

Educación indigenal en clave nacionalista: historización de la obra de Elizardo Pérez

Main nationalist indigenous education:
chronicling the work of Elizardo Perez.

Cristina Oyarzo Varela¹
Universidad Católica de Valparaíso
E-mail: cristinaoyarzo@gmail.com

Resumen

La obra *Warisata, la escuela ayllu*, escrita en 1962 por Elizardo Pérez, ha sido relevante tanto para la academia como para la generación de política pública en el ámbito educativo, especialmente desde los discursos gubernamentales más recientes. Se hace necesario, por tanto, interrogarla extrayendo de ella los datos que informan sobre la problematización del cruce entre la cuestión nacional e indígena en el periodo. El objetivo de esta comunicación es historizar la producción discursiva de *Warisata, la escuela ayllu*, indagando su vocación nacionalista. La hipótesis sugerida es que el texto da cuenta de la intersección entre concepciones indígenas e indigenistas sobre la función política de la educación con una relevante vocación nacionalista. Esto, desde el cruce entre historia intelectual e historia política.

Palabras clave: Educación, pueblos indígenas, nacionalismo, Elizardo Pérez.

Abstract

Warisata, la Escuela-Ayllu, written by Elizardo Perez in 1962, has been important, both academically and in the educational sphere of public policy, especially from the perspective of

1 Cristina Oyarzo Varela. Doctora en Historia por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Investigadora Postdoctoral IDEA-USACH, Viña del Mar, Chile. Este artículo recoge parte de la investigación doctoral titulada “Pueblos indígenas y educación en Bolivia entre 1931-2010: Discursos, debates y articulaciones”.

recent governmental discourse. Therefore it is necessary to examine it, extracting information which speaks to the point of intersection between the national and indigenous issue of the period. The objective of this paper is to tell the story of the Warrista discourse: The Ayllu School, investigating its nationalist vocation. The hypothesis suggests that the text recognizes the intersection between indigenous concepts and the indigenous people in relation to the political function of education with an important nationalist vocation. The abovementioned is analyzed from the crossover of intellectual history and political history.

Keywords: Education, indigenous peoples, nationalism, Elizardo Pérez.

Fecha de recepción: 12 de marzo 2020

Fecha de aceptación: 10 de junio 2020

Introducción

Warisata, la escuela ayllu, obra escrita por Elizardo Pérez en 1962, ha adquirido relevancia en los últimos años en ámbitos académicos, sociopolíticos, e inclusive en espacios de generación de política pública. Esto ha sido potenciado por una paulatina consolidación institucional del Movimiento al Socialismo (MAS), a inicios del siglo XXI, muy vinculado al despliegue de un lenguaje político que ha reivindicado la cuestión indígena y la ha convertido en discurso gubernamental (Stefanoni: 2010).

El texto de Pérez, como relato que informa sobre la vida de un proyecto educativo desarrollado entre 1931 y 1940 en una comunidad aymara del Altiplano boliviano, ha sido una fuente relevante para la discusión sobre educación en el mundo rural e indígena, educación intercultural bilingüe y más recientemente, lo que se denomina educación intra e intercultural. Más allá del valor historiográfico de la fuente, la narración ha cumplido la función de fortalecer una historia que se había mantenido en el ámbito de la memoria oral, especialmente en las comunidades aymaras, pero también en cierta intelectualidad de sensibilidades indigenistas. Décadas después de su escritura, se ha insistido en su valor como huella de ese lejano proyecto.

Así, en un contexto social y político especialmente abierto a la temática, desde donde las huellas de la historia indígena y su relación con el Estado han sido revalorizadas, se ha producido, por momentos, una lectura simplificadora de los acontecimientos y los procesos en medio de los cuales la escuela ayllu tuvo lugar. Esto, sin duda, tiene más que ver con los usos de la memoria y la historia que con el estatuto de lo acontecido. Así, se ha produ-

cido una interpretación un tanto sesgada, lo que ha jugado en contra de la dilucidación de negociaciones y articulaciones que los agentes pusieron en marcha para llevar adelante el proyecto. En este sentido, resulta de interés trazar la trayectoria de la obra y destacar su historicidad, como resguardo de una lectura extemporánea, que limite la potencia de su materialidad situada, y la de sus efectos a través del tiempo.

Luego de esta previsión, la interrogación de la obra de Pérez permitirá acceder a una cuestión sumamente relevante en el debate social y político del último siglo: la relación entre nacionalismo e indigenismo en Bolivia, a través de la interrogación a los debates educativos. *Warisata la escuela ayllu*, como producción discursiva delimitada en tiempo y espacio, muestra un modo de problematizar el cruce entre la cuestión nacional e indígena, más allá de las restricciones que manifiesta la categoría de identidad. Esto, desde una actualización de los problemas planteados por ella, en un ir y venir en la temporalidad. Para trabajar el problema enunciado, es necesario plantear algunas cosas respecto la cuestión nacional y su vínculo con la idea de comunidad. A su vez, la incidencia de ello en el debate educativo.

Como primera cuestión, se debe plantear que el problema de la nación ha sido recurrente en toda América Latina desde el siglo XIX, del mismo modo en que lo ha sido en Bolivia. Altamirano plantea que desde los fundadores de la historiografía latinoamericana se ha insistido en preguntas relativas a la formación de la nación y al surgimiento del sujeto colectivo nacional. En ellas, “el Estado nacional, ordenado según los principios del constitucionalismo liberal era (o debía ser) el corolario y la expresión de esa personalidad preexistente” (Altamirano, 2005: 12). Esta hipótesis ha tenido un profundo impacto en la literatura especializada y en la historiografía. Desde ella, la nación no es más que “una comunidad política imaginada como inherentemente limitada y soberana” (Anderson, 1993: 23), pero tampoco menos. Interesa aquí particularmente la idea de comunidad, porque este concepto adopta particulares sentidos en Bolivia, que, en determinados momentos de su historia, han sido puestos en tensión con la idea de nación. Nación y comunidad, por lo tanto, pondrían llegar a contenerse, pero también, a ponerse en cuestión mutuamente. Anderson dice que la nación:

Se imagina como comunidad porque, independientemente de la desigualdad y la explotación que en efecto puedan prevalecer en cada caso, la nación se concibe siempre como un compañerismo profundo, horizontal. En última instancia, es esta fraternidad la que ha permitido, durante los últimos dos siglos, que tantos millones de personas maten y, sobre todo, estén dispuestos a morir por imaginaciones tan limitadas (1993: 25).

Durante el siglo XX el problema siguió siendo gravitante, adoptando dimensiones que han repercutido considerablemente en el devenir sociopolítico de la región y de Bolivia. En este marco “la nacionalidad, o la “calidad de nación” (...) al igual que el nacionalismo, son artefactos culturales (...), necesitamos considerar con cuidado cómo han llegado a ser en la historia, en qué formas han cambiado sus significados a través del tiempo y por qué, en la actualidad tienen una legitimidad emocional tan profunda” (*ibid.*, 1993: 21).

El proyecto nacionalista boliviano había tenido fuerza desde las primeras décadas del siglo XX, especialmente a partir de los efectos de la guerra del Chaco. En este marco, actores emergentes compuestos por el movimiento obrero, jóvenes intelectuales, militares y exmilitares, e inclusive caciques apoderados y comunidades indígenas, habían comenzado a pujar por mayor acceso al poder político, lo que incidiría en la gestación del proyecto del Movimiento Nacionalista Revolucionario, en los años cuarenta, y en la revolución nacionalista de 1952 (Klein, 2011; Seoane, 2015; Cajías, 2010 Gotkowitz, 2011). Aquí, el lugar de los pueblos originarios de Bolivia era capital. La posibilidad de imaginar y concretar la nación, entendida como unidad, dependía de la capacidad de atraer e integrar a los indígenas.

La hipótesis es que, tal como ocurrió en gran parte de América Latina desde los procesos de independencia, los debates sobre la nación y los modos en que estos se encarnaban en las estructuras sociales e institucionales se vinculaban con la expansión y consolidación del Estado, en la forma de Estado nacional. Así, el Estado y la nación eran difícilmente separables en los debates de ese momento. Y el desarrollo económico y social en los parámetros que era entendido en ese momento, era solo posible a través del Estado. Bourdieu problematiza esta cuestión, estableciendo la necesaria relación de ambos conceptos:

La construcción del Estado como campo relativamente autónomo, que ejerce un poder de centralización de la fuerza física y de la fuerza simbólica –y por ello se constituye en campo de luchas–, es inseparable de la construcción del espacio social unificado que es de su competencia (...) es decir, de la nación (...) el nacionalismo en concreto se nutre siempre de la constatación, por ejemplo, de la unidad lingüística para después llegar a la conclusión de la necesidad de la unidad gubernamental o de legitimar las peticiones de unidad gubernamental (2015: 174).

Lo que estaba en cuestión aquí era la conceptualización de Estado como “una acumulación de capital simbólico (...) una institución que tiene el poder extraordinario de producir un mundo social ordenado sin tener necesariamente que dar órdenes, sin ejercer coerción permanente” (*ibid.*: 232).

En este sentido, la cuestión de la lengua fue un asunto de recurrente preocupación en los ámbitos políticos e intelectuales. El plurilingüismo que predominó hasta pasada la primera mitad del siglo XX era visto como un obstáculo para pensar Bolivia como un todo. Por ello, la penetración del castellano a través de las políticas de alfabetización antes y luego de la revolución de 1952, estaba íntimamente vinculada al fortalecimiento del Estado y del concepto de la nación, en singular. Desde esta lectura, la existencia de un idioma predominante –es decir, la extensión del castellano– permitía establecer un medio por el cual transmitir los fundamentos sobre los que se consolidarían las instituciones. La idea de la nación y el Estado que la contenía necesitaba de una estructura en la que tuviera lugar la operación de acumulación de capital simbólico. La escuela, y para este caso, especialmente la escuela rural, era útil, pues adquiriría un rol de adecuación de las formas de la comunidad, su economía y política, a los modos en que se monta el Estado y su institucionalidad. El sistema escolar como “inmenso rito de institución” es, de este modo, generador de marcas “duraderas, definitivas, indelebles a menudo insuperables” (*ibid.*: 234) en las subjetividades y también las corporalidades indígenas y no indígenas.

Tal como lo sugiere Foucault, es el ordenamiento escolar el que, simultáneamente, genera acceso y exclusión en los sistemas discursivos hegemónicos, pues, en lo que permite y en lo que impide, sigue “las líneas que le vienen marcadas por las distancias, las oposiciones y las luchas sociales. Todo sistema de educación es una forma política de mantener o modificar la adecuación de los discursos con los saberes y los poderes que implican” (1992: 39).

En la misma línea, Bourdieu plantea cómo es que la educación se relaciona con el relato de la nación y la estructura del Estado:

A través de estos grandes ritos de institución que ayudan a reproducir las divisiones sociales, que imponen e inculcan los principios de visión y división social, en virtud de los cuales se organizan dichas divisiones, el Estado construye e impone a los agentes sus categorías de percepción que, incorporándose en forma de estructuras mentales universales a escala de un Estado-nación, conciertan y orquestan a los agentes. El Estado está dotado de un instrumento de constitución de la paz interior (2015: 236).

Los problemas del Estado, la nación y la educación están profundamente relacionados y se inciden mutuamente. En esta interrelación los agentes asignan a la educación estatutos diferenciados, con distintos niveles de vinculación con la gestión del poder. Por ello, esta comunicación propone abordar el debate educativo como un modo de lenguaje político.

En esta línea de reflexión, la perspectiva de abordaje más adecuada es la historia intelectual, pues ella permite situar la investigación en “el centro de

oposiciones intelectuales y al mismo tiempo institucionales” (Chartier, 1996: 15). Se constituye como un anclaje entre historia intelectual e historia política, para acceder de otras formas a los procesos sociales, considerando la vida de las ideas, encarnadas en las prácticas de los sujetos. En este sentido, aplica la lectura de J. G. A Pocock sobre pensamiento político, entendido como “una multiplicidad de actos de habla realizados por los usuarios del lenguaje, en un contexto histórico” (2011: 6).

Bajo esta mirada es que se entiende la lectura social y política de la obra de Pérez. A través de ella toman lugar las relaciones entre una comunidad que compite con otra por rangos de hegemonía. Ante esto, se hace necesario tener en consideración también la relación de la comunidad política “principal” con la historia escrita, y dedicar especial esmero a observar las huellas que en ella se pueden encontrar de las alianzas, negociaciones y articulaciones entre los contendores, que podrían pasar desapercibidas:

Cualquier comunidad política con cierto grado de autonomía construye relatos sobre su pasado y los modifica a medida que emprende nuevas formas de acción y vive experiencias novedosas en el presente. Existe, por lo tanto, una relación muy estrecha entre soberanía e historiografía. A la primera le interesa determinar su pasado y decidir su futuro. Puede que estos relatos no sean más que meros mitos pensados para mantener cierta continuidad. Lo más probable es que se los critique y rebata, en primer lugar, porque han surgido relatos alternativos en los procesos políticos de los que nace la historiografía. En segundo lugar, porque se descubran interacciones y rasgos comunes entre la historia de la comunidad y la de otras más o menos cercanas. Y en tercer lugar están las voces de aquellos, excluidos del juego político, que intentan hacer valer sus propios relatos. Si la comunidad quiere seguir dirigiendo esta batalla por la hegemonía debe aprender a narrar a pesar de los argumentos enfrentados, afirmando que su soberanía es la historia de una soberanía y una identidad criticadas, puestas en duda y cargadas de conflictos (Pocock, 2011: 13).

Para Pocock, los textos y los documentos expresan los formatos a través de los cuales se expresan los discursos políticos, sobre el entendido de que esto solamente es posible en un contexto de lenguajes compartidos. De este modo, los discursos se materializan “en una serie de juegos de lenguaje perfeccionados a lo largo del tiempo. Los juegos de lenguaje suelen cumplir funciones retóricas y paradigmáticas en relación a la conceptualización y la forma de hacer política” (Pocock, 2011: 95). Este es el sentido en el que se interrogará a Pérez, pues:

Los textos parecen ser sucesos y hacer historia en dos sentidos. En primer lugar, se trata de acciones realizadas en contextos de lenguaje que las posibilitan, condicionan y limitan y que el acto modifica a su vez. Los textos actúan, indivi-

dual y acumulativamente, sobre los lenguajes en los que se expresan. Al realizar un acto de habla se introducen nuevas palabras, datos, percepciones y reglas del juego. La matriz se modifica, gradualmente o de forma catastrófica, en el mismo momento en que se realiza un acto en su seno. Un texto es un actor en su propia historia y un texto polivalente afecta a una multiplicidad de historias concurrente (así mismo) es fundamental que convirtamos al lector en un actor porque no deja de ser un actor en medio de un proceso histórico. Ningún texto se lee nunca exactamente como pretendía el autor, pues todo lector reinterpreta el texto y nunca lo hacen de la misma forma (*ibid.*: 127).

Dentro de esta forma de enfrentar la historia política, historizar el lenguaje adquirió un rol central, porque “seguramente nunca se ha sido tan consciente como en la actualidad tanto de la historicidad del conjunto nocional entretejido en los lenguajes políticos modernos, como de la equivocidad de nociones que remiten a más de un sistema de referencia, por lo cual alojan a menudo diferentes capas temporales de sentido” (*ibid.*: 16).

Según lo planteado, este artículo emprende la revisión de la obra de Pérez desde una lectura crítica, vinculándola a los procesos políticos y sociales que atravesaron el relato, tanto en el período de vida de la escuela, como en el que se elabora de manera escrita la narración.

La intersección nacional-indígena en Elizardo Pérez

Elizardo Pérez fue un pedagogo, funcionario público y ex ministro de educación. En la década del treinta, Pérez y el maestro aymara Avelino Siñani, lideraron la construcción y puesta en marcha de una escuela en la comunidad de Warisata, en el Altiplano boliviano. Pero este proyecto, más allá de sus líderes, fue producto del trabajo colectivo de una comunidad organizada, que en ese momento tenía una agenda política consistente con los objetivos que algunos agentes del Estado estaban intentando implementar.

Durante el último período de Warisata, Elizardo Pérez fue nombrado director nacional de Educación Indígena entre 1937 y 1939 y, posteriormente, ministro de Educación en 1949. Por ello, es de vital importancia separar los momentos en que puede ser pensado el trabajo de Pérez. Por un lado, el relato hecho en su libro, hace referencia a la historia de una escuela, entre los años 1931 y 1940. Pero el relato fue construido dos décadas después. En ese lapso, la política boliviana se había transformado considerablemente.

Retomar la fuente entonces implica hacer la separación, y además, considerar que aquello relatado no es la historia de Warisata, sino una narración construida desde la memoria de uno de sus protagonistas. A ello, debe sumarse la distancia temporal. El proceso de rememoración de Pérez, sin duda,

estaba atravesado por su vinculación emotiva con el proyecto, con aquello que de antemano definía como “sus ideales”, tal como lo plantea en la dedicatoria de su libro. A su vez, con lo que concebía como la “causa del indio” y con su valoración del presente, ese presente de la década de 1960.

Ivette Mejía, filósofa de la Universidad Mayor de San Andrés, plantea que Pérez “recibió del Parlamento Amauta el insólito encargo de escribir la Historia de Warisata, veinte años después de la destrucción de las escuelas, como ‘testamento para las generaciones futuras’ siendo el mismo Parlamento Amauta y el Cabildo de Llica, los que asumieron el financiamiento de la obra” (Mejía, s.f). Este es uno de los antecedentes a tener en consideración para configurar la materialidad del trabajo de Pérez: agentes específicos buscaban registrar la memoria que circulaba principalmente en la oralidad, en un dispositivo escrito.

En la década de 1990, el contexto político boliviano era distinto. Había aquí ya una cierta consolidación de los discursos indígenas, y especialmente aquellos que trataban el problema educativo. Luego del surgimiento del indianismo contemporáneo con la trilogía de Reinaga a inicios de los años de 1970, se habían comenzado a problematizar cuestiones como la lengua, a través de la educación intercultural bilingüe. Este contexto es el que recibe la segunda edición, hecha en octubre de 1992 por HISBOL/CERES. Todo lo anterior ha permitido que la obra se reedite y circule ampliamente en sectores académicos y sociales. La relectura de la obra había comenzado con más ímpetu, tal como lo plantea Carlos Salazar Mostajo, a inicios de la década de 1990; se vivió un renovado interés por la escuela ayllu, a través de la realización de eventos académicos de investigación y divulgación, además de la circulación del tema en los espacios de debate público (Prólogo a la segunda edición: 1992).

Ya en el cambio de siglo, la obra fue reeditada y publicada en una tercera edición de 2013, por el Ministerio de Educación, con una segunda reimpresión en 2015. Cabe destacar que el trabajo fue publicado por el ministerio en el marco de su Colección Pedagógica Nacional, como la primera obra de su Serie Clásicos. Posteriormente, esta misma serie fue complementada con *El debate sobre la pedagogía nacional*, conformada por *Creación de la pedagogía nacional* de Franz Tamayo y *El problema pedagógico en Bolivia*, de Felipe Segundo Guzmán. Aquí, la publicación de estos textos tiene especiales ribetes cuando se hace desde la institucionalidad. En el marco de lo que el Estado comenzó a llamar su Revolución Educativa, el texto de Pérez cumplía una función política: ser un referente de los modos en que el discurso sobre lo indígena había sido una continuidad en la historia boliviana reciente.

Por el influjo que el relato sobre la escuela ayllu había tenido en la memoria colectiva y en los espacios de reflexión sobre la educación indígena,

la revisión de esta publicación se hace pertinente, ya que a través de ella, se puede acceder a algunas de las regularidades más significativas del debate educativo. A su vez, la insistente aparición de Warisata en las reflexiones sobre educación para y desde los pueblos originarios, de la capacidad que tuvo para llevar a la práctica la articulación de modos de organización social que, a primera vista, parecerían débilmente conciliables, da cuenta de la pertinencia de profundizar la mirada al texto.

Habiendo establecido estos resguardos, es posible indagar en el contexto en que se escribió *Warista, la escuela ayllu*. Entre el año en que se cerró la escuela, y la fecha de publicación del libro, se había realizado el Primer Congreso Indigenal de Bolivia; se habían producido las rebeliones de 1947; devino la revolución nacionalista y, a inicios de la década del sesenta, el debilitamiento del gobierno del MNR dio paso al período de dictaduras militares, que se iniciaron en 1964. Ese momento de transición es el que recibió la publicación del texto.

La obra fue estructurada en tres partes. La primera de ellas se tituló “Tradición”, en la que se hizo un relato sobre las instituciones indígenas que permanecían vivas en la comunidad aymara y el tipo de funcionamiento que desarrollaban, desplegando la hipótesis de la continuidad de estas prácticas hasta la fundación de la escuela, que fue su corolario. La segunda parte del libro apuntó al proceso de invención de la escuela, se tituló “Construcción”, e intentó esbozar su trayectoria y levantamiento colectivo, vinculándola al devenir sociopolítico boliviano. En tercer lugar presentó la parte llamada “Extensión y destrucción” que buscó poner en perspectiva la forma en que el proyecto se fue ampliando hacia más regiones bolivianas y el lugar que adquirió en el contexto latinoamericano. Finalmente, su escritura relata la forma en que Warisata fue llevada al cierre.

De la revisión de los contenidos desplegados de modo transversal, se hará mención a los que remiten a las hipótesis nacionalistas del período.

Desarrollo y nacionalismo: Uno de los contenidos de mayor relevancia en la producción discursiva sobre Warisata fue la forma en que gestionó la enseñanza de los contenidos clásicos tratados en la escuela, con la necesidad de desarrollar un tipo de producción material que mejorara las condiciones básicas de subsistencia de la comunidad. Adquiría aquí sentido la idea de que la educación debía estar vinculada al trabajo, en beneficio del desarrollo nacional, pero también local. El concepto de producción, asociado al sostenimiento directo de la vida humana y a la supervivencia de la comunidad como unidad de organización sociopolítica, fue muy relevante (Oyarzo, 2017). Estos arreglos tuvieron su origen en cuestiones tan concretas como las difíciles condiciones de existencia física en la región andina, relacionadas con condiciones geográficas y climáticas, así como en las estrategias que el

Estado y la hacienda impulsaron con el fin de desestructurar la tenencia comunitaria de la tierra.

Los usos y tenencia de la tierra en el Altiplano boliviano estaban asociados a determinadas formas de organización de la sociabilidad, a la gestión de la cuestión económica y a la construcción de subjetividades. Estos modos de vida fueron ampliamente tensionados por las transformaciones productivas y políticas que habían iniciado su curso a finales del siglo XIX, en la batalla por poner en marcha el proceso de modernización liberal, y que a mediados del siglo XX adoptó el modelo desarrollista.

La zona andina de Omasuyos, en medio de la cual se encontraba Achacachi y Warisata, fue una de las últimas que conservó grados de autonomía en las comunidades, lo que derivó en una confrontación cada vez más intensa con grupos de poder local, los llamados “vecinos” y terratenientes (Soria, 1996). En este contexto es que se insertó la voluntad del Estado de extender la escolarización a través de una escuela en medio de la comunidad, en abierta oposición con esos poderes locales que no encontraban seguridad de mantener sus posiciones, pues la subordinación de los indios era puesta en duda con la alfabetización. La circulación de ideas sobre lo colectivo-nacional había comenzado a desplazarse hacia la necesidad y la aceptación de la integración de las poblaciones indígenas.

La idea de implementar la política educativa en medio de la comunidad no era nueva. Independientemente de los objetivos que la motivaban, el Estado había planteado la necesidad de que la escuela se adaptara a las condiciones y características geográficas y culturales de la población de la que se quería hacer cargo. Pero esta perspectiva se había encontrado con el fuerte rechazo de los llamados “patrones”. En este marco, Choque y Quisbert plantean que la escuela de Warisata:

Tenía opositores por parte de los hacendados o vecinos y las autoridades de Achacachi. El director de la escuela (...) fue acusado por expropiar los terrenos a los indígenas de esa localidad, también por ocasionar perjuicios al pueblo de Jachakachi al permitir el funcionamiento de un mercado de en las proximidades de la escuela, donde los indígenas se habían acostumbrado a realizar su pequeño comercio (2006: 168).

Enfrentándose a esta situación se instaló la escuela, conjugando los escasos recursos del Estado con voluntades individuales y colectivas para llevar adelante un proceso innovador. Warisata pareció tomar fuerza propia. Pérez relata lo que ocurría en 1936, casi seis años después de su apertura y en plena consolidación

Ya no era la escolita proletaria de los primeros instantes (...) era ahora la escuela que con su trabajo y su esfuerzo se levantaba sobre la miseria para convertirse en una organización económicamente fuerte que en pocos años más estaría en condiciones de renovar la vivienda indígena y de mejorar sus sistemas de alimentación y de vida (2015: 208).

Uno de los principales contenidos que puso en juego la escuela refería a los modos de producción material de la vida, para hacer frente a necesidades inmediatas y urgentes de la población. Estos requerimientos que la escuela pretendía afrontar se hacen evidentes, inclusive en el presente. Las condiciones geográficas imponen a los sujetos duras condiciones de existencia e innumerables obstáculos para cuestiones tan básicas como la producción de alimentos. Enfrentar las extremas temperaturas e inclusive, la necesaria adaptación fisiológica a la altura y sus consecuencias en la eficacia de la fuerza humana aplicada al trabajo, requiere un alto grado de organización y de redes de colaboración que no son solo consecuencias de la larga tradición de usos y costumbres, sino una exigencia del entorno.

Estas fueron cuestiones a las que el proyecto educativo de Warisata puso atención, lo que incidió en un diseño que recogía los conocimientos y la experiencia comunitaria, junto a las premisas que la modernidad asignó a la educación, desarrollando una estrategia que articulaba los intereses del Estado y del pueblo aymara.

Considerando estos elementos, no cabe duda que la intervención del Estado a través de sus políticas públicas diseñadas por la clase media intelectual urbana, no tendría muchas posibilidades de eficacia, si es que no lograba tomar en consideración estos contextos. La capacidad de Pérez de observar y comprender estas cuestiones le permitió entablar un diálogo fructífero con la comunidad y sus liderazgos, algo que, junto a capacidades de similar valía de Avelino Siñani, el maestro ambulante que dirigía la escuela local, dio origen a la alianza que articuló los intereses de ambas comunidades.

De este modo, Warisata intentó desarrollar una actualización de los modos de resolver la cuestión económica, de forma situada, acorde a:

La verdadera estructura económica en que se basa la producción en los países andinos, la cual es esencialmente colectivista y que ha sobrevivido hasta ahora con las denominaciones de jatha, ayni, minka, marca y otras, síntesis de la organización del trabajo sobre la propiedad comunitaria (Pérez, 2015: 234).

Las instituciones nombradas por el autor efectivamente han sustentado el trabajo colectivo en las comunidades aymaras y quechuas, y se han mantenido presentes hasta el día de hoy en múltiples prácticas de colaboración, no solo en el campo, sino también en la ciudad, con distintos grados de relevan-

cia (Quispe, 2012). Estos formatos de colaboración, en la base de los modos de funcionamiento de la comunidad, dieron el sustento a la organización de las empresas en las que se vincularon la mayoría de los habitantes de la zona, incluyendo niños y niñas, ancianos y mujeres.

Para Pérez, la escuela ayllu estaba directamente relacionada con la idea de desarrollo económico, entendiendo que su proceso de escritura fue en la década de 1960, enmarcada en su compromiso con el nacional desarrollismo. En esta perspectiva, entendió que la educación indígenal tenía que fundarse en las lógicas de trabajo colectivo arraigadas en la comunidad, como una forma de contribución al desarrollo del país, dejando de lado otras tendencias en la historia boliviana, que habían buscado alternativas emergidas en el primer mundo o en países más desarrollados de América Latina. Así, Pérez visualizó la escuela como “una gran cooperativa de producción y de consumo, en la cual primero se cumplían las obligaciones y después se exigían los derechos” (2015: 208).

En 1948, en el marco de una conferencia en la Universidad Mayor de San Andrés, el autor planteó que el modelo de Warisata remitía a “un núcleo plantado en un centro de producción (...) es una capilla de estudios y trabajo que se levanta desde los cimientos por la colaboración del gobierno y de la colectividad” (Pérez, 2015: 460). Esta interpretación del lugar que tenía la escuela, de las funciones que debía cumplir en su entorno social y cultural, sugiere imágenes que el autor desplegabá antes de la revolución. Esto permite plantear la centralidad que le otorgaba Pérez a la dimensión económica del dispositivo educativo, y constatar que, durante la vida de la escuela existió la capacidad de imaginar una alianza entre agentes estatales e indígenas, más allá del sesgo de la confrontación. La posibilidad de cooperación, en este caso, Pérez la entendía como posible, aun cuando, en el caso concreto de Warisata, no se pudo extender en el tiempo.

Es relevante preguntarse, en este momento, ¿cómo estas imágenes –tensionadas, disputadas por diversos intentos de apropiación–, penetraron en las actualizaciones de la historia indígena? ¿Cómo las definiciones sobre las funciones de la educación se le asignaron en uno y otro espacio? ¿Es posible una interrogación de la fuente que permita captar las regularidades discursivas? Warisata ha sido y es constantemente traída hasta el presente, en muchos casos, como imagen autoexplicativa, que asocia la resistencia indígena con la educación, y esta, con el enfrentamiento al Estado. ¿Es posible sostener esta lectura?



Imagen n° 1. Basilio Quispe Churata, último alumno vivo de la primera etapa de Warisata. 29 de junio de 2017.



Imagen n° 2. Comunidad de Warisata. Al fondo se puede distinguir el lago Titikaka. 29 de junio de 2017.



Imagen n° 3. Escuela Normal de Warisata, provincia de Omasuyos, La Paz, 2017.

Lo nacional y lo indígena como articulación: Dentro de los modos de implementación y de las intersecciones culturales y políticas que sustentaron a la escuela indígena, la toma de decisiones educativas en la comunidad tuvo un lugar significativo. Estas se encontraban vinculadas al quehacer social de los sujetos, de sus prácticas cotidianas, tanto en los intersticios de lo privado y lo público, que el dominio comunal amalgamaba, como la dualidad tensionada que este mismo problema asumía, en las estructuras de pensamiento de la sociedad occidentalizada. En las dinámicas comunitarias, estos límites eran difusos, y el mundo de lo familiar, sin siquiera llamarlo “privado”, irrumpía constantemente en el espacio colectivo de la toma de decisiones.

La familia no era una unidad disociada de la comunidad, el sujeto parte de la misma tampoco; por lo tanto, la gestión de los asuntos de interés público, como la educación, eran de competencia de las mayorías, pero de una forma en que la participación efectiva asumía un papel preponderante. De esta manera, las decisiones sobre el diseño curricular, las metodologías, las distribuciones de tiempos y responsabilidades adquirieron otro estatuto, distinto al que se solía observar en la sociedad urbana modernizante. Las cuestiones que se habían definido como esperables o deseables vivieron un proceso de adaptación, una resignificación en torno a necesidades locales específicas.

La estructura que comenzó a nombrarse Parlamento Amauta fue aquella que se encargó de discutir estas cuestiones. Así lo reveló Pérez, quien situaba

su encuentro con estos modos de gestión en 1931, en plena construcción de la escuela. En su texto planteó que:

La intervención del indio y su interés en el manejo de la cosa pública se hacían cada vez más ciertos y reveladores. Estaba surgiendo de lo profundo de los estratos sociales el hábito vital de los viejos tiempos, y eso, pausadamente, sin presión alguna, como la cosa más natural del mundo. Todo se incorporaba a la nueva tradición escolar, se convertía en costumbre y se hacía ley. El Consejo de Administración era el centro donde con máxima plenitud se manifestaba este estado de cosas; era la resurrección de la ulaka, y por eso, casi sin notarlo, empezó a llamársele Parlamento Amauta (...) con esta institución la escuela se convirtió en algo nuevo: ya no se trataba únicamente de la labor escolar, a pesar de la magnitud que había alcanzado; sino que pasaba a ser la escuela productiva (2015: 124).

De la lectura de su relato, se puede desprender que las formas en que los miembros de la comunidad enfrentaban a la escuela produjeron un gran impacto en las percepciones de este maestro. Más allá de la vinculación que establece con la cuestión productiva, cobra relevancia el hecho de que haya mencionado que esta disposición política de los aymaras fuera “natural”. ¿Qué representaciones de los y las aymaras se constituían en la base de su imagen del otro indígena? ¿Era la politicidad una dimensión que concebía posible en las prácticas comunitarias? ¿Es posible que las racionalidades parentales del indigenismo fueran el punto de partida su descubrimiento?

Pérez daba cuenta de la forma en que se manifestaba la participación política, inclusive dedicando un apartado especialmente a ello.

Nuestras reuniones vespertinas en la etapa embrionaria de los grandes consejos de administración y de los Parlamentos Amautas, tenían un contenido político; en ellas se discutían nuestros puntos de vista en lo educacional, agrario, gubernamental, económico, etc., dándose aprobación, por mayoría de votos, a las diferentes iniciativas presentadas, las cuales pasaban a constituirse en leyes de la escuela. Así, la colectividad quedó definitivamente incorporada a la vida escolar (Pérez: 2015: 104).

La importancia del Parlamento Amauta, además de ser una de las formas de implementar la escuela, radicó en que fueron “las propias autoridades naturales las que dirigieran el proceso, lo que tuvo una dimensión autode-terminativa que nunca antes se había logrado en los procesos educativos nacionales y que sirvió de ejemplo central para futuras generaciones” (Cajías, 2010: 108).

Elizardo Pérez tenía una idea bastante precisa de por qué era significativo idear e implementar una escuela situada en el campo, en medio de la

comunidad, sobre las estructuras e instituciones vivas en ella. Decía que “el éxito de la escuela indígenal boliviana reside, precisamente, en no haberse apartado de las ancestrales formas de organización social y de trabajo características del indio” (Pérez, 2015: 65), sobre las bases de la “persistencia de las viejas instituciones indígenas” (*ibid.*: 102).

De esta manera, es razonable plantear que “esta forma de concebir la educación como una cuestión pública, es decir, como tema de profunda incumbencia de la comunidad, no hace más que consolidarse con el paso del tiempo y permite una identificación cada vez mayor con el proyecto, además de la permanencia de las imágenes de Warisata en la memoria colectiva, principalmente de las poblaciones del altiplano paceño” (Oyarzo, 2017: 41).

Muy poco después de la publicación del texto de Pérez tuvo lugar la caída del Movimiento Nacionalista Revolucionario (MNR). En 1964, el general de aviación René Barrientos Ortuño, cochabambino y quechua hablante, que había acompañado a Víctor Paz Estenssoro como vicepresidente, concretó un golpe de Estado. Este acontecimiento abrió el período de las dictaduras militares bolivianas, que se extendió hasta 1982, poniendo en marcha lo que se ha conocido como el *pacto militar campesino*, que implicó una alianza entre el nuevo militarismo no oligárquico y los pueblos indígenas. Los pueblos indígenas habían asegurado su apoyo a las dictaduras a cambio de protección del reparto de tierras conseguido en la década de 1950. Barrientos ha sido conocido, también, por ser quien aprobó el asesinato del Che Guevara en 1967.

La caída del MNR en 1964, en medio de fuertes tensiones con los sectores sociales, abrió en Bolivia el periodo autoritario que se extendió hasta 1982. Las dictaduras militares funcionaron de forma contradictoria sobre buena parte de la estructura institucional que instaló en nacionalismo revolucionario, y concretaron un alejamiento definitivo de los movimientos obreros (Klein, 2011:250). De ahí que la intersección del modelo de los militares con una disposición relativamente conservadora de los indígenas, redundó en el “pacto militar-campesino”. Este arreglo se orientaba al mantenimiento de los avances de la reforma agraria implementada en 1953, constituyendo “una estrategia institucional de enlace entre el sindicalismo paraestatal y el ejército, para sustituir a la articulación sindicato-partido-Estado vigente durante el periodo del MNR” (Rivera, 2010: 170). Aquí, el Ejército cumplió un rol de interlocutor entre las formas sindicalizadas de los indígenas y el Estado.

En este marco fue que apareció la escritura más difundida de Fausto Reina, pieza fundamental del sustento político ideológico de los movimientos indianistas y kataristas que asumieron protagonismo en las décadas de los ochenta y noventa, y que contribuyeron significativamente a la consolidación de los discursos educativos que dieron origen a las reformas de la última década del siglo XX e inicios del XXI.

Consideraciones finales

Las razones de la relevancia que adquirió la obra de Pérez, más allá de su evidente valor como fuente histórica, son diversas. Por un lado, se ha constituido como productora de subjetividades colectivas respecto del lugar de los pueblos originarios, especialmente el aymara, en el debate sobre educación y en la historia de Bolivia. Luego, nutre de datos relevantes sobre la recepción que la comunidad hizo de las sensibilidades indigenistas del periodo, y de las tensiones generadas con sectores conservadores de la sociedad, producto de las asociaciones concretas que se generaban. A través de ella se pusieron en circulación interpretaciones sobre el ayllu y la organización indígena, la escuela y la toma de decisiones en la comunidad. Por último, ha informado sobre cómo se produjo la alianza gubernamental aymara en el ámbito educativo en la tercera década del siglo XX.

Desde la perspectiva de la historia intelectual, y haciendo uso del giro lingüístico y de los estudios subalternos, se puede sugerir que, más allá de la lectura autoral, el producto de Pérez remite a una construcción colectiva, nacida de la intersección de epistemologías situadas. El lugar de enunciación de Pérez, desde su posición hegemónica de dominio de la palabra escrita –en castellano– de hombre, mestizo, y profesional urbano, generó las condiciones de posibilidad que le permitieron sistematizar los saberes a los que había tenido acceso, y con ellos, construir el aparato *libro*.

Pero esta elaboración tuvo su nacimiento en la experiencia vital de sus años en el Altiplano y en las relaciones de relativa horizontalidad que se lograron fundar en el marco de la construcción del proyecto escolar. Estas cuestiones incidieron en las modalidades a las cuales pudo acceder para representar a esta comunidad aymara en particular. El conocimiento producido en Warisata, sin duda, fue mediado por la oralidad.

En el momento de la creación de la escuela, el sujeto indígena era concebido “al margen de la sociedad nacional, considerándolo física y mentalmente incapaz de poder entender el significado de la civilización occidental, los beneficios de la libertad y la democracia” (Choque, 2012: 19-20). Estas representaciones siguieron estando presentes en las percepciones sociales, pero fueron matizadas a través de las voces de intelectuales y políticos que se comprometieron con el indigenismo, hasta llegar a la década del setenta, donde la autoenunciación irrumpió en el escenario boliviano. Pérez fue parte del grupo inicial, desempeñando un rol de mediación entre el Estado y los pueblos indígenas.

El texto de Pérez articuló este lugar de intermediación, haciendo circular los discursos educativos de ida y vuelta. Su perspectiva puede ser concebida en el establecimiento de un diálogo con el nacionalismo y con las formas

de organización política comunitarias, lo que permitió imbricar cuestiones como el trabajo colaborativo del *ayni* y la *minka* con los intereses del Estado por producir integración social.

Posteriormente, en la década de 1990, se hicieron comunes las interpretaciones que llevaron a considerar a Warisata como una propuesta libertaria, colectivista, única, bilingüe y laica, tal como lo planteó Salazar (1997), al margen de los esfuerzos gubernamentales y en franca oposición al Estado. De la lectura atenta al texto de Pérez, se desprende que las lógicas de colaboración estuvieron presentes y fueron consistentes.

Más allá de encasillamientos, tal como plantea Pocock, “autor, receptor y contexto lingüístico están constantemente sometidos a procesos de innovación e interpretación (...) sometidas a cambios voluntarios e involuntarios” (2011: 12) por lo que las recepciones de la obra no quedan al margen de la medición de su impacto. Es así que en la década de los ochenta ya se habían producido desplazamientos considerables en las agendas de los pueblos indígenas en donde se hacía mención a Warisata, cuestiones que no habían sido tan significativas en la década de los treinta ni en los sesenta. De este modo, la lectura que se hacía de Warisata en la década de 1990 se nutría también de sus propios contextos.

Creo poder sostener que el relato de Pérez se encuentra en la intersección de fuerzas en conflicto que coincidieron en un territorio y un tiempo especialmente fructífero. Entre las búsquedas de los pueblos indígenas por hacer posible la producción de la vida y la sobrevivencia de la comunidad y los ensayos del Estado para producir la nacionalidad integrando a los indígenas a la modernidad, se generó un escenario propicio para la negociación de intereses y la articulación discursiva.

En este escenario, el mito de Warisata se transformó en un botín altamentepreciado, jalonado por resignificaciones con altos contenido ideológicos y políticos. En esta batalla, a diferencia de la mayoría de las que han enfrentado al Estado con los pueblos originarios, el triunfo ha sido para los indígenas, que han podido apropiarse ampliamente de las representaciones de la experiencia. De este modo, comenzó a generar un vínculo cada vez más entretejido entre las memorias rebeldes y las demandas modernas por acceso y derecho a la educación de parte de los pueblos indígenas.

Aunque la primera vida de Warisata fue corta, marcó los discursos sobre educación indígena que se construyeron en las décadas siguientes y sentó significativos precedentes para las futuras reivindicaciones indígenas sobre el rol del Estado en la educación. Al mismo tiempo, fijó límites a los modos en que posteriormente se decodificaría la relación de colaboración y enfrentamiento entre Estado y los pueblos indígenas.

Aun cuando la idea pueda parecer arriesgada u anacrónica, creo pertinente destacar las capacidades que tuvieron Pérez, el maestro Avelino Siñani y los aymaras de Warisata, de adelantarse a las problemáticas que aparecerían con fuerza en las décadas de 1980 y 1990. Los organismos internacionales vinculados a la construcción de instrumentos de Derechos Humanos que resguardan a los pueblos indígenas comenzaron a otorgar un lugar central a la protección y el desarrollo de las institucionalidades originarias, en conjunto con las lenguas y la cultura en general en las últimas décadas del siglo XX. Que en la década del treinta haya existido en Bolivia un proyecto educativo tal es absolutamente destacable.

La relevancia de la reflexión sobre relación nacional-indígena, que a inicios del siglo XXI ha adquirido la forma de plurinacionalidad a través de la gestión estatal, insta a preguntarse por los límites de la cuestión nacional en las últimas décadas, donde la invención de un arreglo institucional como la plurinacionalidad ha generado la posibilidad de imaginar de otra forma la articulación entre el Estado y unas formas nacionales plurales, pero también ha abierto las puertas al surgimiento de nacionalismos renovados, que amenazan la posibilidad de gestionar de modos eficaces la convivencia democrática, sobre la que se funda. De este modo, es pertinente preguntar: con la plurinacionalidad ¿se des-nacionaliza el problema de las dinámicas de exclusión e inclusión social, política y económica, o más bien, se acentúa la posibilidad de la llegada de nacionalismos autocentrados y racializantes? ¿Es posible que estos dos movimientos tengan lugar de modo simultáneo? Estas y otras preguntas relacionadas están abiertas.

Bibliografía

- Altamirano, Carlos (2005). De la historia política a la historia intelectual, *Prismas, Revista de historia intelectual*, núm. 9.
- Anderson, Benedict (2013). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, Pierre (2015). *Sobre el Estado. Cursos en el College de France (1989-1992)*. Buenos Aires: Anagrama.
- Cajías, Magdalena y Beatriz Cajías (2010). Apuntes para repensar la educación indígena a la luz de su historia y de los procesos de liberación del indio en Bolivia. *Historia de la Educación*, núm. 29. Universidad de Salamanca. En: <http://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/8160>
- Chartier, Roger (1996). *Escribir las prácticas. Foucault, de Certeau, Marin*. Buenos Aires: Ediciones Manantial SRL.

Chartier, Roger (2005). *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*. Barcelona: Gedisa.

Choque, Roberto (2012). *Historia de una lucha desigual. Los contenidos ideológicos y políticos de las rebeliones indígenas de la pre y post revolución nacional*. La Paz: Unidad de investigaciones históricas UNIH-PAKAXA.

Choque, Roberto (2014). *El indigenismo y los movimientos indígenas en Bolivia*. La Paz: Instituto Internacional de Integración, Convenio Andrés Bello.

Choque, Roberto y Cristina Quisbert (2006). *Educación indígenal en Bolivia. Un siglo de ensayos educativos y resistencias patronales*. La Paz: Unidad de investigaciones históricas UNIH-PAKAXA.

Dosse, François (2006). *La marcha de las ideas. Historia de los intelectuales, historia intelectual*. Valencia: Publicaciones Universidad de Valencia.

Foucault, Michael (1992). *El orden del discurso*, Buenos Aires: Letrae.

Gotkowitz, Laura (2011). *La revolución antes de la Revolución. Luchas indígenas por tierra y justicia en Bolivia, 1880-1952*. La Paz: Programa de Investigación Estratégica en Bolivia, PIEB y PLURAL.

Klein, Herbert (2011). *Historia de Bolivia*. 4ta ed. La Paz: Librería Editorial G.U.M.

Mejía, Ivette (s. f.). *Warisata el modelo de ayllu. Sistematización de Warisata Escuela-Ayllu. 1931-1940*. En: <http://www.katari.org/hoy/warisata.htm>.

Oyarzo, Cristina (2017). “Demanda Indígena por el derecho a la educación en Bolivia: producción y participación: 1931-2010. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(2). En <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v11n2/art04.pdf>.

Pocock, John. G. A. (2011). *Pensamiento político e historia*. Madrid: AKAL.

Rivera, Silvia (2010). *Oprimidos pero no vencidos. Luchas del campesinado aymara y qhechwa 1900-1980*. 4ta ed. La Paz: La Mirada Salvaje.

Salazar Mostajo, Carlos (2015). Prólogo a la segunda edición. En Pérez, Carlos, *Warisata la escuela ayllu*. La Paz: Ministerio de Educación, Estado Plurinacional de Bolivia.

Soria, Victorino (1996). “Los caciques apoderados y la lucha por la escuela (1900-1952)”. *Educación indígena: ¿ciudadanía o colonización?* La Paz: Taller de Historia Oral Andina (THOA), Secretaría Nacional de Educación.