

La Escuela–Ayllu de Warisata, Bolivia y sus relaciones con México	Título
Vilchis Cedillo, Arturo - Autor/a;	Autor(es)
De Raíz Diversa. Revista Especializada en Estudios Latinoamericanos (Vol. 1 no. 1 abr-sep 2014)	En:
México D.F.	Lugar
Programa de Posgrado en Estudios Latinoamericanos, Universidad Nacional Autónoma de México	Editorial/Editor
2014	Fecha
	Colección
AYLLU - Forma de comunidad familiar extensa-región andina; Comunidades; Educación indígena; México; Bolivia; América Latina; Warisata;	Temas
Artículo	Tipo de documento
"http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/ppel-unam/20160614022920/Vilchis.pdf"	URL
Reconocimiento-No Comercial-Sin Derivadas CC BY-NC-ND http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es	Licencia

Segui buscando en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO

<http://biblioteca.clacso.edu.ar>

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)

Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)

Latin American Council of Social Sciences (CLACSO)

www.clacso.edu.ar



Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
Latin American Council of Social Sciences



La Escuela–Ayllu de Warisata, Bolivia y sus relaciones con México

ARTURO VILCHIS CEDILLO *

RESUMEN. La constitución y desarrollo de la Escuela de Warisata durante la década del 30 del siglo XX en América, como un proyecto para las comunidades originarias que partía de las tradiciones y costumbres ancestrales, se convirtió en una obra innovadora y opuesta a los proyectos pedagógicos instaurados en Latinoamérica, que produjo la simpatía de diversas naciones de la región, específicamente con la nación mexicana, que también contaba con una experiencia educativa para los pueblos originarios. Ambas naciones mantuvieron diversas relaciones e intercambios, a pesar de que sus proyectos pedagógicos eran diferentes.

PALABRAS CLAVE: *Educación indígena, comunidad, intercambio, Bolivia, Warisata.*

ABSTRACT: The Constitution and development of the school of Warisata during the 1930s over the American's 20th century, as a project for the indigenous communities based on the traditions and ancestral customs, became into a innovative work contrary to the pedagogical projects established in Latin America. It produced the sympathy of several Latin America's countries, specifically in Mexico, which also had its own educational experience for native peoples. We will point out that both nations held various projects and partnerships, despite their educational projects were different.

KEYWORDS: *Indigenous education, community, exchange, Bolivia, Warisata.*

RECIBIDO: 12 de agosto de 2013. **ACEPTADO:** 27 de septiembre de 2013.

*A Erre A por su presencia
Uca tucuy jakemasisaru jiwaw laycu jiwiri
Jan sutinacap jatisirinacaru wiñayaw antasipana
A las miles de heroínas y héroes populares
y mártires anónimos del pueblo.*

* Doctorante en el Posgrado de Estudios Latinoamericanos de la UNAM, <art_rendon@yahoo.com.mx>.

INTRODUCCIÓN

La Escuela-Ayllu de Warisata fue un proyecto pedagógico (1931-1940) que se divulgó en diversas naciones en América Latina durante la primera parte del siglo XX. En su proceso de divulgación e irradiación, México fue el principal país que se interesó por el proyecto educativo que la escuela boliviana impulsó. Entre ambas naciones, el proyecto educativo con las comunidades originarias fue parte de un proceso de renovación pedagógica que en México se plasmó en la Carta Magna de 1917, y en Bolivia con la Escuela-Ayllu de Warisata en los años treinta del siglo XX.

En este texto intentamos hacer una aproximación a las relaciones que confluieron entre ambas naciones y que tuvieron como punto de partida la educación en los pueblos originarios. Para realizar este ejercicio proponemos una ampliación en los temas de estudio de la historia, hacemos un análisis de la historiografía oficial y de sus fuentes y nos dirigimos a fuentes no reconocidas o a las que se les cuestiona su fundamento como documentos históricos: principalmente los artículos de periódicos y revistas. Asumimos el análisis de las relaciones entre ambas naciones a través del proyecto warisateño y recurrimos a este tipo de fuentes documentales —de archivos en México y Bolivia— por la precariedad, desde la historiografía boliviana y latinoamericana,¹ de estudios sobre la Escuela-Ayllu de

¹ Dos son los únicos referentes como documentos históricos para el estudio y conocimiento de la Escuela de Warisata: el caso de *Warisata. La Escuela-Ayllu* de Elizardo Pérez, *¡Warisata mía! y otros artículos polémicos* de Carlos Salazar Mostajo, ambos de personajes participantes de forma directa en el proyecto educativo. Estos dos libros son guías para el conocimiento, estudio y análisis sobre Warisata. Desde una forma testimonial y ensayística, narran la historia de la escuela y dan pautas para estudios más profundos. Los textos de Pérez y Salazar generalmente son las únicas referencias para estudios posteriores acerca de Warisata. También existe un tercer texto de Carlos Salazar Mostajo, *La Taika. Teoría y práctica de la Escuela-Ayllu*, sin embargo, este texto se distancia de un trabajo historiográfico y se delimita en una hermenéutica de la pedagogía practicada en la escuela. En la actualidad los estudios que se hacen sobre la Escuela de Warisata en Bolivia parten de estos tres textos, un ejemplo es el estudio histórico-filosófico de Constantino Tancara Quispe, *La promesa de Warisata* (2011). En una perspectiva continental, existen pocos estudios acerca de la escuela, algunos de ellos agrupados bajo la delimitación de educación rural, como proyectos limitados a su región, sin marcar su trascendencia o su relación más allá de su espacio local (Fell, 1996; Brienens, 2011). Estudios que, de forma semejante, fundan y retoman sus análisis a partir de las obras de Elizardo Pérez y Carlos Salazar.

Warisata y la nula existencia de estudios sobre la relación entre México y Bolivia a partir de las pedagogías implantadas en ambas naciones.

El propósito de analizar las articulaciones del proyecto pedagógico andino-boliviano con México es concebir la historia no solamente como un ejercicio erudito, sino desde la perspectiva de ofrecer la relación y diferenciación del proyecto boliviano con el proceso educativo en México, propugnando por la escritura de una historia social para “conocer, interpretar y teorizar su realidad e impulsar el cambio social” (Dilthey, 1944: 86). Es decir, presentar una historia interpretativa, sin distanciarnos de la rigurosidad y con la pertinencia social: “la historia como una herramienta de estudio, como un arma de lucha” (Moreno, 1983: 19), pues toda construcción histórica está mediada por la realidad social y es un instrumento de conocimiento para transformar la realidad.

CIRCUNSTANCIA HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN EN BOLIVIA

Desde finales del siglo XIX en Bolivia, constitucionalmente se declaró que la instrucción primaria era gratuita y obligatoria; además, se estipuló que los infantes fueran educados en la “industria y el trabajo” (Flores, 1953: 219), en la práctica; la obligatoriedad no llegó a la población indígena. La acción educativa del Estado en Bolivia resultó ineficaz para servir a las exigencias básicas de la unidad, ya que había ignorado a los grupos indígenas, comunidades que eran amplia mayoría desde la consideración demográfica del país andino.

Frente a la problemática de integrar a las comunidades originarias, se implantó un proyecto de renovación educativa que no pusiera en peligro las estructuras e instituciones jurídicas, políticas y sociales del Estado y la oligarquía.² El intento por incorporar al habitante originario a la “vida civilizada” por medio de la educación, como propuesta de integración,

² Políticamente, de 1884 a 1935, los gobiernos establecidos en Bolivia se constituyeron desde el ideario liberal, fuesen desde el Partido Conservador o el Partido Liberal: “Los dos partidos rinden idéntica devoción al pensamiento liberal, individualista y constitucionalista (Montenegro, 1953: 159). A partir de 1936, el ideario liberal no se abandonó, sino que se articuló con los gobiernos militares socialistas. David Toro Ruilova (1936-1937); Germán Busch Becerra (1937-1939) y Carlos Quintanilla Quiroga (1939-1940) identificaron el socialismo con un “socialismo de Estado” (Zavaleta, 1986: 110), es decir, gobiernos reformistas que ante el complejo desprestigio de los partidos tradicionales mantuvieron intacto el poder económico de la oligarquía, de los latifundistas, quienes realizaron nimias reformas a la estructura económica semicolonial y toleraron el desarrollo de proyectos

de domesticación como dócil instrumento de trabajo, condujo a renovar el sistema educativo boliviano. La instrucción desde esta perspectiva se volvió paternal; consideró al indio como un menor de edad incapaz de gobernarse, de alcanzar madurez de conciencia. Se concibió un ideal que infravaloró al habitante originario, se pugnó por una rápida e impositiva occidentalización que no tomó respeto a la personalidad y a las formas de vida tradicional de las comunidades andinas. Desde la renovación educativa, todo debía ser sustituido compulsivamente por los moldes superiores de la cultura occidental.

La renovación del sistema educativo cumplió la función de neutralizar los movimientos de sublevación indígena que se incrementaban en el territorio boliviano y que eran “consecuencia del despojo de tierras que las comunidades originarias sufrían” (Choque *et al.*, 1992: 7). Disolver la propiedad comunal como lo intentaron los liberales no tuvo como objetivo crear la pequeña propiedad, tampoco significó convertir a las poblaciones originarias en asalariados libres, sino entregar de manera legal sus propiedades comunales a los hacendados. Se dio gradualmente la expropiación y el despojo de la propiedad comunal por el latifundio, fuese por vías legales o violentas, orillando a las comunidades originarias a la servidumbre y a la alineación. Éstas en consecuencia encontraron como única forma de defensa para reclamar sus derechos, la sublevación.

La renovación educativa incluyó diversos objetivos: la contratación del pedagogo belga Georges Rouma; la planificación de un proyecto educativo nacional, así como la fundación de normales rurales para los indígenas; de forma paralela, permitió la manifestación de los primeros intentos de educación para las comunidades originarias. De manera clandestina se fundaron las primeras escuelas para indios, que fueron reprimidas por los latifundistas, quienes concebían las escuelas como espacios de resistencia comunitaria frente a la expansión del latifundio.³ Estas escuelas no sólo

pedagógicos para las comunidades andinas, siempre y cuando no se opusieran a los intereses de los hacendados y/o gamonales.

³ En 1915, se fundó la Escuela Normal Rural de Umala, en el Departamento de la Paz, para aimaras, mientras que en 1916 en Colomi, Departamento de Cochabamba, se constituyó la Escuela Normal Rural para quechuas. Ambas fueron cerradas bajo instigación de los latifundistas.

fueron espacios de alfabetización y difusión educativa y cultural, sino que estuvieron ligadas con distintos movimientos y levantamientos indígenas.⁴

La Guerra del Chaco (1932-1935) reiteró los temas claves de la crítica al antiguo régimen: “La fragilidad de las estructuras nacionales, la explotación del subsuelo” (Klein, 1993: 198), la marginación de la vida política, social y cultural de las comunidades originarias, además del problema del indio vinculado al problema de la tenencia de la tierra. Fueron planteamientos que empezaron a desarrollarse antes del conflicto bélico; pero posterior al mismo, incrementó la concepción en algunos grupos de la sociedad de que la educación era una herramienta de contribución para la liberación de los pueblos originarios. Idea que se llevó a la práctica con el nacimiento de la Escuela de Warisata.

FUNDACIÓN DE WARISATA

La Escuela de Warisata se fundó el 2 de agosto de 1931 en las faldas del Illampu en el cantón o pueblo de Warisata, de población mayoritariamente aimara, localizado en la provincia de Omasuyos, a 11 Km de Achacachi (capital de Omasuyos), y a 100 Km de la ciudad de La Paz (Departamento de La Paz) un lugar a más de 3,900 mts. sobre el nivel del mar. Fue destruida de forma sistemática por las autoridades educativas de Bolivia a partir de 1940, cuando fue destituida la planta docente, el parlamento amauta (órgano administrativo de la escuela) y los alumnos fueron “obligados” a ya no presentarse a las instalaciones. Un proceso sistemático que comenzó con el veredicto del informe presentado por las autoridades educativas el 25 de octubre de 1940 (Mendoza *et al.*, 1940: 2 y 3).

Desde la perspectiva legal, la escuela tuvo sus fundamentos en el “Decreto de Educación Indígena” promulgado por Daniel Sánchez Bustamante en 1919, y reformulado en 1931. Así como en el estatuto de Educación Pública de 1930. Elizardo Pérez, encargado de edificar y dirigir la Escuela de Warisata, junto con Avelino Siñani, aimara oriundo del lugar, pidió la participación y el permiso de la comunidad de Warisata para instalar la escuela. La comunidad siempre tuvo una participación en lo que respecta a las funciones y organización de la escuela, por tal razón, en Warisata las

⁴ El caso de Marcelino Llanqui, profesor ambulante y cacique, quien instaló (1920) dos escuelas indígenas en la comunidad de Jesús de Machaca y un año después (1921) estuvo ligado a la rebelión del mismo poblado. Para profundizar más sobre el caso de Jesús de Machaca (Choque, 1986: 29).

implantaciones y diseños del Ministerio de Educación fueron siempre secundarias. De mayor trascendencia fue la opinión y las resoluciones de los pobladores de la localidad.

Muestra de ello fue la firma del Acta de Fundación, donde aparecieron como firmantes no sólo los oficiales de Educación y de la Prefectura de la Paz y del poblado mestizo más cercano, sino también los caciques (representantes) de la comunidad de Warisata.⁵

Bajo el consejo y guía de Elizardo Pérez y de Avelino Siñani, la escuela fue instalada en un lugar inhóspito. El proyecto concebía:

Una escuela levantada en medio de los indios, a la que el autóctono le prestara el concurso de su cooperación desinteresada que pudiera llamarse efectivamente escuela indigenal y cuya misión fuera directamente en servir a los indios y a su educación (Warisata, 1934: 2).

La constitución y edificación de la escuela en Warisata contempló ubicarse, en un inicio, en el espacio geográfico natural del poblador indio, espacio constituido en el Ayllu, no en la ciudad o en los centros mestizos (*El Diario*, 1931: 3); no obstante, la población y la comunidad de Warisata, para el año de 1931, año de su fundación, ya había sido absorbida por el latifundio. La población y el territorio estaban sujetos al sistema colonial, ya que desde 1882 los gamonales (hacendados latifundistas) habían penetrado hasta 10 puntos las tierras comunales de Warisata, y para 1938 seguían desalojando a los indios de sus propiedades (*La Calle*, 1938: 4). Característica adversa que sirvió como impulso para los aimaras, quienes al principio empezaron a participar de forma “oculta”, como señaló uno de los ex alumnos de la escuela en una entrevista: “En la noche hacíamos tareas ocultas con velas de cebo que nos alumbraban, y en la mañana íbamos al campo a sembrar y de eso también nos calificaban”. La Escuela-Ayllu funcionaba a ocultas de los terratenientes” (Quispe, 2008: 3). Pero posteriormente participaron de forma abierta, involucrándose por completo en la construcción de la escuela y en el territorio que la circundó. La Escuela de Warisata se volcó más allá de su propio espacio escolar.

⁵ Los caciques de la comunidad de Warisata fueron Anacleto Zeballos, Anselmo Siñani y Eduardo Ramos, junto a autoridades del Ministerio de Instrucción, Bailón Mercado, el Subprefecto de la Provincia, Juan Silva V., el Inspector de Instrucción Indígena, Juvenal Mariaca, etcétera (Acta de Fundación de la Escuela de Huarizata, 1931: 1).

PROYECTO PEDAGÓGICO

La finalidad de la fundación de la Escuela de Warisata era la creación de una escuela que instruyera no sólo de forma intelectual, sino que articulara la formación con la forma productiva al poblador nativo, como ejes de una nueva educación: “Realizar el experimento de los planteles de trabajo a fin de capacitar al poblador autóctono dentro de la técnica que requieren los adelantos de la industria tanto manual como agrícola. Se trata pues de la realización de un nuevo tipo de educación” (Warisata, 1931: 1).

En términos pedagógicos la Escuela-Ayllu planteaba el enfoque de la educación integral desde una concepción de “estudio, trabajo y producción” (Vargas, 2007: 19). Su plan educativo incluía una coeducación (sin distinción de géneros): iniciaba desde “la sección preescolar, pasando por una etapa elemental, una posterior etapa media o de orientación profesional, y una etapa final profesional” (Pérez, 1933: 4 y ss.). Transformaba al indígena desde su infancia, y desde su medio social; no sólo era el proceso de alfabetización, sino transformar su estructura social, para ello unía la enseñanza teórica con la enseñanza práctica. Sus actividades educativas y culturales desarrollaron el impulso de las cualidades y aptitudes de los alumnos mediante la plástica, la música y la cultura. Como un proyecto de vanguardia, suprimía el nombre de Escuela Normal para evitar una confusión entre los indígenas y la mala tradición de las escuelas normalistas en el país.

El proyecto de la Escuela-Ayllu partía de las tradiciones y costumbres ancestrales de los aimaras y quechuas, su búsqueda era la creación de un nuevo hombre que sobreviviera no a costa de los demás, por medio de un sistema de trabajo colonial, sino de un sistema de organización colectiva y de transformación histórica. Para ello, el proyecto se sustentaba en una autodeterminación propia, con un apoyo y presupuesto casi nulo por parte del Estado. Como un esfuerzo colectivo revolucionario, incitó a la lucha por los derechos del indígena y de la propiedad de la tierra, se conformó en un instrumento de liberación, por lo cual no se circundó al dominio territorial de la escuela, el proyecto no se limitaba al aprendizaje interior de las aulas, salía y se extendía a la comunidad en su conjunto, combinando en múltiples formas la relación aula, tierra y taller.

La escuela se constituyó en una dimensión educativa de la comunidad, se integró a ella y quedó bajo la dirección de la misma. La dirección del es-

tablecimiento educativo permaneció a la consideración de las autoridades comunitarias, pero al establecerse como un proyecto liberador no optó por las autoridades estatales, sino que implantó el rescate de las autoridades tradicionales de la cultura aimara-quechua. La dirección se constituyó en una institución de raíz nativa: el Parlamento de Amautas (semejante al antiguo consejo de Mallkus), un grupo de personas representantes de la comunidad (jilacatas, mallkus y amautas), que se reunían tres veces al mes, y quienes se encargaban de formar comisiones —integradas por alumnos, profesores y amautas—, mismos que deliberaban para un mejor seguimiento de la escuela. El parlamento como instancia de autoridad llegó a funcionar de forma semejante a una Asamblea Popular, como lo definió Carlos Salazar Mostajo (Chapaco), profesor de la Escuela-Ayllu:

En realidad el parlamento Amauta era la Asamblea Popular, que se reunía cada sábado y cada lunes y que llegó a organizar una especie de Comité Ejecutivo con el nombre de Parlamento Amauta y diferentes comisiones de acuerdo a las múltiples actividades de la Escuela: Comisión de justicia, de educación, de agricultura, de construcciones, de riego, de deportes, de cultura, en fin, una cosa de 16 o 17 comisiones que en realidad más que comisiones de nombre, correspondían a agrupaciones de personas responsabilizadas para dar respuesta a necesidades urgentes. Entonces, lo que se reunía semanalmente era la Asamblea Popular dentro de la cual funcionaba el Parlamento Amauta, no era el Parlamento toda la comunidad, toda la comunidad se hacía presente en la Asamblea Popular [...] El Parlamento Amauta representaba una actividad pequeña de la Asamblea y actuaba a la manera de un Comité funcional (Biondi, 2004: 14).

INTERCAMBIOS ANDINOS Y AZTECAS

La perspectiva de México que se realizó desde finales del proceso revolucionario iniciado en 1910 tuvo resonancia en toda Latinoamérica. Las relaciones entre ambos países eran muy cercanas. Moisés Sáenz, diplomático y antropólogo mexicano, fue de las primeras personalidades que tuvo conocimiento de Warisata. Sáenz, que entonces fungía como representante de México en el Perú, llegó a tierras bolivianas con el fin de “inspeccionar los trabajos que hace el gobierno para incorporar a la población indígena (*El Diario*, 1932: 12). Años más tarde, el proyecto mexicano derivado de la Revolución tuvo eco en la persona del diplomático Alfredo Sanjinés, quien representaba al país andino en suelo mexicano. Sanjinés siguió de

cerca el proceso de reforma educativa implantado por Lázaro Cárdenas y conocía parte del proyecto de la Escuela de Warisata. Sanjinés comentaba en una conferencia:

La educación indigenal y campesina ha sido concebida tan acertadamente que el sabio profesor americano Frank Tanenbau [sic] de la Universidad de Colombia [sic], que visitó las escuelas de México, Guatemala, el Ecuador y Perú, al conocer la de “Huarizata” establecida en las orillas del Lago sagrado de los Incas, no pudo menos que reconocer con entusiasmo que era el tipo de universidad indígena que debían tomar como modelo todos los pueblos indoamericanos (*El Nacional*, 1937: 2).

Para Bolivia, el proceso revolucionario mexicano era síntoma de admiración que se volcó en la edificación del Pabellón México en Warisata, como el diplomático refería:

Es tal la admiración que mi patria tiene por este país, que en la Escuela Guarisata, que se ha construido con el esfuerzo de los grupos indígenas bolivianos, bajo la dirección de un Consejo de “Amautas” está edificado un pabellón denominado “México” (Ordorika, 1938: 1 y 3).

México y el proceso educativo que estaba realizando era causa de respeto y dio pauta para el seguimiento y encauce del proyecto de Warisata, como lo señaló Elizardo Pérez en una carta al Director del Departamento de Asuntos Indígenas, Graciano Sánchez: “Esta Dirección General de Educación Indigenal y Campesina, se dirige a sus colegas y camaradas de México para testimoniarles su más viva simpatía en la obra fecunda de la redención del indio en que se hallan empeñados” (Pérez, 1938: 1). Sin embargo, Warisata admiraba lo hecho por México, pero no trató de imitarlo, tomaba distancia, como señaló Carlos Salazar: “Ellos [refiriéndose a México] han hecho una obra cuantitativamente valiosa, nosotros la hemos hecho cualitativa” (Salazar, 1938: 1). Dos proyectos pedagógicos que se fundaban en distancias disímiles, el proyecto mexicano desde una óptica progresista del proceso de Lázaro Cárdenas, como continuidad del proceso constitucional de 1917, y el proyecto de Warisata asimilado en sus propias tradiciones de organización comunitaria andina, de los aimaras y quechuas, que se distanciaba de un posible proyecto paternalista, característica que seguía vigente en el proyecto mexicano. Elizardo Pérez daba cuenta del fundamento de organización ancestral en el que la escuela se apoyaba:

Hemos aprobado el estatuto orgánico que regula el funcionamiento de las escuelas del campo y cuya doctrina y filosofía se inspira en las bases de nuestra cultura prehispánica de una parte, y de la otra en la organización de núcleos autónomos con sentido y orientación que tienden a dar unidad a una obra colectiva. La restauración de la organización incásica referente a la tierra a base de las “kulakas”, “comunidades” y “ayllus” (Pérez, 1938: 1).

Warisata exponía, por primera vez ante América, la originalidad de su proyecto, que retomaba características de la organización aimara y quechua. Características que provocaron la simpatía y admiración del gobierno de México, que en un acto de reciprocidad y consideración por el proyecto de Warisata, concedió seis becas para maestros rurales bolivianos, “que deseen ingresar a los establecimientos de educación indígena en México” (Chávez, 1937: 1). La otorgación de becas fue bien aceptada por Bolivia y mediante su legación pedía que éstas fueran otorgadas a cuatro profesores varones y dos a observadores de asuntos sociales y económicos (Sanjinés, 1937: 1). Sin embargo, en el proceso de otorgar las becas se vislumbró un asunto de malos manejos, ya que se intentó dejar fuera a los representantes de los núcleos escolares indígenas bolivianos. Elizardo Pérez hizo referencia del mal manejo y de la obstrucción de las autoridades educativas bolivianas para interceder en la otorgación de las becas:

Por fin la misión de maestros está en esa y a sus órdenes, después de laboriosos esfuerzos, el menor de los cuales no ha sido, por cierto, completar el número de seis, dado que, como usted ya sabe, en mi ausencia se había dispuesto que se aprovecharan de las becas por lo menos dos “intelectuales”, esto mi caro Ministro, era inevitable en un país tan intelectualizado como Bolivia (Pérez, 1937: 1).

La obstrucción para el envío de los becados a territorio mexicano obedecía al desinterés por parte de las autoridades educativas bolivianas por difundir la obra pedagógica que en Warisata se realizaba, pero principalmente por la presión de los latifundistas y hacendados bolivianos que, organizados en la Sociedad Rural Boliviana, veían con desagrado el proyecto warisateño. Para esta sociedad, Warisata y los núcleos organizados en torno a la escuela carecían de orientación pedagógica y sólo eran centros que predicaban contra el derecho de propiedad privada. Además percibían que las sedes principales —la Escuela-Ayllu de Warisata— y los núcleos escolares —desperdigados en gran parte del territorio boliviano—, eran

centros de “prédicas de orden subversivo contra el derecho de propiedad y las autoridades constituidas” (*La Calle*, 1938: 4).

Finalmente, aun ante las obstrucciones por parte de las autoridades educativas bolivianas y de la Sociedad Rural Boliviana, un grupo de becarios logró venir a México, el cual quedó integrado de la siguiente manera y en donde destacaba la inclusión de sólo un miembro del proyecto wari-sateño: Rafael Reyeros (Subsecretario de Estado en el ramo de Asuntos Indígenas de Bolivia); Ernesto Vaca Guzmán (Jefe de sección del Ministerio de Asuntos Indígenas de Bolivia); Max A. Bairón (Profesor e Inspector General de Educación Indigenal); Toribio Claure y Leónidas Calvimontes (Directores de Núcleos Escolares Indígenas) y Carlos Salazar Mostajo (ex alumno y en ese momento profesor de la Escuela Indigenal de Warisata).

El único representante del proyecto pedagógico de la Escuela de Warisata, Carlos “Chapaco” Salazar, en un principio manifestó su negativa a viajar a México. Estaba más involucrado en el desarrollo interno del proyecto que en la posibilidad de viajar a la nación azteca. Para Carlos Salazar el viaje era considerado como un desplazamiento fútil, “un hermoso viaje [...] de placer” (Salazar, 1937: 1); para él, la mejor labor pedagógica indigenal no sólo de Warisata, sino de toda Bolivia, no era ir a México, sino “empaparse de la realidad” en la circunstancia y territorio boliviano. Sin embargo, el profesor cambió de opinión influenciado por la decisión de la comunidad de Warisata, que a través del Parlamento de Amautas lo persuadió para que cambiara su forma de pensar, y optara por viajar.

Fue a principios de enero de 1938 que llegó la delegación de becarios bolivianos a México. Sus primeras acciones fueron la visita de los talleres del Departamento de Asuntos Indígenas en el municipio de Ixmiquilpan, Hidalgo, dentro de la comunidad otomí, así como la observación de las cooperativas que funcionaban en el mismo municipio “refaccionadas por el Gobierno Federal” (*El Nacional*, 1938: 2). Entre sus actividades por tierras mexicanas, además de visitar principalmente los internados indígenas, las escuelas regionales campesinas, las escuelas rurales y estudiar el aspecto agrario de algunas zonas, se encargaron de dar pláticas sobre el problema del indio en Bolivia, con el soporte de “la proyección de películas filmadas en Bolivia que enseñan aspectos interesantes”.⁶

⁶ Visitaron en conjunto la Escuela Regional Campesina de la Huerta, Michoacán, el Internado Indígena de Paracho, Michoacán, así como internados rurales e indígenas en San Luis Potosí (*El Nacional*, 1938b: 3).

Desde tierras mexicanas, en el transcurso de casi un año de estancia y antes de su retorno en diciembre de 1938 (*El Nacional*, 1938c: 1), mantuvieron comunicación con sus jefes inmediatos bolivianos a través de epístolas. La correspondencia sostenida por los becarios desde México con las autoridades educativas bolivianas denotaba una argumentación en la cual se minimizaban las obras pedagógicas llevadas a cabo en la nación andina. Discurso amparado por el representante de Asuntos Indígenas de Instrucción de Bolivia, quien mostraba como insignificante el proyecto realizado: “Puedo expresar, señor Ministro, que en Bolivia en materia de educación indígena no tenemos más de lo que se llaman aquí los “Internados Indígenas” y que nos resta mucho, muchísimo por hacer, comenzando por organizar nuestras reparticiones administrativas” (Reyeros, 1938: 1). También se encontró una inoperancia, una ociosidad por otros becarios que intentaron retornar a Bolivia antes del término de la estancia, quienes manifestaban que su permanencia en México, “durante tres meses de estancia”, no había rendido frutos “por falta de colaboración de las autoridades mexicanas” (Bairon y Claire, 1938: 1).

Pero también se encontró una argumentación que se mantenía fiel a la causa de la educación indígena y de los avances que ésta estaba logrando. Argumentación en voz del maestro warisateño Salazar Mostajo, quien no sobredimensionaba lo que México hacía, tampoco demeritaba lo hecho en Bolivia, simplemente marcaba dos proyectos distintos: uno contaba con un gran presupuesto y seguía siendo aún colonial y paternalista —el caso de México—; el otro, a pesar de tener innumerables enemigos, un presupuesto casi inexistente por parte de las instituciones de educación, contaba con el apoyo de la comunidad y se edificaba como un proyecto liberador, de creciente autonomía y arraigado en las costumbres aimaras, el caso específico de la Escuela de Warisata (Salazar, 1938: 1).⁷ La argumentación de Salazar Mostajo sobre la perspectiva de que Warisata era el verdadero y único proyecto de educación integral y autónoma en América, ya había sido manifestada en La Paz, Bolivia, años antes, en 1936, en voz del periodista Gamaliel Churata, gran defensor de Warisata y de la educación del poblador originario. Churata señalaba que Warisata era muy diferente de la educación impartida en Latinoamérica, incluso de lo que se estaba lle-

⁷ Salazar Mostajo fue de los becarios que más actividades realizó en México, entre ellas dictar un curso en el Centro de Educación Indígena de Tlanepaquila, Zongolica, Veracruz; así como una conferencia en el Internado de Remedios en Ixmiquilpan, Hidalgo, ambos en comunidades otomíes.

vando a cabo en México: “Constituye el ensayo más importante cometido en América, y puedo aseverar sin hipérbole que no ha sido superado por ningún otro país: ni México” (Churata, 1936: 3).

DOCENCIA MEXICANA EN TIERRA ANDINA

Como acto de retribución a la nación mexicana que recibió la visita de los educadores bolivianos, así como por las semejanzas demográficas entre dos naciones que contaban con una “gran población indígena” y que “se han abocado al problema de la educación indígena” (*El Maestro Rural*, 1939: 7), México envió a Bolivia una delegación de profesores mexicanos con el objetivo de que “realicen estudios y trabajos docentes y sociales en los Núcleos de Recuperación Indígena y Campesina” (Sanjinés, 1938: 1),⁸ además de que, de forma simultánea, llevaran las experiencias mexicanas en el tópico de la educación indigenal. La delegación mexicana que viajó al país andino quedó integrada por: Carlos Basauri, Teresa Galván de Basauri, Adolfo Velasco, Manuel Velasco Mendoza, Joaquín Labra, José D. González y Juan Manuel Ceballos (SEP, 1939: 1).⁹

Los profesores llegaron a Bolivia el 11 de abril de 1939 (*La Razón*, 1939: 4), de inmediato su primera actividad fue visitar la Escuela de Warisata, aquella que para la época era noticia entre antropólogos, pedagogos, militantes políticos, “artistas y escritores de América” (*La Calle*, 1939: 5). El jefe de la delegación, Carlos Basauri, relató a su llegada a tierras andinas, la importancia de visitar Warisata: “Tenemos verdadera ansiedad por conocer la escuela de Warisata tan elogiada por verdaderas autoridades en materia indigenista” (*La Calle*, 1939b: 4). Su visita despejó dudas y consolidó en la delegación mexicana la diferencia que existía con el proyecto que México llevaba a cabo en cuanto a la cuestión del “problema de la educación del indio”. Warisata se afirmó como el único proyecto de carácter descolonizador en América, que abría un nuevo horizonte, como refería el profesor Adolfo Velasco: “Vimos al indio manejar la economía de la Escuela, llevar sus listas de productos, en fin, la visita de Warisata, abre para nosotros un nuevo horizonte” (*La Calle*, 1939c: 4).

⁸ Se estableció un grupo de seis delegados destinados de la siguiente forma: “dos a los centros aimaras, dos a los centros quechuas, dos a los centros silvícolas [sic]”.

⁹ Basauri fungía como Jefe de la Delegación, su esposa Teresa como enviada especial; Velasco como investigador, y los tres restantes como maestros rurales.

La Escuela-Ayllu se fundaba en tradiciones y costumbres de las comunidades originarias y no en la imposición de un proyecto pedagógico, su fundamento era la organización comunitaria de administración, economía y política ancestral aimara y quechua: “Ante esta organización de la Escuela de Warisata, comprendimos toda la trascendencia educativa, no sólo de los alumnos, sino del pueblo indígena circundante” (Velasco, 1939: 2).

En su itinerario la delegación mexicana incluyó, además de Warisata, los núcleos escolares de Caiza, Caquiaviri, Caquingora y Casarabe. Al visitar los centros educativos y las comunidades, recibían la muestra de fraternidad y agradecimiento por parte de los pobladores, quienes reiteraban “la virtud de los maestros mexicanos” de auxiliarlos en los “afanes de mejoramiento cultural” (Machaca, 1939: 1). En su experiencia en estos núcleos, los profesores mexicanos también percibieron el trato colonial, de sobreexplotación del que eran objeto los pobladores aimaras, quechuas y de la selva, por parte de las autoridades, de los hacendados y de una parte de la sociedad boliviana, del prejuicio racial síntoma del darwinismo social aún presente, por lo que reiteraban:

Las propias autoridades den las garantías necesarias a las razas nativas, ya que por ahora ni ellas hacen justicia ni amparan a los indios, pues sustentan el mismo criterio que los demás de que éstos constituyen una raza inferior y que sólo tienen cualidades negativas (Velasco, 1940: II).

Caso omiso de esta propuesta dada por el profesor Velasco, ya que a su partida junto con la delegación mexicana de Bolivia el 13 de octubre de 1939, la situación para la población de las comunidades nativas no se modificó. Sobre el último reducto de lucha y resistencia que era Warisata, comenzó una destrucción, que se incrementó aun cuando en México se celebraba el Primer Congreso Indigenista Interamericano, en Pátzcuaro, Michoacán, en 1940.

Durante este evento de carácter continental, el profesor mexicano, Adolfo Velasco, publicó y presentó una monografía de su experiencia en Bolivia, texto que no llegó a ser escuchado por la mayoría de los asistentes al evento; mientras en Bolivia, las autoridades educativas se encargaron de omitir el estudio de Velasco y comenzaron la destrucción de la Escuela de Warisata.

En el Congreso Indigenista llevado a cabo en México, el profesor Elizardo Pérez, cofundador de la Escuela de Warisata, fue miembro honorario,

invitado especial del Presidente Lázaro Cárdenas,¹⁰ ya que el Ministerio de Educación de Bolivia, en plena discrepancia con Elizardo, se negó a incluirlo como delegado. La resolución, en gran medida, más que por el pretexto de falta de fondos económicos para solventar sus gastos, resultó de la presión política por parte de la Sociedad Rural Boliviana, así como de “los enemigos de la educación indígena” (*La Calle*, 1940: 4).

DESTRUCCIÓN DE WARISATA

Desde su fundación, la Escuela-Ayllu de Warisata siempre tuvo conflictos con las autoridades educativas y con los hacendados. Durante su experiencia de casi 10 años, siempre fue objeto de intrigas en su contra, de falsas acusaciones, de relacionarla con “las sublevaciones que ocurrían en el altiplano” (*El Diario*, 1934: 4). Padeció un continuo proceso para cerrarla y desaparecerla, principalmente por medio de los hacendados, quienes, organizados en la Sociedad Rural Boliviana, desplegaron una estrategia para destruirla: amenazas a las poblaciones que ayudaban en la escuela; alusiones acerca de que la escuela alentaba la lucha contra la población blanca y que inculcaba en los alumnos y en las comunidades cercanas “tendencias específicamente agresivas de odio y lucha de razas” (Carta de la Sociedad Rural Boliviana, 1937: 1).

La escuela resultó un foco de alta peligrosidad para los intereses económicos, políticos y sociales de los latifundistas. Porque la Escuela-Ayllu además de plantear un nuevo sistema de enseñanza, retomaba la reivindicación y devolución de la propiedad, de la cuestión de las comunidades originarias, desde una situación o problemática no sólo de carácter pedagógico, sino de índole económico; es decir, desde la práctica se articularon la educación y la política, desde una pedagogía integral se buscó concientizar a la población nativa sobre su situación marginal económica, racial, política y cultural. Elementos que se contraponían a un sistema colonial, servil, impuesto por el latifundio y amparado por las autoridades educativas nacionales.

La presión política por parte de los hacendados-gamonales conllevó a reformas en la enseñanza pública. A partir de 1940, el sistema educativo

¹⁰ Elizardo Pérez asistió junto con su esposa y también maestra de la Escuela de Warisata: Jael Oropeza. El gobierno de México solventó sus gastos (Oficio Relación de gastos erogados para la organización y celebración del Primer Congreso Indigenista Interamericano, 1940: 1).

se organizó a través del programa de educación única, al desaparecer la Dirección de Educación Indígenal; los núcleos escolares indígenas, entre los que se incluía Warisata, pasaron a depender del Consejo Nacional de Educación (Decreto Constitucional del 12 de enero de 1940, 1940: 3). Esta reforma en materia legislativa logró desaparecer la autonomía que los núcleos indígenas habían conseguido a lo largo de nueve años. Aunado a ello, el Congreso Nacional solicitó al Ministerio de Educación “realizar un informe minucioso sobre la situación de la educación indígenal” (Mendoza *et al.*, 1940: 1).

El diagnóstico del informe sostenía que ante la crisis económica por la que atravesaba el país, se detenía la proliferación de las escuelas indígenas y la reformulación de los planes de estudio de las existentes. Organizativamente, el informe centralizaba las funciones de los asuntos de educación indígenal en la persona del vocal del Consejo Nacional de Educación, quien desempeñaría sus funciones sólo y estrictamente con la cooperación de un comité compuesto en primera instancia por delegados o representantes de los propietarios, por el ejército y, en “última instancia, ante la insuficiencia o carencia de los dos primeros, por los padres de los alumnos indígenas” (Mendoza *et al.*, 1940: 4). Se exterminaba la organización administrativa del Parlamento de Amautas de la escuela y en su caso se priorizaba el tutelaje de los propietarios, hacendados-gamonales. Posteriormente, en los años subsecuentes, se desmantelaron las instalaciones de la escuela y finalmente la educación indigenista pasó a tutelaje del Servicio Cooperativo Interamericano de Educación.¹¹

CODA

En el marco de un proyecto educativo, la alfabetización ocupó el núcleo central de la preocupación educativa tanto en México como en Bolivia desde la década de 1910 y hasta finales de los años treinta. Alfabetizar no era educar y había carecido de importancia práctica tanto para los indígenas como para los grupos sociales de bajo nivel en ambas naciones. La educación en Warisata no se fundó en un programa pedagógico franquizado sólo en las nociones de lectura y escritura que condicionaran las relaciones sociales en forma negativa, agravando su dependencia a los

¹¹ Para el proceso sobre la llegada del Servicio Cooperativo Interamericano de Educación (Vilchis, 2011: 11).

juegos del cacicazgo político y a las estructuras de dominación económica y cultural.

La Escuela de Warisata planteó su proyecto educativo como un proceso de formación para la resistencia contra el latifundismo, contra la marginación y discriminación racial y ejerció una ruptura con las formas de producción y de educación esclavista que del indígena se tenían. La educación se presentó como una visión y práctica comunitaria donde las personas participaron en su desarrollo, concibiendo la cultura y la naturaleza a partir de una relación de convivencia y complementariedad. No existió la separación de funciones entre los que producen conocimiento de aquellos que lo reproducen; en otras palabras, nunca se concibió una división social jerárquica de la educación.

Warisata y su proyecto pedagógico, desde su circunstancia particular en el contexto boliviano, implicó desde la educación una transformación a nivel de la estructura socioeconómica y política, fundándose en una reconfiguración ética del individuo concreto, desde un espacio y tiempo de reciprocidad y comunalidad. Fue una realización histórica que se volvió concreta, ya que desarrolló un programa educativo no sólo de teorización, sino de ejercicio práctico, desde el cual se incluyó un profundo sentido político.

Estos objetivos llevaron a Warisata a proyectarse a nivel continental, principalmente con México, de quien retomó el sentido de educación del indio, pero del cual se distanció para crear un proyecto autónomo. Warisata se articuló con el proceso educativo mexicano, buscando del mismo más que un reconocimiento, un diálogo de enfoques, de perspectivas y debates, pero también un espacio de difusión, una instancia que le permitiera irradiar su proyecto educativo más allá de los territorios andinos.

La Escuela-Ayllu de Warisata no pudo transformarse en un programa nacional, no por sus limitaciones, sino por los obstáculos internos a los que tuvo que enfrentarse. Como un caso particular en América Latina, es una experiencia educativa que se preocupó por impulsar la educación como el horizonte para el desarrollo social y humano. Desde los últimos años del siglo XX, a partir de una reforma educativa, se intentó situar su experiencia como proyecto innovador, en lo cultural, ideológico e histórico y como base para la aplicación de un nuevo proyecto pedagógico; sin embargo, no se logró planificar un proyecto nacional: “Se tergiversó el contenido del proyecto inicial de Warisata y finalmente la reforma de

1994 en la práctica volvió a ignorar la pedagogía warisateña” (Patzi, 1999: 537). A partir de los años 2005-2006, nuevamente se intentó apropiarse de los fundamentos principales del sistema de la Escuela-Ayllu, para concebirlos en conjunto como “educación comunitaria descolonizadora” (*Nueva Ley de Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez*, 2006: 2). Pero el proyecto no ha entrado en vigencia por la negativa de establecer una ruptura con las políticas educativas de orden pragmático, utilitario, de una pedagogía constructivista, de competitividad, que posterga lo colectivo y comunitario en aras de un individualismo.

ANEXO DOCUMENTAL

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INDIGENAL.
LA PAZ, BOLIVIA.
LA PAZ, 25 DE FEBRERO DE 1938.

AL SEÑOR PROFESOR
GRACIANO SÁNCHEZ
DIRECTOR DEL DEPARTAMENTO DE ASUNTOS INDÍGENAS,
MÉXICO.

Señor:

Por intermedio del señor Alfredo Sanjinés, Ministro Plenipotenciario de Bolivia en México, esta Dirección General de Educación Indígenal y Campesina, se dirige a sus colegas y camaradas de México para testimoniarle su más viva simpatía en la obra fecunda de la redención del indio en que se hallan empeñados.

La evolución social mexicana, caracterizada por profundas transformaciones, político-económicas en beneficio del indio y del campesino, constituye para los maestros de Bolivia un verdadero ejemplo de proceso histórico, el cual deseamos seguir para conquistar la nueva estructura indoamericana, al frente del viejo régimen de privilegios de las oligarquías pretéritas.

La instauración del socialismo en Bolivia, data en su forma inicial del 17 de mayo pasado. El Ejército, las masas obreras, las clases estudiantiles y particularmente los excombatientes venidos de las trincheras del Chaco, han iniciado tal movimiento, por la redención social del indio y por un régimen de justicia en la economía de la tierra.

Los maestros indigenistas de Bolivia, cuyo voto solemne interpreta este mensaje, luego de una asamblea memorable, reunida en octubre del pasado año, hemos aprobado el estatuto orgánico que regula el funcionamiento de las escuelas del campo y cuya doctrina y filosofía se inspira en las bases de nuestra cultura prehispánica de una parte, y de la otra en la organización de núcleos autónomos con sentido y orientación que tienden a dar unidad a una obra colectiva. La restauración de la organización incásica referente a la tierra a base de las “kulakas” “comunidades” y “ayllus”.

Doce núcleos escolares indigenales distribuidos en todo el territorio, señalan la primera etapa de este nuevo proceso social. Actualmente desarrollamos una gran campaña por la implantación de nuevos núcleos escolares indigenales, convencidos como estamos, como estaréis vosotros, de que las masas indígenas americanas han de encontrar por el instrumento de la Escuela, su mejor camino de liberación.

Consideramos que el problema en sí es completamente social y económico, ligado a la tierra y a la producción, pero es también particularmente un proceso educativo. Os pedimos luchar por los setenta millones de indígenas que habitan la América y habremos hecho, estamos seguros, obra auténticamente americanista.

México y Bolivia se ligan por analogías. Bolivia posee cerca de dos millones y medio de indígenas, es país minero, con tierras fértiles al oriente. Aquí como en México, la colonia ha dejado instituciones seculares, continuadas dentro de la República y de la democracia. Los maestros estamos frente a esa supervivencia del pasado, por la instauración del porvenir.

Mucho tenemos que aprender y observar del gran país azteca, que ha promovido la más honda revolución en el orden de la incorporación del indio al ritmo actual de la civilización. Profundamente convencidos de esa política sabiamente iniciada por líderes populares como Morelos, Hidalgo, Zapata, Madero, Juárez, que actualmente reciben impulso de ese recio constructor popular que es Lázaro Cárdenas, os enviamos nuestro saludo fraterno a nombre de las escuelas campesinas bolivianas que las masas indígenas de Bolivia, deseando estrechar cuanto cabe vínculos de aproximación espiritual e ideológica con vosotros que sois los verdaderos gestores del más grande experimento americano sobre la tierra y el indio.

Veríamos con sumo agrado la realización de un Congreso Indigenista de países iberoamericanos, ligado al problema, como Bolivia, el Perú, Colombia y México, con el fin de uniformar un plan general que tienda a

rehabilitar las masas campesinas de Indo-América, masas expoliadas por la ignorancia y el retraso cultural.

Trabajad por tal idea y nosotros nos encaminamos a ella resueltamente.

Con admiración profunda a la obra realizada por la Revolución mexicana, os estrechamos fraternalmente.

(FDO) ELIZARDO PÉREZ,
DIRECTOR GENERAL DE EDUCACIÓN INDIGENAL Y CAMPESINA

CARTA DE CARLOS SALAZAR A ELIZARDO PÉREZ

MÉXICO, 19 DE JULIO DE 1938.

Le escribo en vísperas de viajar al Internado de Remedios donde ha de celebrarse la primera asamblea de Educación Indígena de México y a la cual la Delegación Boliviana ha sido invitada. Se ha presentado, por fin, la oportunidad de actuar... y hacer conocer nuestra orientación educacional... Demostraremos que en Bolivia, si bien estamos en un régimen que dista mucho de parecerse al mexicano, la Escuela, que ocupa un lugar secundario entre las preocupaciones del estado, que por ende dispone de pocas sumas de dinero, especialmente la escuela indigenal, ha hecho y hace obra verdaderamente revolucionaria, fecunda y duradera, que está certeramente encaminada, que realiza una labor superior a sus medios económicos, que, en fin, camina sobre los pies y en terreno firme. En México el lema es “producir” porque veintiocho años de revolución improductiva son muchos años y es preciso que el campo produzca... La escuela es, pues, económica. Es claro que esta política es razonable, pero de ningún modo puede llamársela superior a la nuestra. Es distinta. Además, ellos disponen de sesenta millones de pesos —unos quinientos millones de bolivianos— para escuelas. Nosotros todavía estamos pidiendo ayuda a la insolencia de los ricos. Ellos tienen decenas de miles de escuelas elementales. Tienen treinta internados. Nosotros contamos con pocas escuelas, tenemos diez y seis núcleos, pero ellos han comenzado en 1921, nosotros todavía estamos dentro de una estructura semifeudal y liberal y los intereses campesinos no son primordiales para ella. Ellos han hecho una obra cuantitativamente valiosa, nosotros la hemos hecho cualitativa. Puedo afirmar que Clause tiene razón al decir que “en el espíritu, en la intención, en la forma como

ha sido llevada a cabo, Warisata todavía no ha sido superada”. Es cierto, Warisata será de adobe, no será un palacio, tendrá talleres pobres, escasas tierras de cultivo, cuando aquí la escuela de la Huerta tiene doscientas hectáreas cultivables y seiscientas de pastura y temporal y ha costado unos cuantos millones. Pero eso no significa sino que Warisata no merece atención alguna de parte de los que están obligados a ayudarla, cuando en la Huerta se concentran todas las fuerzas del gobierno para realizar una buena obra. La obra social de Warisata es superior, sujeta a la estrechez económica, a las fuerzas dominantes —burguesía, latifundistas— realiza una obra prodigiosa. Que nos den los sesenta millones que aquí dan y haremos la obra más colosal de América. Eso es todo. Todavía no he encontrado nada superior a nuestra Warisata, a pesar de lo poco que ha costado. En México se realizan toda clase de experiencias porque hay dinero. Por eso se permiten hasta el lujo de tener sus fracasos. Nosotros no podemos fracasar porque tenemos la responsabilidad de multiplicar las sumas que nos dan y construir el triple; somos un país demasiado pobre para poder hacer experiencias. En vez de decir que hemos fracasado, se debería decir que estamos en el comienzo, que la obra de México es superior por su cantidad, pero de ninguna manera por su calidad. Aquí pueden hacer todo porque todo mundo ayuda. Allá hasta la prensa es reaccionaria y pone obstáculos a la obra educativa. México es grande, está a la vanguardia en América, porque hay un profundo sentido en responsabilidad y la escuela puede prosperar. En Bolivia todos los egoísmos se reúnen para oponerse a cualquier obra bien intencionada y la clásica irresponsabilidad de los bolivianos jamás hará [más] que conducirnos al fracaso. Decir, pues, que en Bolivia no hemos hecho nada, es desatinar. Hemos hecho algo, que ya es mucho, siendo nuestro país eminentemente conservador. Hemos vencido todos los obstáculos para poder [sic] la necesidad de la escuela indígena. Y este es un gran paso, una gran obra. Contra la oposición latifundista, contra la prensa reaccionaria, contra el mestizaje pueblerino, contra el gamonalismo, contra curas y corregidores, contra todas las fuerzas enemigas del indio, nuestra obra se ha impuesto. Cuando un gobierno realmente revolucionario se proponga llevar adelante la obra, ya estará el terreno preparado y el éxito de la escuela será colosal, si ahora, contra todos los factores enumerados, se impone, en un estado socialista triunfará de manera definitiva. No podemos avergonzarnos de haber construido pocas escuelas, de dotarlas apenas de talleres, de pobres aulas. Esa vergüenza se

queda para los que pueden ayudarnos y no lo hacen. Nosotros debemos estar orgullosos de haber construido lo que ahora podemos mostrar.

CARLOS SALAZAR MOSTAJO

BIBLIOGRAFÍA

- Acta de Fundación de la Escuela de Huarizata*, (1931); La Paz, 2 de agosto.
- “Ayer arribó a esta ciudad la Dlg. de maestros mejicanos [sic]” (1939); *La Razón*, La Paz, 12 de abril.
- BAIRON, M. y CLAURE, T. (1938); *Carta de Max. A. Bairón y Toribio Claure becados bolivianos en México, al presidente de la República, Gral. Lázaro Cárdenas, fechada en la Escuela Regional Campesina de “la Huerta”, Morelia. Michoacán, México, 27 marzo de 1938*, Archivo General de la Nación, México, Fondo Presidentes Lázaro Cárdenas del Río, Becas Bolivia, Exp. General, 5-25-39, caja 0702, exp. 534.1/951.
- BIONDI FRANGI, S. P. (2004); “Entrevista a don Carlos Salazar Mostajo”, *Decursos Revista de Ciencias Sociales*, año VI, núm. 12, diciembre, pp. 12-21.
- BRIENEN, M. (2011) “Warisata y la renovación de la educación rural indigenal boliviana 1931-1948” en Alicia Civera *et al.* (Coord.), *Campesinos y escolares: la construcción de la escuela en el campo latinoamericano, siglos XIX y XX*, México, Colegio Mexiquense/Miguel Ángel Porrúa, pp. 384-406.
- “Carta de los pobladores de Jesús de Machaca, de la Provincia de Ingavi, del Departamento de La Paz, al señor Presidente de la República Mexicana, el General Lázaro Cárdenas” (1939); fechada el 27 de agosto de 1939, en Archivo General de la Nación, Fondo Presidentes Lázaro Cárdenas del Río, Caja 0742, exp. 534.6/1232.
- “Carta de la Sociedad Rural Boliviana firmada por su Presidente Julio C. Patiño y el Secretario R. López Videla, al Ministerio de Educación y Asuntos Indígenas de Bolivia” (1937); *Archivo Histórico de Relaciones Exteriores de México*. Expediente año 1937: Informes políticos suplementarios rendidos por la Legación de México en Bolivia, fólder 29-3-15. La Paz-México, 2 de agosto.
- CHÁVEZ OROZCO, L. (1937); *Oficio del Subsecretario de Educación Pública, Luis Chávez Orozco, a la Secretaría de Relaciones Exteriores, fechado el 30 de septiembre de 1937*, Archivo Histórico de Relaciones Exteriores de México, Expediente Becas, año 1937, fólder III- 23-59-3.

- CHOQUE CANQUI, R. (1986); *La masacre de Jesús de Machaca*. La Paz: Chitakolla.
- CHOQUE CANQUI, R. *et al.* (1992); *Educación indígena: ¿Ciudadanía o colonización?*. La Paz: Arawiyiri.
- CHURATA, G. (1936); “Problemas y tópicos sobre el indio. El Congreso de Profesores Indigenistas”, *La Calle*, La Paz, 27 de octubre.
- Comisión Nacional de la Nueva Ley de Educación Boliviana (CNNLEB), (2006); *Nueva Ley de Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez*, Sucre, Bolivia, Ministerio de Educación y Culturas, agosto.
- DILTHEY, W. (1944); *El mundo histórico*, México: FCE.
- “Documentos que demuestran el carácter retardatario con que se combate a la educación del indio” (1938); *La Calle*, La Paz, 16 de agosto.
- “El Chaco fue Crisol de una nueva Bolivia”. Interesante Conferencia dijo ayer, el Ministro de aquel país, el Señor Sanjinés. Conferencia en Relaciones Exteriores, y por radio del Departamento Autónomo de Publicidad (DAPP), (1937); *El Nacional*, México, 10 de agosto.
- “En la tarde de ayer viajó a la Escuela de Warisata la comisión de maestros mejicanos” [sic] (1939); *La Razón*, La Paz, 30 de abril.
- “Entrevista a Basilio Quispe Churata, nieto de Avelino Siñani y alumno de Elizardo Pérez” (2008); *El Diario*, La Paz, 10 de julio.
- “Está en La Paz un ilustre personaje de EE. UU. De México, D. M. Sáenz” (1932); *El Diario*, La Paz, 17 de enero.
- FELL, E. M. (1996); “Warisata y la irradiación del núcleo escolar campesino en los Andes (1930-1960)” en Pilar Gonzalbo (Coord.), *Educación rural e indígena en Iberoamérica*. México: El Colegio de México.
- FLORES MONCAYO, J. (Comp.), (1953); *Legislación boliviana del indio. Recopilación 1825-1953*, La Paz: Ministerio de Asuntos Campesinos. Departamento de Publicaciones del Instituto Indigenista Boliviano.
- “Guarisata es el sitio ideal para la Escuela Normal de Indígenas”, (1931); *El Diario*, La Paz, 2 de junio.
- KLEIN, H. (1993); *Orígenes de la revolución nacional boliviana. La crisis de la generación del Chaco*. México: CNCA-Grijalbo.
- “La obra de absorción de tierras de los indígenas de Warisata, prosigue. Fue comenzada en 1882”, (1938); *La Calle*, La Paz, 26 de julio.
- “Los problemas de los indígenas en la República Boliviana”, (1938b); *El Nacional*, México, 4 de febrero.
- “Los maestros Bolivianos llevan a su patria las experiencias mexicanas. Cumplieron una amplia misión” (1938c); *El Nacional*, México, 6 de diciembre.
- “Maestros bolivianos en gira de estudio por el Estado de Hidalgo” (1938); *El Nacional*, México, 22 de enero.

- MENDOZA LÓPEZ, V., ZAPATA, R. Y CAPRILES LÓPEZ, J. (1940); “Veredicto del jurado revisor de Educación Indigenal”, *La Calle*, La Paz, 25 de octubre.
- Mensaje de la Escuela Indigenal de Warisata, en el Día de las Américas* (2009) [1934]; Editorial La Semana Gráfica, La Paz, Bolivia, edición facsímil, México, Editorial América Nuestra-Rumi Maki.
- MONTENEGRO, C. (1953); *Nacionalismo y coloniaje*. La Paz: Biblioteca Paceña.
- MORENO FRAGINALS, M. (1983); *La historia como arma y otros estudios sobre esclavos, ingenios y plantaciones*. Barcelona: Crítica.
- Oficio: Relación de gastos erogados para la organización y celebración del Primer Congreso Indigenista Interamericano del Departamento de Asuntos Indígenas de México* (1940); Archivo General de la Nación, México, Fondo Presidente Lázaro Cárdenas del Río, caja 0684, Expediente relativo al Congreso Indigenista, Michoacán, Pátzcuaro, 11-25-39 Exp. 533.4/X, 28 de agosto.
- ORDORIKA MEJÍA, A. (1938); “La entrevista de Hoy. Alfredo Sanjinés, Ministro de Bolivia en México”, *El Nacional*, México, 28 abril.
- “Otra muestra de simpatía de México a Bolivia” (1939b); *La Calle*, La Paz, 12 de abril.
- PATZI, F. (1999); “Etnofagia estatal. Nuevas formas de violencia simbólica (Una aproximación al análisis de la Reforma Educativa)”, en *Bulletin du Institute Francaise de Études Andines*, 28 (3), pp. 535-559.
- “Profesores mexicanos admiran la escuela boliviana indígena”, (1939c); *La Calle*, La Paz, 19 de abril.
- PÉREZ, E. (1933); *Informe del Director de la Escuela Normal Profesional de Indígenas de Huarizata, Elizardo Pérez, al señor Prefecto y Comandante General del Departamento de La Paz, fechado en Huarizata el 27 de noviembre de 1933*, en Archivo de la Prefectura de la Paz, Subfondo Administración (Omasuyos), Serie Correspondencia recibida y enviada, Años 1933-1934, Caja 108^a.
- , (1937); *Carta de Elizardo Pérez al Representante de la Legación de Bolivia en México, Lic. Alfredo Sanjinés*, fechada en La Paz, 21 de noviembre de 1937. Archivo privado de Carlos Salazar Mostajo.
- , (1938); *Carta de Elizardo Pérez a Graciano Sánchez, Director del Departamento de Asuntos Indígenas de México*, fechada en La Paz, 25 de febrero de 1938, Archivo privado de Carlos Salazar Mostajo.
- , (1963); *Warisata. La Escuela-Ayllu*. La Paz: E. Burillo.
- REYEROS, R. (1938); *Carta de Rafael Reyeros al Ministro Peñaranda, fechada el 15 de febrero*.

- SANJINÉS, A. (1937); *Oficio del Representante del gobierno Boliviano en México, Sr. Alfredo Sanjinés dirigido al Sr. Eduardo Hay, Secretario de Relaciones Exteriores en México*, fechado el 18 de octubre de 1937, en Archivo Histórico de Relaciones Exteriores de México, Expediente Becas, Año 1937, Folder III- 23-59-3.
- , (1938); *Oficio de la Legación de Bolivia en México, Lic. Alfredo Sanjinés al Secretario de Educación. Gonzalo Vázquez Vela*, fechado el 4 de octubre de 1938, Archivo Histórico de la SEP, Expediente Congreso Indígena de Bolivia 1938, Exp. 2, b/0917/15.
- SALAZAR MOSTAJO, C. (1937); *Carta de Carlos Salazar Mostajo al Director de Educación Indígenal y Campesina [Elizardo Pérez] y al Director de la Escuela de Warisata [Raúl Pérez]*, fechada el 3 de noviembre de 1937, Archivo privado de Carlos Salazar Mostajo.
- , (1938); *Carta de Carlos Salazar Mostajo a Elizardo Pérez, fechada en México, el 19 de julio*.
- , (1990); *¡Warisata mía!*. La Paz: Juventud.
- , (1992); *La Taika. Teoría y práctica de la Escuela-Ayllu*. La Paz: Juventud.
- “Se realizará una visita a la escuela indígenal que funciona en Huarizata” (1934); *El Diario*, La Paz, 18 de enero.
- SEP (1939); *Oficio de la Secretaría de Educación Pública a la Secretaría de Relaciones Exteriores, México*, fechado el 19 de febrero de 1939, Archivo Histórico de la SEP, Exp. 1, b/097.2.
- TANCARA QUISPE, C. (2011); *La promesa de Warisata*, La Paz, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- “Una delegación absurda representará a Bolivia en el Congreso de Pátzcuaro”, (1940); *La Calle*, La Paz, 14 de marzo.
- VARGAS CONDORI, J. (2007); *El pensamiento filosófico educativo productivo de la Escuela-Ayllu de Warisata*, Tesis de Maestría en Educación Superior por la Universidad Mayor de San Andrés, La Paz.
- VÁZQUEZ VELA, G. (1939); “Discurso del Secretario de Educación Pública. Lic. Gonzalo Vázquez Vela, ante la partida de los profesores mexicanos a Bolivia”, en *El Maestro Rural*, núms. 3-4, t. II, marzo, pp. 7-9.
- VELASCO, A. (1939); “Una breve visita de un profesor mexicano a la Escuela de Warisata”, *La Calle*, La Paz, 20 de abril.
- , (1940); *La Escuela indígenal de Warisata, Bolivia*, Primer Congreso Indigenista Interamericano. México: Departamento de Asuntos Indígenas.

VILCHIS CEDILLO, A. (2011); “Warisata y Churata, pedagogía y periodismo de compromiso”, *La Pacarina del Sur. Revista de Pensamiento Crítico Latinoamericano*. Revista en línea: <www.pacarina.com>, núm. 8, julio-septiembre.

ZAVALETA MERCADO, R. (1986); *Lo nacional popular en Bolivia*. México: Siglo XXI.