

# **PEDAGOGÍA DE LAS EMERGENCIAS: EL CASO DE LOS CACIQUES APODERADOS Y SU LUCHA POR LA EDUCACIÓN EN BOLIVIA (1900-1930)**

***TEACHING OF EMERGENCY: THE CASE OF CACIQUES AND THEIR FIGHT FOR EDUCATION IN BOLIVIA (1900-1930)***

**Weimar Giovanni Iño Daza<sup>1</sup>**

Fecha de recepción: septiembre de 2016

Fecha de aceptación: octubre de 2016

## **Resumen**

Este artículo es una aproximación histórica a la educación boliviana en relación a la pedagogía de las emergencias, que se refiere a comprender los movimientos y sujetos como “portadores de pedagogías”: experiencias, propuestas, proyectos y saberes. En este estudio se desarrolla una descripción del escenario socioeducativo en Bolivia durante el primer ciclo histórico, el liberal (1899-1920), pero con énfasis en el resurgimiento del movimiento de los caciques apoderados y su lucha por la educación. A partir de ello se enfatiza en experiencias educativas, como las del Centro Educativo “Bartolomé de las Casas” y la “Sociedad República del Qullasuyu”, que portan planteamientos de educación propia, autogestionaria, autónoma, liberadora, pluricultural, intercultural y de contenidos de-coloniales.

**Palabras clave:** educación indígena boliviana - pedagogía de las emergencias - caciques apoderados - educación propia - escuelas - educadores indígenas.

---

1 Cientista de la Educación e Historiador, boliviano. Tiene una Maestría en Estudios Latinoamericanos (CIDES-UMSA) y otra Maestría en Historia del Mundo Hispánico (Universidad Jaime I, Castellón-España). Docente Investigador Invitado del Instituto de Estudios Bolivianos-UMSA y Docente Interino de la Carrera Ciencias de la Educación-UMSA. E-mail: willkaweimar13@hotmail.com

## Abstract

This article is a historical approach to the Bolivian education related to pedagogy of emergencies, which refers to understand the movements and subjects as “carriers pedagogies” experiences, proposals, projects and knowledge. In this study a description of the social and educational scenario in Bolivia develops during the first historical cycle, the liberal (1899-1920), but with emphasis on revival movement of the parents caciques and their struggle for education. From this it is emphasized in educational experiences, such as the Educational Center “Bartolome de las Casas” and the “Sociedad República of Qullasuyu” carrying approaches own education, self-managed, autonomous, liberating, multicultural, intercultural and content de-colonials.

**Keywords:** indigenal Bolivian education - pedagogy of emergencies - parents caciques - own education - schools - indigenous educators

---

## Introducción

De acuerdo a De Sousa (2008), existe una sociología de las ausencias y una sociología de las emergencias. La sociología de las ausencias es lo desconocido y lo que es descartado, lo invisibilizado, lo silenciado por las sociologías académicas, por la modernidad, la colonialidad y las visiones eurocéntricas y su sistema de conocimiento. “La sociología de las ausencias tiende a sustituir la monocultura del saber científico por una ecología de los saberes. Esta ecología permite no solo superar la monocultura del saber científico, sino la idea de que los saberes no científicos son alternativos al saber científico” (De Sousa, 2008: 97).

En cambio, la sociología de las emergencias “consiste en sustituir el vacío del futuro según el tiempo lineal (un vacío que tanto es todo como es nada) por un futuro de posibilidades plurales y concretas, simultáneamente, utópicas y realistas, que se va construyendo en el presente” (*Ibid.*: 102). Es decir, estudia lo que emerge otra vez, como las resistencias, las luchas de emancipación y de liberación que irrumpen en las realidades.

En este caso, la pedagogía de las emergencias surge también de las ausencias, tales como las experiencias, propuestas, proyectos y saberes que han sido invisibilizados por la historia de la educación boliviana. Asimismo, a través de la pedagogía de las emergencias se puede comprender que los quehaceres y experiencias educativas siempre están en movimiento. “Transitan por el mundo recreándose en diversos ámbitos de la vida, de la sociedad, a través de las personas y de los grupos que se encuentran y comparten proyectos, compromisos y lealtades; de los libros, revistas y prensa en general; de otros tantos agentes colectivos e individuales” (Charle, Schriewer y Wagner, 2006, citado por Aguirre, 2010: 146).

Los sujetos sociales generan saberes, experiencias, propuestas y proyectos educativos, que se constituyen en pedagogías que surgen de sus prácticas y comprensiones de los contextos sociohistóricos a los que se enfrentan. Aguirre menciona (2010) que los sujetos involucrados en estos procesos son “portadores de pedagogías”. De este modo, la pedagogía de las emergencias permite recuperar propuestas, experiencias, proyectos y saberes de la memoria histórica, larga y corta, de la que se pueden establecer los siguientes ciclos históricos:

- a) El *ciclo liberal*. Se manifiesta el movimiento de los caciques apoderados (1870-1940) y la experiencia de la Escuela Ayllu de Warisata (1931).
- b) El *ciclo nacionalista popular*. Resaltan las escuelas religiosas rurales (escuelas de Cristo, de la iglesia adventista, The Bolivian Indian Mision, Iglesia Metodista y la misión Bautista Canadiense); el Congreso Indigenal (1945) y la educación bilingüe radiofónica, entre otros.
- c) El *ciclo de los gobiernos militares* (1964-1982). Surgen el movimiento katarista frente al colonialismo interno, la educación popular y técnica desde la Comisión Episcopal de Educación (CEE), los Congresos Pedagógicos del movimiento magisterial, los promotores culturales aymaras, las escuelas de Fe y Alegría e instituciones como Escuelas Radiofónicas de Bolivia, Acción Cultural Loyola, Centro de Investigación y Promoción del Campesinado, Unitas, entre otros.

d) El *ciclo democrático*. Destacan la propuesta de la Central Obrera Boliviana (COB) con el Proyecto de Educación Popular (1989), la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), el movimiento de la CEE, el Foro Educativo de los 90, las prácticas educativas de los Centros Educativos de Pueblos Originarios (CEPOs), el “Bloque Indígena”, la Campaña por el Derecho a la Educación en Bolivia, entre otros<sup>2</sup>.

Por medio del análisis histórico y una discusión bibliográfica, el presente artículo es una aproximación al primer ciclo histórico, el periodo liberal, respecto a la educación indígena, a partir de la cual se desarrolla un escenario socioeducativo, el movimiento de los caciques apoderados y su lucha por la educación, sus experiencias educativas, como las del Centro Educativo de Aborígenes “Bartolomé de las Casas” y de la “Sociedad Republica del Quillasuyu”<sup>3</sup>, en los cuales se fue gestando una educación propia, comunitaria, autónoma y autogestionaria.

### **1. La reforma educativa liberal: modernización del sistema educativo público**

La Guerra Federal (1898-1899), con el triunfo de los liberales<sup>4</sup>, el auge de la goma y el comienzo de la era del estaño, fueron factores determinantes

---

2 Para una mejor profundización se puede consultar la obra de Reyes (2015), que ofrece fichas que registran las experiencias de educación popular y alternativa en el siglo XX.

3 Se debe mencionar que no se ha considerado la experiencia educativa de la Escuela Ayllu de Warisata porque en la historia oficial de la educación boliviana se la ha reconocido. Como lo menciona Conde (1994), se desconoce, experiencias anteriores, sobre todo las referidos a los proyectos propios, las que fueron emprendidas desde instancias autónomas que conllevaban un discurso de descolonización y una propuesta de respeto a la diferencia, aspecto que justamente fue planteado por el movimiento de caciques-apoderados y la red de Nina Quispe en los años 30 del siglo XX.

4 La causa de la Guerra Federal (diciembre de 1898) fue la lucha partidaria por el poder político entre liberales y conservadores. Los conservadores, a través de pactos entre partidos sureños, impidieron al partido liberal el acceso al poder de forma democrática. Hacia fines de 1898, los liberales, en alianza con los sectores federales, obreros, artesanos e indígenas, sólo esperaban el momento propicio para desatar el conflicto bélico, que finalmente vencieron (Mendieta, 2008: 138). A esta Guerra Federal se sumaron los indígenas, al mando de Zárate Willka, como ejército auxiliar de los liberales.

para el éxito del periodo liberal (Iño, 2007: 374). En 1899, la aduana del Puerto Alonso dio algo más de un millón de pesos bolivianos por concepto de exportación de goma en un mes. El capital financiero internacional dejaba advertir su influencia.

El modo de producción tecnificado del sistema capitalista necesariamente exigía una mejor preparación de la mano de obra y una mayor cultura. Por consiguiente, hubo que pensar en el mejoramiento y ampliación del sistema educativo (Suárez, 1963: 221). El partido liberal proclamó a la educación y su desarrollo como una de sus mayores prioridades. Es fundamental mencionar que una de las banderas de los liberales fue la instrucción obligatoria y gratuita para los sectores mayoritarios (Kent, 1993: 267)<sup>5</sup>.

De acuerdo a Martínez (1999a)<sup>6</sup>, se buscaba una “regeneración” con un doble proyecto político: por una parte, modernizar el país para encaminarlo hacia el progreso positivo; y por otra, reforzar la idea de nación y su unidad. Además, se pretendía una reconfiguración y reconstrucción del Estado-nación. Para ello, no solamente se debía modernizar y reforzar la nación, sino que se la debía reconstruir, y esto implicaba el empleo de la educación. Se enfatizó en que la educación tenía que ser la herramienta para consolidar la nacionalidad boliviana, que se consideraba un requisito indispensable para el progreso (Calderón, 1994: 57).

El Censo de 1900 daba a conocer que, del total de personas censadas (1.633,610), solamente el 16% (217.593) contaba con instrucción elemental, mientras que

---

5 Fueron presidentes José Manuel Pando (1899-1904), Ismael Montes, en dos periodos constitucionales (1904-1909 y 1913-1917), Eliodoro Villazón (1909-1913) y José Gutiérrez Guerra (1917-1920).

6 El estudio de la educación en este periodo ha recibido muchas contribuciones de parte de Françoise Martínez, siendo la principal su tesis doctoral sobre el proyecto educativo de los liberales. Fruto de este autor se publicaron: “*Régénérer la race*”. *Politique éducative en Bolivie* (1898-1920) (2010); “La constitución de un cuerpo docente boliviano o los avatares del proyecto educativo liberal” (2009); “La implantación de una nueva pedagogía oficial: El ‘Sistema Gradual Concéntrico’ y su recepción en Bolivia” (2000); “Una obra liberal impostergable: hace 90 años, la primera escuela normal” (1999a); “¡Que nuestros indios se conviertan en pequeños suecos! La introducción de la gimnasia en las escuelas bolivianas” (1999b).

el 84% (1.086,559) no sabía leer ni escribir (Oficina Nacional de Inmigración, 1904, citado por Iño, 2012: 165). Frente a esta realidad se necesitaba modernizar la educación pública a través de una reforma que implementó métodos pedagógicos, planes y programas, misiones pedagógicas, inicios de la formación docente y escuelas técnicas, la apertura de la educación hacia los sectores mayoritarios (indígenas y mestizos) y la aplicación de la educación del cuerpo<sup>7</sup>.

### **1.1. Liberales e intelectuales: posiciones respecto a la educación de los indígenas**

La situación de la educación para el sector indígena tuvo varios debates entre los gobernantes y sectores elitistas sobre la educación y su papel en la construcción del Estado-Nación. Por los sucesos de Mohoza y AyoAyo<sup>8</sup> se generaron varios estigmas y estereotipos hacia los indígenas, sobre todo a los aymaras, que fueron considerados como “salvajés” e “incivilizados”. La sociedad boliviana manifestó sus temores, expresaban que “las razas primitivas, para suavizar sus instintos y borrar sus costumbres, necesitaban instruirse”, es decir, había que “civilizar a la raza indígena”, “abrir una sola escuela para instruir al caribe, al antropófago, a la bestia” (Irurozqui, 1994: 130).

Se dieron varias propuestas. La primera fue la consideración del indígena como obstáculo para el progreso nacional; la segunda, la propuesta del indigenismo consistente en crear una pedagogía propia “para” y “de” los bolivianos; y la tercera, la de los liberales, que planteaban la alfabetización y el funcionamiento de la educación indigenal.

---

7 Los inicios de la educación del cuerpo se desarrollaron según el modelo de la gimnasia sueca. “De modo que los suecos parecían dar la respuesta más apropiada para resolver el problema de regeneración de la ‘raza’ boliviana en su mente y hasta en su morfología” (Martínez, 1999b: 372).

8 En estos sucesos se produjeron masacres a un escuadrón de la juventud dorada de Chuquisaca, que encontró la muerte en la iglesia de AyoAyo, el 24 de enero de 1899. Un mes más tarde, los indios tomaron un escuadrón del ejército federalista, que también pereció en la iglesia de Mohoza, en la noche del 28 de febrero al 1° de marzo (Demelas, 1981: 67-70).

En el discurso del “darwinismo a la criolla,” se producen los debates raciales sobre la necesidad de incorporar o eliminar al indio (Demelas, 1981: 65), esto último se hace presente en los discursos de los radicales Nicomedes Antelo y Gabriel René Moreno, quienes manifestaron que “el indio es el obstáculo para el progreso nacional”. El principal argumento de esta postura era que los indígenas estaban degradándose y, al ser un pueblo degradado, obstaculizaban el progreso-desarrollo y consecuentemente debilitaban la construcción de la nación. Lo que dio lugar a la consideración de “raza apta e inepta, viene a injertarse la raza degenerada; la degeneración de los indios y naturalmente de los mestizos” (*Ibid.*: 64). Según Demelas (1984), los indígenas son vistos como biológicamente inferiores, sobrevivientes de especies inadaptadas.

Alcides Arguedas, en sus obras *Pueblo enfermo* (1909) y *Raza de Bronce* (1919), describía la opresión del indio, el autoritarismo mestizo y la decadencia blanca, la usurpación de tierras de los indios, su esclavitud y el desconocimiento de los derechos de los sectores indígenas y populares. Por ende, describe al indio aymara como salvaje y huraño (Mendieta, 2008: 170). En suma, para Arguedas, el indio permanecía ignorante y aislado, no podía aportar la fuerza de su cerebro porque nunca fue cultivado, apenas tenía las fuerzas de sus brazos (Choque y Quisbert, 2006: 61)<sup>9</sup>. Otro intelectual fue Rigoberto Paredes, quien, a pesar de su origen rural, no logra desprenderse de sus prejuicios con respecto al indígena, ya que para él la masacre de Mohoza refleja el salvajismo primitivo de los indígenas (Mendieta, 2008: 170).

Con estos planteamientos de “regeneración de la raza”, se produjo la defensa de los indígenas, los cuales se centraron en su integración a la nación por medio de la instrucción. Es el caso de indigenistas como Franz Tamayo, que en 1910 daba a entender que la educación del indio debía despertar la “conciencia nacional”, las “energías de la raza”, para constituir una instrucción en el “alma nacional”, mediante “la difusión de la lengua española entre los indios”, es decir, con “la hispanización de lo indio” (Tamayo, [1910] 1984: 64), con la aplicación de una educación con bases étnicas desde la propia cultura

---

9 Zavaleta (1986) reconoce la presencia de las ideas del darwinismo social en el “ensayo sociológico” *Pueblo Enfermo* (1909). Para Gil (2013), tendría una función aglutinante y difusora de las ideas del darwinismo.

y la pedagogía nacional. Según Gil (2013), desde un abordaje indigenista, Tamayo apuntaba hacia la formulación de un proyecto mestizo que desplaza la centralidad de lo indio como tal.

Esta propuesta demuestra la fuerte *reivindicación sociocultural* dirigida a generar la transformación de la imagen del indio. Los originarios únicamente podían aportar al desarrollo-progreso de la economía, la moral y la construcción de la nación, bajo leyes que protegieran, cuidaran y tutelaran su integración a la sociedad boliviana. Así, la educación se constituyó en uno de los pilares fundamentales para la integración y el mejoramiento de la raza. Esta fue la vía que siguió el gobierno liberal. De acuerdo a Irurozqui (1994) y Martínez (1999a), los liberales propusieron la “regeneración de la raza indígena”, mediante la aplicación de un programa educativo que condujera a formar individuos aptos para el progreso de la nación.

### **1.2. El Gobierno liberal y la educación del indígena: integración, “civilización” y asimilación cultural**

La reforma educativa liberal aplicada vino a implementar la educación indígenal, a través de la instrucción y alfabetización en escuelas rurales fijas y ambulantes, la formación de preceptores y el mejoramiento de mano de obra en las escuelas técnicas. Todo ello con el propósito de ofrecer mayor preparación y, consecuentemente, la integración de los indígenas a la nación.

Pero ¿qué implicaba esta integración? Sáenz (1982 [1916]), para el caso mexicano, menciona que se debía incorporar al indio mediante su civilización, para la construcción de un Estado-nación al estilo occidental. La integración, en lo biológico, era el mestizaje; en lo político, la ciudadanía; y en lo cultural, la selección de los valores autóctonos. Este planteamiento de Sáenz no es ajeno a la realidad boliviana de principios del siglo XX. Soria (1992) explica que la integración del indígena es la bolivianidad, para domesticarlo como “dócil instrumento de trabajo”. Esta bolivianidad se daría mediante la escuela y la castellanización. “Castellanizar a los niños y jóvenes aborígenes significaba suprimir su idioma materno, a tiempo de descalificar social y culturalmente a los habitantes, con la negación y desvalorización de su identidad cultural” (Soria, 1992: 50).



La alfabetización pretendía generar el reconocimiento de ciudadanía del indígena por medio de su “civilización”. La política educativa indígenal se fue desarrollando en varias fases. Una de ellas era la instrucción básica y la alfabetización, con la enseñanza de conocimientos en Agricultura, es decir, ligada a la producción, que se mantuvo por varios años. Durante el primer gobierno de Ismael Montes se promulgó, en 1905, una ley que remuneraba pecuniariamente con veinte bolivianos por alumno a los particulares que estableciesen por su cuenta una escuela elemental en centros apartados o poblados por indígenas (Claure, 1986: 49-50). También se implementaron escuelas rurales públicas que ofrecían contenidos mínimos: leer corrientemente impresos y manuscritos, escribir y redactar con regularidad cartas y documentos usuales, la Aritmética (cuatro operaciones), Moral y Religión, la Geografía de Bolivia y de América, las nociones de Historia y Constitución del Estado (Anuario de Leyes, 1906, por Iño, 2010: 287).

Para asegurar la instrucción de los indígenas se dispuso la presencia de maestros ambulantes que se dedicaran a alfabetizar en los ayllus y comunidades. Esta medida fue ratificada por la Resolución del 22-VII-1907 que dio comienzo y reglamentó a las escuelas ambulantes campesinas para la enseñanza de primeras letras, o alfabetización, en las comunidades rurales. Ante la falta de preceptores especializados para el área rural, se fundó en 1910, en La Paz, la Escuela Normal de Preceptores de Indígenas. Para su funcionamiento se llevaron jóvenes indios desde diferentes comunidades, los que terminaron por abandonar las aulas (Pérez, 1992: 60). En años posteriores se fundarían otras escuelas.

Bajo estas leyes, los “indígenas debían de someterse a una instrucción elaborada en su nombre y no por ellos mismos” (Irurozqui, 1994: 160). Para Soria (1992), su conversión en colono y su incorporación a la “vida civilizada” se orientaban a la liquidación del indio. En suma, se podría decir que se buscaba la homogeneización de la diversidad indígena, la cual consistía en civilizar y aculturizar al indígena desde un etnocentrismo cultural occidental-criollo, para integrarlo a la “nacionalidad boliviana” como eficiente productor (Claure, 1986: 37).

Otra fase de la educación indígena fue la implementación de la formación técnica en escuelas de trabajo y normales rurales destinadas a la producción. Por ejemplo, en el Estatuto para la Educación de la Raza Indígena del 2-II-1918, Daniel Sánchez Bustamante propuso tres institutos: Escuelas Elementales, Escuelas de Trabajo y Normales Rurales. Las primeras dedicadas a “inculcar en el alumno el idioma castellano”, aptitudes manuales para oficios y “nociones indispensables para la vida civilizada” (Anuario, 1919, citado por Iño, 2010: 289). Yapu (2007) menciona que se crearon “talleres y granjas agropecuarias” que enseñaban tejido, mecánica y carpintería, entre otras cosas. Por otro lado, se fundaron varias escuelas normales rurales ubicadas en Umala (1915), Sacaba (1919) y Puna (1917)<sup>10</sup>. Estos establecimientos de enseñanza profesional fueron creados para la gente de habla aymara y quechua (Zalles, 1919 citado por Choque y Quisbert, 2006: 97)<sup>11</sup>.

De acuerdo a Irurozqui (1999), a partir de 1920 se crearon escuelas indígenas en cantones de densa población aymara, bajo el lema de que la educación rural no solamente debía alfabetizar, sino también crear en el indio “hábitos civilizados” y capacitarlo para las labores agrícolas y manuales; la instrucción se impartió principalmente a los hijos de los vecinos mestizos, siendo los comunarios y colonos abandonados por las autoridades educativas. En la presidencia de Bautista Saavedra se decidió ampliar la cobertura, por ejemplo, se planteó un proyecto de ley que obligaba a los propietarios de fundos rústicos a mantener una “escuela elemental”, y en caso de incumplir esta medida debían pagar una multa de 300 bolivianos anuales. En enero de 1923, a través de un Decreto Supremo se emite la Ley de Alfabetización del Indígena.

Para Larson (2008), la educación fue destinada a extender efectivamente el control sobre los dos millones de campesinos indios de la nación, y así arrancarlos de la servidumbre feudal o de las economías “primitivas” de los ayllus. Es decir, la formación técnica buscaba “desligar al indio de su ayllu y convertirlo

---

10 Fueron clausuradas entre 1921 y 1922, en la presidencia de Bautista Saavedra.

11 Posteriormente se fundaron otras en diferentes puntos del país, entre ellas la de Warisata (La Paz), Caiza “D,” (Potosí) Canasmoro (Tarija), Simón Rodríguez (Riberalta-Beni) y la de Huata (La Paz).

en mano de obra barata, en ejército de reserva para la incipiente producción capitalista impulsada –o soñada– por el liberalismo estatal, con el slogan de ‘progreso’ económico centrado en la minería y en el mercado” (Soria, 1992: 49). Choque (1992) sugiere que el objetivo principal fue transformar al indio en un buen obrero, agricultor y soldado incomparable. Según Yapu (2007), la educación estuvo muy bien circunscrita en términos de niveles (primario, principalmente) y dimensiones (morales, psíquicas, lingüísticas y cognoscitivas).

De este modo, se pasó de otorgar una educación básica, que debía perseguir la integración por medio de la “civilización” y “ciudadanización”, a la implementación de proyectos de educación que fueron centrándose en lo técnico agropecuario y de oficios, con nociones de industrialización y comercialización, y que debían enseñarse en las escuelas rurales, en las de trabajo y en las normales. En el fondo buscaban la asimilación cultural y la integración del indio a la nacionalidad boliviana mediante su civilización. Como lo menciona Spindler (1955), la institución escolar tiene mucha importancia en la formación de la identidad cultural. Aspecto que fue comprendido por los gobiernos liberales, por lo que, la escuela rural buscaba la transmisión de valores culturales occidentales y la formación de una identidad nacional.

Sin embargo, estas mismas leyes y políticas de asimilación cultural: como la educación indígena y el servicio militar, fueron utilizadas por el movimiento de los caciques y los comunarios para la fundación de escuelas, de centros educativos y formación de educadores. Según Mamani (1992), estas sólo terminaron favoreciendo a los indios que no cesaron de utilizar la ley para instalar escuelas en sus áreas. Como lo menciona Soria (1992), su lucha se valió de las leyes del estado criollo, de su organización político administrativa y de las relaciones con estadistas, intelectuales, escritores, políticos y militares de la sociedad criolla dominante, para luchar al mismo tiempo por la igualdad ciudadana y la autonomía de la sociedad indígena. Sólo en tiempos contemporáneos, Freire (1974) McLaren (1997) y Giroux (1999) contemplaron también a la educación como un espacio de resistencia, emancipación y liberación.

## 2. El movimiento de los caciques apoderados y la lucha por la educación (1900-1930)

En el siglo XIX las haciendas avanzaron sin cesar sobre las tierras de las comunidades. En este periodo se tendrá una primera etapa del movimiento de los caciques apoderados que buscaron la defensa de sus tierras y sus ayllus (Platt, 1990; Mendieta, 2006). Para Ticona (2004), fue por la política estatal de alrededor de 1880 que se constituyó un movimiento indígena, denominado los Apoderados Generales, cuyas principales acciones fueron representar a las *markas*, ayllus y comunidades originarias, para oponerse a las políticas de expansión de la hacienda<sup>12</sup>. Según Conde (1994), sus antecedentes se encuentran en la comprensión y manejo de las leyes criollas, como la Ley de Ex-vinculación (5-X-1874) que daba al indio la facultad de ser representado por apoderados<sup>13</sup>.

En el siglo XX, junto a las políticas agrarias liberales de expansión de la propiedad individual y de las haciendas, se puso en marcha la desvinculación de la propiedad colectiva, mediante las revisitas y el catastro en las provincias y comunidades. Por eso, alrededor de 1912, continuó el movimiento de los caciques apoderados, “en demanda de la restitución de las tierras comunales usurpadas por las haciendas y el pleno acceso a la ciudadanía” (Ticona, 2010: 50). Para Mendieta (2008), a partir de 1914 empezaron a funcionar varias redes de caciques apoderados con poderes provenientes de las autoridades étnicas<sup>14</sup>.

---

12 Este movimiento estaba conformado por autoridades originarias como *jilaqatas*, *mama jilaqatas*, *jilanquis*, *mallkus*, *mama mallkus* o *kuracas* de los departamentos de La Paz, Oruro, Potosí, Chuquisaca y Cochabamba (Ticona, 2004: 1).

13 La Ley de Ex-vinculación de 5-X-1874 propuso la extinción definitiva de los ayllus, la privatización y la creación de un mercado de tierras que permitiera la formación de grandes propiedades agrícolas (Platt, 1982: 15). Es decir, la implementación del capitalismo agrario como complemento de la minería exportadora.

14 Dentro de los dirigentes más notables de los caciques-apoderados, resaltan las figuras de Santos Marka Tola, Faustino Llanqui, Dionisio Paxipati de Tiwanaku, Mateo Alfaro de Caquiaviri, José y Melchor Sirpa de Viacha, Esteban Machaca de Pucarani, José María Victoria de Tapacari y Pablo Condo de La Cruz de la zona de Pampa Aullagas, en Oruro, entre los más destacados (Mendieta, 2008: 192 y 193).

Las acciones que realizaron como parte de su lucha por la tierra fueron recuperar la figura del antiguo cacique colonial (en el supuesto de que ello les daría mayor legitimidad en su lucha legal)<sup>15</sup>, el ingreso de los indígenas al servicio militar<sup>16</sup> y el acceso a la educación. Estas dos últimas se constituyeron en los medios para salir de las ataduras del analfabetismo que les imposibilitaba entender las leyes republicanas.

De este modo, la escuela fue constituyéndose en uno de los medios para la comprensión de las leyes. “La lucha legal por la educación empieza con una serie de solicitudes y memoriales dirigidos al Estado demandando escuelas en las comunidades. El tema de la educación reaparece constantemente en los documentos de los caciques...” (Conde, 1994: 89). A decir de Rivera (1989), la lucha fue calificada de reivindicación por la “soberanía comunal” y “por la ciudadanía”. Conde (1994) explica que los caciques apoderados, al asumir la lucha legal, requerían de instrumentos que pudieran sustentar sus objetivos; es ahí donde nace el proyecto de la lucha por la educación.

Los caciques comprendieron que los comunarios debían instruirse para aprender a escribir en el idioma castellano, lo que les otorgaría el reconocimiento como ciudadanos y la superación de la doble discriminación moral y social. La fundación de escuelas, de centros educativos y la formación de sus propios preceptores fueron generando una educación propia, comunitaria, autónoma y autogestionaria, con un sentido de respeto a lo multiétnico.

---

15 Para Mendieta (2008), las estrategias estuvieron ligadas a la lucha en los juzgados, dando lugar al origen de los caciques apoderados, cuya función fue la búsqueda de títulos de cacicazgo que los legitime, así como de los títulos de composición de la época colonial. La misión de los caciques consistió en la defensa de los títulos de composición.

16 En 1907, el gobierno decidió la aplicación del servicio militar obligatorio para todos los ciudadanos, incluidos los indígenas. Según Mendieta (2008), el paso de los indígenas por el cuartel tuvo un gran impacto en la alfabetización indígena, porque no sólo se pretendía que del cuartel salgan indios alfabetos, sino también futuros preceptores particulares que propagarían la alfabetización en sus comunidades de origen. La estadía en el cuartel fue tomada de manera paulatina como un sacrificio que valía la pena, porque allí se aprendía a leer y escribir, para después crear escuelas, defender las tierras y acceder al voto. “El cuartel se convirtió así en un semillero de voluntarios para la labor de alfabetización y también para que a través de esta institución se haga respetar los límites entre provincias y cantones” (Mamani, 1992: 86).

### **3. Escuelas, centros educativos y preceptores indígenas: la búsqueda de la educación propia como resistencia comunitaria**

Se mencionó la importancia de la escuela y educación para los caciques apoderados y comunarios, puesto que cobró bastante fuerza como espacio de resistencia y liberación.<sup>17</sup> A decir de Choque (1994) la educación indígena, más que civilizadora, era el mecanismo de liberación social, cultural y político. “Las comunidades y ayllus andinos buscaron en la escuela una estrategia de defensa de su propio proyecto de sociedad, que se basaba en el fortalecimiento de sus ancestrales formas de organización socio-económica” (Soria, 1992: 59).

En los primeros años del siglo XX, los indígenas empezaron a fundar escuelas con sus propios recursos. “Entre los indígenas aymaras de La Paz no faltó iniciativa e interés para fundar un centro educacional a nivel nacional para todas las comunidades (o ayllus) de la república” (Choque, 1992: 23). Los propios comunarios habían reconocido la importancia de la instrucción, como un mecanismo de defensa frente a la amenaza de usurpación de tierras que los acechaba permanentemente por parte de la poderosa casta de terratenientes criollos (Mamani, 1992: 82). Pensaban en cómo la “educación del indio” podía coadyuvar a la enseñanza, defensa y restitución de los territorios de los ayllus, amenazados y/o convertidos en haciendas (Ticona, 2010: 25).

Estas primeras iniciativas tienen a los comunarios como los impulsores de la fundación y mantenimiento de escuelas, razón por la que se las puede identificar como un proceso autogestionario y propio. “En esas épocas se aprendía a

---

17 Para Giroux (1999), la resistencia tiene que ser fundamentada en un razonamiento teórico que apunte hacia un nuevo marco de referencia y hacia una problemática para examinar a las escuelas como sitios sociales, particularmente de la experiencia de los grupos subordinados. Asimismo, la noción de resistencia, por un lado, responde a la interacción entre las experiencias vividas y las estructuras de dominación y opresión; y por otro lado, el poder trabaja para ser ejercido sobre y por la gente dentro de diferentes contextos que estructuran las relaciones de interacción de la dominación y la autonomía, es decir, el poder no es unidimensional, no es ejercido sólo como modo de dominación, sino también como acto de resistencia o como expresión de una forma creativa de producción cultural y social, fuera de la fuerza inmediata de la dominación.

leer y escribir pagando al profesor mensualmente, cada uno pagaba de acuerdo a su alcance, uno, dos o tres billetes que en esa época tenía mucho valor. En esos tiempos sólo nos enseñaba nuestra gente, los q'aras no querían enseñarnos..." (Testimonio de Susana Maydana, La Paz, 28-VII-1985, THOA, citado por Conde, 1994: 91). "Los comunarios optan por construir escuelas con sus propios medios; pidiendo tan sólo autorizaciones para su funcionamiento. De ahí que la mayoría de escuelas creadas en el campo fuesen privadas, es decir, pagadas con los propios recursos de las comunidades" (Soria, 1992: 61).

Las solicitudes de creación de escuelas en las comunidades indígenas se fueron sustentando en las constituciones y políticas educativas implementadas por los liberales. Por ejemplo, en 1900, Gregorio Tito y un grupo de excomunarios de Aransaya y Masaya, y demás parcialidades ubicadas en el cantón de Copacabana, se presentaron ante la Cámara de Diputados para pedir educación, alegando que la emancipación y la educación de la raza aymara "eran principios establecidos desde 1826 y que el nuevo gobierno tenía la obligación de cumplir" (El Comercio de Bolivia, La Paz, 22 de octubre de 1900, citado por Mendieta, 2008: 198). Calderón (1996) menciona que en 1902 algunos comunarios, como Melchor Yujra, solicitaron apoyo para la construcción de una escuela rural en el ayllu Cota-Cota.

En el gobierno de Bautista Saavedra, para 1922, se autorizó el establecimiento de escuelas rurales cuando los interesados así lo solicitarán. Por ejemplo, están las solicitudes de Basilio Jawira, Gervasio Callisaya y Juan Lipe, para que establezcan una escuela primaria mixta en la comunidad de Pukuru del cantón de Guata, provincia Umasuyus. El 7 de octubre del mismo año el gobierno autorizó otra escuela primaria en Pucarani, a pedido de los comunarios de los ayllus circundantes. En 1925, se realizaron otras solicitudes de fundación de escuelas, en las provincias de Umasuyus y Pakaxis del departamento de La Paz.

Según Conde (1994), hasta 1928 los indígenas fundan y construyen sus propias escuelas. Asimismo, se dio el nombramiento de responsables que recibieron el título de apoderados especiales, para la creación de escuelas en las comunidades y el seguimiento de los trámites de su funcionamiento ante el Estado. Para 1929, preceptores originarios, a la cabeza de Leandro Nina

Quispi, solicitaron al poder legislativo la expansión de las escuelas y educación. “Se debía exigir al organismo encargado de la educación una enseñanza para enseñar” (Choque, 1994: 14).

Las iniciativas de creación y mantenimiento de las escuelas fueron apoyadas por las autoridades nacionales. Sin embargo, uno de los obstáculos fue la oposición de los hacendados y vecinos de los pueblos. “Se convirtieron en el mayor obstáculo...quienes en forma implacable se opusieron y combatieron al extremo de destruir y quemar las escuelas” (Conde, 1994: 89). Para Clau-re (1986), ninguno de los precursores de la educación indígenal se libró de castigos, cárcel, amenazas, burlas y a veces la muerte.

Para las iniciativas de creación de escuelas se tuvo la presencia de preceptores, líderes y educadores indígenas. Las autoridades responsables comenzaron a crear escuelas en las distintas estancias, comunidades y ayllus, contando para ello con preceptores particulares salidos de entre la misma gente; es decir, preceptores indios (Conde, 1994: 93), como Santos Marka T’ula<sup>18</sup>, Leandro Nina Qhispi<sup>19</sup>, Lucas Miranda Mamani<sup>20</sup>, Marcelino Llanque, entre otros, quienes contribuyeron con sus ideas y propuestas. Choque (1994) y Choque y Quisbert (2006) mencionan que los preceptores indígenas, a través de la escuela, buscaban su capacitación e instrucción para luchar contra el abuso y la explotación de las autoridades y patrones de hacienda. El no conocer el idioma oficial implicaba el desconocimiento de las leyes, sobre todo las referidas a la tenencia de tierras y al ser, los indígenas, analfabetos se producían

---

18 Descendiente de los caciques coloniales de Callapa de Pacajes. Este personaje, en 1914, renuncia a su apellido original que era Barco, para adquirir el de sus antecesores, y pasa de ser cacique apoderado del ayllu de Condo a representar a toda la jurisdicción de Callapa, Curahuara y Ulloma pertenecientes a las provincias de Pacajes y Sica-Sica (Mendieta, 2008: 192).

19 Nació en el ayllu Ch’iwu del cantón Santa Rosa de Taraqu (prov. Ingavi) el 9-III-1882, fue hijo de Santiago F. Quispe y Paula Nina de Quispe, oriundos de las provincias Ingavi y Pacajes de La Paz, respectivamente (Nina Quispe 1932, citado por Ticona, 1992: 99).

20 Nació en 1914, a orillas del Lago Poopó, y murió en 1991 a la edad de 78 años. Su padre, don Toribio Miranda Flores, lo envió a la escuela fiscal de varones que funcionaba en Condo, a la edad de 7 años, donde estudió ocho años, destacándose como uno de los mejores estudiantes, esto le permitió ser preceptor indígena.



engaños, como en el caso de los trámites judiciales para el reconocimiento de sus títulos de composición.

En años posteriores, el movimiento indígena se percató de que la lucha individual de los comunarios, por las escuelas, muchas veces se quedaba truncada por no contar con las respectivas autorizaciones oficiales que las viabilicen, pese a la existencia de los apoderados especiales. Por ello, líderes indígenas, como Nina Quispi y otros, decidieron fundar centros educacionales a nivel nacional para todas las comunidades (o ayllus) de la república (Choque, 1992: 23). En 1928, se fundaron organizaciones culturales orientadas a la educación del indio (Conde, 1992: 113), de las cuales se destacan dos centros educativos que gestionaron la fundación de escuelas en los ayllus.

### **3.1. El Centro Educativo “Bartolomé de las Casas”: sentido de educación y comunidad**

Este Centro Educativo tuvo sus antecedentes en los caminos de la búsqueda de educación propia de los indígenas, en el “nosotros para nosotros”. Uno de ellos fue la carta dirigida al Ministro de Gobierno, del 9-X-1928, en el que se hacía conocer la formación de una sociedad.

Todos los comunarios indígenas hemos acordado, señor Ministro, formar una sociedad bajo los sanos principios de la legalidad [ya] que deseamos y abrigamos los ideales más puros en bien de la patria y principalmente el bien estar de nuestra raza, porque vivimos en la ignorancia y completamente alejados de toda civilización no somos dignos de hacer una reunión para tratar nuestros asuntos y pleitos, que nuestros adversarios lo toman por casos subversivos y con calumnias logran hacernos aparecer como una amenaza o peligro contra la civilización, esto es muy falso... (citado por Conde, 1994: 92).

Para viabilizar el funcionamiento del Centro los indígenas se vincularon con la iglesia católica. “La idea de creación emanó de las necesidades de lucha legal de los caciques-apoderados. En búsqueda de apoyos y alianzas con otros sectores sociales, los caciques-apoderados se vincularon con sacerdotes de las parroquias indígenas de la zona oeste de la ciudad de La Paz, como San Pedro, el Rosario y San Sebastián” (Soria, 1992: 63).

La fundación del “Centro Católico de Aborígenes Bartolomé de las Casas” se realizó en la ciudad de La Paz, por iniciativa de los caciques-apoderados. Estaba integrada por representantes de los ayllus: *jilaqatas*, *kurakas* y *mallkus*, asimismo por los caciques, apoderados y escribanos. En sus Estatutos se menciona que los miembros son “los caciques del departamento; las autoridades e indígenas de las comunidades y todos los niños y jóvenes aborígenes (Estatutos del Centro Educativo de Aborígenes “Bartolomé de las Casas,” citado por Soria, 1992: 65). Para garantizar la eficacia de sus acciones, en cada ayllu debía funcionar un cargo con el título de Alcalde Mayor, para apuntalar las labores educativas y reivindicativas del Centro (Conde, 1992: 114).

Una de las principales razones de creación del Centro es la necesidad de gestionar la fundación de escuelas en las comunidades rurales. “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... (Estatutos del Centro Educativo de Aborígenes “Bartolomé de las Casas,” citado por Soria, 1992: 65).

De acuerdo a Conde (1992), que cita a Mendoza (1931), se habrían creado 96 escuelas particulares en el departamento de La Paz. También se expandió este movimiento hacia otras comunidades de los departamentos de Oruro, Potosí, Cochabamba y Chuquisaca. “En su interior se forma toda una generación de maestros y preceptores aymara-qhichwas, precursores de la educación indígena. Asimismo, en las labores del Centro estuvo permanentemente conectada con la temática de la educación, con la de la recuperación de las comunidades usurpadas por las haciendas y la defensa del régimen social del ayllu” (Soria, 1992: 68).

En esta experiencia se puede identificar la existencia de una escuela vinculada con la comunidad y las autoridades originarias. También la autogestión, o lo que hoy se denomina como pedagogía comunitaria. El Centro buscaba la reivindicación de la identidad étnica, el principio de recuperación cultural de los saberes y prácticas anticoloniales que fueron perviviendo en las comunidades. En suma, la búsqueda histórica de lo multiétnico y pluricultural. Como lo menciona Soria (1992: 68), se convirtió en un símbolo de una amplia

lucha por el derecho a la organización socio-económica originaria, el derecho a la dignidad humana y el derecho a la vigencia de una cultura propia de la población indígena, dentro del Estado boliviano.

### **3.2. La “Sociedad República de Qullasuyu”: lo comunitario, intercultural y bilingüe**

A partir de la segunda mitad de 1920 y principios de 1930, se planteó la liberación de los aymaras, quechuas, tupi-guaraníes, moxeños y otros pueblos originarios, a través de una genuina educación y alfabetización, con contenidos programáticos propios. Es en este entendido que Nina Qhispi empezó a desarrollar su labor educativa en la ciudad de La Paz (Ticona, 2010: 16)<sup>21</sup>. Su enseñanza partía del principio del respeto a la diversidad, al otro: “Lo primero que enseñó es el respeto a los demás. Les explicó el significado de la palabra justicia, haciéndoles ver los horrores que causa el alcoholismo, el robo, y las consecuencias de estos vicios (El Norte, 28-X-1928, citado por Ticona, 1992: 105). Nina Quispi, en 1928, expresó la intención de contar con un Centro:

Pienso formar un Centro Cultural de indios y pedir a los intelectuales que semanalmente nos ilustren con su palabra. Quisiera hacer también una gira de propaganda por el altiplano y reunir a todos los analfabetos. A principio del año entrante lanzaré un manifiesto por la prensa para que vengan a mí todos los indios que desean aprender a leer, así tendré la satisfacción de transmitirles mis pequeños conocimientos (El Norte, 28-x-1928, citado por Ticona, 1992: 104).

El 23-IX-1929 se funda la Sociedad de Educación Indígenal Qullasuyu, con el objetivo de difundir mensajes de liberación, enmarcados dentro de una tarea de alfabetización y educación del indio por los propios indios. En sus inicios tuvo el respaldo de varias esferas sociales dominantes, como es el caso del presbítero Dr. Tomás de los Lagos Molina (Ticona, 2010: 21). Empezó a funcionar en el local del antiguo Liceo San Sebastián.

---

21 De acuerdo a Ticona (2010), Nina Qhispi comenzó a forjar una escuela aymara en su propio domicilio, a la que asistían, en su gran mayoría, los hijos de los matarifes. Sus gestiones se vieron coronadas con éxito al serle concedida un aula de una de las escuelas municipales para que pudiera continuar su labor.

A decir de Soria (1992), en 1929 se funda la “Sociedad de Educación indígenal”, la que en 1930 se convertiría en la “Sociedad República del Qullasuyu”, “destinada a la defensa de los derechos del indio, tanto como en el orden territorial, político y educativo. Constituida por todos los delegados y *jilacatas* de las distintas comunidades del departamento de La Paz (Choque, 1992: 24). Para Soria (1992), la Sociedad aglutinó a las principales autoridades originarias del antiguo movimiento de caciques-apoderados, como Manuel Inka Lipi de Santiago de W’ata, Francisco Tanqara de Qalakutu (Pakaxi) y Esteban Machaca de Umasuyu.

Se puede decir que las acciones de la Sociedad se orientaron a lo educativo, cultural y territorial. En lo educativo tuvo la misión de fundar escuelas en comunidades y haciendas rurales para todos los indios del Estado boliviano. La labor educativa estaba dirigida a niños y jóvenes porque se consideraba que en ellos estaba el futuro de los ayllus. La futura generación de comunarios alfabetos constituiría –según su percepción– una garantía para la defensa legal y la resistencia comunaria (Soria, 1992: 70). Por eso, en sus contenidos educativos, se orientó al fortalecimiento de las formas tradicionales de organización y autoridad, de la identidad cultural indígena y de la revalorización del pensamiento aymara (Ticona, 2010: 29).

En lo cultural y territorial tuvo la participación activa de los propios aymaras, quechuas y guaraníes (izoceños y ava) en el proceso de educación, como un modo de garantizar que sus contenidos no se desligaran de la realidad cultural de las comunidades y permitieran fortalecer sus reivindicaciones sociales y territoriales colectivas (Ticona, 2010: 22). Como señala Mamani (1991), para la continuación de sus verdaderos objetivos, Qhispi tenía que presentar externamente al centro en su labor alfabetizadora, para así dar cobertura a la tarea interna de realizar deslindes entre comunidades y haciendas, y cantones, provincias y departamentos.

Por ende, las escuelas indígenas y la Sociedad no sólo debían ofrecer la adquisición de conocimientos básicos y elementales (leer, escribir, operaciones matemáticas), sino que éstos debían estar vinculados a la resistencia del pueblo aymara. En esas escuelas siempre estuvo presente la conexión entre la

instrucción y la lucha por la reivindicación territorial y cultural de los pueblos nativos (Ticona, 2010: 29). La Sociedad coordinó la lucha por la escuela con la restitución de las comunidades usurpadas, intentó reorganizar en forma autónoma a las comunidades en una “República del Qullasuyu” que representara una forma de “renovación” de la nación boliviana (Soria, 1992: 75).

En el accionar de la Sociedad se puede apreciar y comprender aportes innovadores para la época, como la liberación, la interculturalidad, la descolonización y lo comunitario. Esto se traduce en la afirmación de la autovaloración de los momentos culturales propios negados o simplemente despreciados que menciona Dussel (2009). Para Ticona (2010), la Sociedad planteaba una especie de “educación liberadora”, aunque con un contenido de descolonización.

En este sentido, se considera a la educación no sólo como ámbito de alfabetización sino de formación integral. Según Ticona (1992: 105), se impartía esta educación dentro de los principios éticos e ideológicos de su cultura. Las enseñanzas estaban dirigidas a la “toma de conciencia del indio”, de su realidad de opresión e injusticia. Como señaló Freire (1974), la conciencia del analfabeto es una conciencia oprimida. Enseñarle a leer y escribir es algo más que darle un simple mecanismo de expresión, significa despertarle la conciencia. “Esta toma de conciencia permitiría a los comunarios preparar y procesar sus reclamos por las tierras usurpadas” (Larson, 2007: 30).

La formación integral estaba vinculada a la participación activa de los indígenas, de modo que quienes protagonizaran la acción fueran los propios aymaras analfabetos, para eso debían educarse de acuerdo con su propia realidad nacional y cultural (Ticona, 2010: 20). Esto demuestra que la educación indigenal propuesta por la Sociedad estaba planteada desde un enfoque comunitario, autónomo y autogestionario, que se orientaba hacia la liberación de los indígenas.

#### **4. Palabras finales**

En el artículo se ha tratado de contribuir a ofrecer una alternativa para el estudio de la historia de la educación boliviana. Para ello, se brindó algunas

aproximaciones a los ciclos históricos de las “pedagogías de las emergencias”. Se describió el primero de estos ciclos, que comprendió todo el periodo liberal (1870-1940), al que se abordó desde el análisis histórico, pedagógico y bibliográfico. Y se revisó lo sucedido con el movimiento de los caciques apoderados y su lucha por la educación.

Se ha podido comprender cómo la política liberal y la escuela fueron apropiadas por los comunarios como medio de liberación y lucha comunitaria para salir de las ataduras del analfabetismo. Esta lucha se fue gestando desde la autogestión comunitaria, para la fundación de escuelas, la formación de preceptores en el servicio militar y la creación de centros educativos indígenas. En muchos de los casos, fue liderada por los caciques y comunarios que lucharon por el acceso a la educación, que estuvo vinculado a la recuperación y preservación de la propiedad colectiva de la tierra. Esto conllevó a que este movimiento tenga una propia representación social de la escuela como espacio de resistencia y liberación y a que haga uso de las leyes y políticas republicanas para garantizar su derecho a la educación, y por ende, a la defensa de la comunidad.

En estas experiencias se contó con la participación activa de los comunarios, la que se concretó con la fundación de escuelas, de centros y con la formación de sus propios preceptores. A partir de ello, se puede deducir que se fue gestando una educación propia, comunitaria, autónoma y autogestionaria, con un sentido de respeto a la diversidad, con ciertos contenidos de descolonización y de autovaloración de las identidades culturales, es decir, con una pedagogía de-colonial. Por ejemplo, Mamani (1991) ha demostrado que el proyecto de Nina Quispi consistía en una sociedad multiétnica y pluricultural, pero bajo el gobierno de una mayoría india.

Para finalizar, la “pedagogía de las emergencias” busca re-escribir la historia de la educación boliviana, la cual –en tiempos plurinacionales– invita a ser descrita, analizada y reflexionada desde la visibilización de experiencias y propuestas educativas que se manifestaron en diferentes momentos históricos. Una muestra de ello fue el movimiento de los caciques apoderados y su lucha por la educación.

## Bibliografía

Aguirre, María (2010). “Pedagogías en movimiento. Viaje en tres tiempos”. *Perfiles Educativos*, N°129, pp. 145-162. México DF.

Arguedas, Alcides [1909] (1979). *Pueblo enfermo*. La Paz: Gisbert y Cía.

Arguedas, Alcides [1919] (1985). *Raza de bronce*. Bogotá: Oveja Negra.

Calderón, Raúl (1994). “La deuda social de los liberales a principios de siglo: una aproximación a la educación elemental entre 1900 y 1910”. *Data*, N° 5, pp. 53-83. La Paz.

Calderón, Raúl (1996). “Paradojas de la modernización: escuelas provinciales y escuelas comunales en el altiplano de La Paz (1899-1911)”. *Estudios Bolivianos*, N° 2, pp. 111-123. La Paz.

Choque, Roberto (1992). “La escuela indigenal: La Paz (1905-1938)”. En: Choque, R. et al. *Educación Indígena: ¿ciudadanía o colonización?*, pp. 19-40. La Paz: Aruwiyiri.

Choque, Roberto (1994). “La problemática de la educación indigenal”. *Data* N°5, pp. 10-33. La Paz.

Choque, Roberto y Cristina Quisbert (2006). *Educación indigenal en Bolivia. Un siglo de ensayos educativos y resistencias patronales*. La Paz: Unidad de Investigaciones Históricas Pakaxa, Ibis.

Claure, Karen (1986). *Las escuelas indigenales: otra forma de resistencia comunitaria*. La Paz: Hisbol.

Conde, Ramón (1992). “Lucas Miranda Mamani: Maestro indio Uru Murato”. En: Choque, R. et al. *Educación Indígena: ¿ciudadanía o colonización?*, pp. 109-122. La Paz: Aruwiyiri.

Conde, Ramón (1994). “Lucha por la educación indígena, 1900-1945”. *Data* N° 5, pp. 85-95. La Paz.

De Sousa Santos, Boaventura (2008). *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. La Paz: Plural, CLACSO, CIDES-UMSA.

Demelas, Marie-Daniele (1981) “Darwinismo a la criolla: El darwinismo social en Bolivia 1880-1910”. *Historia Boliviana*, N° I-II, pp. 55-82. Cochabamba.

Demelas, Marie-Daniele (1984). “El sentido de la historia a contrapelo: el darwinismo de Gabriel René Moreno (1836-1908)”. *Historia Boliviana*, N° IV, pp. 65-80. Cochabamba.

Dussel, Enrique (2009). *La pedagógica latinoamericana*. La Paz: Instituto de Estudios Bolivianos, Universidad Mayor de San Andrés.

Freire, Paulo (1974). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI, Tierra Nueva.

Gil, Mauricio (2013). “El campo intelectual boliviano en la época liberal”. *Temas Sociales* N° 33, pp. 37-56. La Paz.

Giroux, Henry (1999). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México: Siglo Veintiuno.

Iño, Weimar (2007). “Tres reformas educativas en Bolivia: Liberal, revolucionaria y neoliberal; sus bases y propuestas”. *Historia*, N° 30, pp. 373-397. La Paz.

Iño, Weimar (2010). “La educación del indio en Oruro moderno”. En: Mendieta, P. (coord.) *Vivir la modernidad en Oruro 1900-1930*, pp. 285-319. La Paz: Instituto de Estudios Bolivianos, Universidad Mayor de San Andrés.

Iño, Weimar (2012). “La reforma educativa liberal (1899-1920) modernización de la educación pública en Bolivia”. *Estudios Bolivianos*, N° 16, pp. 159-205. La Paz.



Irurozqui, Marta (1994). *La armonía de las desigualdades. Élités y conflictos de poder en Bolivia 1880-1920*. Cusco: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Centro de Estudios Regionales Andinos “Bartolomé de las Casas.”

Irurozqui, Marta (1999). “La ciudadanía clandestina: democracia y educación indígena en Bolivia, 1826-1952”. *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, N° 1, pp. 61-87. Tel Aviv.

Kent, María Luisa (1993). “El segundo proyecto liberal, 1900-1930”. En: Crespo, A. *et al.* (coords.) *Los bolivianos en el tiempo*, pp. 266-273. La Paz: Universidad Andina Simón Bolívar-Instituto de Estudios Andinos Amazónicos.

Larson, Brook (2008). “La invención del indio iletrado: la pedagogía de la raza en los Andes bolivianos”. En: De la Cadena, M. (ed.) *Formaciones de indianidad. Articulaciones raciales, mestizaje y nación en América Latina*, pp. 117-147. Colombia: Envión.

Larson, Brook (2007). *Pedagogía nacional, resistencia andina y lucha por la cultura pública Bolivia, 1900-1930*. Documento de Trabajo N° 2. La Paz: Postgrado en Ciencias del Desarrollo, Universidad Mayor de San Andrés.

Mamani, Carlos (1991). *Taraqú 1866-1935: masacre, guerra y “renovación” en la biografía de Eduardo L. Nina Qhispi*. La Paz: Aruwiyiri.

Mamani, Humberto (1992). “La educación india en la visión de la sociedad criolla 1920-1943”. En: Choque, R. *et al.* *Educación Indígena: ¿ciudadanía o colonización?*, pp. 79-98. La Paz: Aruwiyiri.

Martínez, François (1999a). “Una obra liberal impostergable: hace 90 años, la primera escuela normal”. *Anuario del Archivo y Bibliotecas Nacionales de Bolivia 1999*, pp. 169-196. Sucre.

Martínez, François (1999b) “¿Que nuestros indios se conviertan en pequeños suecos! La introducción de la gimnasia en las escuelas bolivianas”. *Bulletin del Institut Français d’Etudes Andines*, N° 3, pp. 361-386. Lima.

Martínez, François (2000) “La implantación de una nueva pedagogía oficial: El “Sistema Gradual Concéntrico” y su recepción en Bolivia”. *Anuario del Archivo y Bibliotecas Nacionales de Bolivia* 2000, pp. 249-265. Sucre.

Martínez, François (2009). “La constitución de un cuerpo docente boliviano o los avatares del proyecto educativo liberal”. En: Aillón, E., Calderón, R. y 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)*, pp. 33-55. La Paz: Carrera de Historia, Universidad Mayor de San Andrés.

Martínez, François (2010). “*Régénérer la race*”. *Politique éducative en Bolivie (1898-1920)*. Collection “Travaux et Mémoires”, Nº 83. París: Institut des Hautes Etudes de L’Amérique Latine (IHEAL).

Mclaren, Peter (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora: políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona-Quito: Paidós.

Mendieta, Pilar (2006). “Caminantes entre dos mundos: los apoderados indígenas en Bolivia (Siglo XIX)”. *Revista de Indias*, Nº 238, pp. 761-782. Madrid.

Mendieta, Pilar (2008). *Indígenas en Política. Una mirada desde la historia*. La Paz: Instituto de Estudios Bolivianos, Universidad Mayor de San Andrés.

Pérez, Elizardo (1992). *Warisata, la Escuela-ayllu*. 2ed. La Paz: Hisbol, Ceres.

Platt, Tristan (1982). *Estado boliviano y ayllu andino*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Platt, Tristan (1990). “La experiencia andina del liberalismo boliviano entre 1825 y 1900. Las raíces de la rebelión de Chayanta (Potosí) durante el siglo XIX”. En: Stern, S. (comp.) *Resistencia, rebelión y conciencia campesina en los Andes. Siglos XVIII al XX*, pp. 261-302. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Reyes, Javier (2015). *Proceso educación y pueblo 1900-2013. Referentes experienciales y documentales*. La Paz: Carrera Ciencias de la Educación, Instituto de Investigación e Interacción Educativa, Universidad Mayor de San Andrés, Centro Avelino Siñani.

Rivera, Silvia (1989). *¿Ciudadanía o soberanía? Cuatro ensayos sobre el colonialismo interno en Bolivia*. La Paz: Universidad Mayor de San Andrés (Manuscrito).

Sáenz, Moisés [1916] (1982). *México íntegro*. México DF: Secretaria de Educación Pública.

Suárez, Faustino (1963). *Historia de la educación en Bolivia*. La Paz: Trabajo.

Soria, Vitaliano (1992). “Los caciques-apoderados y la lucha por la escuela (1900-1952)”. En: Choque, R. et al. *Educación Indígena: ¿ciudadanía o colonización?*, pp. 51-78. La Paz: Aruwiwiri.

Spindler, George (1955). *Sociocultural and psychological processes in Menomini acculturation*. Berkeley: California University Press.

Tamayo, Franz [1910] (1986). *Creación de la pedagogía nacional*. La Paz: Urquizo.

Ticona, Esteban (1992). “Conceptualización de la educación y alfabetización en Eduardo Leandro Nina Qhispi”. En: Choque, R. et al. *Educación Indígena: ¿ciudadanía o colonización?*, pp. 99-108. La Paz: Aruwiwiri.

Ticona, Esteban (2004). “La Revolución boliviana de 1952 y los pueblos indígenas”. *Temas Sociales*, N° 25, pp. 1-14. La Paz.

Ticona, Esteban (2010). *Saberes, conocimientos y prácticas anticoloniales del pueblo aymara-quechua en Bolivia*. La Paz: Plural, AGRUCO.

Yapu, Mario (2007). “Sistemas de enseñanza, currícula, maestros y niños: breve reseña histórica”. *Umbrales*, N°15, pp. 231-286. La Paz.

Zavaleta, René (1986). *Lo nacional-popular en Bolivia*. México: Siglo XXI.