

AYLLUNCHIK

LA COMUNIDAD

**Los textos en quechua y aymara en un proyecto
autónomo en la región Kallawaya de Bolivia**

Jonathan Alderman - Feliciano Patty

Los textos en quechua y aymara en un proyecto autónomo en la región Kallawayá de Bolivia*

Texts in Quechua and Aymara in an autonomous project in the Kallawayá region of Bolivia

Jonathan Alderman**

Feliciano Patty***

Cómo citar: Alderman, J. (2025). Los textos en quechua y aymara en un proyecto autónomo en la región Kallawayá de Bolivia. *Revista Dialógica Intercultural*, 6, 82-112. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18188779>

Recibido: 24 de octubre 2025 • Aprobado: 23 de diciembre 2025

RESUMEN | Una iniciativa educativa llamada Aynikusun en el noroeste de Bolivia, gestionada por comunidades indígenas rurales con el apoyo de un agrónomo belga, transformó significativamente las relaciones sociales entre los habitantes del pueblo de Charazani en el departamento de La Paz y los campesinos de comunidades aledañas en las décadas de 1980 y 1990. Coescrito por un antropólogo y uno de los directores de la escuela, este artículo destaca la educación “revolucionaria” que Aynikusun brindó, en una colaboración entre las comunidades y personas ajenas, al permitir que los estudiantes completaran su educación secundaria utilizando textos escritos en quechua y aymara, que reflejaban las realidades locales, en lugar de los textos en español de las escuelas estatales, orientados hacia una cultura nacional metropolitana. Los campesinos alfabetizados ya no necesitaban depender de los vecinos del pueblo, por ejemplo, para navegar la burocracia estatal. Aynikusun también proporcionó a sus estudiantes adultos un espacio dedicado donde discutir sus problemas sin la interferencia de los vecinos. Esto se volvió especialmente importante antes de las elecciones municipales de 1995, la primera vez que un alcalde fue elegido de una de las comunidades indígenas en lugar del pueblo de Charazani. Antes de la elección, los campesinos deliberaron sobre los desafíos compartidos y reimaginaron su relación con el pueblo. Finalmente, la alfabetización y el empoderamiento de líderes fomentados por Aynikusun hicieron posible que los campesinos gobernarán el municipio y reestructurarán las relaciones sociales.

Palabras clave | Educación indígena autónoma, textos bilingües de alfabetización, capacitación de liderazgo decolonial, transformación social de la comunidad, identidad cultural Kallawayá.

ABSTRACT | An educational initiative called Aynikusun in northwest Bolivia run by rural indigenous communities with the assistance of a Belgian agronomist significantly transformed social relations between Spanish-speaking townspeople and their campesino neighbors in the 1980s and 1990s. This article – co-authored by an anthropologist and one of the school’s directors – highlights the “revolutionary” education Aynikusun provided in a collaboration between local communities and outsiders, by enabling students to complete their high-school education using texts written in Quechua and Aymara that reflected local realities, rather than the Spanish-language textbooks of state-schools, which were oriented toward a metropolitan national culture. Literate campesinos no longer needed to rely on the townspeople, for example, to navigate state bureaucracy. Aynikusun also provided its adult students with a dedicated space in which to discuss their problems free from the interference of the townspeople. This became particularly important prior to municipal elections in 1995, the first time a mayor was elected from one of the indigenous communities rather than the town, Charazani. Prior to the election, campesinos deliberated shared challenges and reimagined their relationship with the town. Ultimately, literacy and empowerment fostered by Aynikusun made it possible for campesinos to govern the municipality and to reshape social relations.

Keywords | Autonomous indigenous education, bilingual literacy texts, decolonial leadership training, community social transformation, Kallawayá cultural identity.

Introducción

Aynikusun fue un Proyecto educativo rural creado en la década de los 80 del siglo XX en el noroeste de Bolivia como una colaboración entre campesinos indígenas kallawayá, un agrónomo belga, y una pedagoga boliviana, en el que se enseñaba a leer y escribir en quechua y aymara, además de habilidades técnicas y fomentar liderazgo. Este artículo se centra en los libros de texto elaborados dentro de Aynikusun por un equipo de las provincias de Bautista Saavedra, Muñecas, y Franz Tamayo en el norte del departamento de La Paz. La historia de Aynikusun puede leerse en el contexto de una historia de colaboraciones entre oriundos del lugar y forasteros en la construcción de proyectos educativos en la Bolivia del siglo XX (cf. Larson, 2024; Gustafson, 2009). Mostramos cómo la colaboración con personas ajenas suele sustentar proyectos educativos indígenas radicales y descoloniales (Buitron y O’Hare, 2025).

El carácter colaborativo de este artículo refleja las relaciones de conocimiento interno/externo que dieron origen a Aynikusun. Jonathan Alderman es un antropólogo que ha realizado investigaciones con comunidades Kallawayá desde 2012. Feliciano Patty, por su parte, es un miembro respetado de la comunidad Kallawayá Niñocorín, fundador y director de Aynikusun. Ambos se conocieron en 2012, cuando Jonathan realizaba una investigación para su doctorado en antropología social sobre el proyecto del municipio de Charazani para convertirse en una Autonomía Campesina Indígena Originaria (AIOC). Feliciano era el Sullk’a Mallku de Niñocorín (la máxima autoridad de su comunidad en

2012). A través de estas conversaciones, Jonathan comprendió la importancia de Aynikusun como un espacio donde se debatía la autonomía indígena y se implementaban medidas de descolonización mucho antes de que comenzara el proceso para construir formalmente un proyecto de autonomía indígena en 2009 (véase Alderman 2024). En este sentido, la agenda descolonizadora de Aynikusun prefiguró el derecho a la autonomía reconocido formalmente por el Estado (véase Dinerstein [2016], haciéndose eco del argumento de Sara Motta [2017] de que la revolución política no puede darse sin una revolución educativa y epistemológica en las prácticas cotidianas de las comunidades oprimidas). Las conversaciones entre Jonathan y Feliciano, que contribuyeron a la tesis doctoral del primero, continuaron durante sus visitas a Charazani desde 2016, y a menudo retomaban el tema de Aynikusun. Este artículo se basa particularmente en las conversaciones que mantuvimos durante los varios meses que Jonathan permaneció en Bolivia en 2024. Desde el trabajo de campo de Jonathan para su doctorado en 2012-2013, hemos conversado sobre la posibilidad de colaborar en una publicación que explorará con mayor profundidad las luchas sociales en las que Aynikusun se encontraba en el centro. Aprovechamos la oportunidad que nos brinda esta edición especial para contextualizar el programa de alfabetización de Aynikusun dentro del marco del desafío que representó para las relaciones sociales locales. Aunque Feliciano figura como participante de investigación en algunas publicaciones anteriores de Jonathan, hemos decidido coescribir este artículo para trascender la relación jerárquica cuasi colonial que privilegia al antropólogo como autor y destacar la naturaleza colaborativa de la producción de conocimiento, ya que «el conocimiento etnográfico es construido por etnógrafos e informantes y debe pertenecer a ambos» (Gay y Blasco & de la Cruz Hernández, 2012, p. 1). Asimismo, si bien nuestra colaboración surge de una larga relación de confianza (Buitron y O'Hare, 2025), mantenemos relaciones distintas con el tema en cuestión. Mientras que la investigación de Jonathan, como antropólogo, implica la recopilación de datos etnográficos, la de Feliciano se centra en la reflexión sobre «algo que ya estaba presente» (Rapaport, 2017, p. 4). Escribir en la intersección de la producción de conocimiento antropológico e indígena (Casagrande, 2025) ha requerido un diálogo constante para desarrollar una comprensión compartida de la historia local, así como la necesaria traducción entre inglés y español a través de diversos borradores cuando estuvimos preparando la versión original de este artículo que fue publicado en inglés en una edición especial de la revista *Journal of Latin American and Caribbean Anthropology* organizado por Buitron y O'Hare (2025). En algunas partes del artículo, ponemos en cursiva la voz de Feliciano en primera persona para enfatizar que está escrita en parte a partir de su propia experiencia vivida y para capturar el proceso oral de escritura colaborativa que generalmente se pierde en los textos académicos.

En diciembre de 2009, el municipio de Charazani fue uno de los doce a nivel nacional que consultaron a su población mediante referéndum sobre la adopción de las condiciones de la Autonomía Indígena Originario Campesina (AIOC), de acuerdo con los principios establecidos en la Constitución de 2009. El 86,6% votó a favor, lo que llevó a la formación de una asamblea autonómica encargada de redactar un estatuto para su propio gobierno tras un referéndum posterior. Charazani es uno de los dos municipios, junto con su vecino Curva, que conforman la provincia Bautista Saavedra, y que, junto con partes de las

provincias de Camacho, Muñecas y Franz Tamayo, podría considerarse que forman parte de la Nación Kallawaya (los límites de dicha “nación” son históricamente ambiguos). Los Kallawaya son conocidos principalmente por su labor como curanderos itinerantes, pero desde la Asamblea Constituyente de Bolivia (2006-2008), encargada de redactar la nueva constitución, se han identificado cada vez más como nación y son reconocidos implícitamente como uno de los pueblos indígenas de Bolivia en la constitución a través de su lengua ritual, el Macha-Jujay. Si bien el Macha-Jujay es hablado solo por unos cientos de personas, la mayoría de los aproximadamente 15.760 habitantes del municipio hablan quechua, unos pocos miles hablan aymara y la mayoría también habla español como primera o segunda lengua. El propósito de las AIOC, tal como se establece en la constitución de 2009 y en la Ley Marco de Autonomías y Descentralización aprobada en 2010, era que, a través del autogobierno según sus propias normas, costumbres y formas de justicia, los pueblos indígenas pudieran establecer las condiciones por las cuales vivirían de acuerdo con su propia concepción de “vivir bien”, que, en el caso de los Kallawaya, está íntimamente ligada a las concepciones andinas de enfermedad y salud (véase Alderman 2021, 2024).

Desacuerdos entre diferentes sectores del municipio significaron que una versión final del estatuto autonómico nunca había sido terminada por la asamblea autonómica en Charazani y sometida a votación en un segundo referéndum (Alderman 2018; 2019; 2024). Sin embargo, dado que el municipio fue uno de los doce únicos a nivel nacional en celebrar el referéndum inicial en 2009, a pesar de que 187 de los 327 municipios eran elegibles (Albó & Romero, 2009), resulta significativo que este proceso se iniciara en Charazani. Cada municipio tiene su propia historia particular que vincula los procesos locales y nacionales de descolonización. En Charazani, un hito importante en el camino hacia el proyecto político de autonomía indígena fue la educación autónoma, comunitaria y de concientización.

Durante su investigación con la asamblea autonómica, a Jonathan le sorprendió la frecuencia con la que le preguntaban si conocía a Stanislas Gillès (conocido en las comunidades Kallawaya simplemente como Stanis), el agrónomo belga que participó en la creación de Aynikusun. Stanis llegó a la zona en 1979, tras heredar dinero de un familiar con la condición de que se destinara a la realización de proyectos sociales. Conoció y se casó con una mujer de la comunidad Kallawaya de Kaata, y en pocos años ayudó a organizar la instalación de agua potable y fundó una cooperativa minera en las comunidades de Niñocorín y Chullina, respectivamente. En 1983, Stanis fundó Aynikusun junto con amigos de diversas comunidades Kallawaya, entre ellos Feliciano, quien tenía contactos con un propietario que les vendió un terreno para el proyecto en una zona conocida como Silij Playa. El nombre Aynikusun significa literalmente “hagamos ayni”. Ayni es la ayuda mutua, común en la vida rural andina. Por ejemplo, uno podría prestarle un burro al vecino y, tiempo después, pedirle prestado el burro al vecino. Sin embargo, «ayni» puede usarse para describir cualquier tipo de intercambio mutuo. En el caso de Aynikusun, los objetivos de la escuela eran que los campesinos kallawaya se enseñaran unos a otros y que se produjera un intercambio cultural y de aprendizaje entre ellos y

personas de fuera de la región, así como alterar deliberadamente las relaciones sociales locales entre los campesinos kallawayas y los vecinos del pueblo. Todos los involucrados en Aynikusun se ayudarían mutuamente para transformar positivamente su realidad social colectiva. Si bien la reforma agraria de 1953 había prohibido oficialmente la explotación directa de los campesinos por parte de los patrones, como el *pongueaje* (trabajo no remunerado en la casa de una familia patrón), en las décadas de 1980 y 1990 la explotación de los campesinos continuó de manera más informal a través del *compadrazgo*. La reproducción de las relaciones sociales coloniales en los estados poscoloniales de esta forma se ha caracterizado por la socióloga boliviana Silvia Rivera como “colonialismo interno” (2010) y Aníbal Quijano, “colonialidad del poder” (2008). La educación culturalmente arraigada que impartía Aynikusun fue diseñada por campesinos Kallawayas para brindarles las herramientas necesarias para transformar las relaciones de poder locales y autogobernarse sin subordinarse a los patrones mestizos. Esto incluía, por primera vez, la posibilidad de obtener el título de bachillerato. *La alfabetización en quechua ayudó a la reivindicación cultural. Antes no teníamos gente educada. Nos ayudábamos unos a otros a valorar nuestra propia cultura e historia. A valorarnos como pueblos indígenas.* Cabe destacar que la mayoría de los líderes locales que posteriormente desempeñarían un papel fundamental en la creación de un proyecto formal de autonomía indígena se formaron en Aynikusun (véase Alderman, 2024; Quilla y Wind, 2011, p. 64).

La educación indígena en la Bolivia del siglo XX

La educación rural en la Bolivia del siglo XX se caracteriza a menudo por haber sido utilizada por el Estado para “civilizar” a la población indígena rural mediante la enseñanza en español, a la vez que se exterminaban las lenguas, el arte, las costumbres y las tradiciones indígenas a través de un proceso de mestizaje forzado (Choque y Quisbert 2006: 60). Sin embargo, la mayoría de las escuelas indígenas de principios del siglo XX fueron establecidas con entusiasmo por las propias comunidades indígenas debido a la incapacidad del Estado para hacerlo, y como veremos en el caso de Aynikusun, las escuelas autogestionadas continuaron siendo organizadas por las comunidades indígenas en la segunda mitad del siglo debido a la insuficiente provisión estatal.

Los pueblos indígenas no se incorporaron al sistema educativo estatal hasta 1905 (Choque y Quisbert, 2006, p. 51). Sin embargo, el Estado tenía escasa capacidad para educar a la población indígena rural, debido a la poca disposición de los maestros capacitados a trabajar en zonas rurales, incluso después de la creación del primer programa de formación docente rural en 1910 (Brienen, 2002, p. 626). Un experimento de 1907 con maestros itinerantes que impartían alfabetización básica en las cercanías de la ciudad de La Paz duró sólo unos pocos años, pero se permitió a las comunidades establecer sus propias escuelas si lograban atraer a un maestro, y se les proporcionaron los materiales necesarios para su funcionamiento. Esta política moldeó la educación indígena durante las décadas siguientes y se reforzó en 1923 (y posteriormente mediante legislación en 1936 y 1945) con un decreto presidencial que obligaba a las comunidades indígenas y haciendas con al menos 60 niños de edad escolar a abrir una escuela a su propio costo, si bien pocos hacendados acataron la

orden (Brienen, 2002, pp. 625, 627-628). La idea de una educación separada en los ámbitos rural y urbano surgió en el Estatuto de Educación Indígena de 1919 del Ministerio de Educación. Mientras que Brienen (2002, p. 641) sostiene que esto marcó un alejamiento de la idea liberal de homogeneización hacia la biculturalización, Larson (2003, p. 185) señala que este sistema tenía objetivos paradójicos: por un lado, integrar al indígena a la cultura nacional mediante la hispanización; por otro, mantenerlo en su entorno rural como una fuerza laboral dócil, moral y productiva.

El apoyo incondicional de las propias comunidades indígenas a la creación de escuelas impulsó el movimiento más amplio por los derechos indígenas en Bolivia. En las décadas de 1910 y 1920, las autoridades comunitarias aymaras, conocidas colectivamente como *caciques apoderados*, lucharon por defender sus derechos territoriales tradicionales (Gotkowitz, 2007) y, en ese proceso, adquirieron una serie de habilidades legales y de alfabetización necesarias para defender sus posturas en el contexto cultural de sus opresores. Esto hizo que la política de alfabetización y educación en el mundo rural andino fuera inseparable de la creciente batalla legal por los derechos territoriales comunales (Larson 2024, p. 72). Durante este período, la zona rural de La Paz contaba con algunas escuelas misioneras católicas y protestantes, pero casi ninguna escuela estatal (Larson, 2024, p. 88). Sin embargo, a principios de la década de 1930, surgieron cientos de escuelas rurales en todo el departamento con escaso o nulo apoyo estatal, a medida que los campesinos aymaras clamaban por educación para empoderarse (Larson, 2024, p. 98).

Si bien muchos proyectos educativos notables fueron organizados por las propias comunidades indígenas, también contaron con el apoyo de agentes externos, además de conectar a la comunidad con el Estado (Brienen, 2002, p. 646). El más conocido fue Warisata, cerca de Achacachi, en la provincia de Omasuyus, fundado en 1931 por Avelino Siñani, un aymara instruido que había impartido clases de alfabetización en haciendas y ayllus locales¹, y Elizardo Pérez, un pedagogo mestizo de La Paz, formado en el primer² instituto normal de Bolivia, en Sucre, quienes literalmente construirían la escuela juntos (Pérez, [1992] 1962, pp. 74-77; Larson, 2024, p. 124). Pérez creía que la educación rural debía basarse en la vida social y económica de la comunidad (Pérez, [1992] 1962, p. 70) y consideraba que la misión de la escuela era la preservación de las “culturas milenarias de los pueblos aymara y quechua” (Larson, 2024, p. 114). En Warisata, la escuela fue creada por el ayllu, al tiempo que reconstituía la organización inter-ayllu en una *marka*³, con una disposición espacial nucleada de múltiples escuelas satélite, sustentada en un mundo reimaginado de autonomía comunitaria (Pérez, [1992] 1962, pp. 140-142). El éxito percibido de la escuela llevó a que Pérez fuera nombrado Director de Educación Indígena

¹. Un ayllu es la estructura territorial rural basada en el parentesco con raíces prehispánicas en los Andes del sur rural.

². Esto incluye en particular la célebre escuela normal Warisata, en la provincia de Omasuyus, fundada por el educador aymara Avelino Siñani y su homólogo mestizo Elizardo Pérez, pero también colaboraciones posteriores entre comunidades indígenas aymaras y la iglesia católica.

³. Marka es el término aymara para una organización de ayllus conectados.

bajo los gobiernos de los presidentes David Toro (1936-1937) y Germán Busch (1937-1939), desde donde utilizó Warisata como modelo para apoyar la creación de otras escuelas rurales en diversas partes del país (Mejía, 2020, p. 258; Brienén, 2002, p. 635). A finales de la década de 1930, la escuela se había hecho famosa no solo en Bolivia, sino en todo el continente, como un experimento de educación intercultural (Larson, 2024, pp. 13-14). Sin embargo, precisamente su éxito llevó al gobierno del sucesor de Bush como presidente de Bolivia, Carlos Quintanilla, a disolver la Dirección de Educación Indígena y a difamar a Pérez acusándolo de explotar a la mano de obra rural, presentando a Warisata como una fuente de sedición (Larson, 2024; Mejía, 2020, pp. 258, 265). Esta era una queja común contra las escuelas de gestión autónoma a principios del siglo XX, con hacendados y vecinos⁴ preocupados por lo que una fuerza laboral educada podría significar para la estabilidad de la estructura de clases local, y el gobierno acusándolos de no proporcionar una fuerza laboral productiva para la nación (Choque & Quisbert, 2006, p. 168; Larson, 2003, p. 193-4; 2024, p. 93).

Tras la Revolución boliviana de 1952, el Código de Reforma Educativa de 1955 confirmó el español como lengua de instrucción en las escuelas de todo el país, lo que contribuyó a debilitar la comprensión de la lengua materna por parte de los estudiantes, además de generarles una comprensión insuficiente del español (Choque & Quisbert, 2006, p. 23).⁵ Los estudiantes rurales recibieron una educación ajena a la realidad socioeconómica de la población del campo y a su cosmovisión, sin mencionar la lucha de los pueblos indígenas, relegándolos a la categoría de pueblos sin historia (Choque & Quisbert, 2006, p. 194; Yraola, 1995, p. 84; Wolf, 1982). En consecuencia, la educación alienó a los estudiantes de su propia cultura, al percatarse de la falta de lo que Bourdieu (1984, pp. 16, 170) denomina el «capital simbólico» necesario para participar en la sociedad nacional. Muchos llegaron a creer que la única manera de superar su posición de dominación era acceder a estos bienes simbólicos en la ciudad. En la etnografía de Bastien sobre el ayllu de Kaata, escrita unos años antes de la apertura de Aynikusun, señala que “la educación boliviana le resta importancia a la cultura kallawaya y los maestros les enseñaron a hablar en castellano, a vestirse como occidentales y a valorar las formas modernas. Los niños educados se reían de las tradiciones de los ancianos y se trasladaban a las ciudades donde la vida era más fácil, o por lo menos así creían” (1996, p. 106).

Si bien la Revolución de 1952 otorgó mayores derechos a los pueblos indígenas, en particular derechos territoriales mediante la reforma agraria, su fundamento ideológico, como Revolución *Nacional*, radicaba en reconocer la igualdad de los indígenas como bolivianos, incorporándolos como sujetos nacionales a través del mestizaje. *Los indígenas* se convirtieron en *campesinos*. El mestizaje forzado prácticamente anuló el espacio para

⁴. En el contexto boliviano vecino significa no solamente alguien que vive cerca, pero también puede significar habitante de un pueblo rural, generalmente con una referencia implícita a su ascendencia europea y a la relación de poder con los campesinos indígenas.

⁵ Para entonces, el analfabetismo alcanzaba el 70% a nivel nacional y el 85% en las zonas rurales (Larson, 2003, p. 185). Como señala Canessa (2023), incluso las estadísticas actuales pueden sobreestimar la alfabetización, ya que la educación pública enseña a leer, pero no necesariamente a comprender.

proyectos indígenas autónomos, pero fue precisamente lo que catalizó el surgimiento de la política indigenista a partir de la década de 1970 (que condujo a la eventual refundación de Bolivia como un Estado plurinacional). La vertiente explícitamente política de este movimiento fue el movimiento katarista a principios de la década de 1970. Paralelamente, surgieron proyectos educativos autónomos, primero en el altiplano aymara y luego a nivel nacional como contrapunto a la educación estatal asimilacionista (Canessa 2023)⁶. Como describiremos en Charazani, esto se debió en parte a que la educación escolar era universal, pero mínima. Su objetivo era formar sujetos productivos para la nación. Aunque estos proyectos fueron organizados de forma autónoma por sus comunidades, dependían para obtener recursos de colaboraciones con organismos externos, a menudo de órdenes específicas de la Iglesia católica.

Uno de estos proyectos fue Radio San Gabriel, una emisora que se convirtió en una forma de educación alternativa en el altiplano boliviano, impartiendo clases a personas que, debido a circunstancias geográficas y socioeconómicas, de otro modo tendrían dificultades para acceder a la educación. Fue fundada en 1955 en Peñas, en la provincia de Los Andes, departamento de La Paz, y organizada por los Padres de MaryKnoll (una organización misionera católica estadounidense). Al año siguiente, comenzó a transmitir programas de alfabetización y catecismo. En 1967, fue miembro fundador de ERBOL (Escuelas de Educación Radiofónicas de Bolivia), una asociación dependiente de la Iglesia Católica, que reúne a unas 30 emisoras de radio a nivel nacional que trabajaban con programas de alfabetización en zonas obreras y rurales.

En 1971, ERBOL y San Gabriel firmaron un convenio con el Ministerio de Educación y Cultura para apoyar la educación de adultos. Esto fue posible gracias a la colaboración de maestros rurales que elaboraron sus propios materiales pedagógicos en aymara. Radio San Gabriel creó varios IRPAS (Instituto Radiofónico de Promoción Aymara) y centros de formación comunitaria, así como programas de autoeducación para adultos a distancia (SAAD). Este sistema autodidacta permitía a los participantes gestionar su propio proceso de aprendizaje, su tiempo y los recursos utilizados, sin necesidad de un profesor. El objetivo era fortalecer la vida cultural, social, política y religiosa del pueblo aymara (Miranda & Peralta 2021, p. 71). Diariamente se transmitían programas de radio de 5:00 a 5:30 y de 20:00 a 20:30, que aclaraban diversos aspectos de la escritura en aymara (Miranda & Peralta, 2021, p. 81).

SAAD fue un programa experimental desde 1986 hasta 1992, cuando se formalizó su estatus y se crearon diversos centros pedagógicos en el altiplano aymara, en los departamentos de La Paz y Oruro. El objetivo principal de las escuelas era alfabetizar a quienes no habían tenido la oportunidad de aprender a leer y escribir. Miranda y Peralta

⁶. Desde 1955, en la región amazónica de Bolivia también existieron programas de educación bilingüe dirigidos por el Instituto Lingüístico de Verano, cuyos misioneros utilizaron explícitamente las lenguas nativas para “bolivianizar” a los pueblos nativos amazónicos a través del currículo nacional (López, 2005, pp. 88-90).

señalan que en la escuela “Irpa Tayka Choquenayra” de Viacha, en el departamento de La Paz, se empleó el método psicosocial de Paulo Freire, que consiste en “leer la palabra del libro para leer la palabra de vida” (Miranda & Peralta, 2021, p. 77). La educación emancipadora propuesta por Freire surgió de su profundo catolicismo, pero también de su postura crítica hacia la Iglesia, y su enseñanza se considera fundamental para el movimiento de la teología de la liberación (Boff, 2011).

Otra orden católica, los jesuitas, apoyó un proyecto de educación rural independiente, originado en 1978 en Qurpa, Jesús de Machaca, también en el departamento de La Paz, que se convirtió en una red de CETHAs (Comunidades Educativas Técnico Humanísticas Agropecuarias). Estos fueron apoyados por maestros proporcionados por la asociación FERIA (Facilitadores de Educación Rural Integral de Adultos) de la CEE (Comisión Episcopal de Educación), que apoyó la educación bilingüe junto con el Ministerio de Educación (que proporcionó y pagó a algunos maestros) en un puñado de comunidades principalmente de habla aymara, desde 1981. Recondo (2012, p. 134), quien describe a las ONGs cercanas a la iglesia católica como creadoras de una élite indianista en Jesús de Machaca, argumenta que una reindianización dentro de la política local tuvo lugar en un momento en que la política estatal fue reemplazada por ONGs estrechamente conectadas con la iglesia católica y CIPCA (Centro de Investigación y Promoción del Campesinado), una ONG fundada por el antropólogo y lingüista jesuita catalán Xavier Albó, que vivía en Qurpa.

La creación y los objetivos de Aynikusun

Aynikusun se basó en los modelos establecidos por los proyectos educativos San Gabriel y CETHA, y también reflejó la dinámica de lugareño/forastero de Warisata. La unión de los campesinos locales, en particular Feliciano, y Stanis, como forastero, hizo posible la creación de una escuela autogestionada. *Estábamos constantemente juntos: Stanis como profesional, agrónomo, y yo como miembro de la comunidad. Comenzamos evaluando las necesidades locales durante un recorrido por las comunidades, y de ahí surgió la idea de la alfabetización y la formación de bachilleres.*

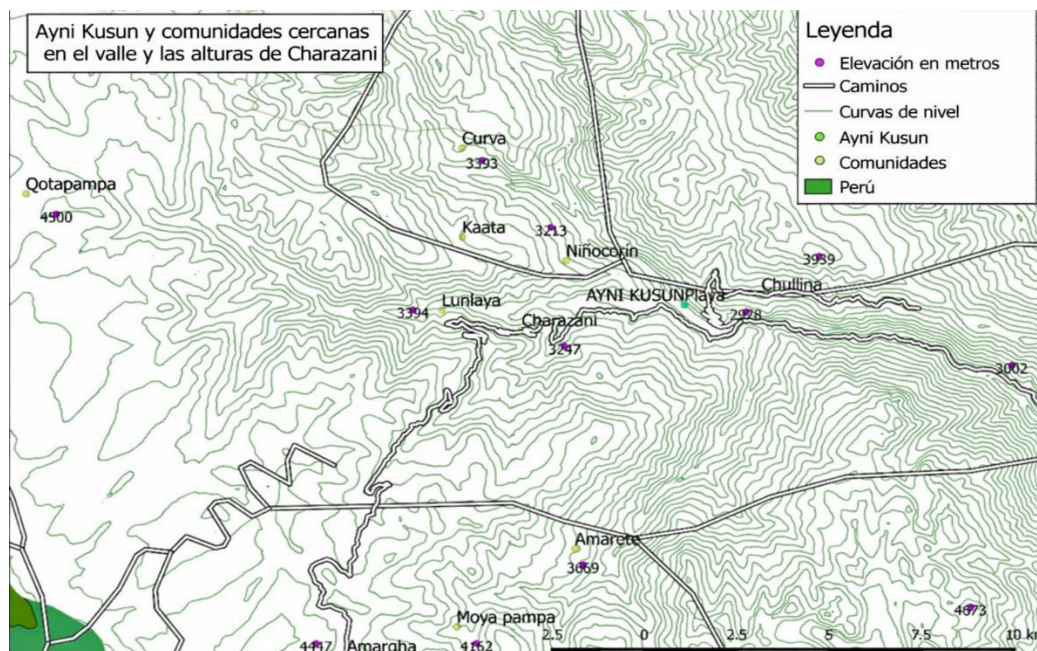
El primer centro Aynikusun se inauguró en Silij Playa, en el centro del municipio de Charazani (véase la figura 1), en 1983, seguido en 1990 por dos subcentrales en las alturas de la provincia de Bautista Saavedra. Otro centro fue establecido en la provincia vecina de Muñecas por la pedagoga boliviana Nelly Fernández. Fernández y su esposo habían sido presos políticos durante la dictadura de Banzer (1971-1978), tras lo cual se exiliaron en Francia para proteger su seguridad. Regresaron a Bolivia alrededor de 1980, en un período marcado por los intentos caóticos de restablecer una democracia funcional hasta que otro dictador brutal, Luis García Meza, tomó el poder mediante un golpe de Estado. El restablecimiento de la dictadura militar dificultó que Fernández y su esposo encontraran trabajo, por lo que decidieron mudarse a Aucapata, el pueblo natal del esposo de Nelly.⁷

⁷Entrevista de Jonathan Alderman con Nelly Fernández, 10 de junio de 2017.

Stanis y Nelly Fernández fueron responsables de encontrar financiamiento para Aynikusun de la Asociación Alemana de Educación de Adultos (DVV) y Misereor (la Organización de Obispos Católicos Alemanes para la Cooperación al Desarrollo) y el Fondo de Inversión Social (FIS, Fondo de Inversión Social) del Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

Figura 1

Aynikusun en Playa y comunidades circundantes



Nota. Mapa elaborado por Jonathan Alderman

Aunque Aynikusun inicialmente era totalmente independiente, alrededor de 1991 se unió a la red CETHA, apoyando así iniciativas similares a nivel nacional. Esto implicó aliarse con una orden católica en particular. *La iglesia nos apoyó, pero no en Charazani. La Comisión Episcopal de Educación nos apoyó desde arriba. Esta fue una estrategia. Porque fuimos denunciados, pero al estar bajo el amparo de la Iglesia, nos protegía. Los vecinos exclamaban: “¿Qué sentido tiene esta educación? ¡Esta educación es mala!” pero la Iglesia nos defendía. La iglesia en ese momento en esta zona eran franciscanos. En esta zona los franciscanos son realmente capitalistas. Por eso fuimos directamente a hablar con la Comisión de Educación. Una ventaja de las iglesias en Bolivia es que existen la Compañía de Jesús y Radio San Gabriel.*

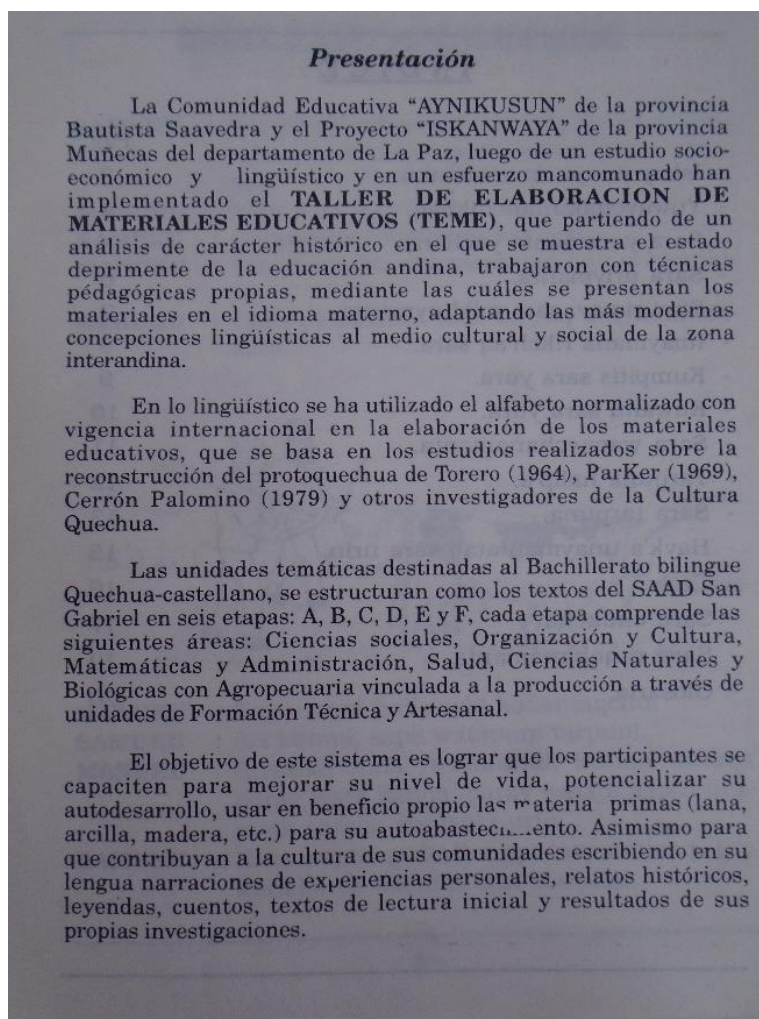
En 1988 iniciamos el proceso para obtener una resolución ministerial, ya que la gente no le atribuía suficiente valor a la educación autónoma; la consideraba simplemente una forma de pasar el tiempo. En enero de 1992, la Dirección Nacional de Educación de Adultos y Educación No Formal nos otorgó el reconocimiento legal (junto con otras escuelas pertenecientes a la red CETHA). Con ello nos adjudicaron tres ítems y pudimos funcionar correctamente. Hasta entonces no contábamos con profesores capacitados.

En 1992, once estudiantes fueron los primeros en graduarse de Aynikusun, cinco años antes de que fuera posible graduarse del colegio estatal de Charazani (cuando lo hicieron tres estudiantes). Esto ocurrió antes de la aprobación de la Ley Nacional de Reforma Educativa en 1994, que incluía la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), la cual promovía el uso de lenguas indígenas junto con el español en las escuelas. La EIB ha sido criticada por impartir la misma educación asimilacionista que antes, influenciada por concepciones culturales occidentales sobre la persona y la alfabetización, pero traducida a lenguas indígenas (Arnold & Dios Yapita, 2000, pp. 18-20, 2007, pp. 402-411; Howard, 2009, p. 585). En Aynikusun, en cambio, la enseñanza de la alfabetización en quechua se basaba en textos que alentaban a los estudiantes a valorar su propia cultura.

Las actividades de Aynikusun se agruparon en tres programas educativos principales. El primero, “Educación Alternativa para mujeres y niños”, sentó las bases de una educación orientada al mundo rural a través del Taller Educativo del Valle (TEV). *El TEV apoyaba a las personas más desfavorecidas del lugar. Hubo muchas personas que no alcanzaban a mandar a sus hijos al colegio.* El segundo, “Formación Integral de Jóvenes y Adultos”, consistía en una formación intercultural bilingüe que permitía a los adultos completar sus estudios de secundaria. *Este era nuestro objetivo: queríamos ser bachilleres para poder participar en el desarrollo de la provincia. La estrategia se basaba en la formación de líderes comunitarios.* El tercero, “Iniciativas Comunitarias de Educación y Trabajo”, consistía en mini talleres y grupos de trabajo colaborativos destinados a fomentar el desarrollo integral de las comunidades locales, con la participación de las autoridades comunitarias interesadas y miembros de base. *Estos programas trabajaban para mejorar la administración de la comunidad y revalorando el ayllu.* También existían dos programas de apoyo que incluían la formación de educadores comunitarios y la producción de material educativo. Para incluir a toda la provincia en la escuela, cada comunidad enviaba *promotores* al centro principal en Playa, quienes regresaban a sus comunidades para enseñar a leer y escribir. En un momento dado, llegaron a ser hasta 60 *promotores*. Este concepto de llevar la educación a las comunidades donde vivían los estudiantes evolucionó hasta la creación de varias subescuelas. En cada escuela, a los maestros se les conocía como *facilitadores* (o *yachaypurichiq* en quechua, que significa “el que facilita el proceso de aprendizaje”), en lugar de *profesores*, lo cual Stanis le explicó a Jonathan porque “el maestro enseña, el facilitador facilita el proceso” (Alderman 2024, p. 150).

Figura 2

Una página introductoria típica de uno de los textos.



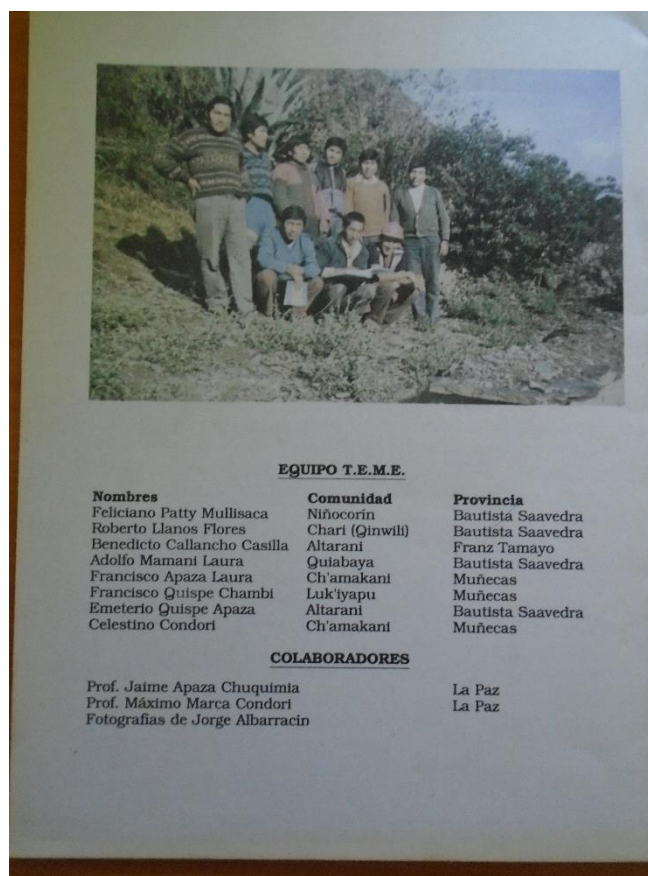
Nota. Crédito de la foto: Jonathan Alderman

El material pedagógico fue creado localmente por un equipo de comunidades de las provincias de Bautista Saavedra, Muñecas y Franz Tamayo. *Nos auto denominamos TEME, que significa Taller de Elaboración de Materiales Educativos. También nos referimos a nosotros mismos como Biblioteca de los Pueblos Andinos, Quechua del Norte de La Paz. Uno de los principales programas de Aynikusun fue la producción de textos.* Casi todos los textos tenían el mismo formato, con los nombres de los responsables de su producción en la primera página interior. En ella, Feliciano figuraba como organizador del TEME, otros como responsables de la redacción del texto y las ilustraciones, asesores y consultores lingüísticos, y Nelly Fernández y Stanislas Gilles como asesores generales. En la segunda página interior se presentaba una explicación del origen, la organización y el propósito de los libros de texto (Fig. 2). Aparte de estas páginas iniciales y el índice, el

resto del libro de texto estaba generalmente en quechua (algunos libros incluían texto adicional en español, pero no se trataba de una traducción). En la contraportada aparecía una foto del equipo TEME (Fig. 3). Los primeros textos se imprimieron mediante serigrafía, utilizando plantillas, tinta, goma y varillas para reproducir los dibujos originales. Posteriormente, se emplearon fotocopadoras y luego impresoras. Sin embargo, debido a la poca familiaridad del TEME con las computadoras e impresoras, en algunos textos se utilizaron redactores, lo que ocasionó pequeños errores ortográficos (por ejemplo, una coma o un acento insertado donde no correspondía).

Figura 3

El equipo de TEME y sus afiliaciones comunitarias



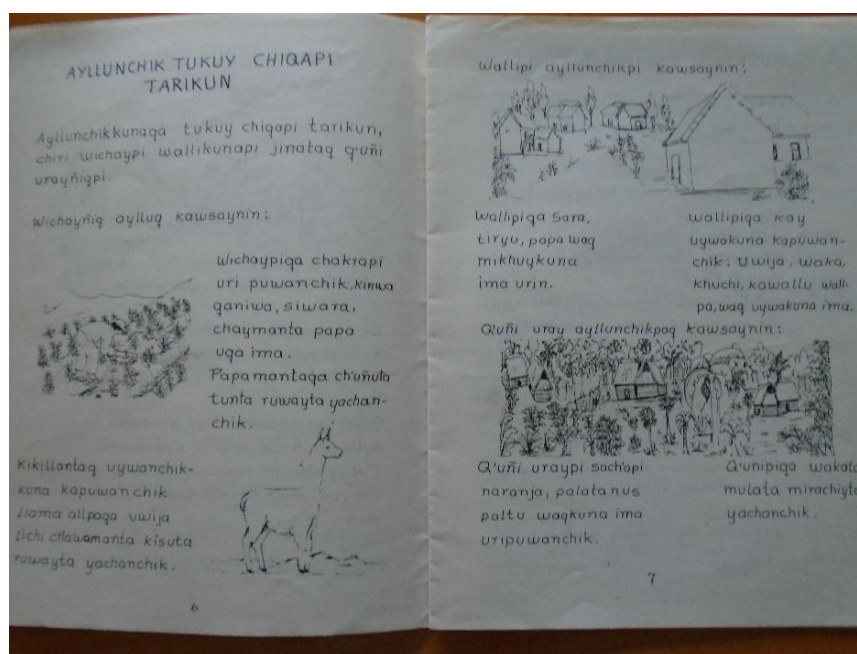
Nota. Crédito de la foto: Jonathan Alderman

El material creado por el TEME hacía hincapié en la valoración de la cultura, la estructura familiar y el trabajo de las mujeres, situando las tradiciones ayllu en el centro del proceso de aprendizaje, e incluyendo el enfoque en los intereses y actividades de los estudiantes: las actividades agrícolas, las plantas medicinales y la cría de animales que formaban parte de la vida cotidiana. Una página típica de un texto titulado Ayllunchik (nuestro ayllu)

muestra a hombres y mujeres realizando actividades como trabajar en el campo y masticar coca (fig. 4). Otros textos incluyen Runapaq. Unquykuna (enfermedades humanas), que describe las enfermedades que padecían las personas en la región de Kallawaya en aquel entonces y cómo prevenirlas (véanse las Figuras 5 y 6); Sara (maíz), que describe el proceso de siembra, cosecha y almacenamiento del maíz (Figuras 7 y 8); y Khuchi Unquykuna (enfermedades porcinas) describe la peste porcina clásica y la triquina (una infección parasitaria), cómo se transmiten a los humanos, cómo evitar que los cerdos las contraigan y cómo protegerse contra ellas (Fig. 9). El enfoque pedagógico de Aynikusun se basaba en un diálogo intercultural con la cultura occidental, en lugar de ignorar las tradiciones *locales* y partir de la cultura occidental. *El currículo se diseñó para reconocer el conocimiento del pueblo Kallawaya como pueblo indígena. Queríamos ofrecer una experiencia educativa excepcional, como la de Warisata.*

Figura 4

Dos páginas de un texto titulado Ayllunchik (nuestro ayllu)



Nota. Crédito de la foto: Jonathan Alderman

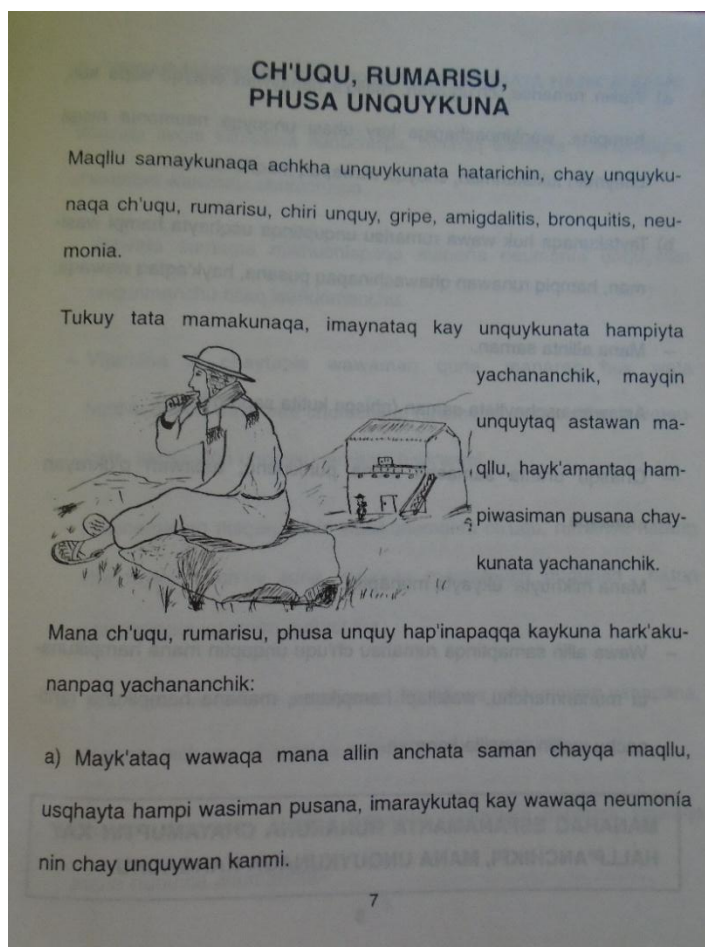
El TEME y los directores de Aynikusun se vieron influenciados por la labor pedagógica de Radio San Gabriel en el altiplano aymara, que contaba con una colección de textos para cada curso. Tras escuchar la programación educativa de Radio San Gabriel en aymara, Aynikusun contactó a su director, Jaime Calderón, y recibió material pedagógico en aymara. *Por ejemplo, en uno de ellos se leía: «El presente folleto está elaborado en base a una temática número 102 de la fase A. SAAD-San Gabriel».* Si bien los textos de Radio San Gabriel en aymara se elaboraron fuera de la región kallawaya, su contenido era aplicable a la vida en las comunidades aledañas a Charazani, por lo que sirvieron de guía

para crear contenido similar en quechua. Sin embargo, el TEME no se limitó a copiar los libros de texto de San Gabriel, que a veces estaban más orientados a las tierras altas, sino que los adaptó a la cosmovisión quechua. *Radio San Gabriel decía: nosotros los aymaras somos más antiguos. Los quechuas vienen después, son invasores. Entonces nos sentimos discriminados, y nosotros hicimos nuestro propio material aparte en quechua. Muchas cosas no se pueden traducir. Sólo los primeros libros de texto se basaron en los de San Gabriel. Luego discutimos nuestros propios temas. Luego desarrollamos nuestros propios temas; por ejemplo, un texto titulado «Qura Jampinchikkuna» (nuestra medicina) se centraba en los usos de las plantas medicinales.* Un texto sobre el departamento de La Paz se adaptó para describir la topografía de la región de kallawaya, compuesta por tres nichos ecológicos distintos: tierras altas, valle y yungas, e identifica los diversos lagos, ríos y montañas de la zona. Otro libro analiza la historia, las leyendas, las prácticas arquitectónicas y los sistemas de irrigación de la cultura Mollo que existió alrededor de 1100-1400 entre los períodos de los imperios Tiwanaku e Inca (Boero Rojo 1992, p. 126), que dejó las ruinas de Iskanwaya, cerca del centro del pueblo de Nelly Fernández en la provincia de Muñecas, que a su vez recibió su nombre de estas ruinas (Figs. 10 y 11).

Aunque los miembros del TEME vivían en comunidades dispersas en tres provincias distintas, se reunían con regularidad en el centro principal para elaborar el contenido de los libros de texto. *Así que, con entusiasmo, nos tomábamos el tiempo de estar ahí. También creábamos. Hacíamos reuniones para socializar. Más que nada nos inspiraban los textos de San Gabriel. Stanis nos hacía reunir cada vez que podíamos. Porque había que hacerlo bien, ¿no? No podían salir mal. Todo lo revisábamos y discutíamos con cuidado. Teníamos que encerrarnos en un lugar y trabajar. Todos nos quedábamos juntos en Playa para planificar. Esa es la mitad del trabajo. Nos quedábamos dos semanas a la vez, trabajando. Después ellos también iban a cumplir con sus deberes en la comunidad, pero también regresaban. Yo era la única que se quedaba permanentemente en Playa.*

Figura 5

Una página del *Runapaq*, texto *Unquykuna* (enfermedades humanas), que introduce el tema de las enfermedades respiratorias y cómo tratarlas



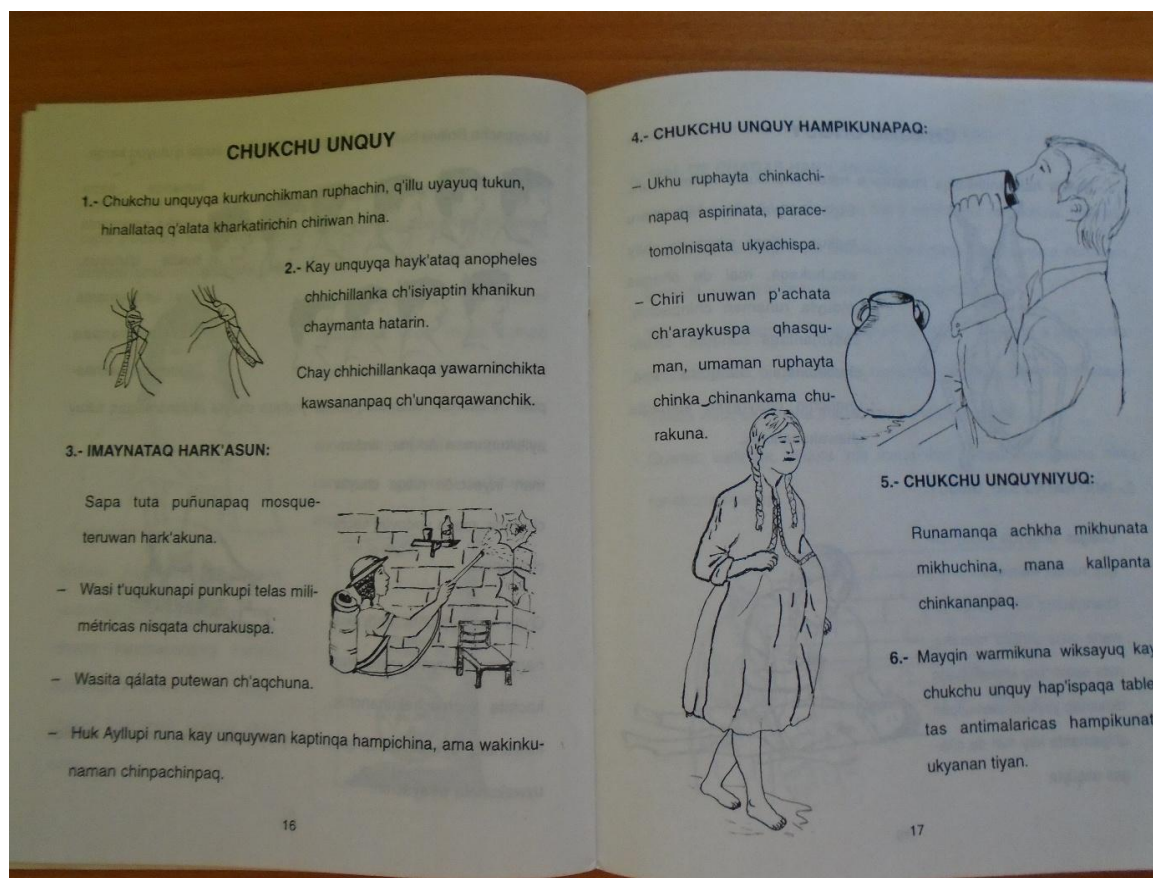
Nota. Crédito de la foto: Jonathan Alderman

En esa época, ha trabajado mucho Pedro Plaza (lingüista de la Universidad de San Andrés en La Paz) con nosotros. Fue contratado por Ayni Kusun, le pagaban su pasaje. Él organizó la ortografía quechua. Nos dio talleres. Fue para que los estudiantes supieran leer y escribir en quechua normalizado⁸. A veces colocamos H en vez de J. Hay este desacuerdo, incluso un poco entre nosotros. También había glosarios al final de los libros. Fiesta – raymi, por ejemplo, porque raymi era desconocido. Raymi es fiesta. Todo el mundo lo decía, fiesta, fiesta. Fiestamanpurisun (él va a la fiesta), fiestapi karqani (fui a la fiesta). Habíamos olvidado esta palabra, pero la rescatamos. No tuvimos el éxito que hubiéramos querido, pero la gente entendió que ese era el quechua auténtico.

⁸. Existe variación regional en la ortografía quechua, y el quechua hablado de Charazani es más parecido al de Cuzco que al de otras zonas de Bolivia, como Cochabamba y Potosí.

Figura 6

Dos páginas del Runapaq Unquykuna (enfermedades humanas): texto que describe la transmisión y el tratamiento del chukchu unquy (malaria).



Nota. Crédito de la foto: Jonathan Alderman

Los libros de texto como herramientas para la concientización

A los alumnos se les entregaría el texto y se les indicaría qué estudiar⁹. Primero, estudiaban junto con el facilitador, después para profundizar lleva a su casa, y vuelve también. Esto generaba un proceso continuo de aprendizaje autónomo que iba más allá de la enseñanza de la alfabetización. Al igual que otros textos bilingües similares creados casi al mismo tiempo en el este de Bolivia por guaraníes quienes Gustafson describe como

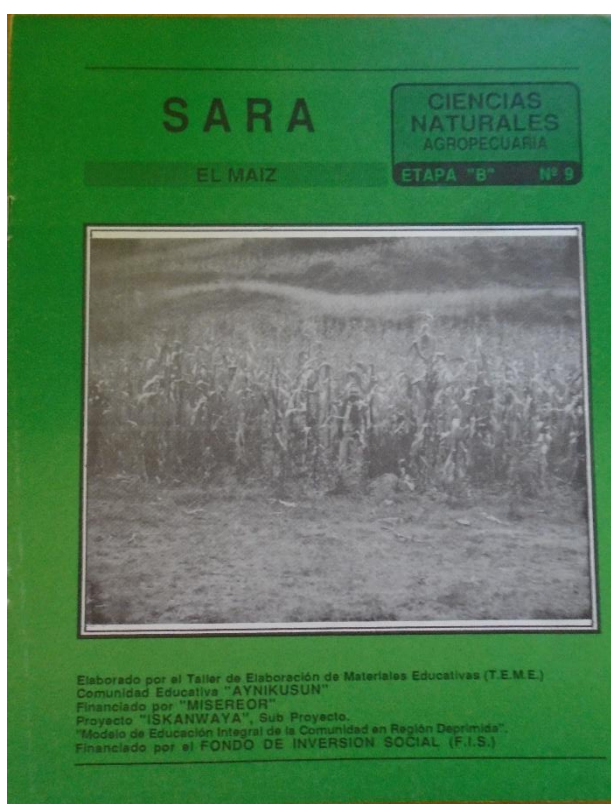
⁹En las propias clases se utilizaban tanto el español como el quechua.

Me parece un buen trabajo, solo tuve algunas interrogantes en el resumen, pero luego el texto es muy claro y está muy bien escrito. Corregí solo detalles y algunos errores pequeños. Todos los marqué para que lo consideres. Creo que la traducción que hiciste está bastante bien.

«intelectuales orgánicos» (Gustafson, 2009, p. 67), estos materiales combinaban las lecciones escolares con la crítica social y política (Gustafson, 2009, p. 88). Si bien existían textos menos abiertamente políticos, como los de matemáticas, *en general el propósito de los textos era fortalecer la cultura local. Cada texto se basaba en un tema para reflexionar, como aspectos de la historia de Bolivia. Teníamos un libro sobre la historia y las leyendas del Imperio Inca con historias sobre Inca Roca, Tupac Yupanki y la lucha entre Huáscar y Atahualpa.*

Figura 7

La portada del texto “Sara” (maíz)



Nota. Crédito de la foto: Jonathan Alderman

Los textos se basaban en la lectura de Freire por parte de los directores de la escuela para fomentar una lectura crítica de la realidad de los estudiantes, en contraposición a la educación estatal, que Stanis describió a Jonathan como diseñada por bolivianos urbanos para «formar gente según su manera de pensar» y «mataban» la cultura local de los estudiantes (Alderman, 2024, p. 143). El concepto de Freire de educación problematizadora contrasta con lo que él denominó «educación bancaria» en el sistema estatal, donde los estudiantes son tratados como receptáculos pasivos que se llenan de información. Este enfoque pedagógico inspiró y dio forma al diseño de materiales educativos orientados a generar conciencia sobre las relaciones sociales locales y nacionales, al tiempo que se

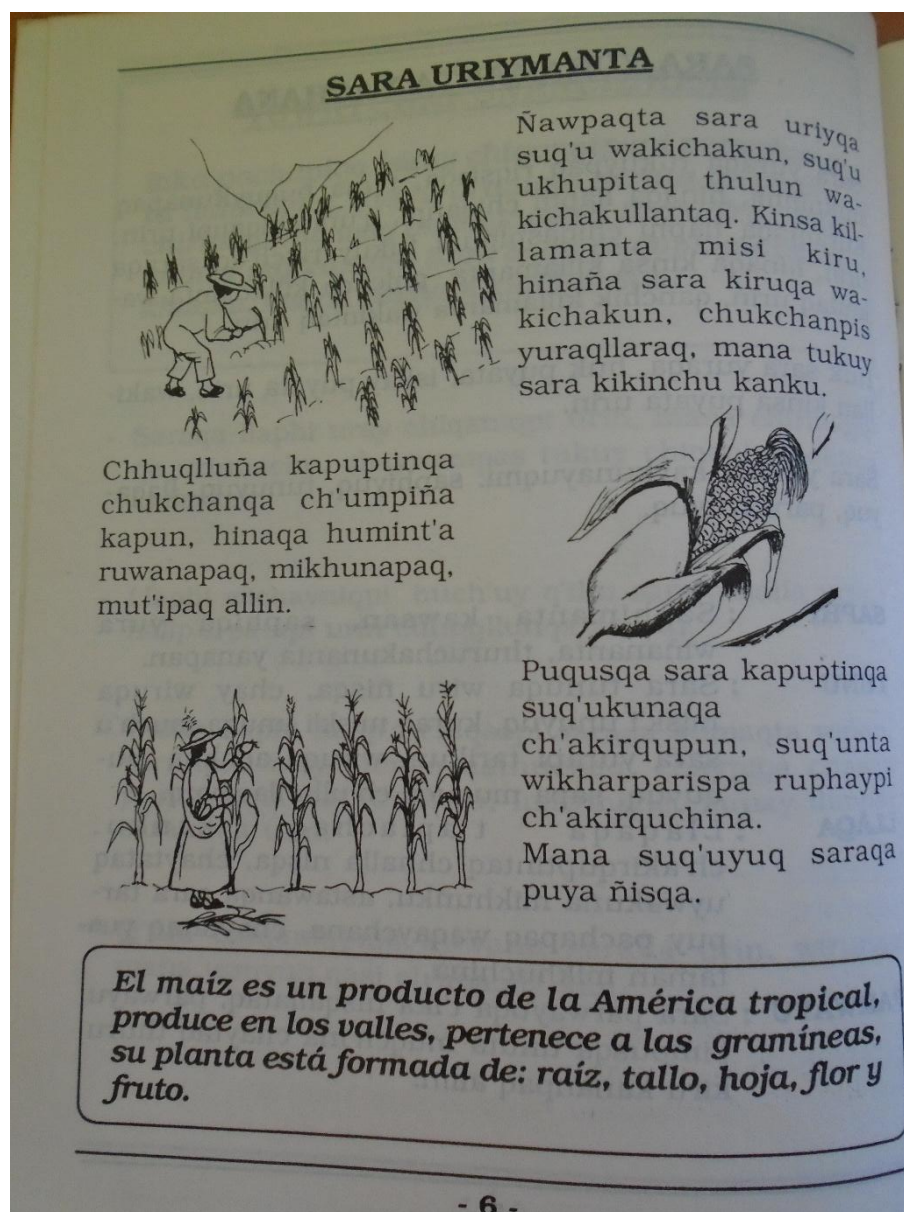
analizaban las posibilidades de cambio. El análisis crítico de la historia boliviana fue clave para ello. *Nos valimos de reivindicar y valorar nuestra propia historia y a nosotros mismos como pueblos indígenas. El punto de partida fue la cultura. Un evento clave fue la campaña en torno a los 500 años de resistencia a la invasión europea en 1992. Por ejemplo, el 12^{de} octubre (Día de la Raza) fuimos a La Paz en rechazo al Día de la Raza. Ocupamos la Plaza San Francisco (una de las plazas principales de la ciudad) y la renombramos como Plaza de los Pueblos Originarios.*

Aynikusun también fue importante al proporcionar un espacio donde se podían analizar críticamente las relaciones de los campesinos con las familias patrones en el pueblo de Charazani. Se celebraban reuniones comunitarias mensuales en las que, en palabras de Stanis, realizaban “un análisis de su realidad y de cómo cambiarla” (Alderman, 2024, p. 152). *Había una causa, que teníamos que levantarnos. Por supuesto que no siempre teníamos tiempo, no sólo pertenecíamos a Ayni Kusun, pero seguimos adelante por convicción.*

Tras la aprobación de la Ley de Participación Popular en 1994, que descentralizó el poder a nivel municipal, Aynikusun organizó talleres donde se discutieron la ley y sus posibles beneficios, con el apoyo de textos preparados. Entre los temas de debate figuraban los cambios necesarios una vez que los campesinos estuvieran en el poder y cómo desvincularse de los habitantes de Charazani, quienes habían gobernado el municipio hasta entonces (Alipio Cuila, del ayllu de Amarete, sería elegido primer alcalde indígena del municipio en 1995). *Había una sociedad arriba y una sociedad abajo, los campesinos. Entonces los vecinos tenían que ser subprefectos, incluso líderes campesinos. Ellos nos abusaban desde la alcaldía. Las tiendas en Charazani estaban en manos de los vecinos. Antes no teníamos gente educada.*

Figura 8

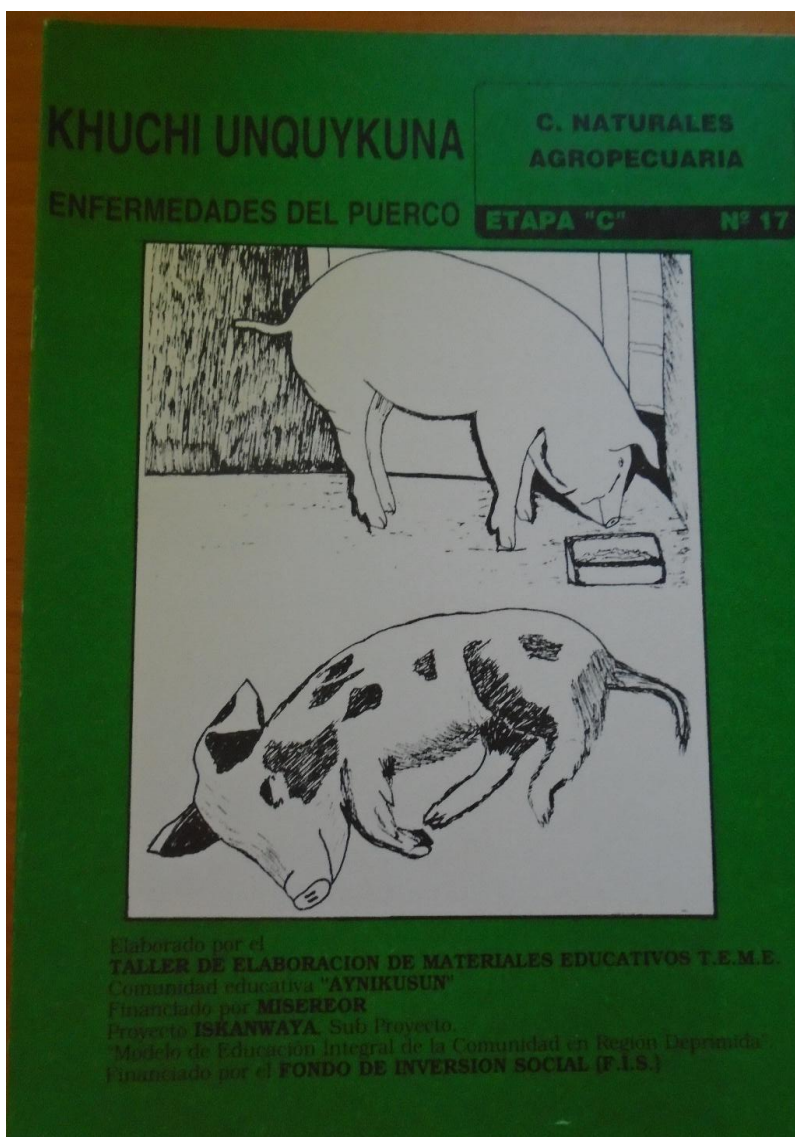
Una página del texto “Sara” que describe el proceso de crecimiento del maíz



Nota. Crédito de la foto: Jonathan Alderman

Figura 9

La portada del texto “Khuchi Unkuykuna: descripción de diferentes tipos de enfermedades porcinas y cómo evitarlas



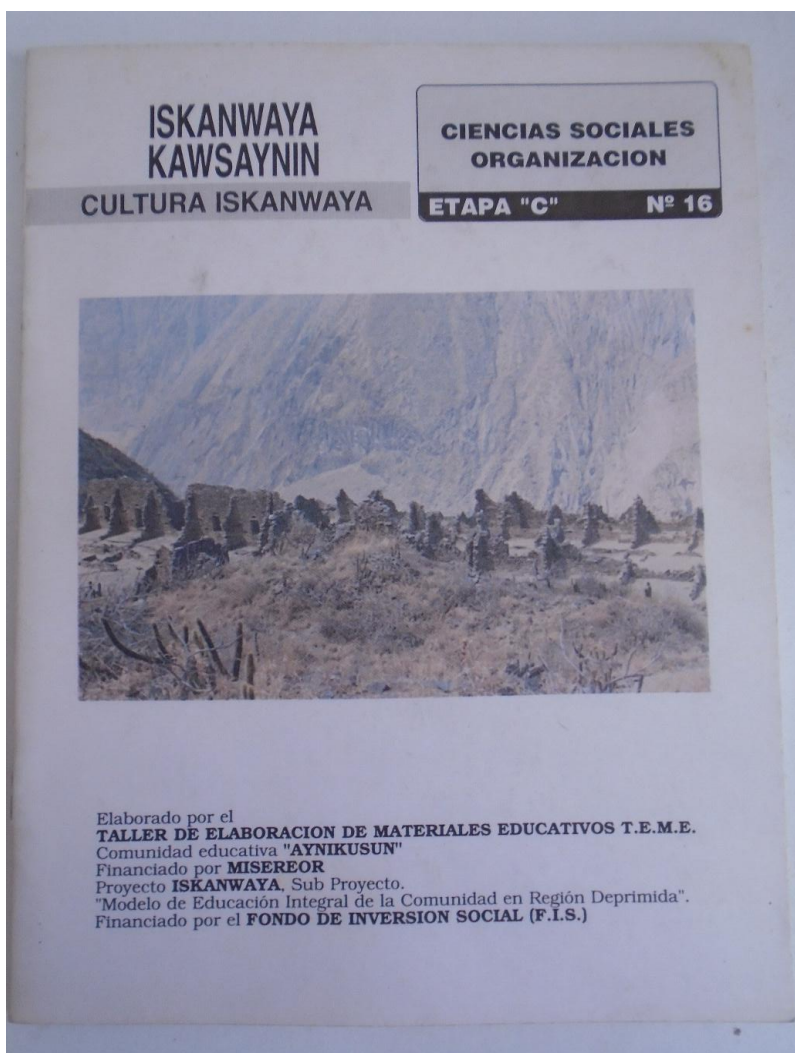
Nota. Foto: Jonathan Alderman.

La reforma agraria de 1953 no ha significado mucho para la gente de aquí. Seguían los patrones. Los dirigentes de La Paz vinieron y nos dijeron: «Ahora se ha abolido el pongueaje», pero aquí dicen «es comunista» y por eso me denunciaron como «guerrillero» y «agitador». La reforma agraria de 1953 había redistribuido gran parte de la tierra adueñado por las familias patrones del pueblo de Charazani entre los campesinos que la trabajaban (si bien esto se implementó de forma gradual a lo largo de varias décadas y aún

hoy, en el siglo XXI, hay litigios entre los ayllus y los patrones), pero las familias del pueblo conservaron cierto poder sobre la vida en los ayllus mediante relaciones de compadrazgo supuestamente mutuamente beneficiosas, pero en realidad a menudo explotadoras (véase Alderman 2024, p. 2018).

Figura 10

La portada del texto “Iskanwaya Kawsaynin” que describe la cultura que dejó las ruinas de Iskanwaya



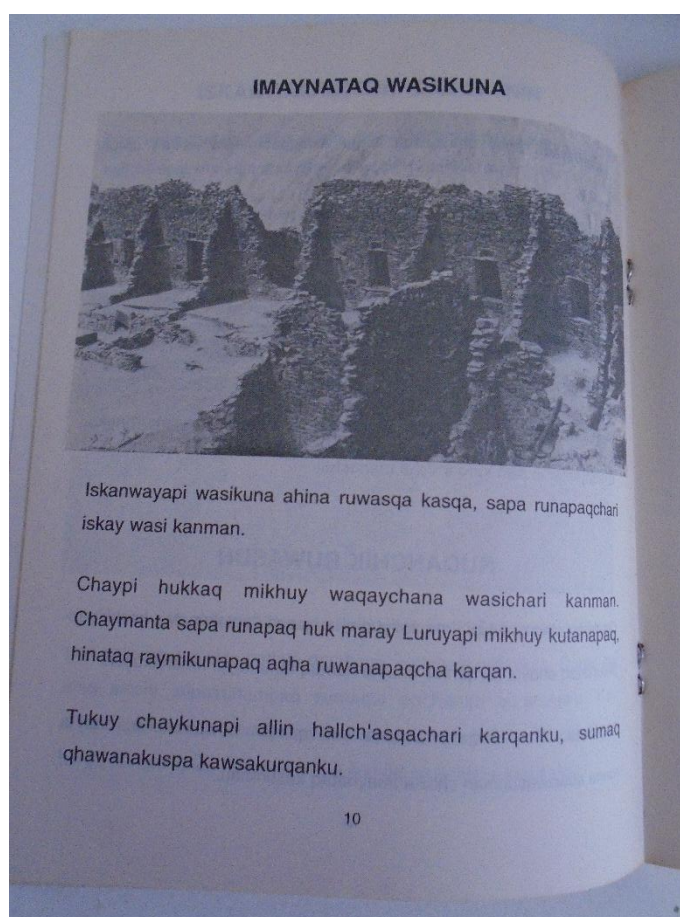
Nota. Crédito de la foto: Jonathan Alderman.

Evidentemente, las familias patrones no veían con buenos ojos el análisis crítico de la dinámica social local, llegando incluso a acusar a Stanis de entrenar guerrilleros. Sin embargo, tras la elección de Alipio Cuila como alcalde, uno de los cambios sociales que se produjeron fue la disminución de las relaciones de compadrazgo entre vecinos y

campesinos (véase Alderman, 2018). La alfabetización y la concientización fueron fundamentales para el desarrollo de líderes locales. *El bachillerato fue una estrategia también. Por ejemplo, cuando había gente avisaba, todos querían ser bachilleres. Todos tenían que ser líderes indígenas. Esa es la condición. A la fuerza tenemos que enseñar liderazgo indígena. Era la estrategia. Aunque no son dispuestos líderes, en el curso ya tienen alguna conciencia. Lo que aprendimos nos ayudó mucho.*

Figura 11

Una página del texto “Iskanwaya Kawsaynin” que analiza la vida doméstica a partir de las ruinas de Iskanwaya



Nota. Crédito de la foto: Jonathan Alderman

Conclusiones

Aynikusun se forjó mediante la colaboración entre campesinos kallawayaya y forasteros. De esta manera, siguió la trayectoria de otros proyectos educativos del siglo XX en Bolivia que funcionaron a través de la colaboración intercultural. Paradójicamente, uno de los principales instrumentos de la colonización, la Iglesia católica, ha sido durante el último siglo uno de los mayores impulsores de los proyectos de liberación indígena. Sin embargo, si bien la organización CETHA apoyó a Aynikusun enviando ocasionalmente voluntarios de Cochabamba para impartir clases, el currículo fue diseñado localmente por campesinos de comunidades aledañas a Charazani, basándose en la cultura Kallawayaya y en respuesta a las necesidades locales. En definitiva, Aynikusun representó una eficaz coproducción de conocimiento en la que la agenda fue impulsada por los propios pueblos indígenas (MacLean et al., 2020).

Al considerar a los campesinos kallawayaya como lo que la socióloga mexicana Raquel Gutiérrez (2015) denomina “sujetos de lucha”, podemos percibir la subjetividad de muchos líderes locales actuales como moldeada por su participación en la escuela, un espacio donde podían cuestionar la dominación social y política de la población del pueblo. Aynikusun fue un lugar donde los campesinos podían debatir cómo querían gobernar el municipio tras la elección del primer alcalde indígena en 1995, y al brindarles vías para interactuar directamente con el Estado en materia de educación, anticipó la política municipal contemporánea, en la que los vecinos mestizos han perdido cada vez más relevancia. Además, los debates dentro de la escuela, inspirados en la pedagogía crítica de Paulo Freire sobre los cambios que los campesinos deseaban impulsar, sentaron las bases para un proyecto de autonomía indígena entre comunidades con diferencias significativas, una vez que la refundación de Bolivia como Estado plurinacional hizo posible la autonomía formal.

Tanto la enseñanza de la alfabetización como el idioma de instrucción fueron significativos. Los indígenas alfabetizados pueden eludir a poderosos intermediarios del aparato estatal y obtener las herramientas necesarias para reclamar sus derechos a la tierra y al autogobierno. Si bien «las herramientas del amo nunca dismantelarán la casa del amo» (Lorde 1983, p. 108), al apropiárselas y adaptarlas, los indígenas pueden, no obstante, «temporalmente... vencerlo en su propio juego» (Lorde, 1983, p. 108). Desde la colonización, una de las formas en que los pueblos indígenas de todo el continente han sido marginados por sus colonizadores ha sido presentándolos como personas sin alfabetización (Ascher, 2002, p. 103). El currículo estatal en Bolivia, al igual que en otros lugares del continente, ha tenido como objetivo formar ciudadanos nacionales a partir de sujetos indígenas. Este contenido se ha transmitido principalmente a través del español y textos escritos, asociados al prestigio y el poder del colonizador. En Aynikusun, el medio y la materialidad del libro de texto se adaptaron al contexto y a las lenguas relevantes para el mundo de vida de los estudiantes, a diferencia de los materiales utilizados en la educación estatal, que los alejaban de su propia cultura. Al apropiarse de la tecnología del colonizador y del Estado para sus propios fines, los pueblos indígenas reivindicaron sus derechos dentro del lenguaje del Estado (Gustafson, 2009). Como se describe en este artículo, los pueblos

indígenas del departamento de La Paz utilizaban el aymara y el quechua como lenguas de instrucción en los libros de texto escritos. Hoy en día, estas son dos de las treinta y seis lenguas reconocidas constitucionalmente en Bolivia.

Referencias

1. Alderman, J. (2024). *El camino a la etnogénesis y la autonomía: la conciencia Kallawayá en el Bolivia plurinacional*. Centro de Investigaciones Sociales.
2. Alderman, J. (2018). Indigenous autonomy and the legacy of neoliberal decentralization in plurinational Bolivia. *Latin American and Caribbean Ethnic Studies*, Vol. 13 (1). DOI: 10.1080/17442222.2018.1417692.
3. Alderman, J. (2019). Whose autonomy is it anyway? Tensions between class and ethnicity in the formation of collective citizenship and self-determination in Plurinational Bolivia. En Goudsmit, I., K Maclean, K. & Moore, W. (eds.). *Revolutions in Bolivia. Papers from the conference in March 2018 arranged by the Anglo-Bolivian Society and the Institute of Latin American Studies, University of London* (ebook).
4. Alderman, J. (2021). The Houses That Evo Built: Autonomy, Vivir bien, and Viviendas in Bolivia. *Latin American Perspectives*, 48(3), 100-118. <https://doi.org/10.1177/0094582X211004897>.
5. Albó, X. & Romero, C. (2009). *Autonomías Indígenas en la Realidad Boliviana y su nueva Constitución*. Vicepresidencia del Estado Plurinacional & GTZ-PADEP.
6. Arnold, D. and Yapita, J. (2000). *El rincón de las cabezas: luchas textuales, educación y tierras en los Andes*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UMSA/ILCA.
7. Arnold, D. and Yapita, J. (2007). *Hilos Suelos: Los Andes desde el textil*. Plural/ILCA.
8. Ascher, R. (2002). Inka Writing (pp. 103–16). En Quilter, J. & Urton, G. *Narrative Threads*, . University of Texas Press.
9. Bastien, J. W. (1996). *Montaña del Cóndor: Metáfora y ritual en un ayllu andino*. Hisbol.
10. Boero Rojo, H. (1992). *Iskanwaya: La ciudadela que sólo vivía de noche*. Los Amigos del Libro.
11. Boff, L. (2011). The influence of Freire on scholars: A select list ((pp. 235–269). En Kirylo, J. & Freire, P. (eds.). *The man from Recife*. Peter Lang.
12. Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. Routledge.

13. Buitron, N., & O'Hare, P. (2025). *Special Issue Introduction—Autonomy Through Collaboration: Memory and Media in Indigenous Print and Editorial Projects*. <https://doi.org/10.17863/CAM.121734>.
14. Brienén, M. (2002). The clamor for schools: Rural education and the development of state-community contact in Highland Bolivia, 1930-1952. *Revista de Indias*. Vol. 62 (226), pp. 615-650.
15. Canessa, A. (2023). Learning ignorance and illiteracy through education: reflections on highland Bolivia. *cult.psych.* 4, 19–31. <https://doi.org/10.1007/s43638-023-00062-6>
16. Casagrande, O. (2025). You Taught Me Language; and My Profit on't. Translation, Differential Authorship, and Frictions as champurria Collaborations in Indigenous and Anthropological Writing. *The Journal of Latin American and Caribbean Anthropology* 30: e70031. <https://doi.org/10.1111/jlca.70031>
17. Choque Canqui, R. & Quisbert Quispe, C. (2006). *Educación Indígena en Bolivia: Un siglo de ensayos educativos y resistencias patronales*. Unidad de Investigaciones Históricas UNIH-PAKAXA.
18. Dinerstein, A., (ed.). (2016). *Social Sciences for an Other Politics: Women Theorizing without Parachutes*. Palgrave Macmillan UK
19. Freire, P. (2000). *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum.
20. Gay y Blasco, P., & de la Cruz Hernández, L. (2012). Friendship, Anthropology. *Anthropology and Humanism*, 1-14.
21. Gotkowitz, L. (2007). *A Revolution for our Rights: Indigenous Struggles for Land and Justice in Bolivia, 1880-1952*. Durham and London: Duke University Press
22. Gustafson, B. (2009). *New Languages of the State: Indigenous Resurgence and the Politics of knowledge in Bolivia*. Duke University Press.
23. Gutiérrez Aguilar, R. (2015). *Horizonte Comunitario. Antagonismo y producción de lo común en América Latina*. Traficantes de sueños.
24. Howard, R. (2009). Education reform, indigenous politics, and decolonization in the Bolivia of Evo Morales. *International Journal of Educational Development*, 29, pp. 583-593.
25. Larson, B. (2003). Capturing Indian Bodies, Hearths and Minds: The Gendered Politics of Rural School Reform in Bolivia, 1910-52. En Grindle, M. S. & Domingo, P.

- (eds.). *Proclaiming Revolution: Bolivia in Comparative Perspective*. David Rockefeller Center for Latin American Studies, Harvard University and Institute for the Study of the Americas, University of London.
26. Larson, B. (2024). *The Lettered Indian: Race, Nation, and Indigenous Education in Twentieth-Century Bolivia*. Duke University Press.
27. López, L. E. (2005). *De resquicios a boquerones: La educación intercultural bilingüe en Bolivia*. PROEIB Andes/Plural.
28. Lorde, A. (1983). The Master's Tools Will Never Dismantle the Master's House (pp. 94-10). En Moraga, C. & Anzaldúa, G. (eds), *This Bridge Called My Back: Writings by Radical Women of Color*. Kitchen Table Press.
29. Luykx, A. (1999). *The Citizen Factory: schooling and cultural Production in Bolivia*. State University of New York Press.
30. Maclean, K., Greenaway, A. & Grünbühel, C. (2020). Developing methods of knowledge co-production across varying contexts to shape Sustainability Science theory and practice. *Sustainability Science* 17, pp. 325–332.
31. Mejía Vera, Y. (2020). La Época de Oro de la Educación Indígenal. Homenaje al 2 de agosto de 1931: Creación de la Escuela-Ayllu de Warisata. En *Pedagogía en el espacio postcolonial globalizado: Potenciales en educación descolonizadora y emancipadora*. COMPA/Maiz/das kollektiv/Juntos contra el Racismo y la Discriminación
32. Miranda Mendoza, A. & Peralta Calderón, R. D., (2021). *La radio como medio de educación a distancia para adultos en la granja escuela "IRPA Tayka Choquenayra" de la localidad de Viacha – Caso Radio San Gabriel*. Tesis de licenciatura. Universidad Mayor de San Andrés, La Paz, Bolivia.
33. Motta, S. C. (2017). Emancipation in Latin America: On the Pedagogical Turn. *Bulletin of Latin American Research*, Vol 36 (1), pp. 5-20.
34. Pérez, E. (1992) [1962]. *Warisata: La Escuela-Ayllu*. CERES/Hisbol.
35. Quijano, A. (2008). Coloniality of Power, Eurocentrism, and Social Classification. En Moraña, M, Dussel, E. & Jáuregui, C.A. *Coloniality at Large: Latin America and the Postcolonial Debate*. Duke University Press.
36. Quilla Muni, F. N. & Wind, A. (2011). Educación Comunitaria: Una mirada comparativa a la vivencia y práctica de los pueblos indígenas. *Integra Educativa* Vol. 4 (2).

37. Recondo, D. (2012). Participatory Decentralization in Bolivia: The Genealogy of an Institutional Transplant. En Petric, B (ed.). *Democracy at Large NGOs, Political Foundations, Think Tanks, and International Organizations*. Pelgrave MacMillan.
38. Rivera Cusicanqui, S. (2010). Pachacuti: Los horizontes históricos del colonialismo interno (pp. 39-63). En Rivera Cusicanqui, S. *Violencias (re) encubiertas en Bolivia*. La Mirada Salvaje.
39. Wolf, E. R. (1983). *Europe and the People Without History*. University of California Press.
40. Yroala Burgos, A. (1995). *The Language of Quechua Rural Teachers in Bolivia: A Study of Bilingualism—Interlingualism among Rural Quechua Native Speakers*. Disertación. University of St Andrews.

Notas

* Este artículo fue publicado originalmente en inglés con el título “Quechua and Aymara textbooks in an autonomous education project in the Kallawaya region of Bolivia” en la revista, *The Journal of Latin American and Caribbean Anthropology* 30 (3), 2025.

** Tiene un doctorado en antropología social de la Universidad de St. Andrews, una maestría en estudios latinoamericanos de la Universidad de Londres, y una licenciatura en filosofía de la universidad de Essex. Ha sido investigador postdoctoral del Institute for Latin American Studies, Universidad de Londres, y de la Universidad Ludwig Maximilian de Munich (LMU) y ha enseñado clases de posgrado en la UMSA, La Paz y pregrado en la Universidad de St Andrews, LMU Munich y la Universidad de Liaoning, China. Actualmente es miembro honorario del Centro de Estudios Amerindios, Latinoamericanos y Caribeños, de la Universidad de St Andrews. Además de realizar investigaciones etnográficas con los kallawayas en Bolivia desde 2012, ha estudiado el tema de la vigilancia con chicanxs en la ciudad de San Diego en la frontera Mexico-Estados Unidos. Entre sus publicaciones destacadas se encuentran *El Camino a la etnogénesis y la autonomía: conciencia kallawaya en el Estado Plurinacional de Bolivia* (2024), *Houses Transformed: Anthropological Perspectives on Changing Practices of Dwelling and Building* (2024) y *The Social Life of Latin American Infrastructures* (2022). Asimismo, es coautor de *Becoming Vigilant Subjects* (2023) y *Watchful Lives in the U.S.-Mexico borderlands* (2023), entre otros. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6928-2849> Dirección de correo electrónico: Ja436@st-andrews.ac.uk

*** Nacido el 29 de mayo de 1962, en la comunidad originaria, ahora Ayllu Niñocorin de la provincia Bautista Saavedra " Nación Kallawaya" Departamento de La Paz. Bolivia "Qullasuyu.", e hijo de comunarios originarios de Niñocorin. Cursó primaria en la escuela Seccional Niñocorin, con los primeros profesores; Constantino Obligas y Pedro Siñani. Después el colegio de Charazani hasta segundo Intermedio. No concluyó el bachillerato porque no había en toda la región Kallawaya. Adulto acudió al SUB CENTRO CETHA (Centro de Educación Técnico Humanístico) de Carmen Pampa, iniciando sus estudios en la Parroquia Charazani. En 1992 se graduó como Bachiller Bilingüe en CETHA AYNIKUSUN. Como gestor y FACILITADOR (Yachay Purichiq) de proyecto de CETHA AYNIKUSUN junto ING. Stanislas Gilles de Bélgica. También como responsable del Taller Elaboración de Materiales Educativos, TEME. Trabajó con equipo provenientes de las tres provincias Bautista Saavedra, Muñecas y Franz Tamayo de habla quechua.

**** *Nota.* Portada del libro *Ayllunchik. [Fotografía]*, por Jonathan Alderman, Bolivia, 2023.