

Arthur Posnansky vs. Escuela-Ayllu de Warisata: raza y educación en la década de 1930

Arthur Posnansky vs. Ayllu School of Warisata: Race and Education in the 1930s

J. Alejandro Barrientos Salinas¹

Resumen

En la primera mitad del siglo XX, la figura multifacética de Arthur Posnansky (1873-1946) trascendió el campo arqueológico para convertirse en un referente intelectual clave en Bolivia. La épica que enarbóló sobre la historia de Tiwanaku como cuna de la civilización en América —institucionalizada a través de la Sociedad Geográfica de La Paz, el Museo Nacional y la Sociedad Arqueológica de Bolivia— lo consagró como “autoridad científica” en aquellas décadas. El prestigio intelectual que acumuló en los círculos letrados de las élites paceñas, incluidos los Amigos de la Ciudad, le permitió participar activamente en acontecimientos académicos, culturales y políticos de corte indigenista. Así, en agosto de 1938, Posnansky fue invitado a participar en la visita oficial a la Escuela-Ayllu de Warisata por encargo del Ministerio de Educación. Con una narrativa que combinaba determinismo racial y utopías civilizatorias, Posnansky criticó e interpeló al núcleo de educación indígena del Altiplano paceño que, para aquel entonces, había despertado curiosidad e interés en periodistas,

1 Antropólogo boliviano. Magíster en Estudios Amerindios por la Universidad Complutense de Madrid. Docente de la Carrera de Antropología y del Programa de Cine y Producción Audiovisual de la UMSA. Actualmente cursa la Maestría en Sociedad, Historia y Cultura en el CIDES-UMSA. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9975-8281>. Correo electrónico: ale.barrientos.salinas@gmail.com.

académicos y diplomáticos a nivel internacional. En este contexto, a través de la revisión y el análisis de fuentes hemerográficas generadas entre agosto y octubre de 1938, el objetivo del ensayo consiste en revelar este pasaje poco conocido de la historia intelectual de Bolivia para identificar los principales argumentos que fueron esbozados en el debate en torno a raza y educación en el marco del denominado “problema del indio”.

Palabras clave: historia intelectual, indigenismo, política educativa, protonacionalismo, racismo científico.

Abstract

In the first half of the 20th century, the multifaceted figure of Arthur Posnansky (1873-1946) transcended the field of archaeology to become a key intellectual reference point in Bolivia. The epic he wrote about the history of Tiwanaku as the cradle of civilization in America, institutionalized through the Geographical Society of La Paz, the National Museum, and the Archaeological Society of Bolivia, established him as a “scientific authority” in those decades. The intellectual prestige he accumulated in the learned circles of the La Paz elite, including the Friends of the City, allowed him to participate actively in academic, cultural, and political events of an indigenist nature. Thus, in August 1938, Posnansky was invited to participate in the official visit to the Ayllu School of Warisata on behalf of the Secretary of Education. With a narrative that combined racial determinism and civilizational utopias, Posnansky criticized and questioned the core of indigenous education in the Altiplano, which, at that time, had aroused the curiosity and interest of journalists, academics, and diplomats at the international level. In this context, through the review and analysis of newspaper sources generated between August and October 1938, the objective of this essay is to reveal this little-known passage in Bolivia’s intellectual history in order to identify the main arguments that were outlined in the debate on race and education in the context of the so-called “Indian problem”.

Keywords: *Intellectual history, Indigenism, Educational policy, Protonationalism, Scientific racism.*

Introducción²

En los albores del siglo XX, después de la guerra Federal (1898-1899) y la llegada del Partido Liberal al poder, de la mano del proyecto modernizante

2 El presente artículo ha sido elaborado en el marco del Seminario de Línea de Investigación: “La Escuela-Ayllu de Warisata y el socialismo embrionario”, a cargo de la profesora Cecilia Salazar de la Torre, que tuvo lugar entre marzo y julio de 2025 en el CIDES-UMSA.

del Estado y las ansias de progreso, un acicate ocupó la palestra del debate público en Bolivia: el “problema del indio”³. Las corrientes teóricas que circulaban por América Latina desde las últimas décadas del siglo XIX, como el evolucionismo, el darwinismo social y el positivismo, moldearon la ideología liberal de la época y, en consecuencia, delinearon posibles respuestas para atender aquel “problema”. Entre estas respuestas, en las que ciencia, razón y moral fueron asociadas al ideal progresista del Estado moderno, la política educativa cobró un impulso particular, en especial, porque la educación se convirtió en el dispositivo civilizatorio por excelencia y en el instrumento privilegiado para “regenerar la raza” (Martínez, 2021).

Desde la creación de la Escuela Normal de Sucre, pasando por la intervención de la misión belga, encabezada por Georges Rouma, para realizar un estudio antropométrico de niños quechua y aymaras, hasta la implementación de experimentos educativos en zonas urbanas y rurales en la región occidental de Bolivia, la política educativa en la era liberal apuntó a atender el “problema del indio” desde diferentes frentes, pero con un objetivo en común: integrar al indio a la nación. En este contexto, Elizardo Pérez, natural de Ayata (provincia Muñecas), egresado de la Normal de Sucre y profesor de la pionera escuela rural de Umala en 1915, conoció a Avelino Siñani, autodidacta de la provincia Omasuyus y hermano de Julián Siñani, el cacique apoderado de la provincia. Producto de esta amistad y de visiones compartidas sobre la educación activa y liberadora, nació uno de los proyectos educativos más ambiciosos, alternativos y particulares de la que se llamó “educación indigenal”: la Escuela-Ayllu de Warisata, fundada el 2 de agosto de 1931.

3 El llamado “problema del indio” en el contexto boliviano de inicios del siglo XX hace referencia a la percepción de las élites liberales sobre la población indígena como un obstáculo para el progreso y la modernización del país. Tras la derrota de la rebelión indígena liderada por Zarate Willka, que había reforzado el terror que producía la “amenaza india”, la intelectualidad letrada paceña y los gobernantes liberales, influenciados por ideas europeas asociadas con el racismo científico, consideraban al indígena como una “raza degenerada y atrasada”, destinada a desaparecer o a ser “regenerada” mediante la educación (Quisbert, 2004: 193).

La experiencia de Warisata ha sido ampliamente documentada, estudiada y difundida desde diferentes perspectivas (véase, por ejemplo, Pérez, 1962; Salazar Mostajo, (2006 [1983]); Salazar Mostajo (1992 [1986]); Tancara, 2011; Vilchis, 2014; Guiteras, 2020; Rodríguez, 2021; Larson, 2024), por lo que no me detendré a explicar los pormenores de su gestación, su conformación y su organización, así como sus fundamentos ideológicos y pedagógicos. Sin embargo, vale la pena mencionar que, al tratarse de una experiencia particular y diferente a otras contemporáneas, como la escuela rural de Caquiaviri (Reyeros 1937), la Escuela-Ayllu cobró bastante visibilidad en la esfera pública y provocó opiniones encontradas. Por un lado, académicos y periodistas extranjeros valoraron positivamente el proyecto educativo de Warisata⁴; por otro, se convirtió en el blanco de una serie de críticas, interpelaciones y cuestionamientos de parte de los normalistas conservadores, los intelectuales locales y, especialmente, de los terratenientes y sus asociaciones, por ejemplo, la Sociedad Rural Boliviana. Una de esas críticas tuvo como origen al multifacético Arthur Posnansky.

Posnansky (1873-1946), aficionado a la arqueología, el paisajismo y el cine, pero con formación militar en ingeniería naval, enarbó una épica sobre la historia de Tiwanaku como cuna de la civilización en América. En el sentido propuesto por Albarracín-Jordán (2007), la épica arqueológica opera como relato histórico descriptivo, interpretativo e instructivo que pasa a un plano social más amplio, llegando a incrustarse en la conciencia colectiva. Esta narrativa, elucubrada desde los primeros años del siglo XX e impregnada de ideas raciales y arcos temporales de larga data, fue aceptada en su mayoría por los círculos letrados liberales porque armonizaba con las corrientes protonacionalistas inspiradas en el positivismo y el darwinismo social. Gracias a su vinculación con la Sociedad Geográfica de La Paz, el

4 Elizardo Pérez (1962), para el periodo de 1938, menciona al pedagogo peruano J. M. B. Farfán, al exrector de la Universidad Mayor de San Marcos, de Lima, José Antonio Encinas, al escritor peruano Uriel García y al periodista uruguayo Lepanto García Fernández, entre otras personalidades que visitaron Warisata. Todos ellos destacaron el trabajo de la Escuela-Ayllu y la promovieron internacionalmente como una escuela modelo. Brooke Larson (2024) añade a la lista al sociólogo norteamericano Frank Tannenbaum, quien visitó Warisata en 1938 y en 1939 y se convirtió en un entusiasta propagandista de la escuela.

Museo Nacional y la Sociedad Arqueológica de Bolivia, la tesis especulativa de Posnansky sobre el esplendor de Tiwanaku —asociado con el liderazgo innato de los “Kholla”, raza superior y primigenia, durante el apogeo de la supuesta civilización más antigua de América— lo consagró como “autoridad científica”. El prestigio intelectual que acumuló en los círculos letrados de las élites paceñas, incluidos los Amigos de la Ciudad⁵, le permitió participar activamente en acontecimientos académicos, culturales y políticos de corte indigenista, en especial en aquellos relacionados con el indio, la raza, la antropología y la arqueología. Así, en agosto de 1938, Posnansky fue invitado a participar en la visita oficial a la Escuela-Ayllu de Warisata por encargo del Ministerio de Educación⁶.

Como resultado de esta visita, la prensa escrita mostró especial interés por la opinión de Posnansky sobre la experiencia educativa en Warisata, lo que desembocó en una serie de artículos que reflejaron un corto debate entre el especialista austrohúngaro y los representantes de la Escuela-Ayllu. Precisamente el preámbulo del artículo publicado el 24 de agosto de 1938 en el periódico *La Noche* enfatiza la relevancia atribuida a la opinión de la “autoridad científica”:

Informados de que el profesor Arturo Posnansky integró la comitiva que acompañó al ministro de Educación en su última visita a la Escuela Indigenal de Warisata, juzgamos oportuno conocer sus opiniones acerca de la labor desarrollada por dicho centro educacional. Teniendo en cuenta que el profesor Posnansky ha sido el hombre de ciencia que más se ha ocupado del indio en todos sus aspectos, desentrañando los misterios de su pasado y ahondando en

-
- 5 La asociación Amigos de la Ciudad fue “una institución cívica de La Paz originada en 1916 cuando se forma el Grupo Cívico Tawantinsuyo y formalmente en 1928, cuando toma el nombre de Amigos de la Ciudad. La asociación, conformada por paceños ilustres, postuló como objetivos contribuir al progreso de la ciudad a través del desarrollo económico industrial y urbano y al mismo tiempo, realzar y defender los valores tradicionales” (Wahren, 2014: 174).
- 6 En 1938, el Ministerio de Educación de Bolivia estaba a cargo de Bernardo Navajas Trigo. En un artículo publicado el 4 de agosto en el periódico *La Calle*, Navajas Trigo declara que las escuelas indigenales no constituyen centros de subversión y resalta la construcción de la escuela de Warisata por los indios y maestros con sus propias manos.

su idiosincrasia, creemos que sus opiniones son acaso las más autorizadas que se pueden emitir con respecto al ensayo de Warisata.

A través de la revisión y análisis de estas fuentes hemerográficas generadas entre agosto y octubre de 1938⁷, el objetivo del ensayo consiste en revelar este pasaje poco conocido de la historia intelectual de Bolivia para identificar los principales argumentos que se esbozaron en el debate en torno a raza y educación en el marco del aciago “problema del indio”.

Con el ánimo de situar la figura de Posnansky y su reconocimiento público como “especialista” en el pasado, presente y futuro del “indio”, la primera sección está dedicada a una breve contextualización de la cultura científica de la época, especialmente en el campo arqueológico y en los círculos letrados que abrazaron la tesis posnanskiana sobre Tiwanaku. En la segunda y tercera sección me concentraré en analizar aquellos argumentos esbozados por Posnansky sobre raza y educación y, en la medida en que las fuentes lo permitan, los contrapondré a las reacciones y respuestas de los aludidos en su crítica. Finalmente, a manera de cierre, esbozaré algunas reflexiones generales sobre este pasaje particular de la historia intelectual de la década de 1930 en Bolivia.

Posnansky y los círculos letrados de la época

Arthur Posnansky, el autor más biografiado de la arqueología boliviana (Villanueva, 2023: 217), a pesar de sus ideas amparadas en el racismo científico, su inclinación hacia el social-nacionalismo y sus teorías pseudocientíficas, es una figura emblemática y multifacética de la historia intelectual de Bolivia. Consciente de que la vida y obra de Posnansky han sido bastante documentadas, comentadas y analizadas (véase, por ejemplo, Schávelzon, 1993; Quisbert, 2004; Albarracín-Jordán, 2007; Stefanoni, 2012; Marsh, 2019; Villanueva, 2023), el recorrido que aquí presento apenas traza algunos

7 Los periódicos consultados son: *La Noche*, *El Diario* y *La Calle*. Estas fuentes publican entrevistas, conferencias y correspondencia.

hitos que espero que sirvan para comprender cómo sus planteamientos especulativos encontraron resonancia en diferentes ámbitos de la esfera pública y, especialmente, sentaron la base de sus argumentos en la crítica a la Escuela-Ayllu de Warisata.

El reconocimiento del ingeniero naval, militar y empresario austrohúngaro Arthur Posnansky como “autoridad científica” en la sociedad boliviana de la primera mitad del siglo XX fue un proceso que involucró tendencias intelectuales, élites liberales, cuerpos colegiados y otros círculos letrados que comenzaron a operar desde las últimas décadas del siglo XIX. Es decir que antes de que el propio Posnansky llegue a Bolivia e inicie sus primeros estudios especulativos en el ámbito arqueológico, la arena intelectual pacífica sentó las bases propicias para que el pensamiento del austrohúngaro encontrara terreno fértil para florecer.

El estudio de Kurmi Soto (2023) sobre las élites letradas y la cultura científica en La Paz del último cuarto del siglo XIX nos lleva a comprender que asociaciones intelectuales —como el Círculo Literario, bajo la tutela de Félix Reyes Ortíz— constituyeron espacios en los que convergieron tendencias diversas de la época, prestando especial atención a la arqueología y a la filología, entre otras disciplinas e intereses académicos. Esta orientación estuvo directamente relacionada con la fascinación que despertó Tiwanaku y la riqueza del material arqueológico identificado en la región circunlacustre por exploradores de diversas nacionalidades (es el caso de Charles Wiener). Así, por ejemplo, Soto hace referencia a Emeterio Villamil de Rada, autor de *La lengua de Adán y el hombre de Tiahuanaco*, resaltando los postulados del sorateño sobre la presencia de una “raza autóctona” en la genealogía demográfica del Altiplano circundante al lago Titicaca y, por tanto, la centralidad de lo que él consideraba la primera lengua humana: el aymara.

La narrativa de Villamil de Rada, desde el análisis de Villanueva (2023: 220), corresponde al “hiperautoctonismo”, una tendencia teórica orientada a encumbrar al idioma aymara y a Tiwanaku como puntos de origen de toda la humanidad y la civilización. Esta tendencia, en cierta medida, cobró fuerza en los círculos intelectuales locales para contrarrestar el “aloctonismo”, también conocido como teoría difusionista, propuesta por la mayoría de los exploradores extranjeros, quienes planteaban que las civilizaciones andinas,

como Tiwanaku, tenían un origen externo (como Mesoamérica, Egipto o Europa). Para finales del siglo XIX, el debate entre “hiperautoctonismo” y “aloctonismo” en Bolivia, más que una discusión propiamente académica, se convirtió en cuestión política o, mejor dicho, en una tensión sobre el uso político del pasado en un contexto marcado por la emergencia del liberalismo y las corrientes protonacionalistas.

Además de estas tendencias, Villanueva (2023: 221) también identifica otra narrativa frecuente en los círculos intelectuales de la sociedad boliviana: el “degeneracionismo”. Con marcada herencia del darwinismo social, este relato sostiene la degeneración de la “raza” producto del mestizaje y su paulatina desaparición en la modernidad, pero también sienta las bases para la “regeneración racial” mediante el “blanqueamiento” y otros dispositivos asumidos como civilizatorios. Con sus respectivas variaciones y adaptaciones, esta otra tendencia encontró resonancia primero en la obra de Pedro Kramer y de Rosendo Gutiérrez; este último, directamente vinculado con el Círculo Literario de Reyes Ortiz y, posteriormente, promotor del Círculo de Amigos de las Letras y del Círculo Aymarista. Un poco más tarde, intelectuales paceños como Bautista Saavedra y Alcides Arguedas también abrazaron esta otra narrativa. En el primer caso, exaltando la antigua forma organizativa de Tiwanaku, pero denigrando a la “raza aymara” contemporánea como inferior y moralmente degradada. En el segundo caso, por lo menos en la época de *Pueblo enfermo*, novela de Arguedas publicada en 1909, que estigmatiza a la “raza autóctona”, a la que considera producto de un entorno geográfico agreste, y que estaría condenada a una posible desaparición o, en el mejor de los casos, a su “regeneración” a través de la instrucción para el desarrollo de tareas físicas.

No está de más recordar —como bien afirma Soto (2023)— que después de la guerra del Pacífico, en 1879, el Círculo Literario terminó por reorganizarse y especializarse, en un primer momento, con la fundación de la Sociedad de Aymaristas en 1880 y, posteriormente, con la fundación de la Sociedad Geográfica de La Paz (SGLP) en 1889. Entre los principales miembros de la naciente SGLP aparecen los nombres de Agustín Aspiazu y Carlos Bravo, ambos personajes previamente vinculados con el Círculo Aymarista de Rosendo Gutiérrez. En aquellos años, los alemanes Ernst

Middendorf (antropólogo) y Max Uhle (arqueólogo), que se encontraban de visita en La Paz, influyeron en el ambiente cultural de la ciudad y reavivaron el interés en temas arqueológicos.

La Sociedad Geográfica de La Paz (SGLP), cuerpo colegiado referente de la ideología liberal y del racionalismo positivista a inicios del siglo XX, asumió un rol central en el debate público sobre el “problema del indio” en Bolivia. En particular, desde una serie de argumentos etnográficos, lingüísticos y arqueológicos, los estudios de la SGLP estuvieron orientados a demostrar la antigüedad del idioma aymara y el reconocimiento de Tiwanaku como cuna de la civilización en los Andes (Mendieta, 2025). Según Pilar Mendieta, el rescate del pasado aymara promovido por la SGLP estuvo orientado por dos motivaciones principales. La primera, asociada con la rebelión indígena y la masacre de Mohoza en 1899⁸, buscó explicar aquellos acontecimientos desde una perspectiva histórica y cambiar la percepción negativa sobre la “naturaleza salvaje” de la población aymara. Es decir, dignificar el pasado de los aymaras para suavizar los conflictos raciales que afloraron a raíz de aquellos hechos violentos. Y, la segunda, para contrarrestar el “nacionalismo arqueológico”, que comenzó a surgir en el Perú con la exaltación del pasado Inca a partir del “descubrimiento” de Machu Picchu en el Cusco (Mendieta, 2025).

Con tal motivo, esta institución colegiada fue la primera asociación científica que acogió a Posnansky y abrazó sus planteamientos tempranos sobre la historia de Tiwanaku en 1904. Curiosamente, aquel primer trabajo de Posnansky (*Tiawanaco. Estudio petrográfico con ilustraciones*), recibió fuertes críticas de Max Uhle, incluso alegando que se trataba de un plagio o, por lo menos, de una falta de rigurosidad en la citación de fuentes y registros previamente publicados por este alemán (Schávelzon, 1993). Este evento detonó una larga enemistad y un constante debate entre ambos que, más allá de lo anecdótico y estrictamente personal, proyectó una

8 En el contexto de la guerra Federal, que enfrentó a liberales y conservadores, “el 28 de febrero de 1899 un escuadrón liberal fue muerto por los indígenas supuestamente aliados en la iglesia de Mohoza, lo que provocó el quiebre de la alianza liberal-indígena” (Mendieta, 2025: 131).

tensión entre el científicismo extranjero y la intelectualidad nacional. Esta última encontró en “don Arturo” (Posnansky) un representante y defensor del quehacer arqueológico en Bolivia. Al respecto, Villanueva (2022: 55) recuerda las gestiones de la SGLP —encabezada por Vicente Ballivián y con la participación activa de Posnansky— para embargar un conjunto de hallazgos arqueológicos provenientes de la excavación en Tiwanaku a cargo del geólogo Georges Courty en 1903. Dicho geólogo, haciendo caso omiso al compromiso suscrito con el gobierno nacional, había incurrido en el tráfico de bienes culturales. A partir de ese embargo y de otras acciones de salvataje realizadas por Posnansky en Tiwanaku, el Museo Nacional de Historia Natural y Manufacturas (dependiente de la SGLP) incorporó en su colección varias piezas arqueológicas. En consecuencia, la influencia del austrohúngaro sobre la SGLP se fue acrecentando, y su figura como “autoridad científica”, consolidando.

A grandes rasgos, esta vinculación institucional con la SGLP permitió a Posnansky ser delegado al XVII Congreso Internacional de Americanistas, en 1910, excavar en Tiwanaku, diseñar el pabellón de Bolivia en la Exposición Universal de Gante, en 1913, editar una serie de libros y artículos “científicos”, ser concejal de La Paz, diseñar y construir el Palacio Tihuanacu (que tomó entre 1914 y 1917)⁹, presidir la SGLP, ampliar su grupo de enemistades con arqueólogos extranjeros y, además, asumir la dirección del Museo Nacional Tihuanacu hasta 1925, cuya sede acabó siendo desde 1919 el propio Palacio Tihuanacu.

Siguiendo la visión propuesta por Villanueva (2023) sobre la trayectoria intelectual de Posnansky —alternativa a la interpretación convencional de otras biografías (Schávelzon 1993; Marsh 2019), que consideran inmutable la obra y teoría del austrohúngaro—, esta primera etapa correspondería a lo

9 Esta casona, ubicada en pleno centro paceño, es un ejemplo emblemático del estilo arquitectónico neo-Tiwanaku, también llamado “Neotihuanacota” o “Seudotihuanacota” (Brownman, 2007). Este estilo fue parte del movimiento indigenista de las décadas de 1930 y 1940, que exaltó el pasado de Tiwanaku como inspiración estética en diversas manifestaciones artísticas. Posnansky fue un participante activo, que contribuyó a esta tendencia desde su producción intelectual, sus diseños paisajísticos y la cinematografía (Marsh, 2019).

que él llama el “Posnansky liberal”. Es interesante notar que esta distinción no solo asume la producción intelectual y el tipo de argumentos esbozados en determinado periodo de tiempo, sino también el contexto político y las oscilaciones de los círculos letrados en la política pública que enmarcaron las tendencias intelectuales. Así, por ejemplo, con las fracturas en el Partido Liberal también se producen tensiones en la SGLP, y las disidencias teóricas adquieran tintes políticos. Si bien Posnansky, gracias a su amistad y cercanía con Bautista y Abdón Saavedra (del Partido Republicano), se mantuvo como director del Museo Nacional Tihuanacu hasta 1925, estas tensiones terminaron por alejarlo de la SGLP. Sin embargo, en 1930 fundaría la Sociedad Arqueológica de Bolivia (SAB), como estrategia institucional para contrarrestar el peso político de la SGLP.

La Sociedad Arqueológica fue fundada el 23 de septiembre de 1930 en un acto llevado a cabo en el precinto interior del templo de Kalasasaya, en Tiwanaku. Posnansky fue nombrado “presidente vitalicio” por los miembros, y tomó el nombre aymara de Apu-Willca, es decir, “sumo sacerdote” (Browman, 2007: 32). La recién creada SAB estuvo compuesta por 12 miembros, un conjunto de personalidades políticas e intelectuales preocupadas por el patrimonio cultural, pero también con importante influencia en la esfera pública de la sociedad boliviana. David Browman (2007) identifica por lo menos tres grupos articulados en la SAB. El primero, el grupo de los arquitectos (Alejandro Guardia Valverde, Julio Mariaca Pando, Gustavo Sanjinés y José Manuel Villavicencio), cuyo rol giraba en torno al proyecto de Posnansky para reconstruir Tiwanaku y contribuir al diseño paisajístico urbano con inspiración neotiwanakota. El segundo es el grupo de los políticos (Roberto Bilbao La Vieja, Enrique Sánchez de Lozada y Enrique Hertzog), con influencias en instituciones públicas como la Dirección General de Instrucción, la Dirección General de Educación Pública, ámbitos diplomáticos, vínculos partidarios y miembros activos de los Amigos de la Ciudad. El tercer grupo, el de los académicos (Antonio González Bravo, Federico Diez de Medina y Alberto de Villegas), conformado por quienes se interesan en la investigación etnográfica, arqueológica, el folklore y la musicología. Aquí destaca el nombre de González Bravo, por su vinculación

con el proyecto de educación indígena de Warisata en 1933¹⁰ y, según Browman (2007: 40), por su posterior vinculación con Donoso Torrez y Laguna Meave, personajes que también estuvieron involucrados en el campo de la educación rural en Bolivia.

A tan solo un año de la fundación de la SAB, los Amigos de la Ciudad organizaron en 1931 la “Semana indianista”. Este evento de corte indigenista, gracias a la cobertura recibida por la prensa y a la serie de actividades artísticas, académicas y culturales que concentró del 19 al 27 de diciembre de aquel año, ha recibido particular atención por los estudiosos interesados en la historia cultural, el indigenismo y la estética (como Stefanoni, 2012; Wahren, 2014; Rocha, 2019; Aliaga, 2019). La “Semana indianista” fue organizada por el abogado paceño Alberto de Villegas, una figura intelectual que también fue miembro de la SGLP, director del Museo Nacional Tihuanacu y miembro fundador de la SAB. Para el caso que aquí nos compete, de un exuberante repertorio de actividades, tan solo mencionaremos dos acontecimientos programados en esta actividad: i) la visita a la Escuela-Ayllu de Warisata, y ii) la romería a Tiwanaku.

Con relación a la visita a la Escuela-Ayllu de Warisata, dirigida por Elizardo Pérez, las fuentes apenas registran que el programa de la “Semana indianista” incluyó esta actividad gracias a la relevancia de esta escuela como modelo de la educación indigenal y como referente de la pedagogía comunal; además, por tratarse de una institución que no pertenecía al ámbito urbano y, en cierta medida, por la vinculación que María Frontaura Argandoña (maestra egresada de la Normal de Sucre) y Mario Illanes (pintor y muralista) mantenían con dicha escuela, que apenas tenía meses de haber sido fundada.

En cambio, respecto a la “Romería histórica a Tiahuanacu”, la información es más detallada: se enfatiza que fue una de las actividades más emblemáticas del programa. Esta romería estuvo dirigida, desde luego, por

10 Posnansky, a propósito de su vista a la Escuela-Ayllu de Warisata, menciona: “no quisiera concluir sin hacer resaltar la labor ampliamente educativa y excepcionalmente importante del maestro Antonio González Bravo, quien mediante su arte musical y sus versos levanta el nivel cultural del indio y sublimiza ideológicamente su espíritu” (en *La Noche* del 24 de agosto de 1938).

Arthur Posnansky, pero también involucró la participación de Felipe Pizarro (traductor de la disertación de Posnansky al aymara), Rigoberto Paredes (encargado de explicar el significado de las danzas puestas en escena), Alberto de Villegas, la Unión Obrera Tihuanacu, la Prefectura de La Paz, la Oficina de Turismo Municipal y otros actores institucionales. Este evento en particular, y su impacto en los círculos letrados y en la esfera pública en general, pueden interpretarse desde diferentes perspectivas. Una de ellas, sugerida por Stefanoni (2012: 67), es que permitió a Posnansky explicar una de sus hipótesis de los años treinta: el hiato entre la “gloria de la raza”¹¹ constructora de la monumentalidad de Tiwanaku y el “miserable indio” que en ese entonces habitaba el Altiplano. Visitar las ruinas arqueológicas bajo su orientación científica le permitía poner en evidencia que allí estaban condensadas y soterradas las energías para el renacer de la raza y de la nación. Otra, expuesta por Wahren (2014: 182), es que permitía construir una imagen dirigida hacia afuera (el ámbito internacional) sobre el origen autóctono de la Nación boliviana, heredera de la monumental civilización de Tiwanaku, además de un sentido de pertenencia hacia adentro (el ámbito nacional), dirigido a crear en la conciencia del pueblo el reconocimiento del valor de la actualización del pasado.

En cualquiera de los casos, el contexto de los años treinta mostraba oscilaciones y debates remozados sobre el “problema del indio” en un escenario marcado por la Gran Depresión —que influía en la baja cotización de los minerales—, el impacto de la guerra del Chaco (1932-1935), las influencias ideológicas provenientes de otros países, el florecimiento de corrientes (proto)nacionalistas y, por qué no, las nuevas excavaciones en Tiwanaku supervisadas por Posnansky, las cuales renovaron los debates en los círculos letrados de La Paz, pero también en las instituciones gubernamentales y en la opinión pública¹².

11 “La Gloria de la Raza” es también el título de la película dirigida por Posnansky, que fue estrenada en 1926 y, aparentemente, proyectada en la “Semana indianista” de 1931. Actualmente, de esta película solo queda el argumento escrito.

12 Carmen Beatriz Loza (2008) analiza en detalle el proceso de la excavación y el traslado en 1932 de la estela-deidad más conocida como “monolito Bennett”, en homenaje al arqueólogo norteamericano Wendell Bennett. Según la autora, este acontecimiento trascendió el campo

Raza y argumentos del racismo científico

La “regeneración de la raza indígena”, una premisa de la narrativa “degeneracionista” del darwinismo social de finales del siglo XIX e inicios del XX, fue un criterio resaltado por Georges Rouma,—que llegó a Bolivia por primera vez en 1909, cuando fundó la primera Escuela Normal, y que regreso en 1928—, en su Informe de la Misión Belga, elaborado en 1931 (Martínez, 2021: 317). Con este criterio, el estudio antropológico y antropométrico realizado a niños aymaras y quechuas de la región andina concluyó en la necesidad de generar procesos educativos específicos para los indígenas, a quienes se percibía como diferentes por naturaleza y, por tanto, plausibles de ser “regenerados” mediante la instrucción intelectual, física y moral. En este tipo de estudios antropológicos, con marcada influencia de la criminalística y las ciencias forenses, la raza funcionó como una variable determinante para pensar y diseñar la política educativa que buscaba integrar al indio a la Nación como motor del progreso. *Regenerar la raza* —título del libro de Françoise Martínez (2021)— fue el dispositivo civilizatorio de la nueva educación del Estado liberal.

La narrativa “degeneracionista” también aparece en pasajes de la obra de Posnansky. Como señala Albarracín-Jordán (2007: 18), para el austro-húngaro los aymaras actuales serían simplemente una “degeneración” de los antiguos “Khollas”, postura similar a la de Bautista Saavedra y de otros intelectuales paceños de los primeros años del siglo XX. Sin embargo, en sintonía con el análisis de Pablo Quisbert (2004: 193-194), a pesar de que Posnansky compartía la opinión dominante en torno al indio entre los círculos letrados de la época, lo que caracteriza su peculiar visión es que, a diferencia de la mayoría de los liberales, no creía en el destino fatal de la desaparición racial del “elemento autóctono”; tampoco en la “regeneración” a través del “blanqueamiento” ni en el incentivo a la migración europea para “mejorar la raza”. Sostenía, más bien, un tipo de “regeneración endógena”;

académico y provocó que los monumentos arqueológicos operen como instrumentos de vinculación de los valores históricos con el espacio urbano paceño y, en consecuencia, del uso político de la evidencia arqueológica de Tiwanaku como gatillo de un ciclo de politización nacionalista de esta civilización.

es decir que la fortaleza de la raza superior de Tiwanaku estaba latente en una porción mínima de la población indígena y que era menester volver a desarrollar sus virtudes innatas.

En este sentido, la articulación entre raza y educación también aparece en los comentarios vertidos por Posnansky a propósito de su visita a la Escuela-Ayllu de Warisata en 1938. En la entrevista transcrita en el periódico *La Noche*, el “especialista” austrohúngaro fue consultado sobre las supuestas dos razas que diferencian a la población india de Bolivia y, particularmente, sobre su relación con el “ensayo” de Warisata. Sobre la base de su estudio titulado *Antropología y sociología de las razas interandinas y de regiones adyacentes* (1937), publicado un año antes de su visita a Warisata, Posnansky respondió de la siguiente manera:

Sin tomar en cuenta a los indios de las selvas, sino a los del Altiplano y sus adyacentes que desde hace millares de años tuvieron y aún tienen una considerable cultura —mayor antes que ahora— y que en la actualidad hablan aymara y quechua, es fácil para el etnólogo distinguir dos razas tan distintas como la inglesa de la china. A una de esas razas —por motivos que explico suficientemente en mi último libro— la llamo “Kolla” y “Aruwak” a la otra. De raza “Kolla” hay apenas un 5 por ciento en la población de las altiplanicies y serranías de Bolivia y del Perú. Es una raza superior, dominadora, habilísima e inteligente, de cuya estirpe salieron las diferentes dinastías incaicas. La otra raza —recalco raza— es la que abunda y que constituye más o menos el 95 por ciento de la población indígena. Esta es una raza embotada, perezosa, sin anhelos de progreso, e inferior en capacidad y en aptitudes. Los primeros son narigones, de cara larga y cabeza alta con ojo europeo. Los otros son de nariz chata, de cara ancha, ojo mongol y cabeza alargada hacia atrás. Los unos, los kollas, son dinámicos, entusiastas, inteligentes, emprendedores y tienen gran voluntad para mejorar sus condiciones sociales y máxima aspiración para “civilizarse” en cambio, los otros —los aruwakes— prefieren la vida que siempre han llevado desde la época del Incario, sin agitaciones ni aspiraciones, la vida del peón, del colono (Posnansky, *La Noche*, 24 de agosto de 1938).

El concepto de raza al que apela Posnansky fue desarrollado con mayor detalle en su texto *Qué es raza* (1943). Básicamente, según el autor, la antropología moderna define raza con base en índices craneanos, es decir,

características antropométricas que establecen diferencias. Bajo parámetros relacionados con la forma del cráneo, la nariz, la mandíbula y los rasgos oculares, afirma la existencia de dos prototipos de razas primigenias, entre las cuales no son tomadas en cuenta las “razas negras” por razones que el autor no explicita. Según Posnansky, a pesar de las mestizaciones entre estas razas primigenias y la consecuente degeneración de las “razas puras” que, debido a factores climáticos, alimenticios y sociales, desembocó en la formación de grupos antropológicos (o subrazas), en la región andina aún era posible identificar a grupos raciales “casi puros”: los “aruwakes” y los “khollas”. Parafraseando a Albarracín-Jordán (2007: 64), en el imaginario de Posnansky, los khollas habrían sido la élite responsable de erigir Tiwanaku en su apogeo cultural y una especie de “arios andinos” (*Herrenvolk*) que lideraban a los numerosos aruwakes.

La distinción racial que establece Posnansky, sin mayores reparos ni reflexiones, se convierte súbitamente en determinismo racial y en un principio clasificatorio de orden moral. Los khollas, una minoría selecta, cuyos atributos son la habilidad, la inteligencia, el emprendimiento y la voz de mando, resaltan por su máxima aspiración para “civilizarse”. En cambio, los aruwakes, una masa poblacional abundante, cuyos atributos son la pereza, la sumisión y el embotamiento, están condenados a la tradición en los márgenes del progreso. Sobre el caso concreto de la Escuela-Ayllu de Warisata, afirma:

A algunos periodistas que me rodeaban en Warisata les hice notar esa diferenciación y quedaron sorprendidos y convencidos de la existencia de dos razas absolutamente distintas entre la indiada. Aquellos indios a los que se llama en Warisata “Amautas” y mandones, son Kollas típicos y netos (Posnansky, *La Noche*, 24 de agosto de 1938).

En este orden racial, directamente asociado con los índices craneanos, Posnansky (1943) afirma la existencia de razas superiores y razas inferiores en función de las capacidades intelectuales. Haciendo alusión a la visita a escuelas rurales indigenales en el Altiplano y al experimento de separación de niños según los dos grupos raciales, Posnansky determina que las reacciones y respuestas a la utilidad de un objeto, o a la explicación de la causa y efecto

de un hecho, establecen diferencias en la capacidad intelectual de cada grupo de infantes. Desde su interpretación, los niños del “tipo kholla” piensan y obran concretamente, en cambio, los niños del “tipo aruwak” lo hacen en forma abstracta. Curiosamente, según esta interpretación, el pensamiento concreto sería una cualidad intelectual de la raza superior, mientras que el pensamiento abstracto lo sería de la raza inferior.

El determinismo racial que profesa Posnansky, especialmente vinculado con las características del intelecto asociadas con los índices craneanos, pareciera no dejar resquicios para el cambio y la evolución. Sin embargo, atribuye a los mestizajes raciales posibles alteraciones y modificaciones de estos atributos y cualidades, a veces producidas por transiciones intergeneracionales y otras, por simple exposición y contacto continuo con otros grupos raciales. Incluso, más inquietante aún, pareciera sugerir que otros procesos sociales –como la educación y la instrucción— podrían moldear estas cualidades en función de intereses nacionales:

El indio, en sus dos grandes categorías étnicas y como todas las razas que viven al margen de la llamada “civilización”, es una blanda cera susceptible de ser moldeada por manos hábiles hasta convertir a ese elemento en un poderoso factor de progreso para Bolivia (Posnansky, *La Calle*, 2 de octubre de 1938).

Tal como en los estudios antropológicos y antropométricos de Georges Rouma a inicios del siglo XX, las afirmaciones categóricas de Arthur Posnansky sobre las razas primigenias y la esencialización de sus habilidades y aptitudes, legitimaron un racismo científico que se proyectó sobre el campo educativo, y con mayor énfasis sobre la educación indígena. A través del uso grandilocuente del lenguaje técnico y sofisticado de la antropología física, los dispositivos antropométricos naturalizaron las diferencias intelectuales, las formas de razonamiento, las habilidades motrices y las capacidades de respuesta emocional, pero también legitimaron, desde la autoridad científica y el positivismo mezclado con darwinismo social, los mecanismos para moldear física, intelectual y moralmente la educación indígena. Como bien apunta Villanueva (2023: 232), a pesar de que en el contexto social se había producido un giro desde las tendencias liberales hacia las indigenistas, el racismo de Posnansky mantuvo su prestigio gracias al parentesco con las

ideas “científicas” del nacionalsocialismo alemán, una corriente admirada por parte de los círculos letrados de la sociedad boliviana durante las décadas de 1930 y 1940.

El aporte de Posnansky, si así puede llamarse a esta operación de violencia epistémica, fue enlazar estos procedimientos positivistas con la narrativa histórica de Tiwanaku como la civilización más antigua del continente. En esta épica arqueológica de corte indigenista, de la raza primigenia que erigió la monumental civilización de los Andes en su apogeo cultural, a pesar de su desaparición catastrófica por una inundación de magnitud apocalíptica, y gracias a la persistencia de ciertos rasgos craneales, surge, por ejemplo, el Parlamento Amauta de Warisata. Sin embargo, al tratarse de cera blanda fácilmente maleable por factores sociales y variables climáticas y alimenticias, estos grupos humanos “deben ser” moldeados en sintonía con el progreso, la civilización y los fundamentos del (proto)nacionalismo.

La lectura de Quisbert (2004: 202) de estos argumentos raciales en Posnansky advierte una visión optimista sobre el futuro del indio: en tanto portador de la herencia de una raza superior, la redención y la gloria están en su propio destino. Más que una interpretación histórica, se trataría de una propuesta política ceñida al Estado-nación (centralizado, jerárquico, ventajista y de mando único). Sin embargo, la lectura de Quisbert contradice el mensaje explícito en la carta de Posnansky a Elizardo Pérez, cofundador de la Escuela-Ayllu y, para aquel entonces, responsable de la Dirección de Educación Indigenal:

Debo aconsejar a usted señor Pérez, que tome muy en cuenta mi larga experiencia en todo cuanto se refiere al indio, a fin de que, en su calidad de Director de Educación Indigenal, conduzca usted al elemento autóctono por un camino muy distinto al que se lo señala actualmente en Warizata, con o sin consentimiento [...]. No conviene inculcar al indio ideas que no pueda digerirlas y que son irrealizables en un porvenir cercano; no conviene enseñarle conceptos químéricos referentes a su porvenir y tomando como base su pasado antes de la conquista. El indio debe ser educado conforme a los principios de la civilización occidental, dentro de la cual acciona y piensa la humanidad actual. No hay que hacer del indio un cholo díscolo y perverso, inútil para la familia boliviana, menester es hacerle comprender que solo

trabajando “mano a mano” con el blanco, sin odios ni rencores, puede ascender muchos escalones en su nivel cultural y social y mejorar sus condiciones de vida material, pero siempre y exclusivamente como campesino [...] Como hombre de edad, aconsejo a usted que cambie ese sistema y reconozca sus errores, lo cual no puede ni debe avergonzarle. Vergüenza sería, señor Pérez, sostener por un falso orgullo un sistema de cuyos beneficios ni usted mismo acaso esté plenamente convencido y que está muy lejos de ser el adecuado. Ningún hombre está obligado a saberlo todo y debe aceptar los consejos de quienes, por experiencia o por investigación, saben algo más (Posnansky, *La Calle*, 2 de octubre de 1938).

Este pasaje en la correspondencia pública entre Posnansky y Pérez, pareciera reflejar el papel paradójico del que habla Stefanoni (2012: 68). Es decir, la contribución de “don Arturo” al indigenismo desde posiciones y argumentos eugenistas y antiigualitarios. Incluso reforzando una tendencia indigenista afiliada con la “mestizofobia”, estos argumentos no solo delatan una posición purista de la cultura y la condición étnica, sino que cancelan cualquier tipo de movilidad social, acción política y, más aún, de educación emancipatoria.

Es más, como hice notar en la introducción, las interpellaciones, cuestionamientos y críticas más recurrentes a la Escuela-Ayllu de Warisata procedieron de los terratenientes y de la Sociedad Rural Boliviana¹³. Estas interpellaciones, a veces canalizadas por intelectuales o funcionarios públicos, fueron producto de posiciones reaccionarias que apelaron a la influencia de corrientes ideológicas foráneas o a estratagemas de índole personal contra los principales actores y representantes de la educación indigenal. En este sentido, pareciera aflorar una nueva escisión en Posnansky: el intelectual y el terrateniente. El primero escribe libros; el segundo escribe “cartas explosivas”.

Afín a la Sociedad Rural Boliviana y al tipo de argumentos vertidos en contra de la Escuela-Ayllu, el Posnansky terrateniente, articulando

13 En aquellos años Carlos Hanhart fungía como presidente de la Sociedad Rural. En un artículo publicado el 13 de agosto de 1938 en el periódico *La Calle* se informa sobre la clausura de la escuela de Chúa (provincia Muñecas) por instrucción de Hanhart, administrador de la hacienda de aquella localidad.

interpretaciones sociológicas con determinismo racial, no duda en expresar su opinión sobre el problema de la tierra:

Considero plenamente condenable la labor destructora y desintegradora de los elementos que, acaso por egoísmo, pretenden hacer admitir al indio que algún día volverá a ser dueño y único poseedor de las tierras. Esto equivale a preparar el terreno para que aquí ocurra lo que en México, es decir el socialismo agrario basado en la expropiación de las grandes extensiones de tierra para parcelas y distribuirlas entre los pequeños agricultores. Conociéndose la estulticia, pereza e indiferencia de nuestro indio, ese sistema daría aquí peor resultado que en México. Prescindiendo del caso de México, observamos el sistema socialista agrario, mejor dicho el comunismo, en las extensísimas comunidades indigenales de Bolivia. ¿Qué provecho rinden ellas para sí mismas o para la economía nacional? Lo que ellas producen es lo esencial para que los comunarios lleven una vida igual a la de los indios de hacienda o que, en el mejor de los casos, rindan un poco más para que los indios compren en las ciudades mayor cantidad de coca y de alcohol [...] Según mi opinión, por lo menos durante los próximos 20 años es obvio pensar en la socialización de las tierras. Quizás más tarde el mismo Estado podría hacer un experimento en pequeño, expropiando una mayor extensión de tierra y trabajándola por su cuenta, con métodos modernos y hombres especializados. Así podría comprobarse si esa tierra rinde mayor producción que las de propiedad privada. Si el experimento resulta satisfactorio, podría procederse a la socialización de las tierras; pero entonces, la condición del indio en las tierras del Estado, sería la misma y aún peor que la actual, no sería más que un simple tornillo en una gran maquinaria [...] (Posnansky, *La Noche*, 24 de agosto de 1938).

Si bien, como apunta Villanueva (2023: 227), el Posnansky indigenista hasta cierto punto había abandonado su determinismo climático, esta noción prevalece sobre la tensión más apremiante desde la Ley de Enfiteusis de 1842 y la Ley de Exvinculación de 1874, es decir, sobre el problema de la tenencia de la tierra. Dicho de otra manera, en la narrativa del “arqueólogo” prevalece el imaginario de un paleopaisaje exuberante en desmedro de las condiciones materiales de la reproducción social en el presente. En este sentido, Posnansky prefiere voltear la mirada hacia la reconstitución climática del antiguo Tiwanaku antes que atender el acicate del “problema del indio” como “problema de la tierra”:

Una arborización científica y adecuada daría enormes beneficios a nuestro magro y empobrecido altiplano, transformándolo completamente, las precipitaciones húmedas se regularizarían y ya no serían intempestivas como ocurre en la actualidad. La humedad atmosférica se distribuiría de una manera amplia y uniforme durante casi todo el año y el estéril altiplano recobraría la magnificencia agrícola que tuvo en la época de Tiahuanacu, metrópoli agrícola por excelencia. El ahora monótono altiplano se convertiría en un pequeño paraíso y sería la atracción máxima para los turistas (Posnansky, *El Diario*, 1 de octubre de 1938).

Otra paradoja no tan difícil de detectar es que, a pesar de la institucionalización del racismo científico en los círculos letrados de la época y, en consecuencia, en los fundamentos de la educación indigenista de la primera mitad del siglo XX, las críticas recurrentes a la Escuela-Ayllu de Warisata aludían que este núcleo de educación fomentaba la supuesta animadversión contra el “blanco”. El propio Posnansky, después de su visita a Warisata, reporta:

En la visita que hice a Warisata el 5 de Agosto y en presencia del ministro de Educación, del fiscal del gobierno, diplomáticos y periodistas, se ofreció una representación teatral en la cual, en alardes de prosa y verso, se presentó al indio como un ser infeliz, el más desgraciado del mundo, como un paria vejado y humillado que no tiene hogar y que es estropeado y denigrado por el blanco hasta la saciedad. Según mi modesto parecer, esas exageraciones sobre la condición del indio, que no hacen más que agudizar en éste el odio contra el blanco y hacerle abrigar ideas disociadoras, que no son el camino más apropiado para culturizar a la raza autóctona. Bolivia puede prosperar a base de una cooperación estrecha y exenta de odios entre todas las razas que la pueblan. Esa cooperación debiera traducirse en un perfecto buen entendimiento entre el propietario de fundo y el colono, respetando aquél el trabajo y éste la propiedad. Cierto es que hay propietarios que cometan abusos con los indios y esto se debe en gran parte a la deficiencia de nuestras leyes en lo que se refiere a la protección al indio (Posnansky, *La Noche*, 24 de agosto de 1938).

Los argumentos del “Apu-Wilca” de la Sociedad Arqueológica sentaban la base del “alarmismo nacionalista” que florecía en el ocaso de los años treinta: una tendencia compartida por la aristocracia terrateniente, que veía

en cualquier atisbo de rebelión india una “guerra de razas” (Larson, 2024: 172). Como bien apunta Brooke Larson en este su texto, dicho alarmismo fue reforzado por los informes sobre la situación de la educación rural del Consejo Nacional de Educación (CNE) en 1940, encabezado por Donoso Torres; en ellos retoñaba un pensamiento racial impregnado de las narrativas asimilacionistas y civilizatorias de la oligarquía liberal de inicios del siglo XX. Estos informes oficiales hacían hincapié en los peligros de la educación indigenista, con el pretexto de que este tipo de iniciativas educativas estaban creando una “república india” dentro de la Nación boliviana, destruyendo el sentido de unidad nacional y las aspiraciones nacionalistas de las élites letradas. En consecuencia, el CNE, amparado en argumentos especulativos como los vertidos por Posnansky, pregonaba la misión nacionalista en contra de los “indigenistas racistas” y los “maestros comunistas” para evitar la propagación de “ideas disociadoras” entre el “elemento autóctono”.

En respuesta a esta serie de declaraciones, Raúl Pérez, hermano de Elizardo y en aquel momento director de la Escuela-Ayllu de Warisata, expresaba su parecer en el periódico *La Noche* de la siguiente manera:

El señor Posnansky, que no sé a qué tipo de latifundista pertenezca, ha salido con un cúmulo de contradicciones. En esta oportunidad deseo sólo subrayar lo siguiente: 1º.- No puede hablar de Warisata con conocimiento de causa. Verdad que estuvo para el “Día del Indio” y entonces me manifestó que deseaba darse cuenta del trabajo de la escuela, pero que desgraciadamente las labores estaban paralizadas y que en otra oportunidad haría sus apreciaciones. Solo ha conocido el patio, es decir lo exterior, y por casualidad el taller de alfombras; 2º.- Endilga a Warisata la parcelación de tierras. No pretendemos tal parcelación, ya que sí sostenemos el latifundio; 3º.- Nos habla de maquinaria y sin embargo fue contrario a la fábrica de tejas que debe instalarse en Warisata aduciendo que el indio debe vivir en su medio y abastecerse de lo suyo; 4º - Critica una velada escolar como subversiva, levantísca, y de odio al blanco y sólo se presentó una comedia inofensiva; se recitaron dos poesías: “Chujlla” y “A la Escuela de Warisata”, del H. Convencional Carlos Gómez Cornejo, quien las conozca dirá si son o no subversivas. Pero creo que como rebelde ha tomado al Himno Nacional traducido al aymara, que en su parte final dice: “Ma pata munasiu jimphuañaj” o lo que es lo mismo: “Morir antes que esclavos vivir”. Es decir que según este sabio ni siquiera nuestros alumnos

pueden entonar el Himno de su Patria porque contiene alusiones subversivas contra los opresores [...] (Pérez, *La Noche*, 26 de agosto de 1938).

A pesar de que Raúl Pérez, representante de la Escuela-Ayllu, logró cierta cobertura en la prensa escrita para defender el núcleo de educación indígena bajo su dirección, es posible que, debido a su residencia en la zona rural, donde desempeñaba su labor docente y administrativa, haya tenido menos participación en el debate público y visibilidad en la esfera pública de la ciudad de La Paz. Al mismo tiempo, Posnansky, convencido de sus propias ideas y detractor de las ideas opuestas a las suyas, evitó el debate abierto con Elizardo Pérez, cuyo cargo como director de Educación Indígena le permitían mayor visibilidad e interacción con la opinión pública. Al inicio de la correspondencia remitida por Posnansky a Elizardo Pérez (véase figura 1), esta premisa queda bastante clara:

Debo comenzar por advertirle, señor Pérez, que un hombre de mi categoría, de mi rango en el mundo científico, y de mi edad, no puede aceptar la invitación de usted para un debate público. Las ideas que sustento sobre la educación del indio, son perfectamente conocidas por usted y por el público en general mediante las diversas publicaciones que hice y las charlas que di (Posnansky, *La Calle*, 2 de octubre de 1938).

Educación e instrucción indígena

En las entrevistas, conferencias y correspondencia pública que sostuvo Posnansky a propósito de la Escuela-Ayllu de Warisata es posible identificar por lo menos tres tipos de argumentos amparados en el campo de la educación e instrucción indígena: las finalidades, el profesorado y los contenidos.

En primer lugar, respecto a las finalidades de la educación indígena, Posnansky, además de expresar su criterio estético sobre la pintura de Mario Illanes¹⁴ y su visión empresarial en el negocio de alfombras, enfatiza su preocupación intelectual en tono de advertencia social:

14 Pintor orureño que, con tan solo 19 años, fue profesor de artes plásticas en la Escuela-Ayllu de Warisata. Entre 1932 y 1934 pintó ocho murales en la sede de aquel núcleo de educación

Allí, en Warisata, aparte de unos cuadros chabacanos en las paredes del gran patio, pintados seguramente por un hombre enfermo —ya que artista no se puede llamarlo ni en broma— he visto un pequeño taller para la fabricación de alfombras, dirigido por un peruano. Y la fabricación de esas alfombras, que me parecen tan buenas como las que se fabrican en el Perú, constituye una industria que merece todo aplauso y bien que se la enseñe al indio como industria casera, paralela a sus faenas agrícolas. Además, habría que enseñar al indio a fabricar camas, sillas, mesas y ventanas, para que viva como un hombre del siglo XX y no como un troglodita. Y aquí, debo repetir lo que dije en un artículo de prensa publicado hace tres meses y que lo titulé “Ama Sua, Ama Llulla, Ama Kella”: que no hay que hacer del indio un artesano que abandone sus faenas agrícolas en el Altiplano y que vaya a las grandes poblaciones para engrosar las filas de los obreros borrachos, informales e inmorales, que en su mayoría son indios cuyos padres vinieron del campo para “civilizarse” en las ciudades. Como es natural, no hay regla sin excepciones, existen también obreros morales, sobrios y buenos padres de familia (Posnansky, *La Noche*, 24 de agosto de 1938).

Como también se pudo advertir en la carta dirigida a Elizardo Pérez, está claro que para Posnansky la educación indígena debe tener como objetivo primordial la reproducción de las labores agrícolas, es decir, la instrucción del indio como dispositivo para la campesinización (“siempre y exclusivamente como campesino”). La alfabetización, a través de la lectura y la escritura, la formación artística, mediante el desarrollo de la creatividad y la gestión de las emociones, así como la promoción de iniciativas productivas más allá de las faenas agrícolas, son desestimadas completamente por el ingeniero naval. Desde su punto de vista, cualquier acción educativa que no tenga como finalidad la instrucción del campesinado, su beneficio material y la innovación tecnológica en el marco de la vida rural y la reproducción eficiente del sistema gamonal (sin odios ni rencores), supone una amenaza para el indio, para la vida urbana, para la moral ciudadana, para la pureza racial y, sobre todo, para el progreso de la nación moderna.

indígena. Para mayor información sobre Mario Illanes y su paso por Warisata, consultar el artículo de Daniela Franco (2022).

Esta postura con relación a los objetivos de la educación indigenal llevaba ya varios años en el pensamiento liberal y en el diseño de políticas educativas a inicios del siglo XX. Martínez (2021: 345) enfatiza que, desde 1910, educar al indígena significaba inculcarle una serie de normas de comportamiento, prácticas de higiene, obediencia y patriotismo que lo convirtieran en un “mejor campesino”, pero sin abandonar su “hábitat natural”. Ante la amenaza que suponía su “total ausencia de moralidad” y el riesgo de su integración a la nación, la prensa local comenzó a difundir el discurso de la educación dual, es decir, una escuela para “blancos” y otra escuela para “indios”. He ahí la génesis de las escuelas rurales: la orientación hacia la “regeneración del indio” a través de vincularlo con su tierra y la demarcación de “distancias necesarias” en la formación social de la Bolivia moderna.

Años más tarde, para visibilizar nuevamente la amenaza que suponía la instrucción del indio para las élites letradas y las figuras públicas con influencia política, Posnansky se dirige a los Amigos de la Ciudad pocas semanas después de su vista a Warisata. En su segunda conferencia ante este círculo letrado de la élite paceña, el intelectual austrohúngaro esgrime argumentos relacionados con las consecuencias económicas que supondría el abandono del indio del Altiplano y las dificultades para reemplazarlo como mano de obra en las labores agrícolas. Desde su perspectiva, esta alteración demográfica, producto de la migración del campo a la ciudad o a los centros mineros en busca de nuevas oportunidades laborales, impactaría en la importación de víveres y en el consecuente desbalance de la economía nacional.

Por tal motivo, Posnansky considera al indio como un factor indispensable, pero que tiene que ser “culturizado” como productor, consumidor, ciudadano y “buen” agricultor. En este caso, la noción de “buen agricultor” está asociada con el amor por la tierra y la efectividad productiva. Es más, el Posnansky indigenista alega: “Es conveniente fomentar su cariño a la tierra, a la Pachamama que le da pan y que puede brindarle una vida feliz y desahogada. Para esto conviene transformar completamente la instrucción indigenal [...]” (Posnansky, *El Diario*, 1 de octubre de 1938).

Afincado en su prestigio intelectual, defensor de su condición de clase como hacendado y celoso de sus propios emprendimientos industriales¹⁵, Posnansky mezcla arbitrariamente diferentes categorías sociales para repudiar cualquier intento de una educación liberadora. Así, por ejemplo, “no hay que hacer del indio un cholo díscolo y perverso, inútil para la familia boliviana”, conjuga con que “no hay que hacer del indio un artesano que abandone sus faenas agrícolas en el Altiplano y que vaya a las grandes poblaciones para engrosar las filas de los obreros borrachos, informales e inmorales”.

En este sentido, cholo, artesano y obrero son, en el discurso de Posnansky, categorías sociales asociadas con vicios, perversiones, informalidad y desobediencia. Simultáneamente, a través de esta operación sociológica, dichas categorías quedan separadas del origen étnico/racial engarzado en la propia teoría posnanskiana. En consecuencia, la ruptura que avizora la “autoridad científica” aparece enmarcada en la historia moral de la civilización andina y, en tanto cuestión moral, es deber del Estado y de la política educativa encausar este proceso hacia un nuevo horizonte civilizatorio. En segundo lugar, con relación al profesorado y su vinculación directa al encausamiento del proceso civilizatorio del Estado moderno, Posnansky desconfía de la formación y el desarrollo de capacidades de los maestros rurales:

Supongo que la labor de la mayoría de los maestros rurales es bien intencionada y patriótica, pero ellos necesitan ante todo la educación necesaria y adecuada para instruir en faenas agrícolas modernas y prácticas a la indiada, puesto que para enseñar a leer y a escribir al indio bastan y sobran los mismos indios que ya los saben (Posnansky, *La Noche*, 24 de agosto de 1938).

Ante esta situación, Posnansky retoma el determinismo racial de su teoría para aplicarlo en el diseño de un plan de instrucción indigenal, que fue expuesto en la segunda conferencia ante los Amigos de la Ciudad

15 Posnansky era dueño de una fábrica de cerámica, ladrillos y tejas que funcionaba en el barrio de Miraflores; gracias a la calidad de sus productos, era una empresa estable y redituible (Marsh, 2019). Aparentemente, un par de trabajadores de la fábrica tenían vínculos con Warisata y trataron de reproducir la producción de tejas en los talleres de la escuela (conversación personal con Cecilia Salazar, hija de Carlos Salazar Mostajo).

y publicado por el matutino *El Diario*. Como parte de esta conferencia, Posnansky hace una precisión sobre la formación del profesorado indígena acorde con su idea de instrucción:

Convendrá elegir en los grandes centros indigenales elementos nativos jóvenes e inteligentes, del tipo Kolla, que no se hallen aún contaminados con las ideas disociadoras. Esos indios, en un ambiente cultural como el de La Paz, aprenderían a educar a sus consanguíneos llevándolos por un camino de orden y de progreso a fin de que se conviertan en factores de gran utilidad para Bolivia. Por lo mucho que conozco al indio, estoy convencido de que estos maestros indígenas, no por el dinero que ganarían sino por un sincero y profundo amor a su raza, harían una obra provechosa y fecunda para la grandeza de Bolivia. Y estoy convencido también de que para dar la adecuada educación a esos maestros indígenas, se encontraría fácilmente hombres patriotas y de alta cultura que sentasen las bases fundamentales de la vasta obra de educar al indio (*El Diario*, 1 de octubre de 1938).

De esta manera, no solo reaparece la articulación entre raza y educación, sino también una instrumentalización del determinismo racial propuesto por Posnansky como alternativa para la educación indigenista. Resulta por lo menos curioso que en este pasaje de la conferencia se conciba como lugar idóneo para la formación del profesorado indígena la sede de gobierno, argumentando el ambiente cultural favorable de la ciudad, en contraste con la imagen del mundo urbano como promotor de la inmoralidad del indio migrante. Dicho de otra manera, cuando el indio va a la ciudad de manera espontánea en busca de alternativas económicas, se degenera; en cambio, cuando se lo lleva por un bien mayor (la Nación), se “culturaliza”.

En tercer lugar, con relación a los contenidos, Posnansky evalúa como sigue la experiencia de Warisata:

Mi opinión es —y siempre lo ha sido— de que Warisata debe ser un plantel de educación para la especialidad del indio, es decir un centro donde además de enseñarse a leer y a escribir se enseñe lo que nuestra economía nacional exige: la AGRICULTURA, con el empleo de sistemas más modernos que los actuales y que son los mismos que los que se utilizaba hace millares de años. No he visto en Warisata métodos racionales de cultivo, tampoco modernos

implementos agrícolas ni mucho menos maestros especiales que dirijan a los indiecitos en la ciencia de labrar la tierra. Por ejemplo, con el nuevo sistema de “trakkers”—tractores pequeños que un hombre maneja con una sola mano—aumentan considerablemente su producción en Europa no los latifundistas, sino los pequeños agricultores. En fin, hay tantos aparatos agrícolas “para el pobre”, que necesitaría horas para describirlos y explicar sus ventajas (*La Noche*, 24 de agosto de 1938).

Tal como en el caso anterior, después de establecer un diagnóstico rápido de la situación, Posnansky prioriza en su argumentación la propuesta que ha diseñado para la transformación radical de la instrucción indigenal. En este caso, además de la formación de maestros indigenales de alfabetización e instrucción primaria antes expuesta, propone la formación de una escuela primaria en Warisata con enseñanza intensiva de dos años, y de otras células de instrucción indigenal para los indios adolescentes que, habiendo concluido su primera etapa de instrucción, deseen seguir una segunda etapa de especialización. Esta etapa de especialización estaría dirigida a la instrucción agrícola mediante “técnicas modernas” de sembradío y de la cosecha con “maquinaria adecuada”. A diferencia de la primera etapa, la instrucción en las “escuelas prácticas de agricultura” tendría que estar a cargo de maestros especialistas, nacionales y/o extranjeros.

Acorde con su espíritu positivista, y motivado por la aplicación del método experimental en su propio “laboratorio social”, Posnansky se compromete a demostrar su planteamiento sobre la instrucción indigenal a los miembros de los Amigos de la Ciudad:

Dentro de pocos meses más tendré el agrado de demostrar a Uds. “de visu” en mi hacienda “Huancaroma” lo que puede rendir el indio como agricultor cuando se lo dota de maquinaria moderna y cuando se le enseña a manejarla. El experimento que he realizado allí, en reducida escala, puede ser también efectuado en grande en beneficio de millares de indios (*El Diario*, 1 de octubre de 1938).

La propuesta de Posnansky no parece ser tan innovadora como él mismo pretendía que se la reconozca. En 1913, Georges Rouma había propuesto

la creación de “granjas-escuela” para jóvenes indígenas seleccionados. Estos “elegidos” se convertirían en futuros formadores de sus pares: después de su paso por las “granjas-escuela”, retornarían a sus comunidades para enseñar las nuevas técnicas de agricultura y ganadería, pero siempre bajo el control gubernamental, para evitar el retorno a la “inercia y la dejadez”. Además, las “granjas-escuela” podrían autofinanciarse con la venta de sus productos agrícolas (Martínez, 2021: 317). Es probable que Posnansky no haya estado enterado del trabajo realizado por Rouma décadas antes o, como sus detractores arqueólogos le recriminaban, omitió citar las fuentes y terminó por apropiarse de las ideas de otros. En todo caso, como ya había ocurrido antes con sus teorías especulativas sobre Tiwanaku, tenía una recepción favorable en su auditorio y, en este caso, más por su experiencia con el “elemento autóctono” que por sus conocimientos en las ciencias de la educación, la balanza de la discusión parecía inclinarse a su favor.

En términos de cobertura mediática, la prensa escrita de la época fue más propensa a atender los argumentos del polifacético intelectual que a los que esgrimían los representantes de la Escuela-Ayllu. Por este motivo, los lineamientos esbozados por Posnansky en la conferencia ante los Amigos de la Ciudad también fueron mencionados en la carta pública dirigida a Elizardo Pérez (*La Calle*, 2 de octubre de 1938). En realidad, es el propio Posnansky quien enfatiza en su carta la pronta publicación de su conferencia en la prensa local, con la clara intención de exaltar su incidencia en la esfera pública¹⁶. Aludiendo a su larga experiencia de más de cuarenta años en diversas regiones de América del Sur, la “autoridad científica” sugiere al director de Educación Indigenal cambiar el sistema de enseñanza en Warisata por considerarlo contraproducente. Aconseja la implementación de su plan de instrucción indigenal como la nueva política de la educación indigenista en Bolivia y, entre líneas, conmina a Pérez a leer su plan en la publicación de la prensa escrita.

16 Probablemente debido a los tiempos de imprenta y publicación en la prensa escrita, la conferencia de Posnansky fue publicada en *El Diario* el 1 de octubre y la carta a Elizardo Pérez, en *La Calle* el 2 de octubre.

Reflexiones finales

En el estudio introductorio a la reedición del libro de Elizardo Pérez: *Warisata. La Escuela-Ayllu*, Huáscar Rodríguez (2021: 27) menciona que, para 1940, se conformó una comisión encargada de investigar la situación de la educación rural con el pretexto de que el movimiento generado por Warisata derrochaba recursos, impartía una educación ineficiente y promovía a que “el indio olvide su destino de productor”. Esta comisión estuvo encabezada por Vicente Donoso Torres, Rafael Reyeros, Max Bairon y, desde luego, por Arthur Posnansky. El informe presentado por la comisión de investigación terminó por desmantelar el modelo educativo de Warisata y, en gran medida, sirvió para que este círculo letrado promueva un nuevo proyecto de corte nacionalista sustentado en la ideología del mestizaje.

En otras palabras, la cobertura que recibió Posnansky después de la visita a Warisata en agosto de 1938 actuó como publicidad negativa respecto a la educación indígena y, al reintroducir y reforzar los argumentos del racismo científico —tanto en su variante “degeneracionista” como en la “regeneracionista”—, terminó por influir en la política pública educativa. Es más, el informe de la comisión de investigación sobre educación indígena de 1940, al reflejar las consignas del indigenista-terrateniente y, debido a la injerencia política de sus artífices, fue un factor determinante para reposicionar los intereses conservadores de la oligarquía gamonal en su enfrentamiento contra el socialismo embrionario y el problema latente de la tenencia de la tierra. Intereses que, una vez más, fueron encubiertos bajo el disfraz de la autoridad científica y de la intelectualidad letrada.

Por lo revisado a lo largo del ensayo, el debate asimétrico entre Posnansky y Warisata, más allá de la visita oficial a la Escuela-Ayllu en la conmemoración del “Día del Indio” y del séptimo aniversario de su fundación, es el reflejo del espíritu de una época enmarcada en un debate social más amplio: el “problema del indio”. En este marco amplio y recurrente de la primera mitad del siglo XX, raza y educación fueron ejes en torno a los cuales orbitaron una serie de argumentos “(pseudo)científicos”, teorías especulativas, tendencias intelectuales y narrativas variopintas.

Si bien a primera vista pareciera que se trata de dos posiciones antagónicas e irreconciliables, el análisis de los argumentos esbozados en la prensa escrita y el contaste con las fuentes secundarias revisadas permite advertir ciertos lugares en común, en los cuales las contradicciones, paradojas y oscilaciones, más que debilidades en el sustento retórico, reflejan los vaivenes propios de la transición del liberalismo hacia el nacionalismo, pasando por formas de indigenismo letrado y fracturas políticas que disputaron su reconocimiento en la arena del científicismo y la intelectualidad. Con esto no quiero anular los ejercicios de poder, las desigualdades y violencias epistémicas enraizadas en el debate más amplio y, particularmente, en las arremetidas reaccionarias contra el proyecto educativo de Warisata. Mi intención es, más bien, señalar algunas coincidencias que terminaron siendo instrumentalizadas por la política pública y arrebatadas por el poder estatal.

Así, por ejemplo, los argumentos heredados del darwinismo social sobre la degeneración de la raza y los peligros atribuidos al mestizaje, en especial, al que podría denominarse “cholaje”, están presentes en las diferentes veredas. La conservación de la “pureza racial”, proyectada en la conservación cultural y étnica, mediante la educación o la instrucción del indio, estuvo fundamentada, por un lado, en evitar la “degeneración moral del elemento autóctono”, pero también, por el otro, en la preservación milenaria de lo autóctono y de la riqueza cultural de un pasado monumental.

Estos fundamentos encontraron un fuerte asidero en el determinismo geográfico, desde la educación del indio en el lugar donde habita el indio, hasta la instrucción del indio siempre y cuando sea como campesino. El determinismo geográfico, a pesar de la influencia de las tendencias telúricas y de exaltación de las energías soterradas en las ruinas arqueológicas de Tiwanaku, o a gracias a esta, operó como un dispositivo para evitar el despoblamiento del Altiplano, con la consiguiente migración de la mano de obra, y para reforzar el imaginario romántico del autóctono estoico en el campo y el “cholo desclasado” en la ciudad. Si bien este enraizamiento geográfico también pudo servir para posicionar el debate en torno al problema de la tierra, terminó por naturalizar los roles y funciones de una población racialmente destinada al trabajo agrícola y, en la mayoría de los casos, sometida a la instrucción y orientación de fuerzas civilizatorias.

Este romanticismo encontró espacios idóneos para la época; por ejemplo, la “Semana indianista” de 1931 y su reedición en 1936. Este tipo de eventos volcaron su atención sobre las estéticas indígenas y favorecieron al florecimiento de ciertas tendencias, por ejemplo, el estilo neo-Tiwanaku que, entre otras cosas, fue aprovechado por Posnansky y los arquitectos de la época para apostar por un paisajismo urbano que, así como exaltaba la gloria de la raza a través del monumento arqueológico, restringía y postergaba el reconocimiento de la ciudadanía a aquellas poblaciones que, para algunos, eran supuestamente las herederas de aquellas civilizaciones pretéritas. Irónicamente, los circuitos de este estilo arquitectónico retornaron de la ciudad al campo y, por ejemplo, terminaron por decorar la fachada de la Escuela de Warisata. Este acontecimiento estético podría leerse como una forma de reapropiación simbólica del pasado, pero también como una imposición estética del indigenismo letrado de la década de 1930.

Con todo, desentrañar el debate asimétrico entre Posnansky y la Escuela-Ayllu, más que tratar de hacer quedar mal a uno y bien al otro, ha permitido revelar un pasaje particular y poco conocido de la historia intelectual de Bolivia, aportando a visibilizar la tensión de dos esferas inevitablemente articuladas entre sí. Quizás de esta manera los estudiosos de Warisata y la educación indigenal puedan prestar más atención a las narrativas arqueológicas y, viceversa, los apasionados por la arqueología, reflexionar sobre la incidencia de sus teorías y retóricas en el campo de la educación y la construcción de posibles futuros.

*Fecha de recepción: 19 de agosto de 2025
Fecha de aceptación: 6 de noviembre de 2025*

Bibliografía

Albarracín-Jordán, Juan (2007). *La Formación del Estado Prehispánico en los Andes: Origen y Desarrollo de la Sociedad Segmentaria Indígena*. La Paz: Fundación Bartolomé de las Casas.

- Aliaga, Pedro (2019). “La Semana indianista y las dinámicas del nacionalismo boliviano en el primer tercio del siglo XX”. *Ciencia y Cultura*, 42: 207-226.
- Browman, David (2007). “La Sociedad Arqueológica de Bolivia y su influencia en el desarrollo de la práctica arqueológica en Bolivia”. *Nuevos Aportes*, 4: 29-54.
- Franco, Daniela (2022). “Alejandro Mario Illanes (1913-1961), el artista de Warisata que concibió al indio como dueño de su propio destino”. *Piedra de agua. Revista cultural*, 27: 22-32.
- Guiteras, Anna (2020). *Warisata en la selva. El núcleo escolar selvícola de Casarabe entre los sirionó, 1937-1948*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Larson, Brooke (2024). *The Lettered Indian. Race, Nations and Indigenous Education in Twentieth-Century Bolivia*. Durham: Duke University Press.
- Loza, Carmen Beatriz (2008). “Una ‘fiera de piedra’ Tiwanaku, fallido símbolo de la nación boliviana”. *Estudios Atacameños*, 36: 93-115.
- Marsh, Erik J. (2019). “Arthur Posnansky, the Czar of Tiwanaku Archaeology”. *Bulletin of the History of Archaeology*, 29 (1): 1-17.
- Martínez, Françoise (2021). *Regenerar la raza. Política educativa en Bolivia (1898-1920)*. La Paz: Vicepresidencia del Estado Plurinacional.
- Mendieta, Pilar (2025). “Rescatando el pasado aymara. Los estudios de la Sociedad Geográfica de La Paz a principios del siglo XX”. En *De los Andes a la Amazonía*. La Paz: Plural.
- Pérez, Elizardo (1962). *Warisata. La Escuela-Ayllu*. La Paz: Burillo.
- Posnansky, Arthur (1937). *Antropología y sociología de las razas interandinas y de regiones adyacentes*. La Paz: Instituto Tihuanacu de Antropología, Etnología y Prehistoria.
- Posnansky, Arthur (1940). *El pasado prehistórico del Gran Perú: Tipos Aruwak y Kholla en la cerámica de Tihuanacu*. La Paz.

- Posnansky, Arthur (1943). *Qué es raza*. La Paz: Instituto Tihuanacu de Antropología, Etnología y Prehistoria.
- Quisbert, Pablo (2004). ““La gloria de la raza”: historia prehispánica, imaginarios e identidades entre 1930 y 1950”. *Estudios Bolivianos*, 12: 177-212.
- Reyeros, Rafael (1937). *Caquiaviri*. La Paz: s/e.
- Rocha, Omar (2019). “Tres indigenismos a través de periódicos y revistas literarias y culturales (1930-1950)”. *Ciencia y Cultura*, 43: 251-259.
- Rodríguez, Huáscar (2021). “Estudio Introductorio. Senderos y pedagogías de la educación indigenista”. En Pérez Elizardo. *Warisata. La Escuela-Ayllu*. La Paz: Vicepresidencia del Estado Plurinacional. 11-45.
- Salazar Mostajo, Carlos ([1983] 2006). *¡Warisata mía! y otros artículos polémicos*. El Alto: El Cóndor Boliviano.
- Salazar Mostajo, Carlos ([1986] 1992). *La Taika. Teoría y Práctica de la Escuela-Ayllu*. La Paz: Juventud.
- Schávelzon, Daniel (1993). “La arqueología como ciencia o como ficción. La polémica vida y obra de Arthur Posnansky en Tiahuanaco”. *Todo es Historia*, 309: 32-49.
- Soto, Kurmi (2023). “Élites letradas y cultura científica en la Bolivia decimonónica (La Paz, 1876-1879)”. *Revista de Indias*, vol. LXXXIII, núm. 289: 745-775.
- Stefanoni, Pablo (2012). “Jano en los Andes: buscando la cuna mítica de la nación. Arqueólogos y maestros en la Semana indianista boliviana de 1931”. *Ciencia y Cultura*, 29: 51-81.
- Táncara, Constantino (2012). *La promesa de Warisata*. La Paz: Convenio Andrés Bello.
- Vilchis, Arturo (2014). “La Escuela-Ayllu de Warisata, Bolivia y sus relaciones con México”. *De Raíz Diversa. Revista Especializada en Estudios Latinoamericanos*, 1: 145-170.

Villanueva, Juan (2022). “Avatares de un museo. Colecciones, edificios y personas en relación con el Museo Público de La Paz – Museo Nacional de Bolivia (1838-1961)”. *Estudios sociales del NOA (Nor Oeste Argentino)*, 25: 45-68.

Villanueva, Juan (2023). “Los dos Posnanskys: liberalismo, indigenismo y nacionalismo en el pensamiento arqueológico boliviano (1904-1946)”. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, 51: 213-238.

Wahren, Cecilia (2014). “La creación de la Semana indianista. Indianidad, Folklore y Nación en Bolivia”. *Universitas Humanística*, 77: 169-195.

Wahren, Cecilia (2018). “Actualizando el pasado, arcaizando el presente. La patrimonialización de las ruinas de Tiwanaku a comienzos del siglo XX”. *Revista Andina*, 56.

Fuentes hemerográficas

El Diario, periódico de La Paz de circulación diaria, agosto-octubre de 1938.

La Calle, periódico de La Paz de circulación diaria, agosto-octubre de 1938.

La Noche, periódico de La Paz de circulación diaria, agosto-octubre de 1938.