

# **Educación y Sociedad en Bolivia, en torno a la escuela ayllu de Warisata, década de 1930.**

Nodrid, Nicolás.

Cita:

Nodrid, Nicolás (2017). *Educación y Sociedad en Bolivia, en torno a la escuela ayllu de Warisata, década de 1930. XVI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-019/313>

Mesa 59: Teoría e Historia de la Educación Popular en Latinoamérica y América del Norte, siglos XIX y XX.

Título: “**Educación y Sociedad en Bolivia, en torno a la escuela ayllu de Warisata, década de 1930**”

Nodrid Nicolás, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

“Para publicar en actas”

### **Introducción**

El presente trabajo tiene como objetivo realizar un breve análisis sobre las relaciones entre Sociedad, Estado y Educación en Bolivia, centrándonos en la propuesta pública de educación indigenal de la llamada “escuela ayllu” de Warisata, que funcionó entre 1931 y 1940, y a partir de la cual fueron creadas otras 15 escuelas en diversos puntos del país. Tanto su programa y contenidos escolares, así como sus objetivos sociales, políticos y culturales, y aún su emplazamiento en el medio rural y forma de administración, constituyeron una novedad en materia de iniciativa estatal con respecto a los sectores indígenas de Bolivia, especialmente teniendo en cuenta el carácter del Estado Nacional de aquel momento.

Nuestra fuente principal, que constituye el relato más pormenorizado, es la obra de quien fue su primer director, Elizardo Pérez, “La escuela ayllu de Warisata”, de 1962. Aún a pesar de ser escrita tres décadas luego de los sucesos relatados y contener muestras claras de su ideología, el detalle de los acontecimientos y el hecho de contener multitud de fuentes periodísticas, estatales y relatos de otros protagonistas, convierten a esta obra en punto de partido obligado. En la primera escuela, Pérez fue director hasta 1937, cuando asume el cargo de Director General de Educación Indigenal, dependiente directo del Ministerio de Instrucción Pública, impulsando su doctrina educativa a nivel nacional. Se mantuvo hasta principios de 1940, cuando fue destituido y se procedió al vaciamiento de las escuelas ayllus, tanto material como doctrinalmente. A grandes rasgos, su propuesta se centraba en la idea de que la escuela debía poder convertirse en un motor económico y social de la comunidad en donde se encontraba.

Ahora bien, la pregunta de la que partimos es la siguiente: ¿cómo es que este modelo de escuela rural-indigenal, marcadamente contrario al carácter de la educación boliviana hasta ese momento, y marcadamente contrario a los intereses de las clases dominantes, fue propuesto y sostenido durante casi todo un decenio desde el Estado Nacional?

En este último sentido, y a pesar de lo limitado de su expansión, el modelo fue fuertemente resistido por sectores de la burocracia estatal y por las clases dominantes bolivianas – particularmente el sector terrateniente- durante todo su desarrollo, triunfando estos finalmente en 1940. Nuestro fin es dar cuenta de los alcances y limitaciones de la propuesta de Warisata y dilucidar en qué sectores pudo apoyarse a fin de sostenerse en el tiempo.

Una aclaración importante es que nos centraremos en el relato de Pérez, y particularmente en lo que respecta a la escuela de Warisata y no a las otras escuelas ayllu que existieron, objeto éste que nos demandaría un trabajo mucho más vasto que el presente.

### **Contexto social y político de Bolivia, 1899-1931**

En primer lugar, es necesario ir hacia atrás en el tiempo, hasta la consolidación institucional de la República Liberal, en 1899 tras la llamada “Guerra Federal”, que enfrentó a los bandos conservador, el cual se encontraba en el poder, y liberal, el cual accedió resultado de la guerra. A los efectos de este trabajo seleccionamos este momento ya que luego de 1899 fue que las clases dominantes –mineros con base en la extracción del estaño y hacendados- lograron una cierta hegemonía estable sobre la base de una fuerte expansión económica, y sobre la base de un Estado Nacional que asegurara tanto la expansión mencionada como la sucesión gubernamental. Y fue esta particular hegemonía la que se encontró en crisis durante la década, que más nos incumbe, de 1930.

En principio, tomamos la hipótesis expuesta por Ferran Gallego<sup>1</sup>(1986) acerca de que la crisis de legitimidad tanto de la República de Bolivia como de los partidos políticos ligados a ella, no se generó a causa de la Guerra del Chaco –aunque ésta ciertamente la profundizó-, si no que ya venía gestándose décadas atrás. En un artículo que resumió parte de su tesina, de la Universidad Autónoma de Barcelona, dice: “Puede ajustarse más a la realidad ver en

---

<sup>1</sup> Pseudónimo de Fernando José Gallego Margaleff.

la guerra contra Paraguay un acelerador del agotamiento del antiguo régimen boliviano, cuyos síntomas se detectan en los enfrentamientos sociales de los años veinte, y cuyas raíces reposan en las insuficiencias de la opción de crecimiento adoptada en la segunda mitad del siglo XIX” (Gallego 1986, 30). Así, entendemos que esta tesis engloba el período que adoptamos, articulando economía y política de forma que hacia la década de 1920 comenzaron a adoptarse medidas sociales destinadas a paliar los efectos desestabilizantes del orden socio-económico boliviano (32), y hacia la década de 1930, acelerado el proceso de descomposición de la hegemonía dominante, las políticas estatales dieron cuenta de la urgencia por renovar los lazos entre Estado y Sociedad. Y es justamente bajo este punto de vista que entendemos se debe analizar la doctrina educacional de Warisata.

A partir de 1899 y hasta 1920, el Estado Nacional fue gobernado de forma ininterrumpida por el Partido Liberal, representando un consenso entre los sectores dominantes en pos de atraer capitales extranjeros y desarrollar la economía de exportación de materias primas. Bolivia se había conformado en las últimas décadas del siglo XIX como un país capitalista primario, en que básicamente un solo producto –el estaño- otorgaba casi todas las ganancias por exportación. Por otra parte, el Estado Nacional recaudaba su presupuesto en gran parte de los impuestos de Aduana, por lo que dependía asimismo de este producto. Al mismo tiempo, dos polos productores conformaban las elites dominantes: los grandes mineros y los hacendados del agro, estos últimos produciendo alimentos para las ciudades y manteniendo bajo control el campo. Tomando la concepción de Waldo Ansaldi y Verónica Giordano (2012), la forma de Estado en Bolivia es aquella denominada oligárquica, concepto común a la casi totalidad de los Estados latinoamericanos que se formaron en ese período, en la cual las capas populares tienen mayormente restringidos la participación política y el voto, y en el que la regulación estatal casi no escapa de asegurar las ganancias y la seguridad de los enclaves económicos de mayor importancia. A su vez, en el agro, la forma de relación clientelar adquiere la mayor relevancia a la hora de encauzar tanto el conflicto como el ascenso social. En el caso boliviano, las comunidades indígenas, mayoría de la población, vieron expropiadas gran parte de sus tierras por los hacendados, en avance desde las últimas décadas del siglo XIX, proceso explicado por Silvia Rivera Cusicanqui

(1984), que acaba por formar las instituciones generales de dominación rural: el “pongueaje” y el sistema más general de “gamonalismo”<sup>2</sup>.

Ahora bien, la expansión del ferrocarril hacia las zonas productoras y el aumento de los balances exportadores fundamentaron el crecimiento económico del período, siendo los liberales fuertes en las grandes ciudades y particularmente en La Paz, y congregando en su seno el apoyo de las elites dominantes. Como expresa Gallego (1986, 31), “el liberalismo doctrinario de Ismael Montes, hombre fuerte del régimen y presidente por dos veces, no halló competencia en fuerza organizada alguna, exceptuando escaramuzas de tan escuálida entidad, que el Partido Liberal pudo presentarse a las elecciones de 1908, 1909 y 1913 en solitario”.

Por otro lado, y articulándose íntimamente con lo anterior, desde los sectores populares urbanos fue gestándose desde principios de siglo un creciente activismo por parte del sector “mestizo” de las ciudades, mayoritarios y que se destacaban como comerciantes, artesanos y trabajadores asalariados. Al respecto, el autor Huáscar Rodríguez García (2011) explica que estos sectores –denominados también como “cholos”-, intermedios en la sociedad boliviana, fueron hasta cierto punto absorbidos por el sistema de partidos en un principio, aprovechados para engrosar las filas de electores e intervenir como punteros de los partidos tradicionales, pero que gradualmente fueron alejándose de los canales institucionales promovidos por las clases dominantes.

Al fin, la predominancia absoluta que disfrutó el Partido Liberal resultó efímera, ya que las dificultades económicas producto de la Primera Guerra Mundial, y la estrechez de los círculos en el poder, se tradujeron rápidamente en el surgimiento de una oposición organizada, el Partido Unión Republicana (P.U.R.), en 1915, fuerza política que se hará con el gobierno, por la fuerza, en 1920. Según Gallego, su fortaleza se hallaba en que “sin bases ideológicas claramente diferenciadas, el republicanismo basó su continuidad y éxito en haber sabido integrar distintos niveles de descontento en una sola organización (...)

---

<sup>2</sup> El llamado “pongueaje” era la forma predilecta de extraer renta en forma de trabajo para las haciendas, a cambio del derecho de usufructo de la tierra para el campesino. Al mismo tiempo comenzó a llamarse “gamonalismo” a los sistemas de poder local, asentados en los pueblos o aldeas, que mantenían bajo control las áreas rurales bajo todo tipo de arbitrariedades, violencia y clientelismo.

antiguos conservadores chuquisaqueños silenciados tras la guerra federal; artesanos y empleados que experimentaban las primeras dificultades serias de la economía boliviana, especialmente en los núcleos urbanos; los aspirantes a puestos en la administración que necesitaban un cambio de partido en el poder para obtener derechos clientelares” (Gallego 1986, 32).

Hasta aquí, es pertinente tener en cuenta que los gobiernos republicanos no se plantearon un cambio ni en lo social ni en lo económico de Bolivia, y sus políticas en este sentido no escaparon de los límites del orden imperante. Según Gallego (1986, 32), “la dependencia del exterior sólo varió en la progresiva entrada de los intereses estadounidenses (...) La misma relación paternalista establecida por Saavedra con los trabajadores bolivianos presuponía la más dura represión en caso de que éstos decidieran actuar por su cuenta”.

Desde 1920 a 1930, el P.U.R. gobernó en una década marcada por un aumento de las dificultades económicas –relativo descenso en los precios internacionales del estaño- y del conflicto social, mayormente urbano. En este sentido, comenzó a proyectarse un emergente movimiento obrero, que en palabras de Rodríguez García (2011, 157), “apareció dividiendo a los cholos entre servidores de las elites por un lado, y obreros rebeldes que buscaban transformaciones sociales profundas por el otro”.

Además, el republicanismo acabó por quebrarse, generándose el Partido Unión Republicana Socialista (P.U.R.S.), cuyo principal referente fue Hernando Siles Reyes, sucesor de Saavedra en la presidencia; y el Partido Republicano Genuino (P.R.G.), que participó en un golpe cívico-militar, en 1930. En esta serie de escisiones, fue la figura de Saavedra quien mantuvo mayormente el apoyo popular del partido, mientras los demás grupos vieron mermadas sus bases sociales, al irse desgastando el sistema de partidos. Por otro lado, el Partido Liberal, falto ya de bases estables, se vio cada vez más imposibilitado de acceder al gobierno por su cuenta.

Con todo, lo cierto es que durante la década de 1920, la legitimidad del régimen fue agotándose, tanto para los sectores populares<sup>3</sup> como también ante los sectores dominantes, para quienes la forma de Estado ya no aseguraba la estabilidad política necesaria para mantener su hegemonía (Gallego 1986, 38). Y así es que la gran crisis económica de 1930 llevó esta pérdida de legitimidad a un nuevo nivel. Las ganancias mineras y la percepción fiscal del Estado –dependiente ésta última de las primeras-, fundamentos materiales de todo el sistema institucional, se vieron en niveles bajísimos (33), de los que no saldrían por lo menos hasta el final de la década. Con todo, uno de los últimos consensos de las elites dominantes se dio en el golpe de estado de ese año, contra Siles Reyes, y el ascenso al gobierno de Daniel Salamanca Urey (33), en 1931, que asumió con el objetivo de resolver la crisis económica e institucional.

A partir de allí, entendemos que el conjunto de los partidos que venían protagonizando la escena pública acabaron por profundizar la crisis interna de Bolivia, especialmente tras la derrota en la Guerra del Chaco, a partir de lo cual nuevas fuerzas comenzaron a destacarse y asumir el protagonismo público, como veremos más adelante.

### **Política educativa indigenal, 1899-1931**

En este punto, es necesario dar cuenta del sistema educativo –particularmente del sistema educativo indigenal- durante este período, a fin de poder articularlo con el modelo de jerarquía social impuesto en la Bolivia liberal. De esta manera, su utilidad principal es contrastarla con las iniciativas públicas de la década de 1930.

La llegada de los liberales al poder en 1899 también marcó un punto de cambio en la educación, ya que las reformas que impulsaron, motivaron una fuerte expansión del sistema escolar en relación con décadas pasadas. Como señala Laura Efron (2013, 221), “la educación impulsada por los sectores liberales pretendía distanciarse de la versión religiosa desarrollada por los misioneros y construir un sistema centralizado que tuviera en cuenta lo étnico y geográfico”. En este sentido, los gobiernos liberales, y especialmente los de Ismael

---

<sup>3</sup> Y no solo urbanos, si no también rurales. Desde 1921, luego de la “Masacre de Jesús de Machaca”, los gobiernos republicanos perdieron el apoyo que habían tenido en años anteriores, ante los sectores campesinos (Pérez 1992, 64-67)

Montes, propiciaron una mayor injerencia del Estado Nacional sobre las escuelas. Las reformas en este sentido fueron graduales, y fueron seguidas por los gobiernos republicanos (Contreras 2001). Además, adquirió relevancia la corriente pedagógica denominada “normalismo”, la cual prescribía el programa común, normal, para todas las escuelas, así como para la Escuela Normal para maestros –la primera se fundó en 1909-, con el objetivo de alcanzar la homogeneidad educativa y cultural. Claro que los programas se adscribían al sistema oligárquico, beneficiando a las capas dominantes de la sociedad y estableciendo el ascenso social bajo los moldes controlados por ellas. Por ello, éstos se basaban principalmente en una formación alfabetizadora y humanista, entendiendo la necesidad del período de desarrollar la burocracia estatal y los servicios urbanos.

En suma, siguiendo a Efron (2013, 221), se pretendía configurar una educación selectiva y elitista, a fin de formar a las clases dirigentes y atender a las necesidades en expansión de éstas, como maestros, médicos, abogados, etc. Es por esto que van a ser las áreas urbanas aquellas privilegiadas por la expansión y desarrollo del sistema escolar, mientras que la educación rural apenas va a existir durante todo el período, y con una concepción evidente: “la formación de indígenas tenía un concepto “civilizatorio” muy claro, ya que se pretendía castellanizarlos para incorporarlos a la vida nacional. La primera acción del gobierno liberal fue establecer el sistema de escuelas ambulantes en la cual maestros especialmente elegidos distribuían su tiempo entre varios ayllus” (Contreras 2001, 470). Es todo este sistema y concepto el que es criticado permanentemente por Elizardo Pérez en su obra, ya que se limitaba a mantener a las comunidades indígenas en su estado de dominación, de la cual solo unos pocos podían salir y solo para encontrarse bajo la órbita política de los gamonales rurales o políticos urbanos.

Un punto relevante aquí es explicitar que el “normalismo” no era solo un sistema abstracto de ideas, sino que se materializaba en un grupo, en un sector mayoritario de los maestros y de la capa de funcionarios públicos que administraban el sistema escolar y que se sostenían en la jerarquía estatal. En la obra de Pérez, este sector es predominante en lo que respecta al sistema educativo, y tuvo la suficiente influencia como para asegurarse los cargos desde donde combatir la doctrina de Warisata a fines de la década de 1930.



Asimismo, sí hubo algunas iniciativas estatales por extender el sistema escolar. El propio Pérez relata algunas de ellas, ligándolos a algunos ministros de educación, en particular a Daniel Sánchez Bustamante y Felipe Segundo Guzmán. Bajo el ministerio del primero, se fundó la primera escuela normal para indígenas, en 1910. Luego fueron fundadas otras. Pero el fracaso fue evidente, funcionaban en las ciudades o en las aldeas y apenas si tuvieron estudiantes, y ningún egresado. Por otro lado, también da cuenta, en 1919, de un decreto formulado por Sánchez Bustamante, que buscaba regular la educación indígenal, abriendo la posibilidad de escuelas manuales y estableciendo que debían ubicarse en el medio rural. Según Pérez, “Sánchez Bustamante enfocaba el asunto con criterio realista y moderno, tratando de hacer de las escuelas indígenas instrumentos de mejoramiento económico nacional (...) dejó el ministerio poco tiempo después, y como es de suponer, nadie volvió a acordarse de su Decreto, el cual quedó sin efecto alguno” (Pérez 1992, 64). En este sentido, estas iniciativas de cambio chocaban con la estructura social y de poder en Bolivia, las cuales se disponían a mantener al indígena con las menores posibilidades de ascenso social o de integración con otros sectores: “En 1921 (...) se cerraban en Bolivia las pocas escuelas normales rurales que habían venido funcionando. Como hemos dicho, fue el presidente Saavedra quien dispuso tal medida, y no por que las escuelas tuvieran deficiencias o carecieran de orientación doctrinal; sino porque su clausura correspondía a una definida línea de conducta gubernamental respecto al problema del indio” (64). Esta línea a la que se refería era la meramente represiva, como la masacre de Jesús de Machaca vino a representar, ese año de 1921.

Ahora bien, no es tanto a través de la fundación en sí, sino más bien a través del desarrollo y de la doctrina que se formó alrededor de la escuela de Warisata, desde 1931, que podemos dar cuenta de un cambio en estas relaciones de poder, tanto dentro del Estado Nacional como en el más general sistema hegemónico boliviano. Entendemos que, sin ello, no es posible explicar satisfactoriamente la experiencia de nueve años de Warisata, que cargó desde sus inicios con el rechazo del conjunto de los hacendados y de la burocracia escolar “normalista”.

## **La escuela ayllu, 1931-1940**

Llegando a nuestro mayor punto de atención, tenemos ya en claro que la doctrina de la escuela de Warisata tenía algunos antecedentes en la historia educativa boliviana. Antecedentes que significaron en realidad discursos no llevados a la práctica, o decretos ignorados. Esta cuestión se hace importante para nosotros en la medida en que pasó a los hechos, a la iniciativa práctica, en un período de profunda crisis de la forma de Estado en Bolivia, crisis general a la mayoría de los países latinoamericanos. Es pertinente ver a la doctrina de la escuela ayllu como una idea de renovación de la relación entre Estado y comunidades indígenas, en pos, como explica Elizardo Pérez, de cohesionar de mejor forma a la “Nación” boliviana, en un período crítico como el que se vivía.

Y esto se puede ver en la medida en que los distintos gobiernos de la década –de distinto signo político y además militares- sostuvieron por igual el desarrollo de la escuela. Es decir, ésta, aún con un mísero presupuesto estatal, se había mostrado más estable que los propios gobiernos que la sostenían, se había desplegado como núcleo escolar –esto es, con instalaciones en distintas comunidades de la localidad-, y había ido adquiriendo más presupuesto y más talleres. Creemos, además, que es necesario plantear que el Estado Nacional sostenía también de otra forma a las escuelas, a lo largo de todo el período, en la forma más básica de garantía contra su eliminación por parte de los poderes locales. Y esto es así porque sostenemos que nos encontramos en presencia de distintos grupos al interior de la burocracia pública y el gobierno en esta década. El mismo Pérez, como director de escuela, y luego como Director General de Educación Indigenal, es parte de un sector de ideología nacionalista, anti-liberal y anti-normalista, al interior del Estado Nacional, que pugnaba por transformar la acción del Estado.

Así, durante el momento que nos ocupa, se produjo un cambio en la predominancia del sector normalista, reflejo de un interés, más decidido que en tiempos anteriores, por diseñar un sistema educativo distinto en algunos aspectos. Y esto es así porque anteriormente las escuelas rurales dependían del Inspector General, y luego del Consejo Nacional de Educación. Pero en 1931 se creó la Dirección General de Educación Indigenal (Pérez 1992, 69), con lo cual fue autonomizada como área y pasó a depender directamente del Ministro de Instrucción Pública. Esto no es menor, ya que abrió en los hechos la posibilidad de una

margen de maniobra para Elizardo Pérez en un principio, y la escuela ayllu fundada no se encontró dependiendo del grupo normalista que, como relata reiteradamente Pérez, la ignoró en un principio y la combatió al adquirir difusión como doctrina. Por otro lado, ninguno de los gobiernos hasta 1940 se prestó a la supresión de las escuelas ayllus, razón que bastó para su mantenimiento, a pesar de su rechazo en una sección importante de los mismos círculos estatales.

Entonces, asegurada su permanencia, la escuela de Warisata siguió su funcionamiento durante todo el gobierno de Salamanca, es decir hasta 1934, y luego durante el gobierno de Tejada Sorzano, hasta 1936. Siguiendo la obra de Pérez, se puede decir que esos años fueron formativos de la doctrina, aunque en el “Mensaje de la escuela Indigenal de Warisata en el día de las Américas”, de 1934, ya se planteaba “con criterio materialista, la condición esclavista del indio y su derecho a la justicia y libertad” (Pérez 1992, 168).

Entonces, teniendo en cuenta sus características pedagógicas, es pertinente destacar el documento de la primera Asamblea de Maestros Indigenistas, realizada en octubre de 1936 y convocada por el gobierno de David Toro, que claramente mostró un decidido apoyo a la idea de la escuela ayllu.

En el documento, se hace hincapié primero en que “la pedagogía de la escuela indígena debe estar fundamentada en la experiencia social de la vida indígena (...) Tiende la escuela a la formación de hombres prácticos que puedan bastarse a sí mismos, sobre manera, dentro y para el radio económico en que deben desarrollar su existencia (...) Es así como los instrumentos de estudio: reglas, formas geométricas, libretas, modelados, inclusive su vestido, sus mesas, catres, sombreros, zapatos, hasta su casa particular y su escuela deben ser contruidos y fabricados por sus propias manos y su propia iniciativa, apenas estimulada y conducida por su profesor” (Pérez 1992, 169). Aquí, ya podemos observar la diferencia abismal que comportaba la doctrina de la escuela ayllu, en contraste con la educación normalista.

Además, el documento también señalaba el aspecto político de la gestión, con la creación del Parlamento Amauta: “Una *ulaka* o comité, gobierna la escuela, constituida por representantes de los ayllus y de las haciendas (...) es a la vez presidida por el Director de

la escuela, o por el profesor de turno a fin de mantener siempre el principio de autoridad, base de toda disciplina” (Pérez 1992, 169). Es interesante la ambigüedad que presenta la obra de Pérez en este punto, ya que mientras que a lo largo de su relato resalta la importancia del autogobierno indígena, en el documento se explicita su dependencia del Director, y el hecho de contener, en la letra, representantes de las haciendas. Es necesario inspeccionar con detenimiento otras fuentes que hablen sobre este punto, ya que es relevante en el planteo de liberación del indígena que tiene la doctrina.

Por lo demás, el documento es muy claro al resaltar que se dispone de un objetivo político y social liberador, con respecto al indígena, afirmando que “el indio explotado secularmente por los encomenderos de la colonia, lo es hoy por sus herederos, y más aún, por una casta de gamonales aldeanos (...) por lo tanto, una de las principales actitudes de la escuela ha de ser ponerse de parte de los indios y constituir el baluarte de su defensa (...) debe fundarse en el campo y no en las aldeas, nunca en las aldeas, por que las aldeas son los contrafuertes del gamonalismo, reductos de todas las herencias de la colonia” (Pérez 1992, 171). Es pertinente aclarar que en ningún lado se establece una crítica a la sociedad capitalista, si no que más bien lo que se señala es la intención de la modernización de Bolivia, y en ese sentido, la destrucción de los poderes “feudales” locales. Aunque ambiguo, creemos que a través de la práctica, la escuela de Warisata se convirtió en un referente contestatario del período, pero no de un movimiento homogéneamente campesino-indígena, si no siendo parte de un proyecto pluri sectorial o pluri clasista, marcadamente anti liberal, en el que sectores medios, nacionalistas y socialistas proyectaban la construcción de una Nación en la que verdaderamente se integren todos sus sectores.

Ahora bien, ya habíamos mencionado de modo general que los hacendados y poderes políticos locales combatieron la escuela ayllu desde sus inicios. En el caso de Warisata, éstos se encontraban reunidos en la aldea de Caquiaviri, capital municipal. Como relata Pérez, al momento del acta de fundación de la escuela, en agosto de 1931, sus autoridades participaron del evento y prometieron cooperación para el emplazamiento y la construcción. Pero finalizado el acto, no demostraron mayor interés y ni siquiera el espacio necesario para el edificio fue cedido. Tampoco desde el Estado Nacional se dispuso un presupuesto, y tras diversas visitas de Pérez al Ministerio, en La Paz, apenas se logró el

pago de sueldos. Así que Pérez y sus colaboradores –tanto los maestros que llegaron con él, como los campesinos indígenas como Avelino Siñani que cooperaron – hubieron de iniciar las tareas por sí solos y sin ayuda exterior; se apropiaron de hecho de las tierras e iniciaron las obras con la participación de la comunidad indígena (Pérez 1992, 72-78).

Así se mantuvieron el primer año, pero desde Caquiaviri, al noticiarse de los avances, comenzaron las repercusiones, en primer lugar a través del inicio de procesos judiciales al director, por usurpación de tierras. Las vías de combate a la escuela fueron diversas, y en momentos extremos se hizo uso de amenazas y aún de asesinatos (Pérez 1992, 137-138 y 298). Sin embargo, aquellas más utilizadas fueron la Justicia, los reclamos colectivos ante el Ministro y Presidente, y la Prensa. Con respecto a esta última, es de resaltar la vinculación con instituciones de las clases dominantes, y especialmente con la Sociedad Rural Boliviana, que paulatinamente fue adoptando una posición de marcado rechazo hacia las escuelas ayllus. Con ella, el uso de los principales periódicos paceños –portavoces de los sectores dominantes, terratenientes y mineros- fue convirtiéndose en regla, especialmente a partir de la segunda mitad de la década. El apelativo de “comunista” fue a partir de allí también, de uso común como ataque a la doctrina de Warisata.

Por otro lado, y aunque es cierto que las elites locales resistían la educación indígenal por considerarla *per se* una fuente de subversión indígena, es de destacar que las prácticas que fue adquiriendo la escuela de Warisata al margen de la meramente educativa, sin duda representaron una posición impugnadora en este nivel. En primer lugar, al poco de tiempo de construirse y de organizarse el Parlamento Amauta, las comunidades cercanas comenzaron a demandarle a la misma escuela una función cuasi judicial. Hasta ese momento, todos los procesos eran llevados a las autoridades judiciales de Caquiaviri. Según Pérez, la justicia local era sin excepción una muestra más de la opresión hacia el indígena, con diversas estrategias legales a fin de despojarle de todo el dinero que se pueda, o incluso sus tierras, si las tuviese (Pérez 1992, 102-104). El analfabetismo aquí es un factor importante a tener en cuenta, ya que imposibilitaba al indígena de poder defenderse contra los abusos hacia él. El hecho de quitarle -en parte- actividad judicial a Caquiaviri, privándole de las ganancias por el oficio de magistrado o abogado en rencillas comunes, o también la defensa que a menudo hacía el director frente a los abusos de los gamonales –

demandar excarcelaciones, etc.-, recortaba en parte el predominio de éstos sobre la comunidad.

En segundo lugar, en el ámbito comercial también suponía una amenaza a la tradicional posición dominante. Por un lado, los distintos talleres que la escuela abrió para su mantenimiento y para provecho de la comunidad, debieron representar una merma para las actividades comerciales aldeanas, ya que en Caquiaviri, a través de ferias regulares, se proveían las necesidades materiales de la población indígena. Para 1936, la escuela disponía de aserradero, carpintería, fábrica de tejas, fábrica de ladrillos, taller de estuco, taller de mecánica, taller de costura, fábrica de alfombras, fábrica de sombreros, cantera de piedra, además de abocarse a la construcción de casas. Desde el lado del trabajo agrícola, se llegó a disponer de cultivos de trigo, arvejas, habas, maíz, papa, opas, papaliza, quinua, cebada y diversas hortalizas. Por último, se introdujo ganado porcino y ovino (Pérez 1992, 159-163). Las actividades fueron ampliándose gradualmente desde los primeros años. Por otro lado, se dispuso la organización de una feria en la misma comunidad, privándoles a las autoridades de Caquiaviri de los impuestos que solía cobrar en la aldea, y de las disposiciones arbitrarias que podía cometer, a modo de regulación de las transacciones (108-109).

Pero la amenaza a sus prerrogativas simbólicas era por lo menos igual de importante. En el relato del director, vemos que el cura se distinguía por sus derechos y honorarios ante cada evento religioso, y particularmente ante cada carnaval. Aquí también, según el relato, se distanció la comunidad de este último ámbito: “nuestra gente quedó totalmente sustraída a esos espectáculos, ya que habíamos realizado en la escuela toda una serie de actividades sociales y recreativas que despertaron grandísimo interés: encuentros de fútbol y basket ball, teatro al aire libre con exhibición de danzas, juguetes cómicos, coros y muchísimas otras distracciones” (Pérez 1992, 106). Por otro lado, dice Pérez que el cura de Warisata acabó perdiendo su lugar en la comunidad, razón por la cual “la capilla cerró sus puertas a los sacerdotes hasta 1940, año en que dejé de intervenir en Educación Indígena” (90).

Siguiente cuestión, la electoral. Según Pérez, normalmente la comunidad recibía ciertas ventajas materiales a cambio de sus votos, para liberales o para republicanos. Aunque no se explica claramente la forma en que se tomó la decisión, lo cierto parece ser que la

comunidad, a través de la discusión del Parlamento Amauta –con la clara participación ideológica de Elizardo Pérez-, dejó de participar en elecciones, y por tanto, dejó de beneficiar con votos a los sectores políticos tradicionales (Pérez 1992, 85).

Cuestión judicial, cuestión económica, cuestión religiosa, cuestión electoral. Vemos que la escuela de Warisata no solo significó un cambio en el ámbito pedagógico –o al contrario, el ámbito pedagógico en realidad trasciende a la sola enseñanza de las aulas-, sino que también se posicionó como una avanzada contra algunos poderes del gamonalismo. A su vez, esto se encontraba articulado con una iniciativa de cambio en las relaciones entre Estado y Sociedad, de forma de significar un enlace efectivo entre el Estado Nacional y las comunidades indígenas, sustrayéndolas de los controles locales.

Claro que existió un punto importantísimo que no fue tocado: la propiedad de las haciendas, el sistema de “pongueaje” y demás. Este es un área límite, para lo cual ni siquiera el “socialismo militar” de la década hubo de cambiar. La reforma constitucional de 1938, máximo logro de aquellos años para los grupos nacionalistas, aunque reconocía formalmente las comunidades indígenas y la función social de la propiedad, no prohibió explícitamente el “pongueaje”, como afirma Gallego (1986). Además, mantuvo el analfabetismo como rasgo de discriminación electoral, con lo cual, como explica Rodríguez Ostria (2010, 38), “en los hechos aunque no en la reglamentación, segregaba a la gran masa indígena analfabeta”. Entendemos que la máxima limitación en el período debe encontrarse en esta cuestión, por lo cual, las comunidades de Warisata, aunque contaban con un conjunto de prácticas realmente liberadoras a partir de la escuela ayllu, siguieron estando dominadas estructuralmente por los hacendados y aldeanos de Caquiaviri.

### **Apoyos en la sociedad**

En primer lugar, mencionamos que todos los gobiernos nacionales entre 1931 y 1940 dieron continuidad al proyecto, por lo menos tolerándolo, y principalmente desde la presidencia de Tejada Sorzano (Pérez 1992, 149-152), manifestando un claro interés. Es particularmente interesante este último caso, ya que él representaba al Partido Liberal, al mismo partido que había formado el modelo escolar dominante, y que había eliminado o ignorado las escasas muestras por cambiar la educación indígena en el pasado. Por otro

lado, el anterior gobierno de Salamanca había investido -a través de su ministro- a Elizardo Pérez en la misión de fundar una escuela indígenal en el ámbito rural, ya de por sí una novedad y con las relevantes cuestiones que eso conllevaba, principalmente sustraer la intervención y provecho directo de los gamonales de los pueblos. Por último, los gobiernos militares de Toro y Busch significaron un salto cuantitativo -la apertura de otros 15 núcleos escolares en la mayoría de los departamentos bolivianos-, y cualitativo -la defensa programática oficial de la doctrina de Warisata- con respecto a la experiencia en cuestión, además del ascenso de Pérez a la Dirección General de Educación Indígenal.

Como habíamos visto, nos encontramos con que, por un lado, los partidos tradicionales gradualmente fueron haciéndose mayormente dependientes de los sectores mestizos, urbanos, para ganar las elecciones. Pero por otro lado, llegando a la década de 1930, estos mismos partidos se habían visto con sus bases sociales profundamente mermadas, en la medida en que las corrientes anti liberales ascendían y las instituciones de la República - incluido el sistema de partidos- perdían legitimidad y capacidad para controlar la conflictividad social. El ascenso de la autonomía militar llevaría a Toro y Busch al gobierno, gestándose lo que Ferran Gallego (1986, 43) llama “reformismo militar” y lo que muchos llamaban “socialismo militar”, un particular intento de cambio en las relaciones Estado-Sociedad a fin de canalizar el descontento obrero y de los sectores medios nacionalistas del período. Pero incluso antes, entendemos que se estaba intentando alcanzar un viraje desde el Estado Nacional, a fin de alcanzar algo de la legitimidad perdida hasta el momento, y creemos que la escuela de Warisata fue un reflejo de ese proyecto, en los gobiernos de Salamanca y del liberal Tejada Sorzano. En este sentido, creemos que podemos ampliar la ambigüedad -en sus políticas de gobierno- que Gallego ve en el “reformismo militar” hacia por lo menos el gobierno anterior. Lo cierto es que esta ambigüedad, en el plano educativo, llevó al sostenimiento de las escuelas ayllus por el Estado y a una cierta autonomía con respecto al ala “normalista” de la burocracia.

Ahora bien, es claro que el principal sujeto al que tenemos que hacer referencia es al indígena, de Warisata y de aquellas otras localidades donde se levantaron escuelas ayllu. A través del relato de Pérez podemos vislumbrar cómo los principales defensores de las escuelas fueron las comunidades donde ellas funcionaban. Siguiendo una multitud de



acontecimientos de tensión entre Caquiaviri y Warisata, vemos que el principal recurso con que contaban los campesinos era la amenaza de conflicto violento, y de levantamiento en último término. Además, en la cotidianeidad participaban de forma permanente en la construcción y posterior mantenimiento de la escuela, con su trabajo físico y con la gestión, volcada principalmente en el Parlamento Amauta. Ahora bien, por desgracia no contamos con fuentes que les den voz, siendo que todos los relatos pertenecen al director y a los maestros. Por ejemplo, sabemos que el campesino Avelino Siñani fue importantísimo en la primera hora de la escuela, a fin de lograr la participación de la comunidad en la empresa, y participó luego como dirigente amauta. Oficialmente es contado como co-fundador de la escuela, pero de él solo sabemos lo que otros relatan. Además, entendemos que la educación formaba parte de los reclamos formulados por organizaciones indigenistas tales como el Movimiento de los Caciques Apoderados (Soria Choque y Mamani Capchiri 1992), y no creemos que la escuela de Warisata haya sido una iniciativa desde arriba únicamente, sino que sintetizaba tanto las aspiraciones nacionalistas de funcionarios como Elizardo Pérez, al mismo tiempo que las aspiraciones por mayor integración desde los propios movimientos indigenistas.

Por otro lado, el tercer grupo protagonista es el de aquel sector del funcionariado público cuyo principal referente fue el propio Elizardo Pérez, y que contenía a los directores de los otros núcleos escolares, y a los maestros correspondientes. En la estructura jerárquica, los maestros respondían ante los directores, éstos respondían ante el Director General de Educación Indigenal, y éste ante el Ministro de Instrucción Pública. La iniciativa pública provino de este sector particular, y es complicado plantear sus motivaciones. En primer lugar, podemos expresar que provenían de sectores medios, urbanos, de la sociedad boliviana en su mayoría, y que estaban ligados al servicio público. En cuanto a otros medios de vida, se debería llevar adelante un estudio más pormenorizado, ya que solo contamos con que Elizardo Pérez no tenía otras actividades lucrativas. Pero sí tenía algo que las comunidades indígenas casi no tenían, y era la posibilidad de contar con ayuda externa, contactos en la sociedad y con el Estado Nacional en calidad de funcionario. Desde poder adquirir prestada una camioneta para sus reiterados viajes de La Paz a Warisata y viceversa, hasta contactos y apoyo desde intelectuales, artistas y medios de prensa a fin de difundir la doctrina de la escuela ayllu y defenderse ante los ataques en los periódicos

liberales, este grupo utilizó los medios sociales a su disposición para avanzar en su proyecto educativo y además presionar sobre sus “enemigos” políticos y englobarse a ellos mismos en un conjunto más amplio de la sociedad de su momento.

Aquí es donde entra ese otro conjunto, conflictivo y en permanente cambio. En parte, es resultado del ascenso del activismo “mestizo” que Huáscar Rodríguez García señalaba para las áreas urbanas, de artesanos, obreros, empleados públicos de baja categoría. Por otra parte, es claro reflejo de la crisis del régimen republicano. Se trata, también, de un conjunto de intelectuales imbuidos de una ideología nacionalista y socialista, que criticaba a la hegemonía dominante pero no se puede decir que decante en anti-capitalista. Aquí su ambigüedad, y la ambigüedad de los gobiernos del “socialismo militar<sup>4</sup>” -1936 a 1939- que apoyaron. Según Ferran Gallego, “antes del estallido de la guerra se habían creado en el país sindicatos obreros, pequeños núcleos socialistas y organizaciones estudiantiles (...) hubo que esperar al comienzo del conflicto y, sobre todo, a las condiciones en que finalizó, para que se creara un clima propicio a la superación de los partidos tradicionales” (Gallego 1986, 41).

Y es que la Guerra del Chaco terminó de redondear la crisis de legitimidad del régimen político tradicional, en la medida en que “lo que se nos presenta en mayo de 1936 es, por tanto: la completa descomposición de los canales de legitimidad política de la Bolivia de pre-guerra, neutralizando cualquier intento de conducir la protesta social a través de las viejas organizaciones (...) la inmadurez de los grupos constituidos a partir de la derrota, sean explícitamente políticos o de carácter corporativo; la disposición de una parte importante de la joven oficialidad a desplazar a las capas dirigentes de la Bolivia tradicional” (Gallego 1986, 38). Ligando estos grupos al proyecto educativo de Warisata, encontramos en la obra de Pérez que los principales defensores de la doctrina de la escuela ayllu en los medios de comunicación, son justamente los portavoces de estos ambiguos grupos de la “marea socializante”, prensa diversa como “La Semana Gráfica”, “La Gaceta

---

<sup>4</sup> “Cabe aclarar que “el deseo de superar los esquemas sociales de la “vieja Bolivia” dio paso a lo que algún autor ha denominado “marea socializante”. En efecto, pocos de los nuevos grupos se resisten a la tentación de utilizar tal adjetivo (...) el socialismo hegemónica de la inmediata posguerra no fue el de inspiración marxista”. En este sentido, nos referimos siempre a un “socialismo” extremadamente amplio y ambiguo, no necesariamente anti capitalista pero sí anti oligárquico. (Gallego 1986, 41)

de Bolivia”, “La Última Hora” y “La Calle”, que aparecen reiteradamente como fuente en la obra de Pérez. De hecho, este último es el periódico que más se nos presenta en la obra, y es precisamente el portavoz del Partido Socialista en la década de 1930, y posteriormente del Movimiento Nacionalista Revolucionario. Lo que sostenemos aquí es que la doctrina de Warisata se puede situar dentro de esta amplia corriente anti liberal y anti oligárquica que planteó la renovación en la forma de Estado, en las relaciones que éste formaba con la sociedad, y que, por lo menos, se puede pensar como contra hegemónica a nivel local, de las relaciones más directas entre el campesino y los poderes de la hacienda y la aldea.

### **Fin y Conclusiones**

De aquellos sectores en que las escuelas ayllus pudieron auxiliarse, es pertinente destacar aquí a los gobiernos de la década de 1930, ya que por su apoyo o tolerancia es que se mantuvieron, y cuando éstos le fueron retirados, es que la experiencia terminó. Finalizado el gobierno de Busch en 1939 tras su suicidio, finalizó el llamado “reformismo militar”, y el gobierno de Enrique Peñaranda significó la victoria de todos aquellos sectores que combatieron u obstruyeron la escuela de Warisata anteriormente. Básicamente, durante el gobierno de Quintanilla Quiroga, Elizardo Pérez fue destituido de su cargo en 1940, al mismo tiempo que la Dirección General de Educación Indígenal fue eliminada, y los distintos directores y maestros ligados al conjunto de núcleos escolares distribuidos por todo el país fueron también apartados de sus cargos, y fueron reemplazados por funcionarios del sector normalistas (Pérez 1992, 290).

A partir de allí, como relata Pérez, todo rasgo de la doctrina de Warisata fue condenado y borrado de los programas y de las prácticas, e incluso muchas escuelas fueron directamente abandonadas. Las que quedaron fueron despojadas de talleres, cultivos u otras actividades y reducidas a la función meramente alfabetizadora, tal cual se practicaba antes de 1931 (Pérez 1992, 290-296).

Entonces, hasta este momento llega nuestro trabajo. Mayormente, por razones de extensión no nos es posible poder extendernos en diversas cuestiones, como todo lo que significó el “socialismo militar”, o los reclamos y prácticas de resistencia de las comunidades indígenas a lo largo del período, así como un relato más pormenorizado de los acontecimientos –

especialmente al tratar otras escuelas ayllu. En última instancia, nuestra fuente principal fue la obra de Elizardo Pérez, la cual debe ser contrastada también con relatos de otros protagonistas en algunos puntos en particular, a fin de llenar muchos vacíos. Pero creemos que pudimos exponer cómo la experiencia de la escuela de Warisata, es decir, no solo el discurso sino también las prácticas en que los protagonistas se vieron envueltos, resultaron en los hechos un recorte del poder del sistema gamonal, en la medida en que se vieron mermadas atribuciones tanto simbólicas como materiales. Además, creemos que, aunque la experiencia de Warisata se puede enmarcar dentro de un amplio y ambiguo conjunto de organizaciones e intelectuales nacionalistas-socialistas, no es ambigua en sí misma, ya que tanto la doctrina como las prácticas realmente generaban una mayor libertad para el campesinado indígena. Pero aquí también encontramos su mayor limitación, ya que a fin de cuentas, la escuela ayllu necesitaba de otros grupos y de una institucionalidad en la que apoyarse, y por sí sola no podía “librar” a la comunidad indígena de las mayores de todas las formas de opresión rural, la hacienda apropiándose de las tierras de la comunidad y el sistema de “pongueaje”, que nunca se abolió en este período. A la hora de perder el apoyo gubernamental, toda la obra pudo ser rápidamente disuelta y, como explica Elizardo Pérez en diversos pasajes de su obra, Warisata regresó en un tiempo a su situación previa a 1931.

### **Bibliografía**

-Ansaldi, Waldo y Giordano, Verónica, *América Latina. La construcción del orden*, Ariel, Buenos Aires, 2012.

-Contreras, Manuel E., “La educación boliviana en la primera mitad del siglo XX”, en Dora Cajías, Magdalena Cajías, Carmen Johnson y Iris Villegas (dir.), *Visiones de fin de siglo. Bolivia y América Latina en el siglo XX*, Institut français d'études andines, Plural editores, Lima, 2001.

-Efron, Laura, *Reformas educativas en el Estado Plurinacional Boliviano: La revalorización de la experiencia de Warisata para la constitución de nuevas ciudadanías*, Clío & Asociados (17), 2013.

-Gallego Ferran, *La Postguerra del Chaco en Bolivia (1935-1939). Crisis del Estado Liberal y experiencias de reformismo militar*, buscar de dónde es.

- Pérez, Elizardo, *Warisata; la escuela Ayllu*, HISBOL/CERES, La Paz, 1992.
- Rivera Cusicanqui, Silvia, *Oprimidos pero no vencidos. Luchas del campesinado Aymara y Qhechwa 1900-1980*, La Paz, Bolivia: La mirada salvaje, 1984.
- Rodríguez García, Huáscar, “Mestizaje y conflictos sociales. El caso de la construcción nacional boliviana”, en *Cuadernos Intercambio*, Año 8, n. 9, 2011.
- Rodríguez Ostría, Gustavo, “El Parlamento en Bolivia: Historia, Estructura y Dilemas (1826-2010)”, en *Cuestiones Parlamentarias*, FUNDAPPAC, La Paz, 2010.
- Soria Choque, Vitalino, *Los caciques apoderados y la lucha por la escuela (1900-1952)* y Humberto Mamani Capchiri, *La educación india en la visión de la sociedad criolla: (1920-1943)* en Roberto, et. al., *Educación indígena: ¿ciudadanía o colonización?*, La Paz, 1992.