

Brooke Larson. *The Lettered Indian. Race, Nation, and Indigenous Education in Twentieth-Century Bolivia*. 480 páginas. Durham and London: Duke University Press, 2024.

Escribo esta reseña del último libro de Brooke Larson pensando en una audiencia latinoamericana para la que todavía no está disponible la versión en castellano, cuya traducción literal sería *Indios letrados. Raza, nación y educación indígena en la Bolivia del siglo XX*. Producto de varias décadas de investigación, este libro ahonda en el conocimiento del pasado y el presente de la educación indígena en Bolivia, ofreciendo claves para entenderla desde una perspectiva histórico-crítica. Dos de esas claves, de hecho, las más importantes, quedan explícitas en el epígrafe inaugural, tomado de *Los condenados de la tierra*, de Frantz Fanon; y en el que precede a la Introducción, tomado de la *Pedagogía* de Immanuel Kant. En el primer caso, leemos:

La descolonización, que se propone cambiar el orden del mundo . . . no puede ser el resultado de una operación mágica, de un sacudimiento natural o de un entendimiento amigable. La descolonización es un proceso histórico: es decir, que no puede ser comprendida, que no resulta inteligible, traslúcida a sí misma, sino en la medida exacta en que se discierne el movimiento historizante que le da forma y contenido.

En el segundo:

Existen dos invenciones humanas que pueden ser consideradas como las más difíciles: el arte del gobierno y el de la educación, y la gente aún discute sobre su significado.

A lo largo de los siete capítulos que componen el libro, Larson instrumentaliza el paradigma postcolonial postulado por Fanon y la dupla gobierno/educación establecida por Kant, para dar cuenta de los desafíos que

el asunto de la educación indígena le planteó a la Bolivia del siglo XX y continúa planteándole a la del siglo XXI. Cuatro momentos constitutivos de la cultura boliviana guían su investigación: el experimento intercultural de Warisata y las escuelas indígenas de las primeras décadas del siglo XX; la política étnica emergente de la revolución del 9 de abril de 1952; la revitalización cultural de las naciones originarias que produjo el katarismo/indianismo de la década de los sesenta; y el inédito experimento del Estado Plurinacional.

El capítulo 1 muestra cómo las élites liberales de principios de siglo XX fracasaron en su intento de implementar en Bolivia la promesa de una educación universal gratuita inspirada en ideales civilizatorios eurocéntricos y doctrinas raciales norteamericanas. Esa “pedagogía de la modernidad neocolonial”, acogida y celebrada en el espacio urbano, tropezó con múltiples obstáculos en las zonas rurales. La precariedad de recursos estatales, las formidables ambivalencias raciales de las élites frente al indio y la tenaz oposición de terratenientes a iniciativas educativas rurales desbarataron la utopía de una reforma liberal educativa que pretendía resolver el problema racial de la nación vía pedagogías neocoloniales. Larson cierra este capítulo advirtiendo que en el Altiplano la obsesión liberal con la educación del indio como solución a los problemas de la nación, abrió espacios para que se articulara un activismo aymara que con el tiempo le cambiaría el rostro al país.

El capítulo 2 discute cómo, entre 1900 y 1930, autoridades comunales y líderes aymaras urbanos vincularon sus demandas de alfabetización y escolarización con la historia de luchas indígenas por la recuperación de tierras comunitarias de origen, dando surgimiento al célebre movimiento de Caciques Apoderados bajo el liderazgo del cacique principal de los Ayllus de Qallapa, Santos Mark’a T’ula, y el maestro indígena Eduardo Nina Quispe. El programa político del movimiento contemplaba la alfabetización en castellano, la restitución de tierras indígenas por vía jurídica (acudiendo a la legitimidad de títulos coloniales de propiedad) y la integración del indio al marco constitucional del liberalismo republicano. Percibidos como subversivos, estos Caciques Apoderados fueron perseguidos, encarcelados o, como en el caso de Nina Quispe, ejecutados en nombre de la “defensa social” de la patria. Lo que las élites liberales ya no pudieron detener fue la proliferación de proyectos educativos rurales.

Los siguientes dos capítulos (3 y 4) abordan la fascinante y compleja historia del primer proyecto educativo indígena en América del Sur: la escuela-ayllu de Warisata (1931-1940). Larson muestra cómo, en el turbulento

escenario de la década de los 30 y al impulso de un educador indigenista (Elizardo Pérez) y un maestro aymara (Avelino Siñani), se materializó en Bolivia la participación indígena en el proceso educativo. Por una parte, Warisata es presentada como un inédito experimento pedagógico intercultural y comunitario hoy día reconocido como símbolo de emancipación indígena. Por otra, son expuestas las dificultades que terminaron minando el potencial transformador de una innovación pedagógica que aspiraba a la implementación de modelos educativos enfocados en la cultura y tradiciones indígenas. Entre esas dificultades despuntan: la violencia con que las castas terratenientes reprimieron la educación indígena en el Altiplano; las distintas visiones que Pérez y las autoridades aymaras tenían de la educación del indio (mientras Pérez impulsaba un currículum orientado a formar campesinos trabajadores, el parlamento de amautas privilegiaba la alfabetización por encima del oficio); el efecto reconfigurativo que la posguerra del Chaco tuvo en la sociedad boliviana al privilegiar el paradigma del mestizaje (percibido como modelo de reconciliación nacional) por encima del pluralismo cultural y la agencia indígena que proponía Warisata; y la cooptación de Warisata por el populismo militar de los gobiernos de Toro y Busch, que desautorizando la autodeterminación indígena impusieron la autoridad estatal. Por último, estos capítulos muestran cómo, en 1940, la rearticulación de oligarquías conservadoras dio fin al primer experimento pedagógico intercultural y descolonizador en América del Sur.

Contrarrestando esa derrota cultural, el capítulo cinco da cuenta de la vitalidad con la que el asunto indígena continuó permeando el horizonte político y cultural boliviano durante la década de los 40, inicialmente desde comunidades rurales de La Paz y Cochabamba, extendiéndose luego a Oruro, Chuquisaca y Potosí. En el Altiplano, el resurgimiento de Caciques Apoderados; la articulación de una red de intelectuales indígenas asociados a autoridades comunales y Alcaldes; y la eclosión de aspiraciones políticas forjadas al fragor de la Guerra del Chaco, impulsaron iniciativas de educación popular, formación de sindicatos campesinos, y un sofisticado sistema de comunicación panfletaria para difundir los derechos de los pueblos indígenas, denunciar la segregación racial y resistir la acción civilizadora de las élites gobernantes. Estas, a su vez, fortalecieron alianzas con el latifundio, la oligarquía minera y la vigilancia de Estados Unidos, ahora “ansioso de mostrarle al país cómo controlar su ingobernable población indígena y desarrollar el sector rural recurriendo a herramientas científicas y pedagógicas modernas” (228).

Precisamente a una discusión de las estrategias políticas y culturales con las que Estados Unidos intervino el desarrollo rural en Bolivia está dedicado el capítulo 6. Larson nos va mostrando cómo, entre 1940-1949, el asunto indígena entró a la agenda de Washington como parte de las relaciones de Estados Unidos con Bolivia durante la Guerra Fría. Con la venia del gobierno boliviano y del mismísimo Elizardo Pérez, educadores norteamericanos obtuvieron permiso para re-encauzar Warisata y otros núcleos escolares con pedagogías funcionalistas orientadas a cimentar en las comunidades indígenas la idea del “progreso” y las bondades de la asimilación a la cultura occidental. Larson cierra este capítulo con una glosa conmovedora que invita a visitar las últimas páginas de *Warisata*, cuando mirando el pasado desde el punto de vista de la vejez y el autoexilio, Pérez admitió que: “[e]n realidad, no se comprende por qué un país, que no solamente tiene hermosas y notables tradiciones vernáculas, sino que ha sido creador de una doctrina original aceptada con aplauso por otros países, ahora cae en el extremo de contratar servicios extranjeros para que vengan a enseñarnos lo mismo que nosotros inventamos” (267-268).

El último capítulo del libro, titulado “La hora de la reivindicación. Alfabetización y escolarización rural en la era de la Revolución”, elabora una visión crítica de las transformaciones que experimentó la educación indígena como consecuencia del proceso revolucionario de masas que culminó el 9 de abril de 1952 y llevó a la presidencia a Víctor Paz Estenssoro, fundador del Movimiento Nacionalista Revolucionario (MNR). Concebido después de la Guerra del Chaco y formalmente creado en 1942 con un programa político nacionalista orientado a destituir la oligarquía minera y el latifundio y defender los intereses de obreros, disidentes radicales de clase media y campesinos, el MNR se propuso resolver el “problema” del indio y de su educación. En el Altiplano, décadas de activismo campesino pro-alfabetización, más el impacto que la Reforma Agraria de 1953 tuvo en el escenario educativo a raíz de la concesión de tierras de las ex-haciendas para la construcción de escuelas, cristalizó en un formidable empoderamiento de las comunidades indígenas, que finalmente vieron llegar la hora de la “reivindicación”. Pronto, sin embargo, el espíritu clasemediero del MNR subordinó las iniciativas indígenas a una política educativa tendiente a convertir a los indios en campesinos modernos leales al partido gobernante y útiles para la construcción de una modernidad agroindustrial. Claramente, en este capítulo, vemos cómo se rearticuló la lógica neocolonial que había regido la pedagogía de las primeras élites civilizadoras de Bolivia.

El Epílogo que cierra el libro enfatiza, con argumentos contundentes, que a la fase jacobina de la revolución le siguió el proyecto de construir un Estado distinto al Estado oligárquico y liberal, pero igualmente permeado de racismo y dependencia clientelista de EE.UU. Explícita en el programa de Reforma Educativa del MNR estaba la premisa de que “la raza india (producto de la disolución del orden feudal) no era apta para la modernización y el desarrollo agro-capitalista de Bolivia sin un *cambio* sociocultural completo en las modernas escuelas rurales” (320. Mi énfasis). Ese *cambio* implicó la aculturación del indio y su acomodo al mito del mestizaje cultural. Desautorizar la práctica y la retórica de un Estado asimilacionista fue la gesta del katarismo/indianismo de los setenta, cuando una nueva generación de activistas e intelectuales aymaras retomó las luchas culturales por la reivindicación étnica y las politizó. En pocas páginas, Larson traza un mapa de las últimas décadas del siglo XX en su marcha hacia una cultura política descolonizadora y el reconocimiento del carácter pluriétnico y multilingüe de la sociedad boliviana. La Reforma Educativa de 1994, bajo el gobierno de Gonzalo Sánchez de Lozada, es descrita como respuesta neoliberal a presiones internas de la intelectualidad indígena y a incentivos del Banco Mundial para promover el diálogo intercultural en asuntos étnicos. Esta nueva pedagogía, denominada Educación Intercultural Bilingüe (EIB), generó grandes expectativas, pero las dificultades que tuvo para convencer a las comunidades indígenas la marcó como intento fallido de un neoindigenismo *à la liberal*. Es aquí cuando un diálogo con el trabajo de Denise Y. Arnold y Juan de Dios Yapita en *El rincón de las cabezas. Luchas textuales, educación y tierras en los Andes* (2000) enriquecería la discusión y permitiría apreciar, por ejemplo, que el rechazo a la educación bilingüe por parte de las comunidades indígenas del Altiplano se debía a que estas no se identificaron con el registro escrito que la Reforma ofrecía del aymara, argumentando que “No es *nuestro* aymara”; “No entendemos *este* aymara”; “esto no es lo *nuestro*, es el aymara de la Reforma *Riphurm aymara*” (*El rincón de las cabezas* 7. Énfasis en el original).

En la última sección de su Epílogo, Larson traza un paso más en la discusión de la educación indígena en Bolivia. Subraya que con el derrocamiento de Sánchez de Lozada y la aplastante victoria electoral de Evo Morales en 2005, Bolivia “se embarcó en un desafiante experimento de construcción del Estado Plurinacional” (336). La Nueva Ley de Educación “Avelino Siñani y Elizardo Pérez” (2010) y la creación, en 2008, de la Universidad Indígena Boliviana (UNIBOL) —con filiales en regiones etnolingüísticas claves: Aymara UNIBOL en Warisata; Quechua UNIBOL en el Chapare; y

Guaraní, Chiquitano y Moxeño UNIBOL en el Chaco— emergen como síntomas palpables de la entrada del paradigma plurinacional en la historia de la educación indígena en Bolivia. Central a ese paradigma es un proceso histórico de descolonización que, como lo apuntara el epígrafe tomado de Fanon, “no resulta inteligible sino en la medida en que se discierne el movimiento historizante que le da forma y contenido”. Ese movimiento (no exento de ambivalencias y contradicciones) y los actores históricos que lo promovieron están exhaustivamente investigados y críticamente reflexionados en el libro de Brooke Larson, que además de ofrecer novedosas contribuciones al estudio de las demandas indígenas por el derecho a la educación, empuja la investigación en direcciones productivas que permiten conjeturar un futuro en el que puedan surgir diferentes relaciones de poder.

Indios letrados. Raza, nación y educación indígena en la Bolivia del siglo XX es una obra erudita que tendrá un profundo impacto no sólo por sus valiosas contribuciones, sino también por la claridad con la que su autora advierte que ningún proyecto estatal de educación indígena sobrevivirá en Bolivia mientras no esté armonizado con el horizonte descolonizador que los maestros indígenas le imprimieron al quehacer educativo.

Elizabeth Monasterios
University of Pittsburgh



New articles in this journal are licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 United States License.



This journal is published by the [University Library System](#) of the [University of Pittsburgh](#) as part of its [D-Scribe Digital Publishing Program](#), and is cosponsored by the [University of Pittsburgh Press](#).