asunto de prevención sanitaria y salud pública, dado que ése era el discurso oficial que se instaló con fuerza desde los años cuarenta a partir del ámbito de la educación y a partir de medidas higienistas concretas.

Otro aspecto que conviene señalar de la década de los cuarenta es que durante su transcurso la producción de libros se potenció, difundiéndose como nunca antes los principales tópicos de la ideología del mestizaje, abordando temas educativos y ampliando las discusiones entre el indigenismo de izquierda y el indigenismo conservador. Aparte del libro de Diez de Medina acerca de Tamayo hubo muchos más. Por ejemplo durante 1942 Augusto Guzmán publicó *Tupaj Katari*, novela histórica que describe al caudillo indígena de 1781 y que plantea ver el pasado para buscar un origen revolucionario en el indio. En 1944 Carlos Montenegro, uno de los ideólogos del MNR, publicó *Nacionalismo y Coloniaje*, obra en la que, anticipándose a Anderson, describió el rol de los periódicos en la formación nacional, destacando a la vez la importancia de los mestizos en las luchas contra la dominación externa. También hay que señalar a Vicente Donoso Torres, enemigo declarado de Pérez, quien en 1946 escribió un libro llamado *Filosofía de la educación boliviana* en el que afirmó: “necesitamos más bolivianos que indios” (cit. en Barragán 1992b: 18) y “el producto final del indio boliviano tiene que ser el mestizo” (cit. en Larson 2004: 92). Otro autor de renombre en la época fue Federico Ávila, personaje que en su libro *El drama de la sangre* (1944) afirmó que los mestizos eran más numerosos que los indios (en Lorini 2006: 67). Igualmente importante fue Rafael Reyeros, otro enemigo de Elizardo Pérez. Durante 1946 Reyeros difundió ampliamente su libro *Caquiaviri. Escuelas para los indígenas bolivianos*, famosa obra “sociológica y antropológica” en la que se pueden ver varias cosas interesantes, entre ellas el —aparente— abandono de las interpretaciones biológicas del mestizaje y de la blanquitud, y también la fantasía de una homogenización y bolivianización total:

El indio es el germen de un futuro mestizo, como que en cada mestizo queda siempre algo del indio y ya es un blanco en potencia. Porque lo blanco no es una postura biológica sino simplemente social [...], social y económica. [...]. Puede decirse sin exagerar, que detrás de todo blanco boliviano asoma el fleco deshilachado del poncho indio, y todo indio, es en sí, un mestizo en potencia y éste, un futuro blanco. [...]. Bolivia confronta el problema de refundir su población indígena con la población mestiza y blanca. Porque estos últimos son grados a los que llega aquella tarde o temprano, y a los que llegará en su totalidad. [...] El mestizo constituye la mejor levadura de la futura nacionalidad. [...] Lo capital es bolivianizar al nativo. Homogeneizar al elemento humano (Reyeros 1946: 19, 22, 164, 277).

Pero sin duda la obra paradigmática de esta época fue *La niña de sus ojos*, novela escrita por Antonio Diaz Villamil en 1948. Como anotó Anderson, las novelas fueron un elemento crucial para la

creación de la imaginación nacional, y esta novela representa ejemplarmente el proyecto de nación y el programa pedagógico que estaban a punto de consolidarse. Ha sido Ximena Soruco quien ha llamado la atención sobre *La niña de sus ojos* y la posibilidad de leer esta novela como una metáfora del proyecto pedagógico de la ideología del mestizaje. La narración trata de la joven Domy Perales, hija de una chola, que es internada en un colegio religioso. Domy se enamora de un joven criollo pero su amor fracasa porque su origen indígena y plebeyo sale a la luz. Retorna a su hogar y allí ya no puede vivir debido a que el mundo cholo le repugna. Cae enferma —una alusión sutil al concepto "pueblo enfermo" de Arguedas— y entonces aparece un doctor criollo, Joaquín Arenal, que la cura y la acepta tal como es. Se casan y Domy se realiza con el matrimonio y con su nuevo trabajo como profesora en una comunidad indígena llamada Collamarca, donde enseña a los niños higiene y buenos modales. En Collamarca Domy prohíbe el alcohol, reduciendo las fiestas a lo puramente religioso sin los derroches y excesos de antes. Además de inculcar una austeridad capitalista —ahorro sin derroche— la joven maestra exige a sus estudiantes y a sus familias pulcritud en la limpieza, corrección en la dicción y en general un nuevo modo de vida. Así “el espíritu de los habitantes de Collamarca fue superándose en forma extraordinaria” pues los borrachos y las enfermedades endémicas desaparecieron (en Soruco 2011: 191).

Soruco encuentra en Domy a una madre simbólica de la nación, en tanto que Joaquín es el padre de la misma: la burguesía que conducirá la revolución y reemplazará a la vieja oligarquía en el Estado. Domy como metáfora de la nación cumple su destino civilizando a los indios, en tanto que lo cholo —representado por la madre de Domy— tiene que sacrificarse, autoexcluirse y proveer fuerza de trabajo a la nación. Dicho de otra forma, la nación tenía futuro sólo con una elite capaz de amarla pese a su origen, y tal elite era la burguesía nacionalista representada por el doctor Joaquín Arenal en la novela. En el análisis de Soruco la novela brindó las bases pedagógicas de lo que tenía que hacerse en el área rural: Domy y su marido debían trabajar, él como médico, ella como profesora, y así iba a lograrse la modernidad y la unidad bajo la dirección mestiza (Soruco 2011: 165-186, 193, 194).

No es casualidad que *La niña de sus ojos* fue canonizada y difundida ampliamente en las escuelas, sobretodo después de 1952, así como el hecho de que su autor, Diaz Villamil, estaba íntimamente vinculado con la educación —fue miembro del Consejo Nacional de Educación, profesor del colegio Ayacucho y director del colegio Bolívar de La Paz— y también con el indigenismo interamericano que abordaré en el siguiente acápite. De hecho tanto Diaz Villamil como Federico Ávila, autor de *El drama de la sangre*, fueron miembros del Comité Ejecutivo Provisional del Instituto Indigenista Interamericano creado en México durante 1940 (Giraudó 2006: 11; 2011: 83).

Lo llamativo de todo esto es que hacia principios de los años cincuenta el indigenismo de izquierda y el indigenismo conservador fueron convirtiéndose cada vez más indistinguibles en el marco de las visiones pedagógicas y de las políticas públicas. Por ejemplo, durante el gobierno reaccionario

de Mamerto Urriolagoitia (1949-1951) un profesor llamado Erasmo Tarifa consiguió que un escrito suyo, denominado *Curso de Moral e Instrucción Cívica*, sea declarado libro de texto oficial para las escuelas. El libro en cuestión revela cuánto el indigenismo oficial mezclaba elementos diversos sacralizando en última instancia la ideología del mestizaje. En primer lugar Tarifa hace recurrentes referencias a Tamayo y a sus “sabias palabras”, y tampoco faltan alusiones a Diez de Medina de quien se cita fragmentos del tipo: "la América mestiza es la esperanza de la humanidad". Pero algo realmente sorprendente es que el régimen conservador de Urriolagoitia permitió que Tupac Katari sea incluido entre los próceres nacionales. En el *Curso de Moral* el caudillo del siglo XVIII figura en la lista de los máximos héroes nacionales y Tarifa redactó una semblanza en la que Katari es calificado como “patriota indio, de grandes cualidades guerreras y un defensor de la libertad y de la dignidad humanas” (1952 [1950]: 99). No sólo eso. Tarifa, al mismo tiempo que apeló a la religión cristiana, equiparó "la Patria" con la *pachamama*:⁵⁰

Amar la Patria es amar la tierra misma, la “Pacha Mama”, porque ella nos sustenta y ella nos guarda al fin. No olvidemos que, desde tiempos inmemoriales, el aymara observa ritos de amor y veneración a la Madre Tierra, siguiendo la costumbre de sus antepasados, aun con el sacrificio de su propia vida (1952 [1950]: 66).

La idea de "Patria" es construida mediante una superposición de tres componentes: lo indio, en tanto valor del pasado remoto —Tiwanaku y los incas—, los colonizadores españoles y los rebeldes criollos de la independencia, tal como se aprecia en un poema de Vicente Donoso Torres llamado precisamente "Patria", reproducido por Tarifa, en el que se lee: "Adoro tu pasado legendario y profundo: la voz de Tiwanaku; del Rey Inca, el arcano; de los Conquistadores, el valor sobrehumano; de Sucre y de Bolívar, el legado rotundo (en Tarifa 1952 [1950]: 64). Más adelante Tarifa denuncia la explotación de los indígenas y plantea a los escolares de todo el país respetarlos y considerarlos ciudadanos porque los nativos eran la "raíz" de la nación, por sus buenas cualidades biofísicas y porque sus antepasados legaron culturas ancestrales a la patria. En todo caso, y como siempre, la idea es que el indio se quede en el campo:

Estos bolivianos deben amar y sentir a la Patria como sentimos y amamos nosotros; deben recibir los beneficios de la cultura en escuelas y colegios que se establezcan en sus propios centros vitales, es decir, en sus comarcas, en sus “ayllus”, en sus campiñas.

Debemos crear en el país, como objetivo esencial, sin atisbos problemáticos ni egoístas, un ambiente y clima favorables para educar al indio [...]. Además, no olvidemos que el indio —que es la raíz racial de

⁵⁰Concepto complejo, una de cuyas acepciones comunes es "madre tierra".

nuestra nacionalidad—, tiene cualidades físico-biológicas y morales admirables y cuyos antepasados nos legaron tradición de cultura superior, como la que muestran las ruinas ciclópeas y monumentales de Tiawanaku, y, por lo tanto, el indio por gravitación racial y social tiene derecho a supervivir como nosotros, con todos los atributos del hombre, con todos los derechos del ciudadano (1952 [1950]: 89, 90).

Resumiendo, para Tarifa todo puede reducirse a una trilogía: “Dios, Patria, Hogar”. En esta línea argumental la escuela era "el fundamento de la sociedad, de la Patria y del progreso”, progreso realizable con la ética del trabajo, la higiene, los buenos modales y el cristianismo. El esquema de Tarifa, además, pone a la "Madre" y al "Indio" en un lugar central: la madre aparece como el “alma de todas las virtudes familiares” y el indio como el sustrato energético de la nación. Este tipo de indigenismo que mezclaba elementos conservadores con elementos de transformación quedó convertido en una suerte de "religión nacional" tras los increíbles sucesos insurreccionales de abril de 1952.

5. LA REVOLUCIÓN Y EL "TRIUNFO" DEL NACIONALISMO MESTIZO

La "Revolución Nacional" y el Indigenismo Interamericano

Después de múltiples revueltas rurales y urbanas intensificadas desde 1947 llegaron nuevas elecciones presidenciales convocadas para mayo de 1951 en las que resultó ganador el MNR. El presidente Mamerto Urriolagoitia decidió pasar el mando ilegalmente a las fuerzas armadas que designaron nuevo presidente a Hugo Ballivián, quien anuló las elecciones bajo el pretexto de que en Bolivia no tenía cabida el comunismo. Esto catalizó una insurrección de proporciones mayúsculas once meses después, desatada a partir de una acción armada del MNR con ayuda de algunos policías y militares. El resultado —inesperado e incluso indeseado por el MNR que sólo quería realizar un nuevo golpe de Estado— fue una revolución social: un levantamiento espontáneo y masivo de multitudes de trabajadores que en tres días de combate, entre el 9 y el 11 de abril de 1952, derrotaron al ejército de la vieja oligarquía a costa de casi quinientos muertos. De este modo el MNR volvió al poder —Víctor Paz Estenssoro presidente, y Hernán Siles Suazo vicepresidente— y se vio obligado por la presión popular armada a desarrollar varios cambios al estilo del "socialismo militar", con la diferencia de que ahora se abría un largo periodo de estabilidad, aunque no carente de distintas fricciones.

Mientras la insurrección triunfaba en las urbes más importantes del país las áreas rurales se convertían en el escenario de una espiral de violencia compuesta por la acciones de masas indígenas que, enteradas de la victoria obrera y popular, tomaron por la fuerza tierras y haciendas aterrorizando a muchos terratenientes que se daban a la fuga. En el afán por pacificar el campo una de las primeras medidas del gobierno "revolucionario" fue la creación de un Ministerio de Asuntos Campesinos y Agropecuarios y meses después la constitución de una comisión para estudiar los alcances de una cada vez más demandada reforma agraria. Al mismo tiempo se creó una nueva entidad que aglutinó —y cooptó forzosamente— a todos los trabajadores reemplazando a la CSTB. Se creó entonces la Central Obrera Boliviana (COB), organización que recibió la potestad de designar a cuatro ministros entre otras atribuciones. Sucede que el gobierno, acorralado por la movilización de las multitudes plebeyas, ahora armadas y organizadas en milicias, tuvo que realizar ciertas reformas en tanto negociaba el reconocimiento de Estados Unidos prometiendo abrir las puertas a la inversión norteamericana y alejarse del radio de acción del bloque comunista.

Las dos primeras reformas realizadas durante 1952 fueron el voto universal —que legalizó por primera vez el sufragio analfabeto, otorgando ciudadanía política a las masas indígenas que pronto se convirtieron en la base electoral del partido gobernante—, y la nacionalización de las minas —llevada a cabo con costosas indemnizaciones. Al año siguiente se decretó la reforma agraria y en 1955 una nueva

reforma educativa. Por tener que ver directamente con el indigenismo en este estudio me interesan particularmente las últimas dos reformas señaladas.

Respecto a la reforma agraria voy a sintetizar sólo algunos de sus aspectos. Dicha reforma planteó abolir el latifundio y el pongueaje, devolver tierras usurpadas y redistribuirlas, convirtiéndose en la bandera del indigenismo oficial del MNR que el nuevo gobierno usó como propaganda política a nivel nacional e internacional. Fue firmada en el pueblo cochabambino de Ucureña durante 1953 frente a cien mil agricultores, exactamente el 2 de agosto, día en el que veintidós años antes se había creado la escuela de Warisata. Recordemos que Ucureña fue una localidad en la que desde la segunda mitad de los años treinta funcionaba un combativo sindicalismo campesino articulado a un núcleo escolar que poco a poco se convirtió en uno de los más importantes bastiones de apoyo rural al MNR. Fijándonos en la fecha —2 de agosto—, puede observarse la primera apropiación de Warisata por parte del autodenominado “nacionalismo revolucionario” en el poder: el día de la fundación de la escuela creada por Pérez no sólo se convirtió en el “Día del Indio”, sino también en el símbolo de un nuevo pacto entre los indígenas y el Estado a través de la reforma agraria.

Entre los aspectos de la reforma agraria dignos de mención debo señalar que la única medida eficaz fue la abolición del pongueaje, porque, por lo demás, la distribución de tierras y la pretendida eliminación del latifundio a la larga no respondieron satisfactoriamente a las grandes expectativas indígenas. En efecto, el esquema general de la tenencia de tierra no se alteró como se esperaba: entre 1954 y 1968, de un total de treintaiséis millones de hectáreas cultivadas apenas ocho millones cambiaron de dueño. El total nacional de latifundios afectados por la reforma fue de 28,5%. Hacia 1960 sólo el 23% de la tierra cultivada había sido distribuido entre menos del 30% de las familias rurales (Dunkerley 2003:105). Además la ley de reforma reconocía a las empresas agrícolas y permitía a sus propietarios controlar hasta dos mil veintitrés hectáreas, pues se diferenciaba entre propiedades productivas y latifundio improductivo, distinción que permitió sobrevivir a la gran propiedad privada, a menudo en manos de militantes del MNR. En el oriente del país la reforma promovió la agricultura comercial a gran escala y uno de los objetivos principales fue incrementar la productividad, la inversión y la ayuda técnica. Se habló mucho de la tecnificación y maquinización de la agricultura y algunos tractores se empezaron a ver en valles y altiplanos, pero la modernización técnica se aplicó sobretodo en el oriente beneficiando a un puñado de grandes agro-empresarios y ganaderos convertidos con el tiempo en nuevos acaparadores de la tierra.

Por otra parte, si bien la tierra usurpada por los terratenientes, particularmente en el altiplano y valles, fue en ocasiones devuelta a las comunidades, la ley limitaba los reclamos a las tierras arrebatadas sólo después de 1900, sin considerar que los avasallamientos de remontan al siglo XIX. Asimismo, aunque la reforma reconocía la existencia legal de las comunidades y la tenencia colectiva, daba la opción de obtener títulos individuales, lo que generó divisiones inter-comunitarias. También se

prohibió que las comunidades mantengan tierras en diferentes ubicaciones, separando a los ayllus de tierras altas de las tierras de valle que todavía poseían, fragmentándose así ciertas estructuras comunitarias (Gotkowitz 2011: 361-363). Ello rompió el modelo prehispánico de aprovechamiento y control de diversos recursos ubicados en pisos ecológicos distintos. En el fondo, en términos de Josefa Salmón, la reforma agraria tuvo un valor simbólico clave que giró en torno a la propiedad privada, pues el derecho de propiedad tendió a identificarse en los textos del MNR como un elemento más que liberaba al indio de ser indio, convirtiéndolo en “propietario” (1997: 152).

En cierto que muchos colonos de hacienda se beneficiaron, pero sus beneficios fueron desiguales según los cargos de los dirigentes en la nueva estructura burocrática del Estado y del partido articulada con el sindicalismo rural. Poco a poco el sindicato agrario reemplazó a la hacienda —y en algunos casos a las comunidades—, como mecanismo de control social convirtiéndose igualmente en la principal mediación entre el gobierno y las masas rurales. Según el balance general de Silvia Rivera, en Cochabamba el sindicalismo post-52 unificó las demandas locales, en el altiplano se articuló a las formas organizativas comunitarias y en el norte de Potosí funcionó sobre los ayllus como ejercicio de una nueva dominación colonial (Rivera 1986: 109). En suma, podría decirse que, en cierta medida, la reforma agraria consiguió neutralizar el frágil poder independiente que el campesinado indígena, pese a sus vínculos formales con el Estado, venía desarrollando antes de 1952.

Los temas abordados en la reforma agraria condujeron a sus diseñadores a tocar también temas educativos que más adelante fueron asumidos específicamente en lo que se considera una nueva reforma de la educación. El artículo 130 de la ley de reforma agraria señala que los núcleos escolares —al estilo warisateño—, e instituciones privadas "debidamente autorizadas", deberían encargarse de "la incorporación de los selvícolas a la vida nacional [y] dispondrán de tierras suficientes para establecer a las familias reducidas y convertirlas en agricultores". El artículo 129 estableció que "los grupos selvícolas [...] que se encuentran en estado salvaje y tienen una organización muy primitiva, quedan bajo protección del Estado". La "protección" significaba explícitamente control del gobierno, un control que se entregó en gran medida a oscuras instituciones norteamericanas. Más adelante el artículo 140 de la referida ley agraria manda que "las comunidades campesinas fomentarán la creación de escuelas, controlándolas mediante Juntas Escolares integradas por miembros de su organización". Los artículos 141 y 142 señalan que eran las propias comunidades las que deberían sostener las escuelas encargándose a la vez del cultivo de los campos de los establecimientos escolares para proporcionarles alimentos (en Hernández y Salcito 2007: 173, 175). Puede observarse el afán civilizatorio y paternalista del indigenismo oficial del MNR frente a las etnias de la selva, y la delegación, al viejo estilo liberal, de la educación a los propios indígenas. Así, dado que las medidas educativas se hacían cada vez más urgentes para el nuevo régimen se fue proyectando una reforma de la educación que, sin embargo, se promulgó recién en 1955 según se verá después.

Por lo demás, el proceso que siguió a 1952 estuvo signado por la relativa industrialización, la construcción de carreteras, la tecnificación del trabajo en las áreas rurales, la electrificación y la expansión de la frontera agrícola y ganadera en el oriente. Sin alterar el orden de las clases sociales, lo que la revolución hizo a corto y mediano plazo fue desarrollar un capitalismo de Estado que pronto abrió las puertas a la inversión extranjera, conduciendo al país hacia largos periodos de autoritarismo y privatización.

Ahora bien, un aspecto llamativo y poco explorado de la revolución boliviana en su fase temprana está constituido por las vinculaciones que el nuevo Estado populista tuvo con el movimiento denominado "indigenismo interamericano", que a su vez tenía estrechos nexos con la educación rural y con proyectos que pretendieron aplicar la aculturación planificada en diferentes países. Antes de abordar estas vinculaciones realizaré una breve digresión acerca del surgimiento y del carácter de dicho movimiento.

Durante los años treinta surgió en Latinoamérica un contexto discursivo intelectual e institucional/gubernativo en el que la "cuestión indígena" se convirtió tema privilegiado. Muestra de ello fue el abordaje de esta cuestión en una serie de eventos "americanos" y "panamericanos" en los que Elizardo Pérez estuvo involucrado gracias a los contactos internacionales que fue obteniendo a raíz de sus actividades desde Warisata y en cargos oficiales del gobierno. Distintas reuniones de los años treinta que incluían la presencia de Estados Unidos —como la Primera Conferencia Americana del Trabajo (Santiago, 1936), la Segunda Asamblea General del Instituto Panamericano de Geografía e Historia (Washington, 1937), la Conferencia Panamericana de Educación (México, 1937) y la Octava Conferencia Internacional Panamericana (Lima, 1938)—, planteaban que la "cuestión indígena" debía discutirse entre "expertos" que realizaran estudios "especiales" y organizaran instituciones "científicas" (Giraudó 2006: 7). En este contexto Pérez se vinculó con el Departamento de Asuntos Indígenas de México durante 1937 proponiendo "unificar un plan general que tienda a rehabilitar las masas campesinas de nuestra América" (Pérez 1992 [1962]: 249). A la vez el famoso maestro boliviano planteaba que debería llevarse a cabo una reunión internacional donde se trataran temas específicamente indígenas y para esto ofrecía organizar un evento fundador en Bolivia. La idea caló y una resolución de la Octava Conferencia Internacional Americana de 1938 resolvió que se realice un "Congreso Continental de Indianistas" en La Paz durante 1939, nombrándose a Pérez presidente del comité organizador (Giraudó 2011: 26; Gonzáles 2011: 137).

Pérez veía la posibilidad de realizar un evento internacional en La Paz para mostrar lo hecho en Bolivia y proyectar su experiencia a todo el continente, sin embargo Rafael Reyeros, desde la Oficialía Mayor de Asuntos Indígenas, boicoteó la organización de la reunión interamericana como parte de un sabotaje interno contra el fundador de Warisata, considerado por algunos altos funcionarios como "extremista". A ello se sumó la muerte del presidente Germán Busch en 1939 que abrió un efímero

retorno de los sectores conservadores, con lo cual la organización del evento internacional en Bolivia se frustró y los preparativos tuvieron que trasladarse de emergencia a México. Finalmente allí, en la ciudad de Pátzcuaro, se llevó cabo la gran reunión proyectada por Pérez y por decenas de intelectuales e instituciones que se conoció como "Primer Congreso Indigenista Interamericano", realizado entre el 14 y el 24 de abril de 1940. Pérez viajó a México meses antes invitado por el presidente mexicano Lázaro Cárdenas para organizar el evento, pues el ideólogo de Warisata era su amigo e incluso fungía como su asesor no oficial en temas de educación indígena.

La reunión contó con la asistencia de delegados de diecinueve Estados, casi todos los países americanos, excepto Paraguay y Canadá que no respondieron a la convocatoria. Es llamativo que de entre los doscientos cincuenta participantes sólo cuarentaisiete eran delegados indígenas y únicamente de tres países: treintaidós de México, catorce de Estados Unidos y uno de Panamá (Giraudó 2011: 25). También resulta sugestivo saber que la delegación estadounidense fue la más numerosa, exceptuando al país anfitrión. En cuanto a Bolivia, su grupo de delegados estuvo compuesto por Antonio Díaz Villamil, Alipio Valencia Vega, Eduardo Arze Loureiro⁵¹, Enrique Finot⁵², Elizardo Pérez y su esposa Jael Oropeza, activa intelectual e importante miembro del plantel docente warisateño. Como se ve, la delegación boliviana no contaba con indígenas, una muestra de que en el indigenismo los indios eran más un objeto que un sujeto. Los indigenistas asumían las más de las veces una actitud de ventriloquía, hablando y haciendo en nombre de los indios, dado que poco a poco se empezó a priorizar la profesionalización de los expertos en temas indígenas. Por tanto para el indigenismo era más importante contar en sus filas con "letrados y expertos", antes que con los propios indios.

El presidente Lázaro Cárdenas fue el encargado de inaugurar el congreso afirmando que no había que "indigenizar" México, sino "mexicanizar" al indio (cit. en Barre 1983: 34), aseveración que dice mucho del pensamiento dominante en aquellos momentos. En lo referido a la comisión educativa, una de las más importantes, Pérez logró que las resoluciones incluyan sus doctrinas basadas en la experiencia warisateña y todos los asistentes elogiaron su obra mientras que en Bolivia, irónicamente, se terminaban los preparativos para su alejamiento del sistema educativo bajo la presidencia de Enrique Peñaranda. Es más, durante el congreso los enemigos de Pérez hicieron circular un documento del

⁵¹ Valencia Vega y Arze Loureiro fueron dos importantes intelectuales marxistas. El primero periodista, y el segundo abogado que luego obtuvo el título de máster en sociología por la Michigan State University, involucrándose después en el sindicalismo de Ucuereña durante la época de Toro (Dandler 1969: 69-71). Ambos fueron incorporados por Pérez en la burocracia de la educación rural durante 1938 y poco más tarde, en 1940, fundaron el Partido Socialista Obrero Boliviano (PSOB). Esta organización, de inclinación trotskista, estaba también integrada por Pérez. De hecho Valencia Vega y Arze Loureiro aprovecharon el viaje a México, con motivo de la reunión en Pátzcuaro, para entrevistarse personalmente con Trotsky que estaba en su exilio en Coyoacán, entrevista que ocurrió y de la cual ha quedado una fotografía (Salazar Mostajo 1988: 148, 149). Sin embargo Valencia y Arze Loureiro acabaron más tarde en el MNR.

⁵² Finot era un maestro que figuró junto a Pérez entre los primeros egresados de la Escuela Normal de Sucre. En 1940 era embajador de Bolivia en México y poco antes del congreso en Pátzcuaro vertió las siguientes declaraciones en una reunión en la que también participó el fundador de Warisata: "...yo no creo en estos indigenismos, educar al indio es inútil. El indio es un ser inferior. ¿Acaso no ves cómo un imperio como el de Atahualpa se derrumbó ante no más de veinte hombres? Eso demuestra que los inkas eran un pueblo de gentes inferiores" (cit. en Pérez 1992 [1962]: 253). Finot, poco después de las afirmaciones citadas, emitió un efusivo discurso pro-indígena en Pátzcuaro, obviamente por formalismo a sueldo.

Consejo Nacional de Educación que desprestigiaba la labor de Warisata, con lo que la solvencia de la delegación boliviana quedó un tanto mellada dadas las opiniones divergentes en el seno de la misma. Con todo, según Gotkowitz, el programa del congreso de Pátzcuaro tuvo resonancias en Bolivia y fue apoyado por el PIR, la CSTB y por algunos líderes indios que se inspiraron en las noticias que llegaron desde México para organizar después sus propios congresos locales. Luego, durante el gobierno de Villarroel, la comisión de relaciones exteriores de Bolivia declaró, en tono optimista y demasiado esperanzado, que el país recibiría más beneficios que cualquier otra nación del indigenismo interamericano fundado en Pátzcuaro (Gotkowitz 2011: 224, 263).

En concreto, las resoluciones del congreso en México respecto a la educación plantearon que las escuelas para los nativos se debían edificar en "el corazón de las comunidades indígenas", con el "objeto de no apartarlas de su suelo", y la organización tendría que basarse en escuelas centrales — clara alusión a los "núcleos" estilo Warisata— con la participación de los indígenas y los padres de familia. Respecto a la selva, se resolvió promover escuelas especiales subordinando su funcionamiento a los "estudios antropológicos" (en Pérez 1992 [1962]: 255). En efecto, desde un primer momento la antropología jugó un papel en el indigenismo interamericano: entre las resoluciones y recomendaciones del congreso se puede ver la insistencia en la necesidad de un conocimiento científico para la elaboración de programas de intervención que generen el "bienestar del indio", recomendaciones en las que se hizo explícita referencia a la "antropología aplicada" (Báez-Jorge 2001: 227).⁵³

El evento también definió la creación de una macro organización llamada Instituto Indigenista Interamericano —en adelante III— que debía operar en coordinación con los Estados y otros organismos. Asimismo se determinó que todos los países asistentes a Pátzcuaro promoverían la fundación de sedes nacionales del III. Según datos manejados por Báez-Jorge (2011: 426) y por Barre (1983: 45) Bolivia fundó su propio Instituto Indigenista afiliado al III en 1941, aun antes que Ecuador

⁵³ En opinión de Margarita Nolasco, es posible definir la antropología aplicada como la utilización formal de los conocimientos aportados por las ciencias antropológicas para la solución de problemas prácticos. Entre éstos, ocupan un lugar especial aquellos relacionados con el cambio cultural y/o con las situaciones de contacto intercultural y sus efectos. Nolasco, en la línea de la autodenominada "antropología crítica" surgida a fines de los sesenta, califica a la "antropología aplicada" como una ciencia colonialista que fue usada para conocer y usar a los dominados. De ahí que, según dicha concepción, la antropología indigenista pretendía estudiar a los indios para "occidentalizarlos mejor" (Nolasco 1984: 125, 135). Sin embargo esta es una generalización pues no toda la antropología promovida bajo el impulso indigenista puede ser calificada de antropología aplicada ni de ciencia colonialista. Por un lado, es cierto que durante el periodo de entreguerras la antropología aplicada fue utilizada por las administraciones coloniales como ciencia política y que las teorías de la aculturación tenían que ver con el relativismo cultural que expresaba el liberalismo estadounidense (Báez-Jorge 2001: 428). Por otro lado, a decir de Alexander Dawson, las ciencias sociales estaban surgiendo en los años treinta y cuarenta como un lenguaje clave de poder y gobierno y eran respetadas como una herramienta de diagnóstico para comprender los problemas sociales. En ese contexto las comunidades indígenas constituían un terreno perfecto para probar la aplicación del conocimiento producido por las ciencias sociales (Dawson 2011: 160), pero no puede afirmarse que toda la antropología desarrollada en el marco del indigenismo interamericano tuvo fines políticos o de dominación. Es decir que hay que diferenciar dos tipos de investigaciones: las de antropología aplicada —que se hacían para la aculturación planificada—, y los estudios etnográficos o etnohistóricos que fueron apoyados o difundidos por el indigenismo pero que podían tener orientaciones plurales que el propio indigenismo en cierta medida permitió —verbigracia los trabajos de Gerrit Huizer, John Murra, Paul Rivet o Françoise Bourricaud. Para una visión general de la antropología aplicada, sus usos y tendencias, véase el trabajo de Roger Bastide (2001 [1971]).

(1942), Guatemala (1945) y Perú (1946). No obstante, por la convocatoria al Primer Congreso Nacional Indígena en 1945 realizado durante Villarroel se sabe que Bolivia recién determinó crear su propia filial del III durante aquél año (Gotkowitz 2011: 263). Como fuese, no se conocen las actividades de la sección boliviana del III sino hasta después de la revolución de 1952. Éste es un tema absolutamente inexplorado y la desconocida historia del Instituto Indigenista Boliviano todavía está esperando a su investigador.

El acta final del congreso en Pátzcuaro, en adición, fue un acuerdo acerca del significado y los objetivos del movimiento: allí se planteó la idea de un indigenismo en tanto "política especial" fundada en la ciencia y dirigida a una población —los indios— con "necesidades particulares" (Giraudó 2010: 541). No resisto la tentación de resumir aquí los planteamientos de Alexander Dawson, quien afirma que el surgimiento del indigenismo interamericano, a partir de Pátzcuaro, generó un proyecto esperanzador, sustentado en la convicción de que los "problemas indígenas" no eran fenómenos nacionales o locales, sino que la "indigeneidad" era una experiencia general que podía ser comprendida y aliviada con la ciencia. Además, con la elección del término "interamericano", a diferencia de "hispanoamericano", los convocantes al congreso en México plantearon que el proyecto sea realmente continental. Con todo, las ideas que circularon en Pátzcuaro fueron bastante predecibles: los indios eran dramáticamente pobres y necesitaban la colaboración y el tutelaje de los gobiernos para acceder a las escuelas, a los hospitales y a la tierra (Dawson 2011: 160, 161).

En cuanto al devenir del indigenismo interamericano éste desarrolló su segundo congreso en Perú —Cuzco—, durante 1948, y su tercero en Bolivia —La Paz—, durante 1954, que es el que tiene más importancia en la presente investigación y sobre el que volveré un poco más adelante. Por ahora es necesario señalar que gracias a los estudios de Laura Giraudó (2006, 2010, 2011) puede comprenderse un poco más acerca de las ambivalencias de indigenismo interamericano. Sucede que con el tiempo se han configurado imágenes contrapuestas que son parte de una disputa intra-indigenista por la legitimidad de los actores involucrados y asimismo la expresión de conflictos generacionales y profesionales. El indigenismo interamericano ha sido muchas veces presentado como sí desde sus inicios hubiera sido un campo coherente, visión que sería errónea pues en Pátzcuaro no hubo homogeneidad de criterios y la noción misma de "indigenismo" se impuso luego de divergencias y discusiones previas que barajaban otros términos como "indología" o incluso "indianismo". Aparte de ello, en opinión de Giraudó y Martín-Sánchez (2011: 12-14), las grandes ambiciones de cambio profesadas por este movimiento no siempre contaron con recursos suficientes y parecería que el indigenismo interamericano de los años cuarenta a los setenta fue "mucho más modesto en sus proyectos y mediocre en sus resultados". No obstante, hay que considerar que el accionar del indigenismo interamericano iba más allá de lo efectuado bajo el rótulo específico del III, pues esta

organización estaba en conexión con otros organismos internacionales cuyas labores ocasionaron evidentes secuelas en algunas comunidades indígenas.

Para mí resulta evidente que el indigenismo interamericano tuvo resonancias y efectos en ciertas políticas públicas y también en la validación "científica" de la ideología del mestizaje. Además fue también un campo elitista y burocrático de discusión y acción, en el que los indios no tuvieron una participación amplia ni efectiva, lo cual, sin embargo, no impidió que los indígenas se valieran del contexto y de los discursos generados desde el indigenismo transnacional para plantear sus demandas y aspiraciones. En cualquier caso, considero que se trató de un campo que se fue profesionalizado cada vez más, tal como ha demostrado la propia Laura Giraudo cuando señala que tras Pátzcuaro se construyó la figura del "experto indigenista" siguiendo "una modalidad típica de las estrategias de profesionalización, a través de la selección por méritos llevada a cabo por el juicio de sus pares" (Giraudo 2011: 49). Los antropólogos tuvieron gran prestigio en tal profesionalización y fueron considerados importantes al punto que se creía que sin sus consejos "ni el estadista ni el educador pueden caminar con paso firme", tal como señaló un funcionario del Ministerio de Educación en Perú durante 1946 (cit. en Báez-Jorge 2001: 431).

Tampoco puede negarse el decisivo rol que jugó Estados Unidos en el indigenismo interamericano pese a que en sus inicios era un movimiento plural donde tuvieron cabida incluso tendencias abiertamente izquierdistas. Al respecto es significativo el caso del mexicano Moisés Sáenz, fundador del Departamento de Asuntos Indígenas de México. Sáenz fue uno de los principales protagonistas en la organización del evento en Pátzcuaro y se caracterizó por sus simpatías hacia los indigenistas de izquierda. No solo convocó como invitados especiales a los bolivianos Alipio Valencia Vega y Eduardo Arze Loureiro, y a los peruanos José María Arguedas y Gamaliel Churata, entre otros conocidos personajes marxistas y revolucionarios del continente, sino que también profesó que el III debería ser un "instrumento político". Lamentablemente la temprana muerte de Sáenz en 1941, quien ocupaba el cargo de director del recién fundado III, abrió el paso a un dirigente advenedizo que se puso al frente del indigenismo transnacional por casi veinte años conjurando a las tendencias de izquierda. Este protagonista, llamado Manuel Gamio y empoderado por sugerencia de John Collier — Commissioner of Indian Affairs nombrado por Roosevelt—, promovió un cambio de orientación y anuló al indigenismo militante de Sáenz imponiendo finalmente un indigenismo "apolítico y científico" (Giraudo 2011: 82-87). Con ello la influencia de Estados Unidos fue cada vez mayor y los discursos de la aculturación planificada —tendientes a inducir a los indios a la productividad, al consumo y al cambio tecnológico y cultural—, fueron usados cada vez más por la ideología del mestizaje que se desarrollaba en gran parte del continente. Asimismo, según Marie-Chantal Barre (1983: 41), el

indigenismo interamericano empezó a depender de la OEA desde 1953, organismo en el que el influjo de Estados Unidos era preponderante.⁵⁴

Ahora es preciso conocer cómo la revolución nacional boliviana se vinculó —y usó— al indigenismo interamericano, potenciando en los hechos su versión nacional de la ideología del mestizaje. Según he mencionado, el Tercer Congreso Indigenista Interamericano —en adelante TCII— se llevó a cabo en La Paz durante 1954, y gracias a la lectura de su Acta Final es posible conocer algunos detalles del evento.

Habían pasado dos años desde la revolución y la fecha de inicio del TCII no podía ser más predecible: 2 agosto, día de Warisata, día del indio y ahora también día de la reforma agraria, medida de reordenamiento de la tierra que cumplía su primer aniversario. De hecho la reforma agraria fue presentada insistentemente en el TCII como el gran logro del indigenismo boliviano y todas las delegaciones expresaron su admiración por ella.

El congreso fue apoteósico y estuvo a cargo de un comité que funcionó a la cabeza del vicepresidente boliviano Hernán Siles Suazo —hijo del ex-presidente Hernando Siles— y con el asesoramiento de José Antonio Arze —famoso marxista cochabambino y fundador del PIR que ahora estaba reconciliado con el MNR y en esos momentos ejercía el cargo de Secretario General del TCII. El gobierno había destinado la extraordinaria suma de veinticuatro millones de bolivianos para la reunión que contó con la participación de dieciséis países, incluyendo Haití y sorprendentemente India. También participaron doce organismos internacionales, algunos de los cuales fueron la OEA, ONU, OIT, UNESCO, el Instituto Lingüístico de Verano, el Museo del Hombre —de París— y el Instituto Demogenético de Argentina. Asimismo fueron varios los antropólogos de fama internacional que arribaron al congreso, por ejemplo el cubano Fernando Ortiz, los mexicanos Gonzalo Aguirre Beltrán y Juan Comas, el peruano Efraín Morote Best y el francés Paul Rivet quien recibió un sonado homenaje.

La delegación boliviana tuvo por "presidente honorario" a Víctor Paz Estenssoro —presidente del país— y por "presidente titular" a Siles Suazo, quien también fungía de presidente del TCII. Como puede sospecharse, los indígenas de la delegación boliviana constituyeron una minoría: apenas cuatro de noventa y nueve asistentes. Los indios participantes fueron Francisco Chipana Ramos, Antonio

⁵⁴ Los factores antes mencionados hicieron que el indigenismo interamericano entrara en crisis hacia los años sesenta, siendo impugnado por una nueva generación de antropólogos, autodenominados "críticos", que tuvo ruidosas e influyentes reuniones en Barbados durante 1971 y 1977. Las "Declaraciones de Barbados" pusieron en auge en Latinoamérica términos como "descolonización", "colonialismo interno", "plurinacionalidad" y "etnodesarrollo" —vigentes hasta hoy—, y calificaron al indigenismo como eminentemente colonialista y proimperialista (Bonfil Batalla 1984; Nolasco 1984; Barre 1983; Grupo de Barbados 1979). Intelectuales como Guillermo Bonfil Batalla o Pablo Gonzales Casanova fueron, entre otros, los abanderados de las críticas contra el III y sus órganos afines, en un contexto intelectual de izquierda en el que el término "aculturación" se convertía para algunos en una mala palabra mientras que, al mismo tiempo, resurgían poderosos movimientos indígenas en varios países reivindicando el concepto "indianismo" frente al ya desprestigiado "indigenismo". Las conclusiones del Grupo de Barbados pueden resumirse en que era más urgente transformar las estructuras económicas de la sociedad que crear una identidad nacional o promover el desarrollo al estilo occidental. Habría que ver en qué medida los antropólogos críticos estuvieron realmente involucrados con los movimientos indígenas de base, pero esto es parte de otra historia.

Álvarez Mamani, Santos Ayreyo y José Rojas. Los dos primeros eran reputados dirigentes desde los años cuarenta, el segundo era un guaraní más o menos desconocido y el último fue un destacado líder del sindicalismo agrario de Ucureña. Irónicamente en una parte de las actas del TCII se puede leer:

El hecho de que el Congreso se efectuara en un país que está experimentando a lo vivo una profunda Reforma Agraria, determinó que los indios, en vez de ser meros objetos de investigación o simples espectadores pasivos de las deliberaciones [...], se convirtiesen en participantes activos, que siguieron con íntimo interés todo el desarrollo de las discusiones (Instituto Indigenista Interamericano 1954: 22).

Sin embargo, si bien algunos indios tomaron la palabra en ciertos discursos, pareciera que fueron más una masa exótica utilizada de adorno para llenar los festejos públicos en los momentos de distensión del evento, que participantes plenos en las discusiones y en la elaboración de las resoluciones.

El resto de delegados bolivianos configuraba una grotesca mezcla de la vieja y la nueva élite intelectual y política del país; entre ellos estaban Franz Tamayo, Elizardo Pérez, Juan Lechín —el burocrático líder de la COB—, Gustavo Otero, José Fellman Velarde —periodista y futuro historiador exitoso—, Carlos Ponce Sanjinés —afamado científico y reformador de la arqueología boliviana—, Eduardo Arze Loureiro y Alipio Valencia Vega⁵⁵, además de un "observador" del arzobispado de La Paz, pues la iglesia católica no podía faltar en un despliegue de poder y ostentación semejante.

En lo concerniente al programa, éste incluía un "viaje de huéspedes extranjeros a Warisata", "festival de música y danzas nativas", un "desfile Escolar Campesino", "exposiciones de cerámica precolombina, alfarería y trajes típicos", "audiciones de música indígena", un "festival de film indigenista", varios "cocktails" en hoteles y clubs exclusivos, "comidas en el palacio de gobierno" y la entrega de premios de hasta veinte mil bolivianos en un concurso literario cuyo ganador triunfó con el poema "Canto épico al indio boliviano". La sesión inaugural, donde se escucharon discursos en aymara y quechua, se efectuó en el stadium de La Paz "ante una concentración de escuelas campesinas" y de un público superior a las treinta mil personas. Las sesiones plenarias se desarrollaron en la Cámara de Diputados a cuyas tribunas y galerías, según las actas, tuvo acceso el público en general.

En fin, fueron casi dos semanas de euforia indigenista: todo giró en esos días en torno a lo buenos que eran los indios y a lo bello de su exotismo, mientras que indígenas norteamericanos "auténticos", que habían sido traídos por la delegación estadounidense, ponían color a las calles con sus emplumadas indumentarias que dieron mucho de qué hablar entre la asombrada ciudadanía paceña.

⁵⁵ Arze Loureiro y Valencia Vega a estas alturas habían abandonado su radicalismo marxista y participaban activamente de las estructuras del estado "revolucionario" —de hecho el primero fue uno de los arquitectos principales de la reforma agraria—, a diferencia de Pérez quien si bien estuvo en el TCII nunca se involucró a fondo con el nuevo gobierno.

Respecto a las conclusiones considero de relevancia la resolución número 2 que proclamó el "derecho vital a la tierra y a la libertad" y el "derecho a la educación integral". Más adelante, en la resolución 3, el congreso recomendó a todos los gobiernos hacer extensivo el voto a los analfabetos y a las mujeres, punto aprobado pese a la decidida oposición y abstención de Estados Unidos, Salvador, Brasil y Perú.

El tema de la educación volvió a aparecer en otras resoluciones, por ejemplo la número 7 sugería adoptar "la radio, el cinematógrafo y otros medios de difusión audiovisual" a la práctica educativa, y la 9, llamada "núcleos escolares", recomendaba estudiar la experiencia boliviana irradiada desde Warisata. La resolución 10 señalaba que los indígenas "selvícolas de cultura muy primitiva" deberían incorporarse "a la vida económico-cultural de la nación". Este punto elogiaba enfáticamente la labor del turbio Instituto Lingüístico de Verano (ILV) que estaba alfabetizando con "éxito" a los indígenas de la cuenca amazónica peruana en sus lenguas vernáculas. Al respecto, otra resolución significativa fue la aprobación de un alfabeto fonético para las lenguas quechua y aymara, a fin de que sea usado en una hipotética educación bilingüe en las escuelas rurales. En el acta también se encuentran otras recomendaciones llamativas, como elaborar investigaciones de historia que pusieran en "primer plano lo indígena", la proscripción de los servicios gratuitos, la sugerencia de incentivar los estudios antropológicos y folklóricos y la industrialización "de la producción de las artes populares para dar así utilidad práctica a estas actividades".

Pero las resoluciones más destacadas, aquellas que a mi juicio sintetizan de modo ejemplar parte del ideario del indigenismo interamericano, fueron la 8 y la 20, pues pusieron en evidencia la legitimación sutil de la ideología del mestizaje que se estaba consagrando en casi todo el continente. En la 8 se planteó incorporar "a las poblaciones indígenas a la economía y a la cultura nacionales para lograr una adecuada integración patria, mediante la consecución de un idioma y una cultura comunes y formas económicas generales para todos los habitantes de un país". La resolución 20 señaló: "Recomendar a los gobiernos [...] promuevan el intercambio cultural entre poblaciones indígenas y no indígenas para acelerar el proceso de aculturación en sus respectivos países" (Instituto Indigenista Interamericano 1954: 34, 50). En la síntesis final de las actas, a cargo de Hernán Siles Suazo, se enfatizó que la aculturación debía tener "toda la amplitud posible, para el objetivo de incorporar a nuestras masas indias a las conquistas económico-culturales del mundo contemporáneo" (en Instituto Indigenista Interamericano 1954: 68, 69). Al señalar como objetivo la obtención de un idioma, una cultura y una economía "comunes y generales" queda explícita la homogeneización lingüística — castellano, inglés, etcétera, según los países— y cultural que se quería construir e imponer. Además ¿cuál era la "economía general" en los años cincuenta dentro del radio de acción de Estados Unidos? No otra que el capitalismo, el libre mercado y la industrialización con todos sus impactos que, en algunos casos, podían ser funestos, por ejemplo en los indígenas amazónicos. Queda claro también que

el "intercambio cultural" entre indios y no indios iba a ser, así planteado, un intercambio totalmente asimétrico, o incluso ni siquiera un intercambio verdadero, tomando en cuenta que el "mundo contemporáneo" —léase moderno occidental— era visto como el ideal a alcanzar dadas sus "grandes conquistas", mientras que lo indígena era apreciado sólo como paisaje, glorias lejanas, música, textiles, cerámica, artesanía exótica y nada más. Es decir, lo que se promovía era la imposición de nuevos parámetros de conducta y nuevos hábitos de consumo para transformar a los indígenas en mestizos, y en ningún momento el supuesto "intercambio" cultural consideró la indianización, aunque sea parcial, de los no indios. He aquí el uso del concepto de aculturación sirviendo a la ideología del mestizaje en el propio seno del indigenismo: la comunidad imaginada mestiza incluiría a los indios, pero como ornamento exótico y como mano de obra libre, eficiente y articulada al mercado.

Por último, vale la pena señalar que en el Segundo Congreso Indigenista Interamericano realizado en el Cuzco en 1949 se había resuelto colocar una placa conmemorativa con los nombres de dos indios célebres en el edificio del III en México. En el TCII de La Paz, y como homenaje a Bolivia, se estableció que la delegación anfitriona designe uno de aquellos nombres. De ese modo se resolvió que eran Atahuallpa —representando a Ecuador— y Tupak Katari —por Bolivia— quienes deberían figurar en la placa conmemorativa, mas la delegación peruana, amparándose en una obra de la investigadora Dumbur Temple, afirmó que Atahuallpa nació en el Cuzco, mientras los ecuatorianos aseguraron que el inca asesinado por Pizarro era oriundo de Quito. La polémica demuestra los límites de ciertos indigenistas cuyo "interamericanismo" se disipaba ante el nacionalismo chovinista que creaba rivalidades absurdas y no consideraba la obvia inexistencia de los Estados nacionales andinos en tiempos de Atahuallpa y de Tupak Katari.

Para sintetizar, el TCII muestra elocuentemente las ambivalencias del indigenismo transnacional que pretendía unificar los indigenismos oficiales/estatales bajo la sutil vigilancia de Estados Unidos y sus organismos afines. En este marco México, Perú y Bolivia se constituyeron en un modelo de lo que el indigenismo debería hacer a nivel continental, anulando las tendencias radicales y contribuyendo a la difusión de los discursos ideológicos sobre el mestizaje amparados en la antropología cultural norteamericana. Para los dirigentes políticos de la Bolivia "revolucionaria" organizar el TCII a dos años de la insurrección de 1952 fue una oportunidad privilegiada a fin de posicionar favorablemente al nuevo régimen en el plano internacional. Los nuevos gobernantes usaron el TCII para exhibir la reforma agraria frente al mundo, mostrando a la vez las bondades del MNR en el poder y lo que debería ser un Estado indigenista ideal, dinámica en la que Warisata fue convertida en un destino turístico atractivo y obligado entre los indigenistas a sueldo que arribaban al país. Sin embargo en Bolivia aún faltaba algo sumamente importante para la consolidación ideológica del régimen: una nueva reforma educativa.

El Código de la Educación Boliviana y las políticas culturales del MNR

La reforma educativa de la revolución fue la última gran medida en llevarse a cabo en el contexto de los cambios desarrollados a mediados de los años cincuenta. Curiosamente, pese a su importancia, buena parte de los estudios especializados en la revolución boliviana —incluyendo a los prestigiosos trabajos de Malloy (1989), Gotkowitz (2011) y Dunkerley (2003)— no analizan y en ciertos casos —como los señalados— ni siquiera mencionan esta reforma, oscurecida generalmente por la nacionalización de las minas, la reforma agraria y el voto universal. Sin embargo la reforma educativa de 1955 fue crucial y en su aplicación puede examinarse, más que en cualquier otra medida "revolucionaria", la continuidad del viejo liberalismo articulado con el nuevo indigenismo oficial nacional e internacional. No sólo eso: la reforma educativa jugó un papel central en las políticas del nuevo régimen porque fue diseñada para justificar, legitimar y explicar pedagógicamente el paquete desarrollista y de aculturación planificada que el MNR empezó a aplicar, según directrices de Estados Unidos, para construir la comunidad imaginada mestiza y convertir a los indios de una vez por todas en campesinos productores disciplinados y en consumidores fieles al mercado.

Durante junio de 1953 el presidente Paz Estenssoro nombró una Comisión Educativa presidida por Fernando Diez de Medina —quien pasó a ocupar el cargo de Ministro de Educación desde 1956— e integrada por delegados de la COB, maestros, universitarios, representantes estatales y asesores como José Antonio Arze. La Comisión trabajó lentamente tardando un año y medio en elaborar lo que se conoció como el "Código de la Educación Boliviana". Esta normativa, promulgada el 20 de enero de 1955 mediante el decreto ley número 3937, dio el corpus legal necesario a una nueva y ambiciosa reforma educativa que empezó aplicarse desde ese año y que paso a examinar a continuación.

En la parte de los “considerandos” el Código de la Educación Boliviana —en adelante CEB— señala que la educación en la época colonial, “si bien registró aportes civilizadores positivos”, conservó los privilegios de los colonizadores sobre las “mayorías indomestizas”. Más adelante puede leerse que la “nueva ciencia pedagógica” aconseja

formar el hombre equilibrado, sano y fuerte en lo físico, vigoroso y capaz en lo intelectual, superior por su moral privada y pública, socialmente eficiente por su dominio de alguna técnica de trabajo, elevado por su sentido estético, y civilizado por sus hábitos, armonizando así la supremacía del espíritu con la defensa biológica del individuo y las necesidades de la colectividad (República de Bolivia 1983 [1955]: 1).

En lo concerniente a las bases de la educación, se establece que ésta es la “suprema función del Estado porque es un instrumento de liberación nacional”, por tanto adquiriría un carácter universal,

gratuito y obligatorio. El CEB definió también las características fundamentales de la "nueva" educación y en el artículo 1 puede leerse:

- Es nacional porque responde funcionalmente a las exigencias vitales del país [...] buscando su integración y la solidaridad de sus pobladores para la formación de la conciencia nacional a través de un destino histórico común.
- Es revolucionaria [...]
- Es anti-imperialista [...]
- Es activa, vitalista y de trabajo, porque tiende a proporcionar al educando una capacitación práctica para la actividad productiva y socialmente útil (República de Bolivia 1983 [1955]: 3).

En cuanto a los fines de la educación promulgados por el CEB, es pertinente destacar los siguientes, que se hallan contenidos en el artículo 2 y que tienen clara inspiración tamayana al buscar "formar el carácter":

- Defender y fortalecer los valores biológicos del pueblo y promover su vida sana, por la buena nutrición, la atención higiénica y sanitaria, la educación física y la elevación de su nivel de vida.
- Formar al individuo en una escuela ético-práctica de educación del carácter, para formar una ciudadanía democrática, solidariamente unida en el ideal de progreso [...]
- Incorporar a la vida nacional a las grandes mayorías campesinas, obreras, artesanales, y de clase media, con pleno goce de sus derechos y deberes, a través de la alfabetización [...]
- Dignificar al campesino, en su medio, con ayuda de la ciencia y de la técnica, haciendo de él un eficaz productor y consumidor.
- Educar a las masas trabajadoras por la enseñanza técnico-profesional, formando los obreros calificados y los técnicos medios que el país requiere para su desarrollo económico.
- Vigorizar el sentimiento de bolivianidad, combatiendo los regionalismos no constructivos y exaltando los valores tradicionales, históricos y culturales de la Nación Boliviana (República de Bolivia 1983 [1955]: 4, 5).

Respecto a la "educación campesina" los contradictorios objetivos establecidos por el CEB en sus artículos 120 y 126 incluyen el desarraigo de las "supersticiones" y también una preocupación por las zonas selváticas:

- Desarrollar en el campesino buenos hábitos de vida, con relación a su alimentación, higiene y salud, vivienda, vestuario y conducta personal y social.
- Enseñarle a ser un buen trabajador agropecuario [...] capacitándolo para ganarse la vida a través del trabajo manual productivo.

-Cultivar su amor a las tradiciones, al folklore nacional y las artes aplicadas populares, desarrollando su sentido estético. Prevenir y desarraigar las prácticas de alcoholismo, el uso de la coca, las supersticiones y los prejuicios dominantes en el agro, mediante una educación científica.

-Es una función del Estado atraer a los campos de acción educativa y arraigar las tribus errantes de la selva por medio del núcleo selvícola (República de Bolivia 1983 [1955]: 32-34).

Para llevar la civilización a las diferentes zonas rurales del país se adoptó el sistema nuclear de Pérez pero reducido a su aspecto administrativo y de supervisión técnica. En el caso específico de Warisata, el antiguo "parlamento amauta" fue cambiado por la figura de "Juntas de Auxilio Escolar", poniendo a los indígenas al servicio de la escuela y no al revés, tal como era el objetivo primigenio de Pérez y Siñani (López 2005: 80). También se dio gran importancia a la alfabetización y la castellanización, y ello se observa en el artículo 115 del CEB evidentemente influenciado por el informe que Reyerros, Posnansky, Donoso Torres y Bairón habían elaborado para juzgar a Warisata en 1940. El señalado artículo dice: "La acción alfabetizadora se hará en las zonas donde predominen las lenguas vernáculas, utilizando el idioma nativo como vehículo para el inmediato aprendizaje del castellano, como factor necesario de integración lingüística nacional" (República de Bolivia 1983 [1955]: 31). La preocupación por la alfabetización es comprensible, pues según un censo de 1950 el 69.5% de los bolivianos no sabían leer ni escribir y el 82% de la población en edad escolar no asistía a los centros educativos pese a la expansión educativa de la reforma liberal (República de Bolivia 1983 [1955]: 3).

La reforma de 1955 pretendió entonces erradicar el analfabetismo y para ello hubo un cambio respecto a la reforma liberal, ya que ahora no se propuso desterrar completamente a los idiomas nativos, sino usarlos como un "vehículo" hacia el castellano. Para ello, los programas de enseñanza gestados desde el CEB tomaron en cuenta las lenguas maternas sólo hasta el tercer grado (Choque y Quisbert 2006: 188). Más allá de la retórica del TCII donde se habló mucho de educación bilingüe, el énfasis de la reforma estaba claramente orientado hacia el castellano, además de que los maestros bilingües eran casi inexistentes. Otro era el caso del Chaco y la Amazonía, donde el Instituto Lingüístico de Verano llevó a cabo una labor de educación en varios idiomas, pero para evangelizar e inocular valores occidentales. A propósito de la religión, es significativo que el cristianismo —sea católico o protestante— recibió el decidido apoyo del gobierno, al punto que el artículo 4 del CEB señala explícitamente: "El Estado reconocerá una partida del presupuesto nacional para subvencionar el servicio de la enseñanza religiosa" (República de Bolivia 1983 [1955]: 5).

Por otra parte, respecto a la visión pedagógica, la nueva reforma se basó en los viejos principios de la educación integral remozados con el concepto "escuela activa" propuesto por el pedagogo estadounidense John Dewey, noción que se halla en varios artículos del CEB. Y es que la influencia de Dewey en Latinoamérica había ido creciendo desde los años treinta y el término "escuela activa" se

puso de moda convirtiéndose en una palabra obligatoria en la verborrea pedagógica.⁵⁶ Dewey estaba influenciado por la filosofía del pragmatismo estadounidense y planteó el principio de "aprender haciendo" —learning by doing—, lógica en la que el pensamiento fue concebido como producto de la experiencia, la cual a su vez era entendida como la interacción del hombre con la naturaleza. En esa medida, el conocimiento era considerado un instrumento de la acción, ideas pragmáticas que apuntaban en última instancia al trabajo y a la democracia liberal, según han sintetizado Ernesto Codignola (1958) y Vicente Donoso Torres (1957).

En Bolivia el concepto de "escuela —o educación— activa" fue reivindicado por Pérez para explicar sus propias concepciones en Warisata, y más tarde se convirtió en el soporte de la pedagogía oficial post-revolucionaria siendo considerada como la "verdadera educación de nuestro tiempo" y "el más maduro y esclarecido pensamiento pedagógico moderno" (Codignola 1958: 49). La escuela activa era sumamente seductora para los pedagogos del régimen del MNR porque prometía facilitar la inculcación de dos nociones fundamentales e interrelacionadas: la autodisciplina y la ética del trabajo. El artículo 282 del CEB, ubicado en el capítulo XXXV, llamado "Del régimen escolar y disciplinario", señala: "La escuela boliviana practicará la disciplina consciente, que es una forma de educación moral, basada en el auto-control y en el ejercicio de la responsabilidad personal" (República de Bolivia 1983 [1955]: 78). He aquí lo que Norbert Elias concebía como civilización si aplicamos su concepto al caso boliviano: el desafío civilizatorio del Estado revolucionario era internalizar normas morales en cada ciudadano para que sean los propios individuos quienes ejerciten sobre sí autoacciones en función de controlar y transformar sus costumbres. Ello teóricamente implicaba que la antigua cultura escolar disciplinaria de "la letra entra con sangre" sería erradicada, lo cual por supuesto no se consiguió —ni se quería conseguir— de ninguna manera.

En lo concerniente a la ética del trabajo, el CEB dedicó decenas de artículos a fin de fomentar el desarrollo de la educación vocacional, técnica, industrial, comercial, administrativa, agrícola y obrera, mediante una gran diversidad de escuelas que debían abarcar desde tecnificación minera y petrolera hasta "escuelas-granja" con el objetivo de formar "campesinos profesionales", ganaderos y granjeros. También se previó la educación técnica femenina, uno de cuyos objetivos era capacitar a "la mujer para que pueda incorporarse y actuar en el proceso de transformación de nuestras industrias [...] y [en] el mejoramiento del hogar". En cuanto a la educación obrera, la reforma planteó que las fábricas y empresas industriales tenían que organizar por su cuenta, aunque bajo la supervisión del Estado, cursos cuyos contenidos debían incluir "castellano, higiene, historia de Bolivia, sindicalismo y educación cívico-moral y religiosa" para mejorar el desempeño laboral. Se trataba, en suma, de la inculcación de una nueva ética del trabajo.

⁵⁶ El propio Moisés Sáenz —uno de los fundadores más importantes del indigenismo interamericano— hizo una tesis doctoral en Estados Unidos bajo la dirección de Dewey (Giraudó 2011: 27).

La ética del trabajo puede entenderse, con Zygmunt Bauman (2000), como una norma de vida basada en la premisa de que el trabajo es una obra buena y placentera, una actividad noble y un valor en sí mismo. No obstante, la apología del trabajo, considerado como el más elevado de los deberes morales, en realidad buscaba responder a las necesidades de una industria naciente y diversificada que estaba hambrienta de mano de obra para incrementar su producción, inculcando a la vez conductas de ahorro, de modo que la ética del trabajo se convirtió, siguiendo a Bauman, en una ética de la *disciplina*, en el sentido foucaultiano del término. Los discursos estatales y morales del trabajo circulaban en Bolivia desde el siglo XIX, pero con la revolución de 1952 sucedió lo que Richard Sennett (2003) ha explicado para otros contextos: la ética del trabajo empezó a basarse en el uso autodisciplinado del tiempo con el acento puesto en prácticas autoimpuestas más que en sumisiones pasivas a horarios o rutinas, concepción absolutamente afín a la "escuela activa". En esa lógica no podía faltar la educación física: el CEB la declaró obligatoria en toda institución educativa, siendo sus objetivos desarrollar fines "morales" y cultivar "el espíritu", "el cuerpo" y la "conducta democrática", a fin de "preparar al individuo para el trabajo y para la defensa de la patria". La educación física fue considerada "formativa, recreativa, higiénica y correctiva", y también incluía el fortalecimiento de la salud y "rectificar hábitos y actitudes indeseables" (República de Bolivia 1983 [1955]: 43, 44).

Además la nueva ética del trabajo promovida por la reforma derivó en imágenes estereotipadas de los trabajadores urbanos y rurales. Como señala Salmón (2002), la exaltación tamayana y utilitaria que el MNR realizó de la fuerza física y de la moral del indígena condujo a la creación de dos nuevos símbolos del trabajo y del sacrificio: el minero y el campesino, convertidos en una especie de arquetipos y representantes máximos de la nacionalidad que convocaban a todos al esmero laboral en pos de la modernización e industrialización del país.

Por lo demás, a nivel administrativo, el CEB estableció el ejercicio de las funciones educativas por medio del Ministerio de Educación y el Ministerio de Asuntos Campesinos, junto con dependencias específicas. La organización del sistema fijó cuatro áreas: educación regular, de adultos, especial o de rehabilitación y extraescolar. La educación regular se dividió en un sistema escolar urbano y otro "campesino"; éste comprendía núcleos escolares, sub-núcleos, escuelas seccionales, núcleos escolares "selvícolas", escuelas vocacionales técnicas y escuelas normales rurales.

Vemos entonces que el CEB recoge todas las demandas y discusiones de las elites letradas de la primera mitad del siglo XX y las sintetiza en un programa indigenista y claramente inspirado en Tamayo y en la educación integral de Rouma y Pérez, ahora devenida en "educación activa". Las ideas básicas plasmadas en el CEB estaban dirigidas a establecer un tipo de educación para las ciudades y provincias, y otro para las áreas rurales habitadas por los candidatos a la bolivianidad. De tal manera se mantuvo la antigua segregación liberal: una educación para indígenas y otra para "no indígenas". La

idea era, como siempre, civilizar al indio para mejorar su trabajo, castellanizándole y otorgándole el status de ciudadano, pero manteniéndole en una posición subordinada y en su “hábitat rural natural”.

A fin de garantizar la estabilidad del gobierno y legitimar las políticas económicas del régimen era preciso desplegar varios dispositivos de propaganda y la educación fue un medio privilegiado para ello. En consecuencia el CEB previó en su capítulo XVII ejercer la “educación extra-escolar” sobre “el pueblo en general” con el propósito de “mejorar su nivel moral y cultural” y “perfeccionar sus capacidades de trabajo” promoviendo “actitudes cívicas y democráticas deseables” (República de Bolivia 1983 [1955]: 47, 48). La educación extra-escolar implicaba la realización de audiciones musicales, proyecciones cinematográficas, radiodifusión, publicaciones, teatro, exposiciones artísticas, excursiones e instalación de museos, entre otras muchas actividades que fomentaron el "folklore nacional" no sólo en las escuelas, sino también en cuarteles, fábricas, barrios obreros, centros mineros, aldeas, talleres y sindicatos. Los radio-transistores fueron uno de los mayores símbolos masivos de la modernidad y empezaron a difundirse en grandes cantidades, llegando incluso a comunidades alejadas donde los pobladores escuchaban atentos programas específicamente diseñados en aymara o quechua para inculcar los nuevos valores que profesaba el Estado. Como señala Anderson: "la radiodifusión multilingüe es capaz de evocar la comunidad imaginada entre los analfabetos y las poblaciones de lenguas maternas diferentes" (2011 [1984]: 191), actividad que el MNR aprovechó y difundió en grados antes no existentes en Bolivia.

La difusión ideológica de lo que debería ser la comunidad imaginada boliviana, industrializada y supuestamente igualitaria, se realizó asimismo mediante carteles y pinturas murales en edificios públicos, hospitales, universidades, ministerios y espacios sindicales, donde no pocas veces aparecían los casi omnipresentes campesinos y mineros, convertidos en estereotipos idealizados. En la lógica de la educación extra-escolar también se crearon nuevas instituciones como la Secretaría de Prensa, Informaciones y Cultura, el Instituto Boliviano de Cultura —encargado de la investigación arqueológica—, y el Instituto Boliviano Cinematográfico que desarrolló varios documentales en apoyo al régimen (Rodríguez Alfaro 2007: 360).⁵⁷

A decir de Báez-Jorge (2001: 424), las diversas tendencias del indigenismo latinoamericano coincidieron en sus intentos por utilizar los valores culturales prehispánicos en beneficio de las formaciones nacionales, y Bolivia no fue una excepción en tal dinámica. Pero para usar lo autóctono se requería primero encontrarlo y conocerlo, de modo que, al igual que en México, el Estado boliviano promocionó con gran interés la arqueología y la antropología pues la civilización debía apoyarse en verdades otorgadas por la ciencia. De este modo entraron en juego elementos científicos combinados

⁵⁷ Una de las producciones audiovisuales más emblemáticas fue el documental llamado *Las montañas no cambian* de Jorge Ruíz, elaborado en conmemoración a los diez años de la revolución. Allí, con un afán pedagógico, se muestran los beneficios del progreso frente a la tradición, un progreso que en el film aparece basado en la escuela que alfabetizaba y en la tecnología moderna que derrotaba a la naturaleza mediante máquinas. Para un análisis breve y contundente de este documental véase el trabajo de Marco Arnéz (2009).

con propuestas políticas de contenidos nacionalistas, todo articulado a la vez con las líneas económicas emanadas desde organismos internacionales tipo ONU, OIT, BID, etcétera.

La nueva burocracia cultural estaba integrada también por el renacido Instituto Indigenista Boliviano que junto al SCIDE y a otras entidades procedió a realizar una recopilación y catalogación de las manifestaciones culturales indígenas fomentando en teoría el arte y los saberes vernáculos, aunque de forma esquizofrénica el CEB condenaba el uso tradicional de la coca y las "supersticiones" existentes en las áreas rurales. Por ejemplo durante 1956 Félix Eguino Zaballa, director del Instituto Indigenista Boliviano, realizó un publicitado recorrido por el altiplano paceño para estudiar y recopilar la música autóctona andina junto al director del SCIDE, a objeto de "fomentar el folklore nativo" (Eguino Zaballa 1956: 238-244). Tal experiencia fue sólo una entre muchas de este tipo llevadas a cabo como aplicación del CEB y también es llamativo que el MNR se apropió de algunos huayños y cuecas tradicionales, pero poniéndoles letras que exaltaban al partido (Dunkerley 2003: 81).

El detalle fue que la recopilación y difusión del arte indígena conllevó asimismo su estilización, lo que equivalió a su traducción a parámetros occidentales. Según el análisis de Marco Arnéz (2010) lo indio fue poco a poco depurado, refinado y edulcorado para el gusto "universal", y se convirtió en una fuente inagotable de elementos folklóricos integrantes de la nacionalidad boliviana. En los hechos, lo que se hizo fue negar a los indios como sujetos de su propia cultura, la que pasó a ser administrada por el Estado. El conjunto de nuevas instituciones tomó elementos heterogéneos de lo indio fusionándolos en un solo ancestro común con referente en Tiwanaku y los incas para constituir la "cultura nacional", concepto basado en una lógica de despojo que valorizó ciertos elementos autóctonos, mientras al mismo tiempo relegó al indígena real a un papel subalterno y decorativo (Arnéz 2010: 59). En esto tuvo un papel primordial el desarrollo de la arqueología, pues, a decir de Anderson (2011 [1984]), fue justamente la arqueología lo que permitió a los Estados presentarse como los guardianes de las tradiciones, hecho que implicaba igualmente la construcción de museos, otro elemento fundamental en la creación de las comunidades imaginadas.

Es con estos planteamientos que se logró crear un ideal de mestizo-blanco o mestizo-criollo que sirvió de prototipo nacional opuesto al cholo e incluso al propio indio. En efecto, el CEB y otros documentos "revolucionarios" hablan de "mayorías obreras y campesinas" o "indomestizas", pretendiendo borrar del léxico oficial y popular la palabra "indio", lentamente reemplazada por "campesino", vocablo más afín a la modernidad y que convivió con el término "indígena". Se trataba, siguiendo el planteamiento de Salmón (2002), de una nueva categorización que utilizaba la imagen del indio para establecer otra jerarquía que enmascaraba el aspecto étnico en el plano laboral. O sea, se pretendía esconder la diferencia racial bajo una máscara de clase.

En una de las pocas expresiones en las que se mantuvo el vocablo "indio" fue para recordar el "Día del Indio", festejado cada 2 de agosto con grandes celebraciones y rituales cívicos en las áreas

rurales como parte de la educación extra-escolar. Uno de estos rituales realizado en 1958 en Ucureña sintetiza muy bien los nuevos significados que estaban circulando en la segunda mitad de los años cincuenta. Allí, y en el marco de los sonados festejos del 2 de agosto, un dirigente agrario llamado Saturnino Rodrigo emitió el siguiente discurso mezclando indigenismo con fragmentos de las cosmovisiones andinas:

[...] arrodillémonos y besemos a la Tierra, a la Pachamama eterna, para comulgar con nuestro Padre sol
[...] Ahora que habéis comulgado besando a la Pachamama, tenemos que jurar que Ucureña se convertirá en el centro del continente indio [...]. Pero para eso tenemos que volver al espíritu de nuestros mayores, seguirles en sus principios de Ama Sua, Ama Llulla, Ama Kella. ¿Qué quiere decir Ama Sua? Que no arrebatéis tierras ajenas. ¿Qué Ama Llulla? Que no os mintáis a vosotros mismos, diciendo que trabajáis sin hacerlo y, por último, ¿qué Ama Kella? Que trabajéis todas vuestras tierras, porque la tierra que no se trabaja se vuelve mala, es khencha⁵⁸ (cit. en Gordillo 2006: 30).

El discurso citado me impresiona por la combinación de elementos de religiosidad ancestral con aspectos del nuevo contexto, y también por la transformación de los contenidos del legendario código moral inca que originariamente, según tradición oral y quizá inventada, rezaba así: *ama sua*, no seas ladrón, *ama llulla*, no seas mentiroso, *ama kella* no seas perezoso. Pero en el ritual cívico de Ucureña estas tres normas estaban dirigidas a la pacificación del campo y exclusivamente a la ética del trabajo tal como la entendía el MNR: es decir autodisciplina y productividad eficiente. El mensaje tras la reinterpretación del código moral inca pareciera ser: conténtense con la tierra que ya otorgó la reforma, no aspiren a más y trabajen con esmero siendo ustedes mismos quienes se autocontrolen y autoregulen porque, caso contrario, las oscuras fuerzas ancestrales y sobrenaturales pueden actuar negativamente. Hay que considerar también que Ucureña estaba caracterizada por intensas tensiones post-reforma agraria debidas a deslindes de tierras y a violentas luchas políticas entre sindicatos agrarios que engrosaban facciones del MNR divergentes, por lo cual se entiende que el "Día del Indio" haya sido utilizado para renovar simbólicamente la alianza del Estado con el movimiento rural de los valles cochabambinos en función de estabilizar la producción agrícola de la zona. Sin embargo, los rituales cívicos en general, aunque a veces incorporaron algunos elementos de lo autóctono, no modificaron sustancialmente el estilo político y la vida cultural anteriores.⁵⁹ En todo caso, la educación extra-escolar

⁵⁸ Palabra quechua que designa todo aquello que atrae a la mala suerte.

⁵⁹ Como bien ha recordado Dunkerley (2003: 81), algunos cambios cotidianos en los gestos y en la simbología política fueron la popularización masiva del vocablo "compañero", proveniente del sindicalismo, en desmedro de la palabra "camarada", demasiado vinculada al comunismo. Un desplazamiento similar ocurrió con el puño izquierdo levantado cuyo uso se restringió en favor de la "V" de la victoria y de Víctor Paz, símbolo obligado en las concentraciones y desfiles oficiales de las milicias. Considero que estos pequeños pero significativos cambios en la simbología y en el léxico revolucionario, así como el uso de "campesino" en vez de "indio", fueron claramente una consecuencia de la educación extra-escolar.

impulsada por la reforma educativa sirvió para convencer a la sociedad boliviana de lo buenos que eran los cambios que el MNR llevaba a cabo en nombre del progreso.

En esta parte me parece pertinente resumir algunos aspectos del análisis de Josefa Salmón. Y es que la revolución boliviana, al igual que toda revolución, asumía la concepción de la historia en tanto progreso, elaborando una construcción del pasado según un evolucionismo que privilegiaba el presente histórico europeo y estadounidense como la última etapa de desarrollo histórico deseable e inevitable. En ese sentido, lo revolucionario sólo podía realizarse por la ideología de superioridad de la cultura científica industrial y el indio pasaba por una especie de bautizo, ya sea con el casco de minero, el tractor, o simplemente con la vestimenta laboral, para formar parte de una nueva sociedad laboral moderna que prometía igualdad (Salmón 1997: 111, 152). Esa era justamente la concepción "revolucionaria" del MNR y a los "bautizos" señalados se añadía el "bautizo" del alfabeto.

Vista desde una perspectiva global, la aplicación del CEB produjo una evidente expansión de la educación. Entre 1953 y 1964 se doblaron las escuelas primarias pasando de dos mil quinientas a cinco mil. También se duplicó el número de maestros de nueve mil a dieciocho mil, aumentando igualmente la cantidad de alumnos escolarizados de doscientos mil a quinientos mil (Francoise Martínez cit. en Stefanoni 2010: 92). En cuanto al analfabetismo, entre 1950 y 1970 éste se redujo de casi 70% a 44% (López 2005: 92). Pero se trató de una expansión cuantitativa y no cualitativa, particularmente en las áreas rurales, pues las más de las veces la educación en el campo se limitó a otorgar rudimentos de escritura, lectura y matemáticas. Asimismo el crecimiento de la educación, según el análisis de Jonathan Kelley y Herbert Klein, fue de baja calidad debido al uso del castellano y al énfasis en la memorización y en la recitación, en desmedro de la observación y de la experimentación (cit. en Contreras 1999: 490) tal como establecían los principios de la "escuela activa" que quedaron en el papel. No sólo que muchos de los preceptos del CEB no se aplicaron, sino que la vieja cultura escolar disciplinaria permaneció casi intacta y con todo su rigor. Al respecto es sugestiva la experiencia relatada por el historiador Luis Oporto, quien fue víctima del sistema educativo post-55 en las minas nacionalizadas de Uncía y Llallagua. En las escuelas por las que Oporto transitó siendo niño y adolescente en los centros mineros señalados, los maestros imponían castigos severos, corporales —flagelamientos varios, sopapos, azotes con varillas de madera en pantorrillas y piernas—, y psicológicos —humillaciones de distinto tipo como la obligación de los castigados a bajarse los pantalones y la ubicación de los "incapaces" indisciplinados en una fila de "burros" debido a una segregación interna que se realizaba en las aulas. Oporto incluso menciona a un maestro de carpintería que usaba martillos y herramientas diversas para torturar y atormentar a los estudiantes, además de que era común una práctica de los profesores consistente en establecer como premio que los alumnos destacados castigasen físicamente a los "burros" (Oporto 2005: 66, 67).

Por todo lo dicho, puede decirse que la reforma educativa de la revolución fue un relativo fracaso. Como ha señalado Herbert Kliebard (en Viñao Frago 2002: 118, 119), el fracaso de las reformas deriva del trabajo docente en las aulas, del contacto cara a cara, cuerpo a cuerpo, entre maestros y alumnos. De ahí que Viñao Frago concluye afirmando que las reformas fracasan cuando ponen en riesgo el mantenimiento del orden en el aula y las ventajas del entorno profesional de los docentes, y cuando ignoran las culturas escolares anidadas en lo más profundo de las instituciones educativas (2002: 120). Estoy plenamente de acuerdo con que las reformas no se aplican como se quisiera debido a las culturas escolares, sin embargo, en el caso boliviano, las ventajas profesionales de los docentes obtenidas con la reforma fueron buenas e irónicamente resultaron perjudiciales, ya que contribuyeron al mantenimiento de algunos de los peores aspectos del sistema educativo. Me refiero a ciertas "conquistas" del magisterio contenidas en el CEB y sus reglamentos, y en particular a la garantía de trabajo para todos los normalistas egresados, hecho que aseguró una fuente de empleo de por vida, creándose así una tendencia a la despreocupación y premiándose la mediocridad, aparte de la existencia del "aval" sindical docente para nombrar autoridades y supervisores (Baptista 1996: 222). A mi juicio, el magisterio que se estructuró desde el CEB hasta hoy, tanto a nivel rural como urbano, fue una institución eminentemente retrógrada, casi diría reaccionaria, pese a la existencia de corrientes izquierdistas, sobretodo trotskistas, en su interior. El carácter conservador del magisterio llega a la actualidad y se expresa en el mantenimiento de viejas culturas escolares disciplinarias, sumadas a elevadísimos niveles de mediocridad, siendo pocas las excepciones de maestros y maestras que aisladamente intentaron romper la regla.

A todo ello se sumó un auténtico "éxodo", tal como se calificó en su momento, de maestros desde el campo a las ciudades, igual que sucedía con la reforma liberal de principios del siglo XX, pero ahora la escala parecía ser mayor, de modo que el país vivió una aflictiva carencia de profesores rurales que obligó a las autoridades a tomar medidas. Acerca de esto resulta significativo el comentario de un funcionario del SCIDE que en 1958 afirmó:

El éxodo de maestros rurales titulados a las escuelas urbanas o industriales es todavía un problema. Se hacen esfuerzos para retener a los egresados de las escuelas normales rurales en el campo. Una medida [...] fue la nivelación de los sueldos básicos, hecha hace cuatro años, entre los maestros de escuelas urbanas y escuelas rurales. Esto ha contribuido a disminuir la proporción de maestros que se van a las ciudades (Montoya 1958: 26).

No obstante, el fracaso de la reforma fue relativo, pues los planteamientos del CEB consiguieron impregnar los discursos populares, produciéndose así un cambio de mentalidad en la sociedad boliviana que ahora sí, por fin, se vio a sí misma como una nación plena, una nación

"mestiza". Fue de este modo que el "nacionalismo revolucionario" impuso finalmente una identidad mestiza a indios, blancos y cholos, tratando de conformar cierta homogeneidad forzada que diluyese los conflictos étnico-sociales. De allí en adelante la categoría "mestizo" fue el soporte de la nueva conciencia de la nación y pretendió borrar artificialmente la discriminación y el racismo. Al respecto, es útil la reflexión de Carmen Bernand quien sostiene que el racismo, aun cuando se arraiga en un pasado remoto, cobra su sentido genuino justamente cuando las barreras jurídicas y normativas entre los grupos desaparecen en nombre de la igualdad teórica de todos los ciudadanos de una nación (2001: 107), y esto fue lo ocurrido con la revolución. Puede observarse entonces que el mestizaje, convertido en una ideología definitoria de lo que debía ser la bolivianidad, fue eficazmente usado por el ciclo populista-nacionalista de mediados del siglo XX que profesó el fin del racismo.

Empero, el racismo biológico reapareció con un ropaje cultural, con la doctrina de que lo ancestral era bueno pero sólo para el museo y el arte, pues lo verdaderamente importante radicaba en la técnica científica y moderna de Occidente. Así, los saberes indígenas de la agricultura, por ejemplo, fueron considerados anacrónicos y ciertas creencias y ritualidades condenadas como "prejuicios y supersticiones" que deberían extirparse. La cultura india sólo servía de decoración, y más allá de eso no tenía ningún valor frente al progreso científico moderno. Con todo ello, y en aras de realizar su comunidad imaginada mestiza, el MNR, de acuerdo con el análisis de Rivera (1993: 88), emprendió una gigantesca tarea de disciplinamiento cultural mediante instituciones que, como el sindicalismo y la escuela fiscal, gozaron de todo el respaldo estatal, estableciéndose así un antes y un después definitivo para la historia del país.

En síntesis, la política educativa del MNR promocionó en lo cultural la consolidación del mestizaje, en lo político la democracia liberal —con disfraz populista y nacionalista— y en lo económico el desarrollo bajo el modelo capitalista con el "padrinazgo" del gobierno norteamericano, a pesar de que el CEB postuló el carácter "anti-imperialista" de la reforma.

La Cooperación Estadounidense: "muerte del indio", bienestar rural y biopolítica

La actuación de entidades norteamericanas en la educación rural boliviana se remonta a los años cuarenta, pero fue con la reforma educativa de 1955 que la presencia estadounidense se consolidó y fortaleció. El artículo 309 del CEB señalaba explícitamente que "el sistema escolar boliviano establece relaciones de comunicación, asistencia técnica e intercambio de informaciones, material y experiencia con instituciones internacionales educativas en la medida que no afecten la soberanía nacional". Más adelante el CEB decía que toda cooperación estaría bajo control del Estado a través de sus órganos correspondientes (República de Bolivia 1983 [1955]: 83). Sin embargo, la "soberanía nacional" era lo menos importante para el MNR.

El accionar de Estados Unidos en la educación rural fue viabilizado por varios organismos entre los que se destacaron el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) y el Servicio Cooperativo Interamericano de Cooperación (SCIDE) que implementaron sistemáticos planes de aculturación ¿Qué era el Instituto Lingüístico de Verano? También conocido como Summer Institute of Linguistics, dicha organización se creó en Estados Unidos durante 1934 (Marzal 1981: 500). Dependía de la iglesia Bautista del Sur y tenía por finalidad traducir la biblia a idiomas nativos y preparar jóvenes misioneros cristianos para enviarlos a diversos lugares del continente. Mediante la educación bilingüe y el estudio de las lenguas vernáculas, instrumentos para llevar a cabo una evangelización coercitiva y fundamentalista, el ILV difundió en Latinoamérica valores pro-norteamericanos, higienistas y de "desarrollo", favoreciendo a la vez la formación de pequeñas burguesías rurales (Nemesio Rodríguez y Carlos Tour en Barre 1983: 39, 40). Según el Grupo de Barbados el ILV presentaba un cuadro de fragmentación idiomática tratando de demostrar la inviabilidad de la formación de ciertas unidades lingüísticas. Las críticas fueron también que el ILV tenía una perspectiva ahistórica y estática de los idiomas nativos, negando a los indios la posibilidad de una interpretación propia de su cultura a nivel conceptual y lingüístico. El papel del ILV en Latinoamérica a la larga fue la desmovilización de algunos movimientos indígenas formando un estrato de maestros y promotores bilingües a los que manipuló y quienes a su vez instrumentalizaron muchas comunidades según metas políticas afines a Estados Unidos. El ILV llegó a controlar vastas áreas que constituyeron enclaves estratégicos y no es difícil sospechar que ello estaba orientado a favorecer el dominio geopolítico estadounidense en función de la apropiación de recursos naturales (Grupo de Barbados 1979: 399). Además, el ILV condenaba las religiones nativas, los ritos iniciáticos que usaban plantas alucinógenas, las actividades de los chamanes y las tradiciones míticas; prácticas y formas de pensamiento consideradas "obra del demonio" (Marzal 1981: 504). También monopolizó el campo de la investigación lingüística obstaculizando la formación de cuadros técnicos nacionales: por ejemplo durante 1975 el gobierno peruano intentó "nacionalizar" las acciones de esta organización norteamericana, pero se enfrentó con una carencia absoluta de lingüistas y técnicos capacitados (Grupo de Barbados, 1979: 400).

Todo indica que el ILV estaba estrechamente involucrado con el indigenismo interamericano y de hecho llegó a Bolivia precisamente en ocasión del TCII. El 12 de agosto de 1954, cuando el evento indigenista todavía se estaba desarrollando en La Paz, el Ministerio de Asuntos Campesinos, a nombre del gobierno boliviano, firmó un convenio con el ILV y al año siguiente llegaron los primeros misioneros a trabajar por invitación directa del presidente Paz Estenssoro (López 2005: 88). De esta manera el ILV arribó a Bolivia y se quedó por más de treinta años creando escuelas y trabajando con quince minorías étnicas y diecisiete idiomas diferentes, particularmente en el Oriente, el Chaco y la Amazonía. Entre los grupos indígenas que sufrieron un proceso de aculturación impuesto por la acción educativa del ILV estuvieron los cavineños, chácobos, ese-ejjas, chimanes, uru-chipayas —los únicos

andinos—, ayoreos, chiquitanos, guarayos e ignacianos. Como señala Luis Enrique López, se dio entonces una convergencia de intereses entre los misioneros estadounidenses y el MNR, pues ambos actores deseaban la modernización del país según el modelo occidental de desarrollo que estaba en sintonía con la evangelización. El ILV facilitó al Estado el control parcial de algunos territorios amazónicos, a la vez que los grupos indígenas eran reducidos al viejo estilo colonial, siendo obligados a sedentarizarse y dedicarse a la agricultura y a las labores artesanales. Con todo, el análisis de López reconoce que el ILV contribuyó a que los indios tomen conciencia de la importancia de sus propias lenguas y ello revitalizó varios idiomas vernáculos, pero el problema fue que éstos eran vaciados de sus contenidos semántico-lingüísticos, de modo que las lenguas nativas se convirtieron en el vehículo privilegiado para la transmisión de los contenidos oficiales del currículo nacional tendientes a "bolivianizar" a los indígenas, lo que a la vez implicó una intensiva castellanización que corría paralela a la valoración de los idiomas autóctonos. Al cumplirse veinte años de presencia del ILV en Bolivia la organización misionera se jactó en un documento oficial de haber ayudado a varios grupos indígenas a "aceptar la vida social y económica del país", tal como exigía su contrato con el Estado "revolucionario" (López 2005: 88-90).

El ILV representó el brazo más agresivo de una parte de las redes del indigenismo interamericano que propiciaba y desarrollaba procesos de aculturación planificada, en clara concordancia con intereses estadounidenses que buscaban conjurar al comunismo internacional en América Latina y formar un campesinado dócil y saludable.

La otra organización importante, el SCIDE, empezó a operar, como he mencionado antes, durante Peñaranda, mas fue desde Villarroel que su actuación se institucionalizó de modo más formal y efectivo. Ya en 1940 Roosevelt había organizado instancias para promover el "desarrollo económico" de Latinoamérica, y Bolivia se fue convirtiendo en un particular foco de atención dadas las recurrentes rebeliones indígenas que obstaculizaban tal desarrollo. En el contexto de las inquietudes por la agitación india Estados Unidos determinó la creación de una Fundación Interamericana de Educación, y fue Donoso Torres, desde su cargo como presidente del Consejo Nacional de Educación, representando al gobierno de Peñaranda, quien solicitó ayuda a la Oficina de Asuntos Interamericanos a la que pertenecía la mencionada Fundación (Arze Loureiro 1956: 232), siendo ése el origen del futuro SCIDE en Bolivia.

El SCIDE se autodefinió, en su revista oficial *Educación Boliviana*, como una "institución de asistencia técnica". Según datos de esta revista el servicio de cooperación se creó en septiembre de 1944 bajo el rótulo de Programa Educacional Cooperativo, cambiando de nombre a SCIDE en 1948. Durante sus primeros años estuvo a cargo de Ernest Maes, activo personaje que fue amigo cercano de

Pérez y que llevó las ideas y el sistema nuclear warisateño a Guatemala.⁶⁰ Los campos de acción oficiales del SCIDE fueron la educación rural, la educación industrial y la educación vocacional agrícola, siendo su propósito formal la preparación y rendimiento docente en las escuelas rurales. No obstante tras la parafernalia de la educación rural se escondían otros intereses.

Siguiendo un estudio de Larson, todo indica que el SCIDE nació debido a que el gobierno norteamericano observaba con preocupación el estado de agitación india de los años cuarenta que desestabilizaba la producción agrícola y agravaba la escasez de alimentos, hecho que también afectaba a los trabajadores mineros y motivaba su activismo político, lo que finalmente lastimaba el esfuerzo bélico norteamericano en la Segunda Guerra Mundial pues los obreros del subsuelo producían menos estaño. La educación indígena se convirtió entonces en un instrumento de contrainsurgencia bajo la dirección de Estados Unidos que pretendía evitar la expansión del comunismo en el incipiente contexto de la Guerra Fría (Larson 2004: 98).

A partir de 1948 el SCIDE intensificó su trabajo lanzando una auténtica cruzada cultural en el altiplano paceño, que incluía, entre otros elementos, campañas de salud, vacunas y proyección de películas, obteniendo a la vez el control de seis núcleos rurales, Warisata y Ucureña los más famosos. Una *Guía de maestros*, publicada por esta organización durante aquél año, definió así su objetivo central: "Inculcar al campesino buenos hábitos de vida, respecto a dietas, vestido, casa, salud personal y prácticas cívicas, sociales y religiosas". Las recetas de la modificación de comportamientos también buscaban convertir a la ruda mujer aymara en una ama de casa ideal enraizada en su "hábitat natural". Las recetas abarcaban una amplia gama de aspectos: administración del cuerpo, crianza de niños, técnicas de planchado de ropa, combinaciones estéticas de colores en la decoración del hogar, uso de cubiertos en la mesa y la "elección de patrones de costura que sean coquetos para una figura delgada" (cit. en Larson 2004: 102). Con estas premisas los programas del SCIDE impusieron poco a poco regímenes altamente ritualizados para controlar la comida, el vestido, los dormitorios, la salud y los modos de sociabilidad, no sólo en las aulas sino también, y sobre todo, en el interior de la familia indígena. Pero al mismo tiempo, como señala Larson, la inculcación de los deseos para obtener jabón, planchas, delantales y "figuras delgadas" se convertía en la cuña inaugural de los mercados internos bolivianos para el consumo de artículos importados (2004: 103).

⁶⁰ Gotkowitz sostiene que Ernest Maes participó en el Primer Congreso Indígena de 1945 realizado durante Villarroel, y que su trabajo formaba parte de la agenda de desarrollo que surgió de las maniobras geopolíticas estadounidenses durante la Segunda Guerra Mundial. Maes también habría fomentado la investigación de los sistemas de trabajo agrícola para incrementar la producción y resolver las carencias de alimentos que caracterizaban al país tras la Guerra del Chaco (Gotkowitz 2011: 285). Otros indigenistas estadounidenses activos en Bolivia durante los años cuarenta fueron Allan Dawson —encargado de negocios de Estados Unidos en Bolivia— y Frank Tannenbaum —famoso docente de la universidad de Columbia. Ambos también eran amigos de Pérez y entusiastas difusores de Warisata a nivel internacional, siendo fácil suponer que estaban asimismo involucrados con el SCIDE.

Con todo, los primeros diez años del SCIDE probablemente no tuvieron mucho efecto y su presupuesto no era tan alto. Fue después de la revolución que adquirió un protagonismo central en la educación rural boliviana, al punto que estuvo presente en las discusiones de la Comisión que diseñó la reforma educativa de 1955 (Sanjinés Uriarte 1968: 86, 87), destinando también exorbitantes cantidades de dinero y recursos técnicos y humanos para relanzar sus actividades.

Un medio a través del cual pueden conocerse algunos detalles del accionar de esta institución y las ideas que promovía en la temprana fase post-revolucionaria, lo constituye la revista *Educación Boliviana*, órgano oficial del SCIDE, que me sirve para esbozar el siguiente conjunto de datos acompañados del análisis correspondiente.

Aparte de enviar a profesores bolivianos becados para formarlos como técnicos en Estados Unidos, la institución norteamericana se hizo cargo de casi todos los núcleos escolares, uniformándose con este sistema la enseñanza rural del país. Arze Loureiro, quien igual que Valencia Vega pasó a trabajar en el SCIDE, señaló que los resultados obtenidos por Pérez eran incompletos y que los objetivos de la cooperación estadounidense, en cuanto a la educación rural nuclear, resultaban "más concretos" y "menos dramáticos" que los gestados en la Warisata de los años treinta (Arze Loureiro 1956: 234). Así, con el apoyo de intelectuales ex-izquierdistas, el SCIDE desplegó una labor inmensa elaborando y distribuyendo guías, folletos y boletines⁶¹, armando bibliotecas y trayendo materiales, herramientas y maquinaria de construcción. También se ocupó de construir y reparar escuelas y establecimientos industriales. En cuanto a éstos últimos, el SCIDE financió la edificación de una Escuela Industrial en Achachicala —La Paz— y una Escuela de Agricultura Vocacional en Muyurina —Santa Cruz—, como explícita aplicación de la educación técnica establecida en el CEB. La tecnificación del trabajo rural en el oriente llevada a cabo por la cooperación implicó asimismo el uso de nuevas tecnologías que incluyeron plaguicidas y maquinaria agrícola, y no sería descabellado ver en ello el temprano arribo de la "revolución verde" al país.⁶²

Respecto a innovaciones pedagógicas, no he hallado muchos datos en la revista oficial del SCIDE, salvo la consabida retórica de la escuela activa que exaltaba la ética del trabajo a título de

⁶¹ Es una labor pendiente buscar y analizar la gran cantidad de folletos, cartillas y guías que la cooperación estadounidense elaboró y difundió en los años cincuenta. Según un catálogo de *Educación Boliviana* algunos de los folletos que el SCIDE distribuía tenían nombres como: *Don Macario cuando no sabía leer*, *Más aire y más luz*, *Julián sabe leer*, *Juliana sabe cocinar*, *Compa Conejo* y *Leyendas Indígenas*, entre otros. Cuando alguien busque y analice este material tendremos un panorama más completo de los valores que el CEB y el SCIDE inculcaban en las áreas rurales y el modo en que lo hacían.

⁶² Tras la Segunda Guerra Mundial la ONU y los Estados Unidos, en el afán de crear "un mundo de paz", se concentraron en el problema del hambre y desarrollaron tecnologías que prometían incrementar el volumen de la producción de alimentos. En esa dinámica varias entidades pagaron al agrónomo estadounidense Norman Borlaug para que desarrollara semillas de alto rendimiento que exigían intensivas dosis de agentes químicos, plaguicidas y fertilizantes, lo cual iba acompañado de obras de riego y un gran despliegue de mecanización agrícola. Este paquete, conocido como "revolución verde", surgió en los años cuarenta y se expandió a casi todo el mundo durante los cincuenta y sesenta ocasionando graves consecuencias y el surgimiento de un oscuro agronegocio transnacional (Koop 2011: 42-52). La relación indirecta del indigenismo interamericano con la revolución verde parece evidente en la medida en que la aculturación planificada indigenista apuntaba, entre otros objetivos, a la modernización de las áreas rurales, su inserción en el mercado y al aumento de la producción agrícola.

juntar la práctica con la teoría en el proceso educativo, pero por lo demás el orden tradicional del aula no parece haberse alterado significativamente, salvo por actividades recreativas al aire libre y prácticas de higiene. Sin embargo hay que señalar que el uso de la imagen y los recursos audiovisuales empezó a ser requerido cada vez más, pese a las muchas limitaciones existentes. Un funcionario señaló que en 1958 Bolivia no contaba con proyectoras de cine, máquinas de slides o televisores sino en forma absolutamente restringida y escasa, y por ello se tuvo que recurrir a tecnologías rústicas e improvisadas tipo carteles con dibujos y fotografías, el "franelógrafo" y el "autoimpacto visual", dispositivos artesanales a base de cartones y papeles que, junto a los títeres, diversificaron un poco las prácticas pedagógicas en algunas escuelas rurales (Ruiz 1958: 82-88).

Por otra parte, el SCIDE intervino abiertamente en la educación extra-escolar creando "clubs de jóvenes campesinos", "centros sociales" y "clubs de amas de casa" (Claure 1958: 71), involucrándose también en los rituales cívicos. Una reseña anónima de los festejos realizados en 1956 por el Día del Indio en varias zonas rurales con la presencia de la cooperación estadounidense, publicada en el número 3 de *Educación Boliviana*, señala que en la escuela normal de Canasmoro —en Tarija— se llevó a cabo un "desfile de carrozas alegóricas con las bellezas campesinas representantes de las zonas de la comunidad [...]. De entre todas ellas se eligió la Reina de la Belleza Campesina 1956, la que fue proclamada entre el regocijo de toda la población". La misma fecha se realizó en Ucureña un "Concurso de viviendas mejoradas" que incentivaba al abandono de los materiales de construcción tradicionales en favor de la introducción del yeso y otros elementos modernos. En el caso de Canasmoro, ignoro si este tipo de desfiles de "bellezas campesinas" se hacían antes del accionar del SCIDE. Ello no sería imposible en esa zona de valles sureños caracterizada por importantes procesos de mestizaje que datan de siglos atrás, sin embargo no cabe duda de que la educación extra-escolar validó y potenció estas prácticas, retocadas con elementos vernáculo-provincianos.

Los valores e ideas que el CEB y el SCIDE inculcaban pueden ser examinados también en la iconografía y en las imágenes que se difundían en carteles, afiches y revistas. Al respecto, me parecen significativos dos gráficos en los que se observa claramente a los destinatarios ideales de la reforma: las "familias campesinas", en ningún caso el ayllu o la comunidad, organismos colectivos demasiado vinculados a un pasado "arcaico" que se pretendía superar. Por ejemplo la figura 2 ilustra el ideal de la familia campesina disciplinada y en su hábitat dirigiéndose a la escuela, la cual se encuentra adornada con una bandera boliviana que simboliza la presencia estatal y el sentido de pertenencia nacional. Paradójicamente, el puente para llegar a la nación, representada en la escuela, es la cooperación estadounidense. Otra ilustración ejemplar es la figura 3, donde se muestra igualmente el prototipo de la familia campesina, junto a los elementos de la "civilización" y de la construcción nacional: el libro, algunos instrumentos de trabajo agrario y la escuela, siempre en el hábitat indígena, como se ve por los campos de cultivo que se extienden al frente de las escuelas. Al igual que en el gráfico anterior, se trata

de una familia nuclear aislada y sin lazos comunitarios, que en este caso sirve de enlace simbólico y forzado entre Warisata, Ucureña y la reforma agraria. Finalmente la figura 4 muestra la fachada de la escuela de Warisata en una imagen propagandística de la revista del SCIDE por el “Día del Indio”: la escuela-ayllu quedó convertida en un poderoso emblema de la nación boliviana y a la vez de la cooperación estadounidense.

Figura 2. (Educación Boliviana. Nro. 3, 1956)

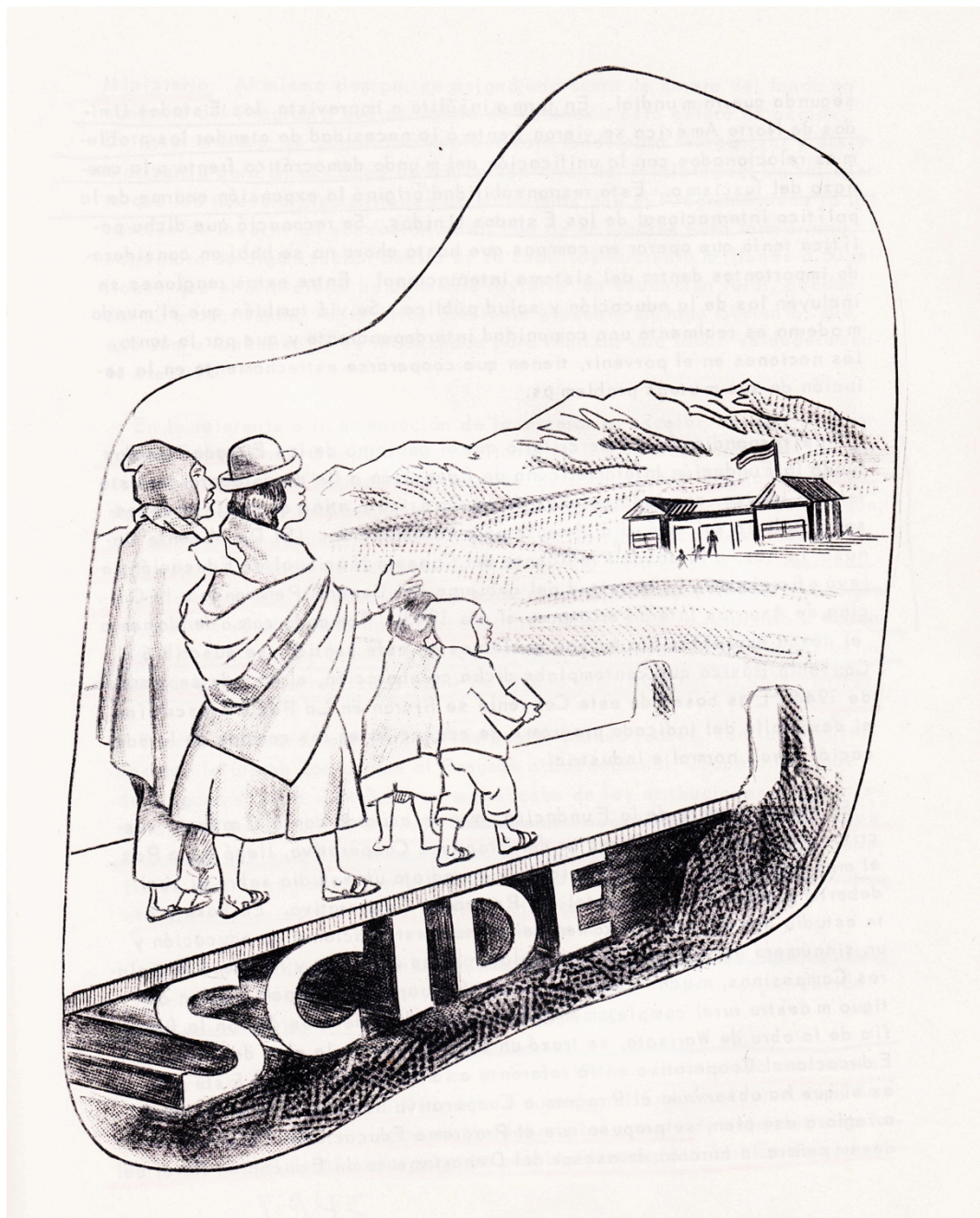


Figura 3. (*Educación Boliviana*. Nro. 3, 1956)



Figura 4. (*Educación Boliviana*. Nro. 3, 1956).



Empero, la labor del SCIDE y la aplicación del CEB en el campo encontraban no pocas dificultades e incluso ciertas resistencias aisladas entre sectores del magisterio.⁶³ Por otro lado, ya he

⁶³ En una entrevista que realicé el 7 de septiembre de 2009 a Roberto Quiroz, un profesor rural cochabambino que en los años cincuenta fue becado a Estados Unidos por el SCIDE, éste me refirió que poco a poco algunos profesores empezaron a criticar la omnipresencia de la cooperación norteamericana. Alberto Alcócer —otro preceptor rural cochabambino, menos

mencionado antes la falta de maestros rurales, a lo que se añadía la desconfianza de las comunidades en algunos de los métodos de la "escuela activa" que se intentaban aplicar. Un funcionario de la época señaló lo siguiente refiriéndose a una comunidad altiplánica paceña:

Al comienzo las actividades agrícolas provocaron reacciones desfavorables en los padres de familia que insistían en que la escuela debía reducirse solamente a la enseñanza de la lectura, la escritura y la aritmética elemental, sin invadir campos en que los niños y los padres tienen, a veces, más conocimientos que el maestro mismo. La labor de persuasión y convencimiento fue dura y muy hábil hasta conseguir la aceptación de la comunidad. Por ejemplo fue muy útil explicar a los padres de familia que el desarraigo de los jóvenes de la comunidad y la emigración de los hijos hacia las zonas urbanas se debían a que la escuela no les había enseñado el amor a la tierra y a sus faenas productivas. [...]. Asimismo las actividades de educación sanitaria eran, en un comienzo, censuradas. Cada vez que veían a los niños haciendo prácticas de higiene personal en las orillas del río o recreándose en los campos, los adultos pensaban que era una lamentable pérdida de tiempo (Montoya 1958: 31).

Las labores de "persuasión y convencimiento" para superar el rechazo de los indígenas empezaron a demandar técnicas de la antropología aplicada —con sello del relativismo cultural estadounidense—, tal como se ve en las recomendaciones de un miembro del Ministerio de Asuntos Campesinos que escribía en la revista del SCIDE:

Es importante un conocimiento cabal de la cultura y de las instituciones locales. El paso inicial para esto será ponerse en contacto con los jefes o líderes de la comunidad [...]. Las gentes conocedoras de las cuestiones sociales, que trabajan entre poblaciones primitivas, han comprobado que a veces tenía más interés cooperar con el hechicero y aumentar su prestigio, inculcándole nociones rudimentarias de la ciencia médica, que entrar en competencia con él (Quitón 1956: 314).

Más adelante el mismo funcionario menciona cómo procedió para implementar un programa de "bienestar rural" en una alejada población del valle alto cochabambino llamada Tacko Loma —cerca a Ucuereña—, convertida en "zona experimental" o de "demostración". Se trataba de un proyecto piloto de desarrollo que procedía mediante una serie de pasos: exploración del lugar, conocimiento "de las gentes", investigación con cuestionarios, organización de grupos de trabajo, realización de asambleas y edificación de "viviendas campesinas" para que, "mejorando las condiciones de vida" de los nativos se impida el abandono de su tierra.

afortunado que el anterior— me contó en una comunicación informal que durante la década de los sesenta ejercía de dirigente de los estudiantes de la Escuela Normal de Vacas, centro educativo ubicado en una lejana zona rural de Cochabamba y que estaba a cargo del SCIDE. Alcócer promovió un pequeño disturbio y junto a varios futuros profesores secuestró una camioneta del SCIDE como protesta por la pésima alimentación ofrecida en la Normal, exigiendo también la expulsión de algunos malos funcionarios.

La inquietud por arraigar a los indios en su "hábitat natural" se incrementó frente a la masiva migración campo-ciudad potenciada tras la revolución. Dicha preocupación se sumaba al hecho de que no todas las escuelas rurales aplicaban la "educación activa". Por ejemplo Hernán Cuellar, Jefe de Distrito de Educación Fundamental del Beni que trabajaba con el SCIDE, se expresó en estos términos al evaluar la educación de los "selvícolas" en la Amazonía y al juzgar al sistema educativo rural general:

El selvícola moré que ya es relativamente evolucionado, necesita, para su mejoramiento, tonificarse con la sangre de elementos con una evolución mayor. [...] El selvícola sirionó de Casarabe es más numeroso y de escasísima evolución. [...] En consecuencia [las tribus] precisan una esmerada tonificación evolutiva hasta ponerlas en condiciones de un mayor rendimiento de trabajo y progreso. [...] Nuestras escuelas actualmente son de simple alfabetización [...]. De ello salen elementos semiletrados que después abandonan el campo y se radican en las ciudades como elementos politiqueros en busca de cargos públicos, en manifiesta mengua del laboreo campesino. [...] Hoy se va sintiendo ese ausentismo, pues la agricultura, ganadería y las industrias del campo vienen sufriendo un colapso por falta de brazos, que les impide intensificar la producción (Cuellar 1956: 47, 49).

Resulta sorprendente la propuesta evolucionista de mestizaje biológico que este funcionario plantea en plenos años cincuenta, cuando la nueva doctrina del nacionalismo revolucionario era el mestizaje cultural. También es llamativo el miedo al ascenso social de los indios mediante la función pública y la política, lo que recuerda los viejos temores criollos hacia los cholos. Igual de relevante es la visión pesimista de la educación que, según Cuellar, seguía siendo sólo alfabetizadora pese a los postulados de la reforma. Finalmente en el texto citado se ve una perspectiva casi desesperada frente a la migración y a la "falta de brazos" para el trabajo agrícola. Todo esto revela fundamentalmente dos cosas: 1) los ideales de la escuela activa se aplicaban de modo muy desigual, en unas zonas sí, y en otras menos o nada, y 2) los indios no fueron de ninguna manera simples objetos dóciles, pues continuaron desarrollando dinámicas y estrategias de ascenso social y económico independientes a través de la migración a las ciudades, de modo que las pretensiones de "arraigarlos a la tierra" eran seriamente ignoradas o desafiadas.

Sin embargo la sistematicidad de las acciones educativas en el campo consiguieron introducir nuevos patrones de consumo, particularmente en lo referido a la alimentación, ya que el SCIDE difundió eficazmente el fideo, distintos tipos de galletas, el arroz, enlatados varios y particularmente el azúcar, producto definido como el alimento más eficaz "contra el cansancio y la fatiga". En un artículo anónimo contenido en el número 3 de *Educación Boliviana* correspondiente a 1958 se lee: "la leche condensada azucarada es el alimento más precioso e indicado para el niño en edad escolar". Los niveles de consumo de nuevos alimentos, en especial los enlatados, fueron aumentándose cada vez más, tanto

en el campo como en las ciudades, y ello se incrementó en mayor grado con la llegada de la "Alianza para el Progreso" en los años sesenta.

La preocupación del SCIDE y del Estado boliviano por la alimentación, la vivienda, la alfabetización y la salud de los indios se expresaba con el concepto de "bienestar rural". De hecho, hacia 1956 se creó una "Oficina de Bienestar Rural" dependiente del Ministerio de Asuntos Campesinos. El jefe de dicha unidad era Carlos Quitón, quien definió el concepto como la "elevación del nivel de vida de las poblaciones rurales". Este personaje señalaba que organizaciones como la ONU, la FAO y otras por el estilo trabajaban por el bienestar rural, noción que en último término servía para explicar un objetivo muy claro: "mejorar la condición de los campesinos y contribuir por todos los medios al crecimiento de la economía mundial", garantizando "el crecimiento del volumen de los bienes de consumo" (Quitón 1956: 306, 313). No es casual que una lámina de dibujos que acompañaba al texto de Quitón sobre "bienestar rural" presentaba sucesivamente un puesto de salud —para optimizar el rendimiento laboral—, un banco —para inducir conductas de ahorro— y un cine: el máximo símbolo del "entretenimiento" moderno de la época.

El bienestar rural tuvo como eje central a la salud y la higiene. Héctor Ramírez, un técnico de educación del SCIDE, explicó elocuentemente de qué se trataba esto:

El hombre se considera como un valor social y la vida humana como un capital que algunos han calculado en cifras. Así, la conservación de la salud debe ocupar a los economistas, a los hombres de estado, educadores, médicos, etc. El problema es capital, ya que se trata de vivir o perecer. [...]. La higiene es la última expresión del progreso social realizado por medios científicos y así el grado de cultura de un pueblo debe medirse por la perfección de su higiene. [...] La salud consiste en algo más que en no estar enfermo. [...] En sus diversos aspectos y según el grado que haya podido alcanzar, la salud hace posible el mejoramiento de la vida. [...] La salud es un estado de completa capacidad física y se desarrolla por medio de hábitos, de prácticas, y no simplemente por los pensamientos, los deseos y los conocimientos. [...] La higiene se relaciona con todos los factores que ejercen influencia sobre los procesos de vida (Ramírez 1956: 71-75).

Carlos Quitón señaló por su parte: "un nivel de salud más elevado y una mayor cohesión del régimen social suprimen las causas del malestar social, aumentando al mismo tiempo las posibilidades de producción" (1956: 316).

Por todo lo hasta aquí visto, y en especial por los últimos párrafos citados, el CEB y el SCIDE apuntaban claramente a introducir medidas *biopolíticas* a través de la educación. Como se sabe, el concepto de biopolítica fue planteado por Foucault (2000) y se refiere a un cambio en las tecnologías de poder que consiste en el abandono del clásico derecho de soberanía basado en la autoridad del Estado para "hacer morir y dejar vivir", reemplazándolo por un nuevo principio: hacer vivir y dejar

morir. Se trata de la consideración de la vida por parte del poder, un ejercicio del poder que se ejerce no sólo sobre los cuerpos, como en la disciplina, sino sobre los seres humanos en tanto seres vivientes y como especie, o sea en la medida en que forman una masa global afectada por procesos como el nacimiento, la muerte, la enfermedad, etcétera. Surgió entonces la idea de *población* convertida en problema científico, político y biológico, y ello tuvo que ver con regularizar la morbilidad y alargar la vida, optimizar un estado vida. Se entiende que en el surgimiento de la población como nueva categoría la medicina tuvo gran importancia, pues las enfermedades constituyen factores permanentes de sustracción de fuerzas productivas, disminución de tiempo de trabajo y grandes costos económicos, de manera que la función médica se amplió a la higiene pública. La biopolítica se ejerce en tanto biopoder y no excluye las técnicas disciplinarias: las modifica parcialmente y las utiliza implantándose en ellas. De este modo, los dispositivos disciplinarios, centrados en el cuerpo, fueron usados por la nueva tecnología centrada en la vida, una tecnología que pretendió controlar y regularizar a las masas vivientes. Es decir que el detalle —los cuerpos— y los fenómenos globales —la población— fueron integrados y armonizados cada vez más en los mecanismos de dominación del Estado (Foucault 2000: 217-228).

Marisol de la Cadena (2008), pensando desde el caso peruano, ha mostrado acertadamente que la idea de que la educación podía mejorar a la gente siempre estuvo presente en los proyectos para optimizar la vida de las poblaciones de los países latinoamericanos: si la misión del biopoder en América Latina fue crear culturas nacionales —hacerlas vivir—, el reverso de tal objetivo consistió en dejar morir a las culturas indígenas.

En Bolivia las medidas biopolíticas —por ejemplo las prácticas higiénicas y eugenésicas, los censos, las vacunaciones, etcétera— no eran nuevas y no aparecieron con la revolución, pues se remontan al siglo XIX. Sin embargo fue en los años cuarenta y cincuenta del siglo XX cuando tales medidas —junto a otras, como nuevas campañas de salud, nuevas pautas alimenticias o la transformación de la vivienda—, se aplicaron de modo más intenso. No por nada el lema de la revista *Educación Boliviana* era "Mejorar la educación para vivir mejor". Además, la normatividad biopolítica que procuraba regularizar la población implicó la continuidad del ejercicio de una forma racializada de poder. El racismo, en términos foucaultianos, es inherente al biopoder, pues una de sus funciones es hacer morir a las razas "inferiores" para que la vida de las "superiores" sea más mejor. Empero, cuando Foucault habla de "hacer morir" no se refiere necesariamente al asesinato directo, sino también al "asesinato indirecto": la muerte política, el rechazo, la discriminación, la explotación, la subestimación, etcétera (Foucault 2000: 231). En Bolivia la "muerte" de lo indio residía en su transformación cultural, en su conversión en un mestizo ideal, en el abandono de sus sistemas de creencias, de sus rituales, de sus saberes de medicina tradicional y de sus formas de vida, mediante la inculcación de valores de clase media.

La "muerte" de lo indio pretendía imponerse a través del directo accionar de los profesores que seguían manuales y guiones elaborados por el Estado y sus asesores técnicos. Por ejemplo, Rafael Reyerros relata que en la escuela rural llamada Caquiaviri, en La Paz, el preceptor realizaba por las noches charlas a los comunarios "contra los prejuicios más enraizados sobre los fenómenos astronómicos que tanto preocupan a los nativos", explicando "que las rogativas pidiendo lluvia, son inútiles, así como la costumbre de quemar incienso o copal, o palmas benditas para ahuyentar las granizadas". El profesor de Caquiaviri aspiraba también a que los indios dejaran de mascar coca y predicaba la idea de que las heladas y el granizo debían combatirse con "procedimientos científicos" (en Reyerros 1946: 207). En cuanto a la masticación de coca, desde los años veinte existieron proyectos gubernamentales que condenaban y tendían a erradicar este uso, pero a partir de la década de los cuarenta la condena adquirió ropaje científico. Reyerros cita dos estudios que "evidenciaban" que el consumo de coca era nocivo, provocando efectos físicos y psicológicos como la indiferencia, la apatía, el descuido y la pérdida de memoria. Este autor refiere asimismo que "misiones evangélicas del Séptimo Día", que sostenían algunas escuelas rurales, habían conseguido suprimir exitosamente el "vicio de la coca" (Reyerros 1946: 93-98). Sin embargo la coca era utilizada como medicina por parte de los indígenas, además que su uso estaba vinculado a rituales importantes constituyendo un elemento central del sentido de comunidad.

Las reforma educativa de 1955 continuó con la condena de los saberes tradicionales concentrándose a la vez en estabilizar la posición social y espacial de la población indígena. El biopoder del Estado y de la cooperación del ILV y del SCIDE quiso dejar "morir" al "indio tradicional" para hacer vivir pobladores rurales modernizados, saludables, evangelizados, mestizos y, sobre todo, disciplinados para la productividad: el objetivo primordial de la reforma. Entonces tenemos que el Estado necesitaba controlar a su población, a su masa de humanos jerárquicamente organizados con un único fin: transformar las costumbres para la producción y el desarrollo económico. Por eso las políticas educativas se dirigieron con especial interés hacia el "hogar campesino" y allí la mujer desempeñaba un rol fundamental por su capacidad procreadora. El profesor Víctor Montoya, técnico del SCIDE, señala que la "educación para el hogar" se convirtió en una asignatura oficial de la educación rural, la cual "tuvo una aceptación más fácil a través de la mujer campesina que había estado al margen de los beneficios de la escuela". Añadió que los "clubs de amas de casa" recibían intensivas orientaciones para las labores domésticas, la mejor preparación de alimentos, las labores de corte y confección y la "formación de hábitos de vida sana" (1958: 31). En consecuencia se reavivaron los antiguos esfuerzos por disciplinar los cuerpos femeninos e inculcar la higiene sexual y la puericultura, pues, en términos de Foucault, la sexualidad constituye una bisagra entre el cuerpo y la población (2000: 227). En suma, la idea era controlar los cuerpos y modificar los comportamientos y los deseos

en función del progreso económico, asegurando cierta longevidad y salud en los transformados indios para una optimización del trabajo agrario.

He aquí cómo, a través del SCIDE, se terminó de constituir un gran ciclo de la ideología del mestizaje cuyo triunfo, no obstante, resultaría siendo efímero.

CONCLUSIONES Y EPÍLOGO

Desde las escuelas de caciques de la Colonia hasta los proyectos liberales y nacionalistas durante la República, hay una evidente continuidad respecto a la urgencia de educar a los indios a fin de pacificar rebeldías y obtener mano de obra eficiente. En el caso de la República boliviana, ya se trate de Rouma, Sánchez Bustamante, Saracho, Guzmán, Tamayo, Pérez, Otero, Donoso Torres, Reyeros o cualquier otro personaje importante en cuestiones educativas, es fácil encontrar un hilo común, expresado en la idea de civilizar al indio en su propio medio, evitar que se convierta en cholo, contener sus posibles rebeliones y transformarlo en un factor de producción para integrarlo a la nacionalidad, planteamientos que fueron parte de un largo proceso de discusiones que se remontan a la segunda mitad del siglo XIX.

El primer paso contundente del proceso de "modernización" del indio a partir de políticas públicas fue la reforma educativa liberal, la cual, en sus inicios, propuso difusamente una educación universal para ciudadanizar a toda la población por igual. La paulatina recepción de la educación integral, de ideas eugenésicas y de la antropología física añadieron a este objetivo una nueva posibilidad: la regeneración racial, el mejoramiento de los cuerpos indígenas mediante la educación física y refinadas tecnologías disciplinarias, formulación que convivió por un tiempo con la fantasía de una inmigración extranjera que blanquearía a la población. Es decir que, pese a la difundida creencia de que el mestizaje era retroceso y degeneración, surgió la esperanza en una hipotética miscegenación exitosa. Estas fueron las primeras matrices de la ideología del mestizaje que luego fueron alteradas con las ideas de Franz Tamayo quien produjo, a la larga, un verdadero cambio de mentalidad: el indio era la fuerza para construir la nación y el mestizaje una fatalidad positiva; por tanto el mestizaje constituía la solución, pero un mestizaje cultural y no físico, un mestizaje ideal, en suma. A un principio las formulas de Tamayo no tuvieron repercusiones importantes, sin embargo desde los años cuarenta se transformaron en un axioma nacionalista.

Por otra parte, tras más de diez años de fracasada aplicación, la reforma educativa liberal sufrió un cambio pues se optó por asumir la vía de la educación segregada: una educación específica y diferenciada destinada a las áreas rurales. Ello ya estaba contemplado en la primigenia reforma liberal, no obstante después de algunos años pasó a ser una doctrina oficial incuestionable, más aún hacia inicios de la década de los veinte. La "redención" del indio ya no pasaba entonces por la asimilación, sino por la transformación moderada y controlada de sus costumbres sin cambiar su status ni su posición social, y por ello los liberales nunca se plantearon abolir el pongueaje y menos pensar en una reforma agraria. La paradoja de modernizar al país manteniendo la servidumbre y el status inferior del indio fue impugnada por los propios indígenas movilizados y también por Pérez, personaje que llevó los postulados de la reforma liberal hacia una radicalización: la utopía de una gran escuela rural,

autosuficiente y de trabajo, que "nacionalizaba" a los indios, pero que al mismo tiempo cuestionaba el régimen hacendal y las relaciones de explotación.

Warisata fue el resultado más lúcido y "extremo" de la reforma educativa liberal e implicaba evidentes peligros para las clases dominantes. Sin embargo la "educación indígenal" al estilo warisateño finalmente se impuso bajo el argumento de que la construcción de la nación no podía efectuarse sin riesgos. Con ese planteamiento un puñado de poderosos funcionarios se adueñaron de Warisata alejando a Pérez e implementando planes para cambiar las costumbres del indio, a objeto de consolidar para siempre su destino de trabajador agrario, evitando a la vez que migre a las ciudades. Pérez estaba básicamente en lo mismo, pero con añadidos marxistas, y ellos debían ser conjurados para intentar contener los riesgos de las cada vez más radicales demandas indígenas por tierra y justicia.

La reforma educativa liberal y la escuela de Warisata fueron los dos elementos fundamentales que conformaron y constituyeron al indigenismo boliviano, tanto en su vertiente izquierdista y contestataria, como en su dimensión oficial/estatal. No obstante, al interior de ambas tendencias se gestaba la ideología del mestizaje por igual. Indigenismo y mestizaje son dos polos de un mismo núcleo de ideas dirigidas a mejorar las condiciones de vida del indio e incorporarlo a la nación, y se fueron entrelazando más todavía gracias a los movimientos intelectuales desarrollados en México y en Bolivia. De hecho, a decir del investigador ecuatoriano Hernán Ibarra, fueron la revolución mexicana de 1910 y la revolución boliviana de 1952 las que crearon los elementos de la conciencia nacional mestiza y moderna en Latinoamérica (1992: 98). En cualquier caso, es preciso insistir en que al interior del indigenismo existían diferentes posiciones. Había acuerdo en integrar al indio a la nación modificando sus costumbres, mas la diferencia era que unos, como Tamayo, Reyerros, etcétera, querían mantener al indígena en una condición subalterna y explotada en el marco de un Estado capitalista, mientras que otros, como Pérez, deseaban liberar al indio de la servidumbre y proyectar un Estado socialista. El indigenismo fue entonces un ámbito diverso en el que las posiciones que se encontraban más a la izquierda terminaron desplazadas o anuladas, en unos casos, y fagocitadas e integradas, en otros. Por tanto hubieron varios indigenismos, empero los más audaces o radicales se vieron forzados a extinguirse. A todo esto se añadió la conformación de un indigenismo interamericano que, pese a su diversidad inicial, se articuló con una red de organismos internacionales que en última instancia estaban dirigidos por los intereses de Estados Unidos.

Entonces tenemos que de las propuestas de mestizaje físico se pasó al mestizaje cultural destinado a forjar una fuerza de trabajo disciplinada y sujeta a la tierra. ¿Cómo preservar y alterar al mismo tiempo a los indígenas en su "hábitat natural"? La cuestión fue respondida por las ciencias sociales, en especial por la antropología aplicada que otorgaba una salida concreta: la aculturación planificada. De este modo la ideología del mestizaje se dotó de un basamento científico y a ello contribuyó decisivamente el indigenismo interamericano y sus profesionales. Con todo, y al margen de

las intencionalidades en juego, es menester reconocer que el indigenismo interamericano colaboró de manera importante al conocimiento etnohistórico y etnográfico de las sociedades indígenas. Además, no todas las investigaciones que patrocinó estaban pensadas para la aculturación planificada: el III tradujo y publicó muchos estudios de máster y doctorado en historia y antropología que se habían desarrollado al margen de la órbita del indigenismo interamericano, y gracias a varios de esos trabajos académicos hoy podemos conocer el pasado de culturas desaparecidas o que estaban hace décadas en vías de transformación por sus contactos con la modernidad.⁶⁴ Asimismo, algunos líderes indios se aprovecharon del indigenismo —tanto local como "interamericano"— y lo usaron mientras pudieron en sus luchas legales y políticas.

Ahora bien, ¿qué es la ideología del mestizaje? Se trata de un conjunto de ideas desarrollado en casi todos los países latinoamericanos a partir de cambios sociales y de reformas educativas generadas durante la primera mitad del siglo XX. Se basa en la abstracción de los opuestos y en la afirmación de que “todos somos mestizos”, en aras de crear una homogeneidad falsa borrando algunas diferencias y creando sentimientos de pertenencia nacional. En Bolivia dicha ideología tuvo por matriz intelectual a Tamayo, constituyéndose después en el sustrato político-cultural del “nacionalismo revolucionario” de los años cuarenta y cincuenta. El “mestizaje” boliviano, considerado una panacea, a veces se planteaba explícitamente, pero por lo general se mantuvo como un referente semi-oculto, implícito y sutil. La ideología del mestizaje pareció incluir a todos los bolivianos como potenciales mestizos, mas en la realidad excluía a los indígenas, o simplemente los usaba de modo ornamental y folklórico dándoles una ciudadanía de segunda clase. Puede decirse que la retórica de inclusión que promovió el mestizaje funcionó con una práctica de exclusión, porque planteaba integrar a los indios en la vida nacional manteniéndolos simultáneamente en una posición subalterna, es decir se los integraba solamente en tanto conformaban una masa de potenciales electores y trabajadores manuales.

Para hacerla realmente operativa los promotores de esta ideología —la nueva elite "revolucionaria" empoderada con Villarroel y más tarde con los sucesos de 1952—, recurrió a políticas de biopoder tendientes a optimizar la vida de los indígenas, incorporados a la nación como clase — obrera o campesina— y no como grupos étnicos con características propias y heterogéneas. El proyecto consistía en usufructuar de manera más eficaz la fuerza laboral indígena y encauzarla hacia la productividad en el marco del capitalismo de la Guerra Fría, ya que la revolución boliviana fue colonizada por el imperialismo estadounidense que contribuyó rotundamente a establecer la comunidad imaginada mestiza del MNR mediante la educación y la ayuda técnica. En efecto, la reforma educativa de 1955 legislada mediante el CEB representó el punto más álgido del auge de la ideología del mestizaje. Con la ayuda de Estados Unidos la elite nacionalista instrumentalizó la "educación integral",

⁶⁴ En el caso boliviano los trabajos publicados por el III fueron, entre otros, Leonard (1966), Goins (1967), Carter (1967) y Dandler (1969), el último un clásico sobre el campesinado cochabambino de Ucareña.

renacida como "escuela activa", y también la antropología, los estudios folklóricos, la arqueología y la educación extra-escolar, elementos utilizados a fin de convencer a todos los bolivianos de que la nueva nación post-revolucionaria era una sociedad libre, auténticamente democrática e igualitaria, una sociedad, en términos de Almeida (1992), que se abría teóricamente a la convergencia pluriétnica, pero al interior de un esquema de valores que condicionaba, y en los hechos dificultaba, esa posibilidad.

Por otro lado, en el presente estudio he tratado de evitar, hasta donde me ha sido posible, la discusión de si la educación es un mecanismo de reproducción de la cultura dominante —Althusser (1974); Bourdieu y Passeron (1998)—, o más bien si es un espacio donde también se da la lucha de clases, pudiendo llegar a ser, incluso, un instrumento de cambio y emancipación —Giroux (1993; 1997). A mi juicio esta dicotomía puede convertirse en una trampa —o en un pantano o en un callejón sin salida— que oscurece la complejidad de los hechos. En cuanto a mi propuesta, lo que he observado es que la educación indígena funcionó como un aparato ideológico del Estado boliviano. No obstante, según ha mostrado Foucault (1991: 116), hay que considerar que donde hay poder hay resistencia, y por ello es posible afirmar que la escuela fue también usada por los indígenas para sus propios fines, resumidos en tierras y ciudadanía. Al respecto no falta optimismo, a veces excedido: Humberto Mamani Capchiri (1992) y Karen Clure (1989) insisten en que las escuelas fueron instrumentos de lucha anticolonial y de resistencia comunitaria. Autores como Esteban Ticona (1992) o Carlos Mamani (1991) van más allá cuando aseveran que la educación constituía el elemento central de un proyecto indio de autodeterminación. ¿En qué medida esto fue así? El tema difícil es justamente este: ¿hasta dónde el proyecto de los indios fue realmente alternativo al proyecto nacional de las clases dominantes? Creo que no existía un sólo proyecto indígena. Los indios no conformaban una homogeneidad: todo indica que algunos líderes querían participar abiertamente en el proyecto nacional criollo-mestizo y civilizatorio, en tanto que otros —acaso los menos— se refugiaban en la ambigüedad para evitar la represión mientras discutían la posibilidad de una nueva sociedad india, alternativa y pluricultural. ¿Sumisión o resistencia? ¿Opresión o emancipación? Depende. La respuesta a dichas cuestiones pasa por el análisis de casos concretos, experiencias precisas, escuelas específicas. Viendo el tema desde una perspectiva general, no puede negarse que el acceso de los indios a la educación les benefició en varios aspectos, y resulta incuestionable el hecho de que los indígenas que aprendieron a leer y escribir adquirieron mayores ventajas en sus luchas y en su vida cotidiana. El problema radica en que esa capacidad no fue suficiente para crear una sociedad justa. Prueba de ello es que gran parte del movimiento indígena terminó cooptado por el Estado “revolucionario” de 1952, y tuvieron que pasar décadas para que ocurra un renacimiento pleno de tendencias autonomistas y emancipatorias entre las organizaciones rurales. En consecuencia, la utopía de una emancipación indígena mediante la educación nunca se llevó a cabo, por lo menos no de modo sostenido ni en los términos en los que la planteaban algunos líderes indios y los indigenistas de izquierda más optimistas. Al contrario, y de

forma lamentable, lo que se impuso finalmente fue un proyecto civilizatorio y opresor, edulcorado con la apertura que el mestizaje, en tanto ideología, aparentemente ofrecía.

Desde otro ángulo, Manuel Contreras señala que la reforma liberal fue "un esfuerzo de arriba hacia abajo" y "de afuera —desde el extranjero— hacia adentro" (2001: 472). Contreras plantea que la educación de masas en Bolivia no surgió por demanda popular, ni por la acción de las fuerzas del mercado, sino por el exclusivo accionar del Estado (1999: 484, 485). Esta perspectiva estado-céntrica es cuestionable, pues si bien el rol del Estado fue muy importante en la expansión de la educación, no se puede negar agencia a los indios ni a la plebe urbana, ni ignorar tampoco las interrelaciones entre las reformas y las innovaciones. Si algo hay que aprender de la "historia de las mentalidades" y de la "historia cultural" es que las elites no viven en las nubes, aisladas e incomunicadas, sino en una continua interacción con sectores populares a varios niveles. Existen evidencias históricas de que las demandas populares de educación, si bien eran restringidas, datan del siglo XIX, emergiendo en áreas rurales así como entre el artesanado urbano. Por tanto, pese al advenimiento del "Estado-docente" y a su papel proactivo y definitorio, el proceso de expansión educativo fue también gestado y promovido desde segmentos de lo indígena y lo popular, al punto que muchas escuelas rurales eran particulares, es decir privadas, y aunque no fueron de ningún modo "clandestinas" —salvo frente a algunos hacendados— ya que estaban reconocidas por el Estado, las construían y mantenían los propios indios al margen de todo control efectivo, lo cual cambió con los efectos que Warisata produjo a mediano plazo. En el caso de las ciudades se sabe que la radicalización de algunas mutuales artesanales produjo entidades educativas informales —pero no por ello ineficaces— que se potenciaron con la llegada del sindicalismo moderno.

Es posible afirmar entonces que las reformas educativas bolivianas estuvieron constituidas por una interacción contradictoria y antagónica: eran una respuesta de las elites frente al temor de rebeliones indígenas, y esa respuesta encontró una contra-respuesta: la de los indios que querían usar la educación contra la discriminación, el racismo, la explotación y el avance del latifundismo. Es decir que hubo una confluencia de intereses diversos en el nacimiento y aplicación de las reformas educativas: indios y estratos plebeyos que querían apropiarse de la cultura escrita para la lucha política y/o el ascenso social y económico, y proyectos de elite que buscaban disciplinar la fuerza laboral rural y urbana. Se trató entonces de un proceso signado por la lucha entre intereses y sectores varios, proceso en el que el gran vencedor resultó siendo el MNR, mas no por mucho tiempo...

Si el destino del indio era ser soldado raso, minero o agricultor, según deseaban los reformadores de la educación, ¿cómo evitar que eso no implicase movilidad social y migración en un mundo cambiante y dinámico? La homogenización controlada que la aculturación educativa aparentemente produciría terminó siendo parcial, y llegados a este punto conviene retomar el tema del mestizaje haciendo proyecciones hasta el presente a manera de epílogo. Las representaciones

imaginarias de las condiciones reales de existencia, aun pudiendo estar profundamente arraigadas, pueden cambiar o incluso agotarse, y eso pasó con la ideología del mestizaje. Si bien en el presente trabajo me he concentrado en las elites letradas, en las políticas educativas y en la mentada ideología, no puede perderse de vista que el mestizaje es también una experiencia vital, un proceso vivido y un dominio de disputas violentas acaecidas en el mundo real. Es decir que el mestizaje es asimismo un proceso sujeto a dinámicas complejas, culturales y económicas, que tienen que ver con apropiaciones y resignificaciones identitarias permanentes, con la movilidad social ascendente y con la globalización.

En opinión de Rossana Barragán, el mestizaje conformó una suerte de "válvula de escape": un espacio intermedio en el que confluyeron sectores diversos con razones distintas: indios y plebe urbana por su lucha contra el racismo y la estigmatización, por un lado, y clases dominantes para legitimar su presencia y su proyecto nacional, por el otro (Barragán 1996: 99). De ahí que los sectores indígenas y populares, seres reales de carne y hueso, impugnaron con el paso del tiempo las ideas de lo que debía ser un indio o un mestizo ideal. Algunos segmentos de dichos sectores se encontraban inmersos en un lento proceso de ascenso social y económico ya desde el siglo XIX, y a partir de los años ochenta del XX su presencia en los espacios públicos se fue potenciando de modo estratosférico merced al comercio informal y de importación, a los mercados, al contrabando, a la cultura de masas y a la política. Hoy, muchos de estos estratos emergentes de la sociedad se identifican con el término mestizo, pero éste ya no tiene nada que ver con la ideología triunfante en los años cincuenta. Por eso me adscribo al análisis de Barragán (2008), quien plantea que ha llegado la hora de dejar de asociar el mestizaje con el horizonte de 1952, ya que actualmente la categoría mestizo corresponde a la clase media, asumiendo que esta clase se ve engrosada cada vez más por sectores populares de raigambre indígena. Para Barragán, actualmente estamos frente a resignificaciones de identidades intermedias en un espectro de posicionamientos económico-sociales antes que culturales o de origen. Dicho de otra forma, el mestizaje como concepto está siendo permanentemente resignificado: no remite hoy sólo a una "cultura mezclada", o a una homogeneidad falsa, ni tampoco implica un "ser ideal" o un "sujeto nacional boliviano", dado que tiene que ver más con representaciones de clase, en este caso de clase media.

Igualmente cabe señalar que la construcción de "la nación", desde su emergencia en el tránsito de los siglos XVIII y XIX, constituye un proceso infinito, sempiternamente inacabado por el hecho de que el sentido de pertenencia a una comunidad imaginada se debe ser alimentado todo el tiempo, más aún tomando en cuenta el arribo constante de nuevas generaciones a las que se debe transmitir los valores nacionales. Lo que actualmente sucede en Bolivia con el autodenominado Estado Plurinacional es una buena muestra de ello, pues allí se ve una permanente reinención de símbolos y emblemas que combinan elementos del pasado —remoto o cercano— con otros nuevos, en función de inculcar la renovada nacionalidad boliviana producida por el ingreso de los indígenas al palacio de gobierno. En

este marco fue preciso, obviamente, elaborar una nueva reforma educativa que fue promulgada en diciembre de 2010 con el nombre de "Ley de la Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez". Al igual que el "Estado del 52", el Estado Plurinacional —que no es otra cosa que el viejo Estado colonial disfrazado, intacto pese a la difundida retórica de la "descolonización"— usa y perpetúa la epopeya de Siñani y Pérez, convertida en un atractivo símbolo revestido de caracteres casi míticos. Sin embargo, las envejecidas culturas escolares disciplinarias, el conservadurismo de los profesores y el tradicional orden de las aulas no parece que vayan a cambiar con la nueva reforma. Es más, aun con todas las transformaciones de las últimas décadas y a pesar de la existencia de prestigiosos intelectuales y académicos indígenas ampliamente visibles desde los años setenta, tengo la impresión que la idea de que el indio debe hacer exclusivamente trabajos técnico-manuales continúa vigente, ya que las nuevas Universidades Indígenas creadas por el actual gobierno, por ejemplo, carecen de carreras de ciencias humanas o sociales. En fin, se trata de un régimen que podría ser bien caracterizado como "neo-indigenista", aunque la palabra "indigenismo" haya perdido vigencia y lleve a interpretaciones de cualquier tipo. Como fuese, si antes fueron pocos los indígenas indigenistas, debido a que el indigenismo fue en gran medida una privilegiada esfera profesional de no indios, lo que hoy se observa es la existencia de una nueva indianidad posmoderna, mestiza y globalizada, que desafía todas las categorías y todas las ideologías. Un indicador de lo dicho es la disminución de quienes se autodefinen como indígenas en Bolivia: de un 62%, en el censo de 2001, los indios "descendieron" a un 42%, en el censo de 2012. Tomando en cuenta que "ser indígena" en la actualidad puede generar mejores oportunidades que no serlo, este resultado conmocionó a los políticos y a los analistas. Lo que pasa es que el censo más reciente, aparte de no haber incluido la categoría "mestizo" por la firme negativa del gobierno, vinculaba lo indígena a lo "originario-campesino", definición que implica una ruralización de lo indígena y que no consideró que en la actualidad la población boliviana total de cualquier procedencia es mayoritariamente urbana.

Por último, también es evidente que lo mestizo como ideología y dispositivo para encubrir al racismo todavía sigue latente en ciertos discursos trasnochados. La prueba es la reivindicación del mestizaje que esgrimen ciertos políticos liberales que, como en el siglo pasado, continúan hablando de un mestizaje abstracto e ideal, útil para ningunear a los indios, diciendo que éstos ya no son tales por estar mezclados culturalmente. O sea, según parte de la nueva derecha, los indios "desaparecieron" cumpliéndose por fin la anhelada fantasía del viejo darwinismo social. Personalmente no creo que sea posible hablar de la desaparición de los indios, y lo que habría que investigar es más bien su transformación. Debido a ello opino que la categoría de "indianidad mestiza", planteada por Baby-Collin (2004), puede ser operativa para entender los procesos que hoy vivimos. En otros términos, la "muerte del indio" —que nos puede remitir a la muerte del inca y su consiguiente retorno milenarista, pero también a la negación de las culturas indígenas por parte del biopoder—, nunca ocurrió realmente,

al menos no de forma absoluta. Fue, ante todo, una metáfora, un símbolo, un poderoso emblema colonial en torno al cual se crearon identidades difusas, ambivalentes, cambiantes, siempre en movimiento y siempre redefinidas.

SIGLAS

CEB: Código de la Educación Boliviana
COB: Central Obrera Boliviana
CSTB: Confederación Sindical de Trabajadores de Bolivia
III: Instituto Indigenista Interamericano
ILV: Instituto Lingüístico de Verano
MNR: Movimiento Nacionalista Revolucionario
PIR: Partido de Izquierda Revolucionaria
POR: Partido Obrero Revolucionario
SCIDE: Servicio Cooperativo Interamericano de Educación
TCII: Tercer Congreso Indigenista Interamericano

FUENTES

Archivos

Archivo y Biblioteca Nacionales de Bolivia (ABNB). Sucre.
Archivo privado de Alber Quispe. Cochabamba.
Archivo privado de Elena Alcócer. Cochabamba.
Archivo del Museo de Etnografía y Folklore. La Paz.

Informes, actas, libros de texto, folletos, decretos y leyes

Acta Final del III Congreso Indigenista Interamericano (1954). La Paz, Fénix.

Bolivia y sus disensiones íntimas. Memoria leída ante la Sociedad Científico-literaria de Cochabamba (1874). Cochabamba, Imprenta del Siglo.

Breves indicaciones para el inmigrante y el viajero a Bolivia (1898). La Paz, Oficina Nacional de Inmigración, Estadística y Propaganda Geográfica.

Código de la Educación Boliviana (1983 [1955]). Cochabamba, Serrano.

Curso de Moral e Instrucción Cívica (1952 [1950]). La Paz, Universo.

Decreto-Ley del 19 de agosto de 1936. Escuelas en toda la República y para todas las capas sociales (1936). La Paz, Intendencia General de Guerra.

El estado de la educación indigenal en el país (1940). La Paz, Renacimiento.

Informe del Director General Dr. Georges Rouma presentado a la consideración del Señor Ministro de Instrucción Pública. 1915-1916 (1916). La Paz, Imprenta Velarde.

Informe sobre la labor cumplida en el periodo mayo-octubre de 1940 (1941). Sucre, Consejo Nacional de Educación/Departamento de Medidas y Eficiencia Escolar.

Memoria que presenta el Ministro de Instrucción Pública Dr. Aniceto Solares al Congreso Nacional de 1928 (1928) La Paz, Renacimiento.

Memoria que presenta el Ministro de Instrucción Pública y Agricultura Dr. Víctor Muñoz Reyes al Congreso Nacional de 1927 (1927), La Paz, Renacimiento.

Mensaje al H. Congreso Ordinario de 1942 (1942). La Paz, Editorial del Estado.

Revistas

Arte y Trabajo (1921). Cochabamba.

Educación Boliviana (1956-1958). La Paz.

Hombre de América (1943). Buenos Aires.

Revista Boliviana de Instrucción Pública (1922). La Paz.

Revista de Instrucción Pública (1908). La Paz.

BIBLIOGRAFÍA

Aguirre Beltrán, G. (1992 [1957]) *El proceso de aculturación y el cambio socio-cultural en México*. México, Instituto Nacional Indigenista/Fondo de Cultura Económica.

Alaperrine-Bouyer, M. (2004) "Las estrategias de una educación al servicio del poder colonial. Perú, siglos XVII-XVIII", en *D'Orbigny* Nro. 2. pp. 41-48. La Paz.

Alaperrine-Bouyer, M. (2007) *La educación de las elites indígenas en el Perú colonial*. Lima, Ifea.

Almeida, J. (1992) "El mestizaje como problema ideológico", en Bustamante, T, Ibarra, H, et al. *Identidades y sociedad*. Quito, Centro de Estudios Latinoamericanos.

Althusser, L. (1974) *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. Buenos Aires, Nueva Visión.

Anderson, B. (2011 [1984]) *Comunidades imaginadas. Reflexiones en torno al origen y difusión del nacionalismo*. México, Fondo de Cultura Económica.

Antezana Ergueta, L., Romero, H. (1973) *Historia de los sindicatos campesinos: un proceso de integración nacional en Bolivia*. La Paz, Consejo Nacional de Reforma Agraria.

Archondo, R. (1992) "El mestizaje, una bala enloquecida", en *Autodeterminación* Nro. 10. pp. 9-16. La Paz.

Ares, B. (1997) "El papel de mediadores y la construcción de un discurso sobre la identidad de los mestizos peruanos (siglo XVI)", en Gruzinski S., Ares B. (coords) *Entre dos mundos. Fronteras culturales y agentes mediadores*. Sevilla, Csic/Escuela de Estudios Hispanoamericanos.

Ariel, L. (1921) "Don Franz", en *Arte y Trabajo* Nro. 16. pp. 9-11. Cochabamba.

Arnéz, M. (2009) "Las montañas sí cambian. Apuntes sobre cambio climático, colonialismo y cine boliviano", en *El Colectivo* Nro. 2. pp. 8-12. La Paz.

Arnéz, M. (2010) "Despojo y racismo. Apuntes sobre cultura, identidad y colonialismo", en *El Colectivo* Nro. 3. pp. 59-68. La Paz.

Arze Aguirre, R. (1987) *Guerra y conflictos sociales. El caso rural boliviano durante la campaña del Chaco*. La Paz, Ceres.

Arze Loureiro, E. (1956) "Cuatro etapas de la Educación Rural en Bolivia", en *Educación boliviana*. Nro. 3. Vol. IV. pp. La Paz.

Ayllón, E. (2009) "La revista *Vida Pedagógica* y la formación de maestras", en Ayllón Esther, Calderón Raúl, Talavera María Luisa (comp.) *Miradas retrospectivas a la educación pública en Bolivia. A cien años de la fundación de la Escuela Nacional de Maestros de Sucre (1909)*. La Paz, Carrera de Historia/Umsa.

Baby-Collin, V. (2004) "Usos de la indianidad en La Paz: formas de mestizaje en la ciudad", en *D'Orbigny* Nro. 0. pp. 41-60. La Paz.

Báez-Jorge, F. (2001) "Antropología e indigenismo en Latinoamérica: señas de identidad", en León-Portilla, M. (coord.) *Motivos de la antropología americanista. Indagaciones en la diferencia*. México, Fondo de Cultura Económica.

- Bailey, A. (2010) *Franz Tamayo: mito y tragedia*. La Paz, Plural.
- Ballivián, M. (1898) *Breves indicaciones para el inmigrante y el viajero a Bolivia*. La Paz, Oficina Nacional de Inmigración, Estadística y Propaganda Geográfica.
- Baptista, M. (1976) *La educación como forma de suicidio nacional*. La Paz, Difusión.
- Baptista, M. (1983) *Yo fui el orgullo. Vida y pensamiento de Franz Tamayo*. La Paz, Los Amigos del Libro.
- Baptista, M. (1996) *Breve historia contemporánea de Bolivia*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Barnadas, J., Bastos, M. (1984) "El indigenismo de ayer y de hoy en Perú y Bolivia", en *Historia Boliviana* Nro. 1. Vol IV. pp. 81-94. La Paz.
- Barragán, R. (1991) "Aproximaciones al mundo Chhulu y Huayqui", en: *Estado y Sociedad* Nro. 8. pp. 68-88. La Paz.
- Barragán, R. (1992a) "Entre polleras, lliqllas y ñañacas. Los mestizos y la emergencia de la tercera república", en Arze S., Escobari L. (comp.) *Etnicidad, economía y simbolismo en los andes*. La Paz, Hisbol/Ifea.
- Barragán, R. (1992b) "Identidades indias y mestizas: una intervención al debate", en *Autodeterminación* Nro. 10. pp. 17-44. La Paz.
- Barragán, R. (1996) "Los múltiples rostros y disputas por el ser mestizo", en Spedding, A. Barragán, R., et al. *Seminario "Mestizaje: ilusiones y realidades"*. La Paz, Musef.
- Barragán, R. (1999) *Indios, mujeres y ciudadanos. Legislación y ejercicio de la ciudadanía en Bolivia (siglo XIX)*. La Paz, Fundación Diálogo.
- Barragán, R. (2008) "Más allá de lo mestizo, más allá de lo aymara: organización y representaciones de clase y etnicidad en el comercio callejero de la ciudad de La Paz", en *Decursos* Nro. 17/18. pp. 27-59. Cochabamba.
- Barre, M. (1983) *Ideologías indigenistas y movimientos indios*. México, Siglo XXI.
- Bastide, R. (2001 [1971]) *Antropología aplicada*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Bauman, Z (2000) *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona, Gedisa.
- Bernand, C. (2001) "Mestizos, mulatos y ladinos en Hispanoamérica: un enfoque antropológico de un proceso histórico", en León-Portilla, M. (coord.) *Motivos de la antropología americanista. Indagaciones en la diferencia*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Bosshard, M. (2010) "Warisata en el arte, la literatura y la política boliviana", en *Revista de Estudios Bolivianos*: <http://bsj.pitt.edu/ojs/index.php/bsj/article/view/12>. Consultado el 8 de junio de 2011.
- Bourdieu, P., Passeron, C. (1998) *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México, Fontamara.
- Brienen, M. (2005) "Por qué Warisata no es lo que parece: la escuela-ayllu y el establecimiento del control estatal en la educación indígena", en Robins N. (ed) *Cambio y continuidad en Bolivia: etnicidad, cultura e identidad*. La Paz, Plural.
- Boccarda, G. (comp.) (2006) *Colonización, resistencia y mestizaje en las Américas (Siglos XVI-XX)*. Quito, Abya-yala.
- Bonfil Batalla, G. (1984) "Del indigenismo de la Revolución a la antropología crítica", en Carvalho E., Junquerira C., (coords.) *Los indios y la antropología en América Latina*. Buenos Aires, Búsqueda.
- Burke, P (2006) *Formas de historia cultural*. Madrid, Alianza.
- Cadena, M. de la (2006) "¿Son los mestizos híbridos? Las políticas conceptuales de las identidades andinas", Cadena, Marisol (ed.) *Formaciones de indianidad. Articulaciones raciales, mestizaje y nación en América Latina*. Popayán, Envión.
- Cajías, D. (2009) "La dimensión pedagógica de la reforma educativa liberal", en Ayllón E., Calderón R., Talavera M. L. (comps.) *Miradas retrospectivas a la educación pública en Bolivia. A cien años de la fundación de la Escuela Nacional de Maestros de Sucre (1909)*. La Paz, Carrera de Historia/Umsa.

- Calderón, R. (1994) "La deuda social de los liberales de principios de siglo: una aproximación a la educación elemental entre 1900 y 1910", en *Data. Revista del Instituto de Estudios Andinos y Amazónicos* Nro. 5. pp. 53-83. La Paz.
- Calderón, R. (2009) "Algunos antecedentes y legados de la Escuela Normal de Sucre", en Ayllón E., Calderón R., Talavera M. L. (comps.) *Miradas retrospectivas a la educación pública en Bolivia. A cien años de la fundación de la Escuela Nacional de Maestros de Sucre (1909)*. La Paz, Carrera de Historia/Umsa.
- Carter, W. E. (1967) *Comunidades aymaras y reforma agraria en Bolivia*. México, Instituto Indigenista Interamericano.
- Cerruto, O. (1943) "En Warizata se forja hoy el nuevo indio", en *Hombre de América* Nro. 23. pp. 2-5. Buenos Aires.
- Claire, T. (1957) "Nuestra labor en 1957", en *Educación Boliviana* Nro. 4. Vol V. pp. 342-344. La Paz.
- Claire, T. (1958) "El SCIDE en 1958. Obra cumplida", en *Educación Boliviana* Nro. 3/4 Vol. VI. pp. 70-72. La Paz.
- Claire, K. (1989) *Las escuelas indigenales: otra forma de resistencia comunitaria*. La Paz, Hisbol.
- Codignola, E. (1958) "¿Es realizable la escuela activa?", en *Educación Boliviana* Nro. 3/4. Vol VI. pp. 46-56. La Paz.
- Conde, R. (1992) "Lucas Miranda Mamani: Maestro indio Uru-Murato", en Choque R., Soria V. et al. *Educación indígena: ¿ciudadanía o colonización?* La Paz, Aruwiyiri.
- Consejo Nacional de Educación (1940) *El estado de la educación indigenal en el país*. La Paz, Renacimiento.
- Consejo Nacional de Educación (1941) *Informe sobre la labor cumplida en el periodo mayo-octubre de 1940*. Sucre, Departamento de Medidas y Eficiencia Escolar.
- Contreras, M. (1999) "Educación, reformas y desafíos", en Campero F. (comp.) *Bolivia en el siglo XX. La formación de la Bolivia contemporánea*. La Paz, Harvard Club de Bolivia.
- Contreras, M. (2001) "La educación boliviana en la primera mitad del siglo XX", en Cajías D., Johnson C. (comp.) *Visiones de fin de siglo. Bolivia y América Latina en el siglo XX*. La Paz, Ifea.
- Cuche, D. (1999) *La noción de cultura en las ciencias sociales*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Cuellar, H. (1956) "Sentido económico de la educación fundamental en el Beni", en *Educación Boliviana* Nro. 1. Vol IV. pp. 38-50. La Paz.
- Choque, R. (1992) "La escuela indigenal: La Paz (1905-1938)", en Choque R., Soria V. et al. *Educación indígena: ¿ciudadanía o colonización?* La Paz, Aruwiyiri.
- Choque, R., Quisbert, C. (2006) *Educación indigenal en Bolivia. Un siglo de ensayos educativos y resistencias patronales*. La Paz, Ibis.
- Dandler, J. (1969) *El sindicalismo campesino en Bolivia. Los cambios estructurales en Ucareña*. México, Instituto Indigenista Interamericano.
- Dandler, J., Torrico, J. (1984) "El Congreso Nacional Indígena de 1945 y la rebelión campesina de Ayopaya (1947)", en Dandler, J., Calderón, F. (eds.) *Bolivia: la fuerza histórica del campesinado*. Cochabamba, Unrisd/Ceres.
- Dawson, A. (2011) "El peyote y la autodeterminación a lo largo de la frontera entre Estados Unidos y México, desde Pátzcuaro hasta Avandaro", en Giraud, L., Martín-Sánchez, J. (eds.) *La ambivalente historia del indigenismo: campo interamericano y trayectorias nacionales, 1940-1970*. Lima, Instituto de Estudios Peruanos.
- Díaz, D., Soto, R. (2007) "Mestizaje, indígenas e identidad nacional en Centroamérica. De la colonia a las repúblicas liberales", en *Cuaderno de Ciencias Sociales* Nro. 143. pp. 9-163. San José.
- Diez de Medina, F. (1944 [1942]) *Franz Tamayo hechicero del Ande. Retrato al modo fantástico*. Buenos Aires, Imprenta López.
- Donoso Torres, V. (1957) "Filosofía de la educación americana", en *Educación Boliviana* Nro. 4. Vol V. pp. 345-353. La Paz.

- Dunkerley, J. (2003) *Rebelión en las venas. La lucha política en Bolivia 1952-1982*. La Paz, Plural.
- Durkheim, E. (1977) *Educación y Sociología*. México, Colofón S.A.
- Eguino Zaballa, F. (1956) "Un proyecto para el fomento folklórico en el Altiplano", en *Educación Boliviana* Nro. 3. Vol. IV. pp. 238-244. La Paz.
- Elias, N. (1993) *El proceso de la civilización occidental. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Encinas, J. (1986 [1932]) *Un ensayo de escuela nueva en Perú*. Lima, Cide.
- Escobari, L. (2001) *Caciques, yanaconas y extravagantes. La sociedad colonial en Charcas, s. XVI-XVIII*. La Paz, Plural.
- Escobari, L. (2009) *Mentalidad social y niñez abandonada. La Paz, 1900-1948*. La Paz: Ifea/Plural.
- Favre, H. (1998) *El indigenismo*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Fell, E. (1996) "Warisata y la irradiación del núcleo escolar campesino en los andes (1930-1960)", en Gonzalbo P. (coord.) *Educación rural e indígena en Iberoamérica*. México, El Colegio de México/Universidad Estatal de Educación a Distancia.
- Foucault, M. (1991) *Historia de la sexualidad. I. La voluntad de saber*. México, Siglo XXI.
- Foucault, M. (1996) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México, Siglo XXI.
- Foucault, M. (2000) *Defender la sociedad. Curso en el College de France (1975-1976)*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- García, M. A. (2007) *De peruanos e indios: la figura del indígena en la intelectualidad y política criollas (Perú siglos XVIII-XIX)*. Huelva, Unia.
- Guillén Pinto, A. (1919) *La educación del indio*. La Paz, González y Medina Editores.
- Giraud, L. (2006) "'No hay propiamente todavía Instituto': los inicios del Instituto Indigenista Interamericano (abril 1940-marzo 1942)", en *América Indígena* Nro. 2. Vol. LXII. pp. 6-32. México.
- Giraud, L. (2010) "De la ciudad mestiza al campo indígena: internados indígenas en el México posrevolucionario y en Bolivia", en *Anuario de Estudios Americanos* Nro. 67. pp. 519-547. Sevilla.
- Giraud, L. (2011) "Un campo indigenista transnacional y casi profesional: la apertura de Pátzcuaro (1940) de un espacio por y para los indigenistas", en Giraud, L., Martín-Sánchez, J. (eds.) *La ambivalente historia del indigenismo: campo interamericano y trayectorias nacionales, 1940-1970*. Lima, Instituto de Estudios Peruanos.
- Giraud, L., Martín-Sánchez J. (2011) "Introducción: acotando el indigenismo en su historia", en Giraud, L., Martín-Sánchez, J. (eds.) *La ambivalente historia del indigenismo: campo interamericano y trayectorias nacionales, 1940-1970*. Lima, Instituto de Estudios Peruanos.
- Giroux, H. (1993) *La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la época moderna*. México, Siglo XXI.
- Giroux, H. (1997) *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México, Siglo XXI.
- Goins, J. F. (1967) *Huayculi. Los indios quichua del valle de Cochabamba, Bolivia*. México, Instituto Indigenista Interamericano.
- Gonzales, O. (2011) "El Instituto Indigenista Peruano: una historia por conocer", en Giraud, L., Martín-Sánchez, J. (eds.) *La ambivalente historia del indigenismo: campo interamericano y trayectorias nacionales, 1940-1970*. Lima, Instituto de Estudios Peruanos.
- Gordillo, J. (2006) "Educación y cambio social en el Valle Alto de Cochabamba (1930-1960)", en Ramírez A. (comp.) *Escuelas y procesos de cambio*. Cochabamba, Cesu.
- Gotkowitz, L. (2008) "Conmemorando a las Heroínas: género y ritual cívico en Bolivia a inicios del siglo XX", en *Decursos* Nro. 17/18. pp. 10-26. Cochabamba.

- Gotkowitz, L. (2011) *La revolución antes de la Revolución. Luchas indígenas por tierra y justicia en Bolivia 1880-1952*. La Paz, Pieb/Plural.
- Grupo de Barbados (1979) *Indianidad y descolonización en América Latina. Documentos de la Segunda Reunión de Barbados*. México, Nueva Imagen.
- Gruzinski, S. (1979) "Introducción a la historia de las mentalidades. Culturas populares y culturas de las élites: orientación bibliográfica", en Alberro, S., Gruzinski S. (ed.) *Introducción a la historia de las mentalidades*. México, Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Gruzinski, S. (2007) *El pensamiento mestizo. Cultura amerindia y civilización del Renacimiento*. Barcelona, Paidós.
- Guzmán, L. M. (1874) *Bolivia y sus disensiones íntimas. Memoria leída ante la Sociedad Científico-literaria de Cochabamba*. Cochabamba, Imprenta del Siglo.
- Guzmán, F. (1922) "La militarización de escuelas y colegios", en *Revista Boliviana de Instrucción Pública* Nro. 3. Vol. 1. pp. 327-329. La Paz.
- Hernández J. L., Salcito, A. (2007) *La revolución boliviana. Documentos fundamentales*. Buenos Aires, Newen Mapu.
- Hobsbawm, E. (2000) *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Barcelona, Crítica.
- Ibarra, H. (1992) "El laberinto del mestizaje", en Bustamante, T, Ibarra, H, et al. *Identidades y sociedad*. Quito, Centro de Estudios Latinoamericanos.
- Instituto Indigenista Interamericano (1954) *Acta Final del III Congreso Indigenista Interamericano*. La Paz, Fénix.
- Irurozqui, M. (1995) "La amenaza chola. La participación popular en las elecciones bolivianas, 1900-1930", en *Revista Andina* Nro. 26. pp. 357-385. Cuzco.
- Keudorie, E. (1988) *Nacionalismo*. Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Konetzke, R. (1946) "El mestizaje y su importancia en el desarrollo de la población hispanoamericana durante la época colonial", en *Revista de Indias* Nro. 7. pp. 7-44. Madrid.
- Koop, A. (2011) *Organizaciones indígenas campesinas y soberanía alimentaria. Contexto boliviano e internacional*. La Paz, Plural.
- Larson, B. (1992) *Colonialismo y transformación agraria en Bolivia. Cochabamba, 1550-1900*. La Paz, Ceres/Hisbol.
- Larson, B. (2004) "Capturando cuerpos, corazones y mentes del indio: la generación política de la reforma rural de la escuela en Bolivia, 1910-1952", en *Decursos* Nro. 12. pp. 61-107. Cochabamba.
- Larson, B. (2007) "Indios redimidos, cholos barbarizados: la creación de la modernidad neocolonial en la Bolivia liberal (1900-1910)", en Aljovín C., Jacobsen N. (ed.). *Cultura política en los Andes (1750-1950)*. Lima, Ifea/Unmsm.
- Larson, B. (2008) "La invención del indio iletrado. La pedagogía de la raza en los Andes bolivianos", en De la Cadena, Marisol (ed.) *Formaciones de indianidad. Articulaciones raciales, mestizaje y nación en América Latina*. Popayán, Envión.
- Lauer, M. (1997) *Andes imaginarios. Discursos del indigenismo-2*. Cuzco, Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas.
- Lehm, Z., Rivera S. (1988) *Los artesanos libertarios y la ética del trabajo*. La Paz. Thoa.
- Leonard, O. (1966) *El cambio económico y social en cuatro comunidades del altiplano de Bolivia*. México, Instituto Indigenista Interamericano.
- López, L. E. (2005) *De resquicios a boquerones. La educación intercultural bilingüe en Bolivia*. La Paz, Proeib Andes/Plural.
- Lorini, I. (2006) *El nacionalismo en Bolivia de la pre y posguerra del Chaco (1910-1945)*. La Paz, Plural.

- Malloy, J. (1989) *Bolivia: la revolución inconclusa*. La Paz, Ceres.
- Mamani Capchiri, H. (1992) "La educación india en la visión de la sociedad criolla: 1920-1943", en Choque R., Soria V. et al. *Educación indígena: ¿ciudadanía o colonización?* La Paz, Aruwiyiri.
- Mamani, C. (1991) *Taraqu. 1866-1935: masacre, guerra y renovación en la biografía de Eduardo L. Nina Quispe*. La Paz, Aruwiyiri.
- Marof, T. (1979 [1922]) "Es preciso convertir la República en un gran taller de trabajo", en Baptista M. (comp.) *Antología pedagógica de Bolivia*. La Paz, Los Amigos del Libro.
- Martínez, F. (1999) "¿Que nuestros indios se conviertan en pequeños suecos! La introducción de la gimnasia en las escuelas bolivianas", en *Bulletin del Institut Francais d Etudes Andines* Nro. 3. Vol. 28. pp. 361-386. Lima.
- Martínez, F. (2004) "El miedo cerval de la elite blanca: un motor de la política educativa liberal en Bolivia (1899-1920)", en *D'Orbigny* Nro. 2. pp. 49-61. La Paz.
- Martínez, F. (2009) "La constitución de un cuerpo docente boliviano o los avatares del proyecto educativo liberal", en Ayllón E., Calderón R., Talavera M. L. (comps.) *Miradas retrospectivas a la educación pública en Bolivia. A cien años de la fundación de la Escuela Nacional de Maestros de Sucre (1909)*. La Paz, Carrera de Historia/Umsa.
- Marzal, M. (1981) *Historia de la antropología indigenista: México y Perú*. Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Matamoro, B. (2005) "Prólogo", en Arguedas J.M., *Los ríos profundos*. Buenos Aires, Losada.
- Mendieta, P. (2010) *Entre la alianza y la confrontación. Pablo Zárate Willka y la rebelión indígena de 1899 en Bolivia*. La Paz, Plural/Asdi/Ifea.
- Montoya, V. (1958) "Los núcleos escolares campesinos de Bolivia", en *Educación Boliviana* Nro. 3/4. Vol VI pp. 22-32. La Paz.
- Morner, M. (1969) *La mezcla de razas en la historia de América Latina*. Buenos Aires, Paidós.
- Muñoz, V. (1927) *Memoria que presenta el Ministro de Instrucción Pública y Agricultura Dr. Víctor Muñoz Reyes al Congreso Nacional de 1927*. La Paz, Renacimiento.
- Nolasco, M. (1984) "La antropología aplicada en México y su destino final: el indigenismo", en Carvalho E., Junquerira C., (coords.) *Los indios y la antropología en América Latina*. Buenos Aires, Búsqueda.
- Oporto, L. (2005) "Educación en las minas nacionalizadas. Una experiencia pedagógica personal", en *Retornos* Nro. 5. pp. 57-72. La Paz.
- Otero, G. (1941) *Una Política Educacional. Ensayos y discursos*. La Paz, Editorial del Estado.
- Paredes, R. (1965 [1914]) *La Altiplanicie. Anotaciones etnográficas, geográficas y sociales de la comunidad aymara*. La Paz, Isla.
- Peñaranda, E. (1942) *Mensaje al H. Congreso Ordinario de 1942*. La Paz, Editorial del Estado.
- Pérez, E. (1992 [1962]) *Warisata. La Escuela-Ayllu*. La Paz, Hisbol.
- Picardo, O. (coord.) (2005) *Diccionario enciclopédico de la ciencias de la educación*. San Salvador, Centro de Investigación Educativa.
- Quijano, A. (1987) *Dominación y cultura. Lo cholo y el conflicto cultural en el Perú*. Lima, Mosca Azul.
- Quitón, C. (1956) "Concepto de Bienestar Rural y su aplicación en nuestro país", en *Educación Boliviana* Nro. 3. Vol IV. pp. 306-319. La Paz.
- Ramírez, H. (1956) "La higiene y la salud", en *Educación Boliviana* Nro. 1. Vol IV. Pp. 70-75. La Paz.
- Ranaboldo, C. (1987) *El camino perdido. Chinkasqa ñan armat thaki. Biografía del líder campesino kallawayá Antonio Álvarez Mamani*. La Paz, Semta.

- República de Bolivia (1983 [1955]) *Código de la Educación Boliviana*. Cochabamba, Serrano.
- Reyerros, R. (1946) *Caquiaviri. Escuelas para los indígenas bolivianos*. La Paz, Universo.
- Ríos Bridoux, G. (1921) "Un gran factor educativo", en *Arte y Trabajo* Nro. 16. pp. 11-12. Cochabamba.
- Rivera, S. (1986) *"Oprimidos pero no vencidos". Luchas del campesinado aymara y qhechwa 1900-1980*. La Paz, Hisbol.
- Rivera, S. (1993) "La raíz: colonizadores y colonizados", en: Albó X. y Barrios R. (comp.) *Violencias encubiertas en Bolivia. Volumen I. Cultura y política*. La Paz, Cípc/Aruwiyiri.
- Robin, P. (1978 [1901]) "La educación integral", en: Mayol A. (ed.) *Boletín de la Escuela Moderna*. Barcelona, Tusquets.
- Rodríguez Alfaro, L. (2007) "La educación artística como componente cultural de la educación de masas en la pintura muralista de la revolución nacional de 1952", en *Historia* Nro. 30. pp. 357-369. La Paz.
- Rodríguez García, H. (2010a) *La choledad antiestatal. El anarcosindicalismo en el movimiento obrero boliviano (1912-1965)*. Buenos Aires, Anarres.
- Rodríguez García, H. (2010b) "Género, mestizaje y estereotipos culturales: el caso de las cholitas bolivianas", en *Maguaré* Nro. 24. pp. 37-67. Bogotá.
- Rodríguez García, H. (2011) "Mestizaje y conflictos sociales. El caso de la construcción nacional boliviana", en *Cuadernos Intercambio* Nro. 9. pp. 145-182. San José.
- Rodríguez García, H. (2013a) *Entre la chicha y la política. Organización y representaciones del cholaje cochabambino (1883-1946)*. Tesis de maestría en Historia de América Latina. Sevilla, Universidad Pablo de Olavide.
- Rodríguez García, H. (2013b) "Cholos, esbirros y ciudadanos. Elecciones y violencia política en Cochabamba (1883-1925)", en *Anuario de Estudios Bolivianos Archivísticos y Bibliográficos* Nro. 19. pp. 373-402. Sucre.
- Rossells, B. (2004) "Espejos y máscaras de la identidad. El discurso indigenista en las artes plásticas (1900-1950)", en *Estudios Bolivianos* Nro. 12. pp. 297-400. La Paz.
- Rouma, G. (1916) *Informe del Director General Dr. Georges Rouma presentado a la consideración del Señor Ministro de Instrucción Pública. 1915-1916*. La Paz, Dirección General de Instrucción Primaria, Secundaria y Normal. Imprenta Velarde.
- Ruiz, R. (1958) "La educación audiovisual", en *Educación Boliviana* Nro. 3/4. Vol. VI. pp. 80-88. La Paz.
- Salazar Mostajo, C. (1988) "El socialismo olvidado: el otro trotskismo en Bolivia", en *Autodeterminación* Nro. 5. pp. 143-160. La Paz.
- Salazar Mostajo, C. (1994) "Boceto para una biografía de Elizardo Pérez" en Botelho R., et al. *Elizardo Pérez, precursor de la liberación del indio*. La Paz, Ministerio de Desarrollo Sostenible.
- Salazar Mostajo, C. (2004) "La Escuela Ayllu de Warisata: la increíble, la prohibida, la precursora... ¿la irrecuperable?", en *Decursos* Nro. 12. pp. 33-60. Cochabamba.
- Salmón, J. (1997) *El espejo indígena. El discurso indigenista en Bolivia (1900-1956)*. La Paz, Plural.
- Salmón, J. (2002) "La lucha por la diferencia: mestizaje y etnicidad en Franz Tamayo", en *Hispanamérica* Nro. 91. pp. 29-39. Maryland.
- Sánchez, L. (1945) *¿Existe América Latina?* México, Fondo de Cultura Económica.
- Sanjinés Uriarte, M. (1968) *Educación rural y desarrollo en Bolivia*. La Paz, Don Bosco.
- Sanjinés, J. (2005) *El espejismo del mestizaje*. La Paz, Ifea/Pieb.
- Saracho, J. (1908) "Memoria de instrucción del presente año", en *Revista de Instrucción Pública* Nro. 12. pp. 3-32. La Paz.

- Sennett, R. (2003) *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona, Anagrama.
- Silverblatt, I. (1993) "El surgimiento de la indianidad en los Andes del Perú Central: el nativismo del siglo XVII y los muchos significados de *indio*", en Gutiérrez Estévez M., León-Portilla M. (eds.) *De palabra y obra en el nuevo mundo. Tomo 3. La formación del Otro*. Madrid, Siglo XXI.
- Siñani, T. (1992) "Breve biografía del fundador de la escuela-ayllu: un testimonio escrito sobre Avelino Siñani", en VV.AA. *Educación indígena: ¿ciudadanía o colonización?* La Paz, Aruwiyiri.
- Solares, A. (1928) *Memoria que presenta el Ministro de Instrucción Pública Dr. Aniceto Solares al Congreso Nacional de 1928*. La Paz, Renacimiento.
- Soria, V. (1992) "Los caciques apoderados y la lucha por la escuela (1900-1952)", en Choque R., Soria V. et al. *Educación indígena: ¿ciudadanía o colonización?* La Paz, Aruwiyiri.
- Soruco, X. (2006) "La ininteligibilidad de lo cholo en Bolivia", en *Tinkazos* Nro. 21. pp. 47-61. La Paz.
- Soruco, X. (2011) *La ciudad de los cholos. Mestizaje y colonialidad en Bolivia, siglos XIX y XX*. La Paz, Pieb/Ifea.
- Spedding, A. (1996) "Mestizaje: ilusiones y realidades", en Spedding, A. Barragán, R., et al. *Seminario "Mestizaje: ilusiones y realidades"*. La Paz, Musef.
- Stefanoni, P. (2010) "*Qué hacer con los indios...*" y otros traumas irresueltos de la colonialidad. La Paz, Plural.
- Talavera M. (2009) "Los hijos de Rouma", en Ayllón E., Calderón R., Talavera M. L. (comps.) *Miradas retrospectivas a la educación pública en Bolivia. A cien años de la fundación de la Escuela Nacional de Maestros de Sucre (1909)*. La Paz, Carrera de Historia/Umsa.
- Talavera, M. (2010) "La educación pública nacional. Una mirada al proceso de su construcción social en el siglo XX", en *Memoria del V Congreso Nacional de Sociología*. pp. 75-84. Cochabamba, Ciso/Idis/Colegio Nacional de Sociólogos de Bolivia.
- Tamayo, F. (1994 [1910]) *Creación de la pedagogía nacional*. La Paz, América.
- Tarifa, E. (1952 [1950]) *Curso de Moral e Instrucción Cívica*. La Paz, Universo.
- Taller de Historia Oral Andina (1984) *El indio Santos Marka Tula. Cacique principal de los ayllus de Qallapa y Apoderado General de las comunidades originarias de la República*. La Paz, Thoa/Umsa.
- Ticona, E. (1992) "Conceptualización de la educación y alfabetización en Eduardo Leandro Nina Qhispi", en Choque R., Soria V. et al. *Educación indígena: ¿ciudadanía o colonización?* La Paz, Aruwiyiri.
- Thiessen-Reily, H. (2003) "Las bellas y la bestia: la educación de mujeres durante la era de Belzu, 1848-1855", en Salmón, J., Delgado, G., (eds) *Identidad, ciudadanía y participación popular desde la Colonia al siglo XX*. La Paz, Asociación de Estudios Bolivianos/Plural.
- Thomson, S. (1987) "La cuestión india en Bolivia a principios de siglo: el caso de Rigoberto Paredes", en *Autodeterminación* Nro. 4. pp. 83-114. La Paz.
- Viñao Frago, A. (2002) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid, Morata.
- Wachtel, N. (1976) *Los vencidos. Los indios del Perú frente a la conquista española (1530-1570)*. Madrid, Alianza.
- Yapu, M. (2003) *Escuelas primarias y formación docente en tiempos de reforma educativa*. Tomo II. La Paz, Pieb.
- Yapu, M. (2010) "Educación superior universitaria e interculturalidad. Situación actual y perspectivas", en *Memoria del V Congreso Nacional de Sociología*. pp. 17-31. Cochabamba, Ciso/Idis/Colegio Nacional de Sociólogos de Bolivia.