

XIII

ENCUENTRO INTERNACIONAL DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

Entre lo local y lo global
**Actores, saberes
e instituciones en la
historia de la educación**



ISBN: 978-607-9087-13-5



Universidad Autónoma de Zacatecas
Francisco García Salinas

22 - 24 de Agosto de 2012 Zacatecas, Zacatecas México

Continuidades y rupturas en la concepción hegemónica de educación indígena y rural a partir de la Revolución Nacional Boliviana de 1952: el caso de la escuela ayllu de Warisata y su influencia en el Código de Educación boliviana (1955)

Adriana Abritta

**Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires**

Introducción

En la primera mitad del siglo XX, surgieron en Bolivia proyectos modernizantes que buscaban integrar al indio a la Nación: estos proyectos proponían “civilizar” al indio vía la educación, y específicamente a través de su castellanización.

A partir de 1952, con el triunfo de la Revolución Nacional, esta actitud europeizante y paternalista no se modificó de manera significativa. El MNR, partido gobernante de 1952 a 1964, tenía sectores internos de izquierda y de derecha que discrepaban sobre las estrategias que debía aplicar el Estado para integrar al campesino y al indio a la sociedad nacional. Sin embargo, ambos sectores del partido coincidían en sus percepciones, que provenían de las doctrinas liberales del siglo XIX, que buscaban limitar la autonomía campesina e indígena bajo el pretexto de su intrínseca incapacidad de participar en política debido a su falta de educación formal. Las percepciones de clase que surgían entonces desde el ámbito político eran envueltas por percepciones étnicas que reafirmaban las barreras sociales y culturales.

Las relaciones políticas de los campesinos con el régimen del MNR estuvieron siempre mediatizadas por las actitudes autoritarias de los militantes urbanos. La relación ciudadano/campesino era equiparada a una relación básica de dominio/subordinación. El MNR trató de reproducir en la política esas relaciones de dominio y subordinación que estaban vigentes en la sociedad (Gordillo, 2000, p. 28)

Esta visión imperante en los sectores gobernantes de la Revolución Nacional puede otorgar una pista para entender la prioridad que se le dio a la implementación de una Reforma educativa y la centralidad que adquirió en la misma la estructuración de la educación rural, dirigida especialmente a campesinos e indígenas.

En este contexto, el Código de la Educación Boliviana de 1955 instituye el modelo de educación rural e indigenal que predominó en el país hasta comienzos de la década del 90 (López, 2000). Se trataba de una visión de la educación como instrumento homogeneizador y uniformizador que aportaría a la construcción de una nación boliviana mestiza e hispano hablante, con la asimilación de la población campesina e indígena del país. Si algún reconocimiento se hizo de las particularidades culturales de las poblaciones indígenas del país esto estuvo relacionado, de un lado, con el aprovechamiento de los idiomas indígenas como muleta o puente necesarios para propiciar un mejor aprendizaje del castellano y, de otro lado, con la folclorización de las manifestaciones culturales tradicionales.

Lo que importaba y primaba era la uniformización lingüística y la homogeneización cultural del país y lo que se dio de hecho fue una “asimilación de la población cultural y lingüísticamente diferenciada al cauce cultural dominante, emanado del ideario de la construcción nacional boliviana” (López, 2000, p. 39)

Recién en 1980, los ideales de la interculturalidad, el bilingüismo y la temática indígena en general, se instalan en el discurso pedagógico y políticos bolivianos y comienza a avizorarse una manera distinta de mirar la relación indígenas – no indígenas.

Contexto previo a la Revolución Nacional de 1952

Como en los demás países de América Latina, en Bolivia se buscó la construcción de la nacionalidad y la ciudadanía a través de la expansión del sistema educativo: el papel que jugó el Estado Nacional en esta tarea fue central.

Debido a la inestabilidad política y el bajo nivel de crecimiento económico en el siglo XIX, Bolivia ingresó al siglo XX con un sistema educativo limitado y tradicional. El salto más significativo, especialmente en términos cuantitativos, se produjo en la década del cincuenta, a raíz de la Revolución Nacional, que incrementó sustancialmente la cobertura de la educación rural que se venía desarrollando lentamente desde principios de siglo.

Tres logros fundamentales de esta Revolución Nacional de 1952 fueron la nacionalización de las minas, la reforma agraria y el voto universal. Con anterioridad, el voto era

calificado, es decir, se debía saber leer y escribir para ser considerado un ciudadano con derechos.

Desde la Constitución de 1839 hasta la Revolución de 1952 existió una voluntad explícita por parte de los sectores dominantes bolivianos de construir una nación con ciudadanía limitada a través del diseño de un voto alfabeto. Esta república restrictiva apostaba por el juicio y la prudencia de los notables para ejercer la libertad política, ya que se les consideraba más capacitados para no caer en vicios.

Dada la situación de que Bolivia es un país con población predominantemente campesina e indígena a la cual el sistema de educación no alcanzaba, es de suponer la limitación y coartación de derechos que este sufragio restringido implicaba para las grandes mayorías del país. El voto universal implicó entonces un cambio de esta concepción sobre la ciudadanía ante la cual el sistema educativo nacional, como obligación del Estado y derecho de los ciudadanos, fue interpelado.

1952 significó así la oportunidad de plasmar en la realidad concreta demandas largamente sostenidas, una de las cuales era la educación rural e indigenal, al demostrar “que los indígenas constituyen la verdadera base de la sociedad boliviana” (Mires, 1998, p. 198)

En 1996, Irurozqui construye un panorama bastante completo sobre los reclamos campesinos e indígenas por mayor educación y las medidas adoptadas por el Estado Nacional Boliviano en el período 1880-1952. Se plantea que durante los siglos XIX y principios del XX la educación fue considerada por las comunidades campesinas e indígenas como un bien que dotaba a la persona del status social necesario- la ciudadanía- para exigir al Estado la defensa de sus intereses tanto individuales como corporativos.

Asimismo esta exigencia de educación se ligaba estrechamente a la cuestión de las tierras de las comunidades indígenas; éstas asumieron que para la reconquista de las mismas les convendría convertirse en ciudadanos a los efectos de obtener los beneficios judiciales que la ciudadanía implicaba, y para serlo pidieron al Estado la creación de escuelas.

Los proyectos de educación pedidos por los indígenas no sólo buscaban su instrucción y alfabetización, sino principalmente una educación orientada hacia la defensa de los derechos comunitarios del ayllu (Irurozqui, 1996, p. 47)

Una alternativa pedagógica en la educación rural e indigenal: La Escuela Ayllú de Warisata

El origen de la “escuela ayllu” de Warisata data de los años 1931 y 1932. El fundador de esta experiencia, Elizardo Pérez, era un maestro que concebía a la educación indígenal como un instrumento de liberación del indio. Existieron importantes experiencias previas que fomentaron la fundación de esta escuela, como por ejemplo el intento del cacique Avelino Siñani por crear una escuela en CuchuWarisata.

En la escuela fundada por Elizardo Pérez los contenidos programáticos de la instrucción se adaptaban a la realidad socio-económica y cultural del lugar. La metodología de trabajo era comunitaria, basada en las concepciones tradicionales del ayllu; cooperación familiar y comunitaria, trabajo prestado y retribuido, etc. Las actividades escolares se dividían en socio-culturales, es decir, leer, contar y escribir, y económicas-productivas. La supervisión de la escuela estaba a cargo de una junta escolar conformada por miembros de la propia comunidad indígena, y la evaluación también era comunitaria.

Si bien esta experiencia de las escuelas ayllus fue significativa para la generalización en la conciencia nacional de la necesidad de dar educación al campesino y al indígena, la misma tenía una dirección filantrópica y paternalista ya que “si bien tenía rasgos socializantes, al apaciguar a los indios en su sublevación contra los patrones consolida indirectamente la propiedad feudal” (Huacani, Subirats y Mamani, 1974, p. 133)

Un segundo momento clave refiere a la destrucción de la experiencia de Warisata en 1939-40. En esta época se daba una radicalización política de las corrientes campesinas e indígenas, y los patrones se oponían al normal funcionamiento de las escuelas indígenas ya que las consideraban subversivas, comunistas y antinacionales.

Desde el Consejo Nacional de Educación se hicieron críticas sobre la forma de organización de las escuelas ayllus, se consideró que presentaban una errónea orientación pedagógica y que la política atinente a la educación del campesino y el indígena debería basarse en la formación de maestros.

Finalmente el Consejo dicta un veredicto reprobatorio de la experiencia de Warisata y propone una nueva orientación para la educación campesina e indigenal basada en la formación

del espíritu nacional y con orientación hacia la actividad agropecuaria, que garantice al mismo tiempo la mestización cultural y la incorporación de esta rama de la educación bajo las competencias del Consejo, a los efectos de garantizar la unidad del sistema educativo.

A pesar de su destrucción física la experiencia de Warista había dejado para este entonces algunas ideas fuerzas en la conciencia nacional en lo referente a la educación rural e indígenal; la idea de que los alumnos debían formarse en talleres profesionales, que se debía tender al fortalecimiento de las economías locales del área de influencia de la escuela, y que la educación debía adecuarse a la estructura agraria tradicional de los pueblos originarios, enfrentándose a la invasión que los hacendados habían realizado de sus tierras.

Con la promulgación de la Reforma Agraria en 1953 proliferaron las escuelas rurales como así también creció el cinturón marginal de emigrantes a las ciudades. Esto último se debía tanto a la forma de aplicación de la reforma agraria como a cuestiones pedagógicas relativas al enfoque que se daba a las escuelas rurales.

Finalmente, en 1955 se promulga el Código de la Educación Boliviana como instrumento legislativo educativo de la Revolución Nacional. El mismo sostiene discursivamente un sentido libertador de la educación y propone una concepción anti-imperialista y anti-feudal para la misma. Asimismo se le quiere otorgar un sentido nacional.

La Revolución Nacional de 1952 y el Código Educativo Boliviano de 1955

El Código de Educación Boliviana de 1955 intentó otorgar al sistema educativo un sentido democrático y de unidad con el objeto de construir la idea de Nación que se requería a partir del triunfo de la Revolución Nacional del 52, e integrar correspondientemente a ella al indio y al campesino.

Asimismo intentó retomar algunos elementos pedagógicos-organizativos en materia de educación rural planteados por experiencias pedagógicas alternativas exitosas relativas a la educación indígenal y campesina, especialmente de la experiencia de las escuelas ayllus de Warisata y su visión de la formación en el trabajo del indígena.

Sin embargo, la estructuración del sistema educativo nacional en 2 ramas, una urbana coordinada por el Ministerio de Educación y otra rural bajo la órbita del Ministerio de Asuntos Campesinos, conjuntamente con la imposición de la lengua castellana como única constituyeron medidas limitantes de la transformación profunda de concepciones y sentidos que la Revolución Nacional del 52 decía buscar.

El proceso de modernización de la educación emprendido desde 1952 supuso la castellanización progresiva de sectores indígenas monolingües. La escuela era portavoz de valores ajenos, principalmente a través del vehículo del lenguaje castellano asociado al prestigio. Los valores de las culturas indígenas no eran reconocidos como parte del carácter nacional y se impedía y anulaba su desarrollo autónomo (Getino, 1995, p. 211)

Más allá de los límites que encontró en la realidad concreta la aplicación de los principios del Código de la Educación Boliviana de 1955, la relevancia de identificar dichos principios y fundamentos radica en el hecho de que el campo de significación que instituyó dicho instrumento legislativo constituirá el terreno discursivo sobre el que se basará la educación rural e indígena durante los próximos 40 años y el cual los gobiernos sucesores a la Revolución Nacional intentarán resignificar en función de sus concepciones ideológicas.

Análisis de la fuente

En primer lugar, en su art. 1, el Código de la Educación Boliviana de 1955 sostiene un sentido liberador de la educación, y promulga que la educación debe ser “anti-imperialista y anti-feudal, porque así ayuda a consolidar la emancipación económica de la Nación”. Asimismo, como se mencionó anteriormente, se le quiere otorgar un sentido nacional, por lo cual en dicho artículo se sostiene que se debe promover esta visión de la educación “porque responde a las exigencias vitales del país, buscando su integración y la solidaridad de sus pobladores para la transformación de la conciencia nacional a través de un destino histórico común”. Finalmente, este artículo muestra la idea inicial de estructurar un sistema educativo común, al sostener que

la educación es “democrática y única, porque ofrece igualdad de oportunidades de educación común a toda la población”.

Específicamente en relación a la educación del indio y del campesino, en el art. 4, inciso 1, se puede ver la influencia ejercida por Elizardo Pérez y la escuela ayllu de Warisata. Allí el Código sostiene que “la educación es una empresa colectiva, porque requiere la cooperación permanente de todas las instituciones de la comunidad”, y en el inciso 8 sostiene que “es activa, vitalista y de trabajo, porque tiende a proporcionar al educando una capacitación práctica para la actividad productiva y socialmente útil”.

Finalmente, en el artículo 18, este Código “organiza el sistema escolar campesino en núcleos campesinos, subnúcleos, con 3 cursos de primaria fundamental y predominantemente actividad agropecuaria” y establece “escuelas seccionales, núcleos escolares selvícolas, escuelas vocacionales- técnicas y escuelas normales rurales”. Esta es la forma organizativa que había adquirido la experiencia de Warisata al multiplicarse el número de escuelas indígenas en la zona.

Conclusiones provisionales

En términos generales, este Código estableció criterios sobre la importancia de la castellanización del indio y tuvo un concepto “modernizador” y civilizatorio al pretender convertir al indio en su concepción particular de ciudadano.

La alfabetización del indígena fue una de las preocupaciones centrales de este Código respecto a la educación rural, conjuntamente con la idea de centrar esta rama del sistema educativo en los conocimientos técnicos necesarios para promover el desarrollo de la zona de influencia de la escuela a los efectos de coadyuvar al desarrollo económico nacional. La castellanización fue comprendida entonces como criterio de integración, como herramienta para la incorporación del indígena a la producción y al consumo, y para la erradicación de tradiciones culturales ancestrales consideradas un obstáculo para la integración nacional.

En síntesis, a pesar de los esfuerzos puestos en la consideración de las estructuras organizacionales de las comunidades campesinas e indígenas, especialmente en lo relativo a la producción agrícola y artesanal, y la consideración de las formas de despliegue de alternativas

pedagógicas previas con trabajo en el campo específico de la educación campesina e indígena, la opción por la castellanización provocó que la integración de estos sujetos a la idea de Nación naciente resultara, como mínimo, incompleta.

En este período hubo una expansión significativa del número de personas inscriptas en el sistema escolar y los indígenas recibieron más educación en el período revolucionario (1952-1964) de lo que se esperaría sobre la base de las tendencias anteriores a la revolución, pero ello se consiguió al precio de resignar calidad educativa y de “castellanizar” al indio para convertirlo en un ciudadano desconociendo el valor propio de las culturas autóctonas de este país (Contreras, 1999, p. 49)

A pesar de ello, se insiste en la consideración de que la introducción de significantes tales como Nación, anti-feudal, anti-imperialista y otros en el instrumento legislativo en materia educativa que estará vigente hasta 1994 instituye un sentido o un campo de significación que impregnará las conciencias nacionales bolivianas y que por ende los gobiernos sucesores a la Revolución Nacional de 1952 no podrán desconocer, sino por el contrario tratarán de resignificar en función de sus concepciones ideológicas predominantes.

Bibliografía

- Contreras, Manuel E. (1999). Reformas y Desafíos de la Educación. En Fernando Campero P. (Comp.). Bolivia en el siglo XX. La formación de la Bolivia Contemporánea. La Paz,; Harvard Club de Bolivia.
- Getino, Elena (1995). Bolivia: breve síntesis histórica sobre la educación en la segunda mitad del siglo XX. En Puiggrós, Adriana y Lozano, Claudio (Comps.). Historia de la educación en Iberoamérica (1945-1992). Buenos Aires; Miño y Davila, Buenos Aires.
- Gordillo, José M. (2000). Campesinos revolucionarios en Bolivia. La Paz; Plural Editores. Introducción y Cap. I
- Huacani, Carlos, Subirats F., José, Mamani, José E. (1994) Estudio de caso: Warisata “Escuela Ayllu”: algunos problemas de la educación indígena “libertadora” en Bolivia. En Perspectivas de la Educación en América Latina. México; Centro de Estudios Educativos.

Irurozqui, Marta (1996). La ciudadanía clandestina – Democracia y educación indígena en Bolivia, 1826 - 1952. Proyectos de investigación I+D SEC94 0196 y PB96-0898. Madrid; Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

López, Luis Enrique (2000). La Educación de jóvenes y adultos indígenas en Bolivia. Informe Final del Programa de Formación de Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes). Universidad Mayor de San Simón y Cooperación Técnica Alemana (GTZ). Cochabamba, Bolivia.

Mires, Fernando (1998). La Rebelión permanente. México; Siglo XXI.