

A construção de identidades étnicas e políticas na experiência da Escuela-Ayllu de Warista (1931-1940)¹

La construcción de identidades étnicas y políticas en la experiencia de la Escuela-Ayllu de Warisata (1931-1940)

The construction of ethnic and political identities in the experience of Escuela-Ayllu Warista (1931-1940)

Bruno Azambuja Araujo²

Resumo

A Escuela-Ayllu de Warisata foi uma experiência de educação indígena ocorrida no altiplano boliviano entre os anos de 1931-1940. Durante seus anos de concepção e desenvolvimento pleiteou o papel de modelo a ser seguido em diferentes locais da própria Bolívia e até mesmo em outros países da América Latina, ficando na história como um grande marco de resistência a um modelo de educação dito assimilacionista. Estudos recentes divergem desta visão e colocam esta experiência como continuidade de uma concepção liberal de educação indígena preponderante na intelectualidade indigenista da época e também dentro do estado boliviano. Esta, apesar de valorizar a cultura indígena como fundante nas nações latino americanas, tentava integrá-la numa concepção progressista e moderna que viria, em última instância, a superar a condição de atraso indígena, conferindo a ele uma identidade campesina ligada à produção rural. A partir dos escritos de Elizardo Pérez, um dos fundadores da escola, e outras fontes secundárias, observaremos em que medida essa aparente contrariedade de visões constituiu, na trajetória da escola, uma experiência de encontro de epistemologias onde o protagonismo das comunidades indígenas se traduziu na construção de novos atores sociais dentro desse ambiente em disputa. Para a compreensão desta destacada experiência de educação indígena, mobilizamos os conceitos de identidade étnica e identidade em política.

Palavras-chave: Educação indígena; História da Bolívia; Identidades em política; Indigenismo.

Resumen

La Escuela-Ayllu de Warisata fue una experiencia de educación indígena que ocurrió en el altiplano boliviano entre los años 1931-1940. Durante sus años de concepción y desarrollo, se puso como modelo a seguir en diferentes sitios de la propia Bolivia e incluso en otros países latinoamericanos, quedando en la historia como un ejemplo de resistencia al llamado modelo educativo asimilacionista. Estudios recientes divergen de esta visión y sitúan esta experiencia como continuación de una concepción liberal de educación indígena predominante entre los intelectuales indigenistas de la época y también dentro del Estado boliviano. A pesar de valorar la cultura indígena como fundamento de las naciones latinoamericanas, la concepción liberal trató de integrarla en una visión

¹ Artigo apresentado no Latinidades – Fórum Latino-Americano de Estudos Fronteiriços, na modalidade online, 2020.

² Mestre em História cultural pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. Atualmente é doutorando em História Social pelo Ppghis/UFRJ. Agência de fomento: CNPq. Email: bruno.aa85@gmail.com

progresista y moderna que tenía como objetivo final superar la condición de atraso indígena, dándole una identidad campesina de productor rural. A partir de los escritos de Elizardo Pérez, uno de los fundadores de la escuela, y de otras fuentes secundarias, hemos observado hasta qué punto esta aparente contradicción de visiones constituyó, en la trayectoria de la escuela, una experiencia de encuentro de epistemologías donde el protagonismo de las comunidades indígenas se tradujo en la construcción de nuevos actores sociales en este ambiente de disputa. Para la comprensión de esta destacada experiencia de educación indígena, movilizamos los conceptos de identidad étnica e identidad en la política.

Palabras clave: Educación Indígena; Historia de Bolivia; Identidades en política; Indigenismo.

Abstract

The Escuela-Ayllu de Warisata was an experience of indigenous education that took place in the Bolivian highlands between 1931-1940. During the years of conception and development, this pleaded the role of model to be followed in different places in Bolivia and even in other countries in Latin America, remaining in history as a great milestone of resistance to an education model called assimilationist. Recent studies diverge from this view and put this experience as a continuation of a liberal conception of indigenous education that is predominant in the indigenist intellectuals of the time and also in the Bolivian state. Despite valuing indigenous culture as a foundation in Latin American nations, the liberal conception tried to integrate it into a progressive and modern conception that would ultimately overcome the condition of indigenous backwardness, giving it a peasant identity linked to rural production. From the writings of Elizardo Pérez, one of the founders of the school, and other secondary sources, we will observe how this apparent contradiction of visions constituted, in the school's trajectory, an experience of meeting epistemologies where the protagonism of the indigenous communities was translated into the construction of new social actors in this disputed space. To understand this emblematic experience of indigenous education, we mobilized the concepts of ethnic identity and identity in politics.

Keywords: Indigenous education; Bolivian history; Political identities; Indigenism.

Introdução:

A Escuela-Ayllu de Warisata foi uma experiência de educação indígena e rural ocorrida no altiplano boliviano entre os anos de 1931-1940. Se situava na província de Omasuyos, departamento de La Paz, encravada entre o nevado de Illampu e o lago Titicaca. Fundada por Elizardo Pérez e Avelino Siñani em dois de agosto de 1931, pleiteava o papel de ser modelo a ser seguido em diferentes locais da própria Bolívia e até mesmo em outros países da América Latina. A experiência de Warisata ficou na história como um grande marco de resistência a um modelo dito assimilacionista de educação que não levaria em conta os saberes indígenas no intuito de incorporá-los ao Estado-nação. Porém, podemos realmente reconhecer a Escuela-Ayllu como um momento e uma experiência onde se buscava romper com esse aspecto de colonialidade presente na relação com os indígenas desde a chegada dos europeus no que ficou conhecido como continente americano?

O semiólogo argentino Walter Mignolo (2009, p. 49) argumenta que desde 1500 nunca teria havido um reconhecimento da coexistência de saberes entre as diferentes culturas. Isso teria levado a uma negação dos saberes indígenas e locais e uma imposição de saberes europeus,

que, segundo o autor, foram desenvolvidos a partir de um “re-conhecimento” não admitido do outro como aspecto fundamental para a construção do conhecimento moderno a partir do Renascimento. Esse aspecto remete diretamente ao período colonial, mas segue ainda presente e referenciado através da colonialidade (QUIJANO, 2005, p.122). Nesse sentido, a preocupação com a educação indígena nos Estados-nações do início do século XX revela aspectos complexos e imbricados que são permeados por essa questão fundante colocada por Mignolo.

Outro destacado autor que reflete sobre as diferentes camadas, transformações e reminiscências dos aspectos coloniais é o peruano Aníbal Quijano (2005, p.117), que procura estabelecer uma distinção entre a colonialidade (do ser e do saber) com o colonialismo. Este último remeteria ao período colonial, tendo começo, meio e fim, e finalizou quando os países romperam politicamente com suas ex-metrópoles do norte e declararam independência. A colonialidade, por sua vez, é perene, permanece no tempo, entranhada em diversos aspectos que pautam as relações humanas nessas ex-colônias. Para Quijano (2005, p.139), a única maneira de sair da colonialidade seria através do que ele coloca como uma virada epistemológica, não bastando apenas denuncia, mas sim recaindo na ação, no sentido de construir outros tipos de conhecimento. Tendo isto em vista, cabe aqui iniciar a reflexão se a experiência da Escuela-Ayllu de Warista teria se caracterizado como uma tentativa de virada epistemológica nos termos colocados por Quijano. Para tal, tentaremos pensar também qual seria o papel da construção das identidades étnicas e políticas nesse processo de disputa através da educação.

No caso das relações entre os saberes dos povos indígenas ainda muito presentes na Bolívia dos anos 1930, refletir sobre o papel da instituição ocidental “Escola” como ferramenta de construção da identidade nacional, é entrar num terreno pantanoso de disputas, complexidades e ambiguidades. O objetivo é iniciar uma discussão sobre educação indígena que revele essas complexidades e que, naquele momento, estava submetido a condições específicas e a um jogo de forças que perpassava o debate intelectual boliviano e as ações políticas das comunidades indígenas. O intuito aqui será compreender como a escola de Warisata tinha a proposta de desenvolver um projeto tendo como fator preponderante as epistemologias indígenas, se isso realmente foi praticado e de que modo essas interações ocorreram.

Peter Burke (2010, p. 52) em seu clássico trabalho sobre cultura popular na idade moderna, alcunha o termo biculturalidade para pensar que as relações entre a cultura popular e a alta cultura ou de elite não eram tão estanques quanto a delimitação dos termos podem indicar. No nosso caso, entendendo que a própria nomenclatura da Escuela-Ayllu parte da ideia de escola (ocidental) como formadora de cultura em consonância com valores indígenas do Ayllu andino, será que podemos pensar a partir da ideia de uma biculturalidade? Nos argumentos de Burke, as elites transitam entre os dois campos de cultura (cultura de elite e popular) e estabelecem entre eles uma interação, ainda que as classes mais baixas nem sempre tenham acesso em termos igualitários com a elite. Tal ponto seria visível no projeto de Warisata, pois existia a preocupação em fazer interagir os dois campos culturais e estabelecer entre eles um ponto de interseção. Cabe verificar de que modo ocorreu tal interação e se podemos chegar ao ponto de pensar essa escola como um espaço de interstício de epistemologias nos moldes colocados por Homi Bhabha (2010), onde ocorre o encontro das diferenças que propiciam o aparecimento de novos agentes sociais.

Tomando prestadas las palabras de Babha (2010) referidas a los procesos culturales en los Estados Nación poscoloniales, la nación se expresa como um ‘laboratório de diferencias culturales’, siempre inestable y ambivalente. En todo caso, lo que se pone en evidencia y se entiende como crucial para el analisis antropológico es la definición de ‘normalidad’, junto con la de ‘nacionalidad’, particularmente en una institución del Estado como la escuela, orientada a la transmisión de un conjunto de saberes y representaciones sociales consideradas legítimas hacia las jovenes generaciones (BHABHA, 2010, apud DIEZ, NOVARO, 2014, p. 32).

Esse trabalho dialoga com dois objetivos iniciais propostos por mim no projeto de pesquisa mais amplo que são respectivamente: Problematizar o papel da educação indígena no contexto onde se inseria Warisata, a partir do debate sobre o lugar do indígena na formação das nações do continente latino-americano; e analisar a Escola em sua concepção política no deslocamento histórico de um modelo a ser seguido para um objeto de resistência ao indigenismo integracionista. O primeiro objetivo mais amplo permeará as discussões aqui propostas, enquanto o segundo objetivo mencionado integrará mais especificamente a problemática que versa sobre o ambiente de disputas que ocorreu na construção das identidades étnicas e políticas através da atuação da escola no contexto boliviano.

Agueda Suarez (2001, p.48) levanta que na construção da identidade coletiva existem os seguintes aspectos: pré-condições étnicas, as identidades étnicas e as identidades políticas. Os três aparecem no projeto de Warisata. Os aspectos de pré-condições aparecem sob a

denominação de tradição e recaem no fundamento organizacional e numa pretensa cosmovisão Inca. Na fonte *Warista, Escuela-Ayllu* escrita por Elizardo Pérez ([1963] 2015), inclusive, a primeira parte se intitula *Tradición* (PÉREZ, 2015, p.48) e aponta os diversos aspectos políticos, econômicos e religiosos do período Inca como a base para a construção epistemológica da escola. As identidades étnicas, que a autora define como atos discursivos e de representações, se atrelam às identidades políticas que, segundo ela, requerem um desenvolvimento auto referencial politizado, com um projeto coletivo de futuro a partir da consciência cidadã de ser “índio” dentro da esfera pública como estratégia contra hegemônica (SUÁREZ, 2001, p.82). São esses dois aspectos que nos interessam analisar no caso boliviano, como veremos mais à frente.

Educação indígena na Bolívia nas primeiras décadas do século XX

O século XX se inicia com um marco na história boliviana: a Guerra Federal de 1899 traz a vitória dos liberais frente aos conservadores no embate político nacional e, com isto, retomam-se alguns debates sobre o lugar do indígena na formação da nação. Cabe ressaltar, a grande importância da participação indígena a partir do apoio de alguns cacicados ao movimento liberal. O papel destacado de um grande contingente que se formou e se materializou nas sublevações indígenas foi preponderante para a vitória liberal. A aliança teria se estabelecido a partir de uma promessa do movimento liberal em regularizar e restabelecer territórios indígenas que haviam sido apropriados pelo Estado boliviano em conjunto com as *haciendas* locais. Com a promessa não cumprida que levou, posteriormente, ao movimento dos *caciques apoderados*³, iniciou-se uma transformação na concepção de cultura indígena na formação do estado nacional. Houve uma intensificação do debate e se começou a desenhar nos meios intelectuais uma tendência que confluía com o que Agueda Suarez coloca como culturalista ou indigenista, partindo da ideia de uma identidade latino-americana que viria do indígena, atrelando aspectos como a idealização do passado (Civilizações Inca e Azteca) na formação de uma sociedade indo-latina. Esse movimento que começa a ficar claro a partir da

³ Esse movimento foi organizado por Martin Vasquez, Isidoro Kanki e Santos Marka T'ula em 1914. Essa rede de apoderados, durante os anos iniciais, orientou sua luta no sentido da recuperação dos títulos coloniais que permitiam proteger os Ayllus (terras comunais) contra uma dita usurpação dos latifundiários. Os títulos permitiram que os indígenas identificassem os descendentes dos “*caciques de sangre*” e os confirmassem como herdeiros das terras obtidas anteriormente em composição com a coroa espanhola.

década de 1920, segundo a autora, teria se desenvolvido aos poucos com os ideais liberais que valorizavam a cultura indígena como aspecto fundante da nação, ainda que fosse muito debruçada sobre uma folclorização da mesma (SUÁREZ, 2001, p. 63).

Ademais, quando pensamos em educação indígena, estamos nos referindo a uma política de estado orientada para a civilização do indígena a partir, principalmente, de 1905, quando o Estado começa a levar em conta as massas indígenas para formular o sistema educativo nacional (CANQUI; SINANI, 1992, p. 134).

Nesse sentido, seguindo Marten Brienen (2011, p.153), observamos que esse pensamento começa a mudar com as políticas dos liberais e uma ideia de que o indígena possuía de fato uma cultura, ainda que num estágio atrasado, mas que de certa maneira, poderia ter elementos de integração com a nação. Tal aspecto se diferenciava, em partes, do simples assimilacionismo que preponderou durante o século XIX e que não reconhecia o indígena como possuidor de cultura, sendo o mesmo ainda visto como selvagem que deveria receber a educação ocidental para se libertar de sua “condição primitiva”. Elementos inofensivos e folclóricos poderiam fazer parte da composição da nação, até mesmo para estabelecer uma história nacional mais ampla, mas que viria a ser superada, em certa medida, com os aspectos da modernidade num ideal de progresso. A tradição indígena é assim incorporada na formação da nação, num ideal de cultura do passado em ruptura com o tempo presente. A ideia era integrar o indígena como identidade nacional por via da cidadania individual.

O apogeu desse movimento indigenista ocorreu entre os anos de 1920-70 e se caracterizou com políticas de estados intervencionistas e assistencialistas em diversos países do continente americano. Nunca é demais ressaltar que toda essa visão construída não é manifestação do pensamento indígena, mas uma reflexão *criolla* e *mestiza* sobre o lugar do mesmo. E que, além disso, essa tradição também era mobilizada por parte das comunidades indígenas que visavam garantir suas demandas como no exemplo do maior acesso à terra e de uma maior autonomia.

Os aspectos mencionados acima denotam um momento de transformação do pensamento sobre o lugar dos indígenas na nação boliviana e como a educação indígena poderia colaborar para que tal fator de desenrolasse. A historiografia clássica que coloca a Escuela-

Ayllu de Warisata como um momento de resistência à uma forte política estatal de assimilação, por vezes não leva em conta essas transformações que vinham ocorrendo ao longo das primeiras décadas do século XX. Nesse sentido, Brienen (2011, p. 154) argumenta com razão, que o projeto de Warisata possui características semelhantes aos modelos de *escuelas oficiales*, que abarcava, nesse período as escolas rurais e indígenas.⁴ Como veremos mais a frente, o controle estatal sobre essas escolas não seria tão intensificado como os críticos ao processo de assimilação pelo Estado como política efetiva poderiam supor. Ademais os escassos recursos que eram investidos nas escolas rurais, onde se enquadrava também o plano de educação indígena, indicam que as mesmas só se expandiriam devido à grande participação das comunidades locais em sua organização e funcionamento.

O autor Maldonado Rocha (2017, p.128) constrói seu argumento em “Esbozos de uma pedagogia libertária en los Andes” sobre o papel ou ausência de atuação do estado na que ele considera, rápida e constante expansão das escolas rurais na primeira metade do século XX. Como dito anteriormente, esta expansão teria ocorrido graças, principalmente, à atuação da sociedade civil, membros de comunidades e das *haciendas* que colaboravam com participação e doações de materiais e mesmo de terra para a manutenção dessas escolas. Segue, portanto, o argumento de Brienen (2011, p. 154) que reforça a pouca atuação do estado boliviano na construção e administração das escolas rurais e indígenas. No intuito também de demonstrar que a Escuela-Ayllu era mais uma das escolas rurais e indígenas que seguiam os ideais liberais de educação, ou seja, que não seria um modelo de resistência à destruição da cultura indígena em nome da nação, Brienen (2011, p.162) argumenta que a própria presença do estado em áreas rurais e isoladas só teria ocorrido em um curto período de governos militares durante o século XIX,

Ademais, o fato de alguns membros das *haciendas* colaborarem com a construção e funcionamento dessas escolas, demonstra uma preocupação que revela um outro ponto fundamental para pensarmos as escolas indígenas funcionando em áreas predominante rurais (e por vezes se confundindo com estas): existia um questionamento por parte de alguns intelectuais da elite liberal cidadina com o aumento do êxodo rural e aumento gradativo do

⁴ Como *escuelas oficiales*, entendem-se as escolas que provinham do programa de educação oficial estabelecido pelo governo boliviano. Op. Cit. BRIENEN, 2011.

número de indígenas nas cidades. Isso se revelaria, segundo Brienen (2011, p 156) no exemplo da fala de Franz Tamayo, um importante indigenista boliviano, que questionava o modelo de educação indígena que o afastasse da área rural e somente prestasse por alfabetizá-lo:

Sea por la escuela rural o urbana o por el cuartel de conscripción, hoy el indio alcanza la letradura y ¿cuál es el resultado? [...] Ese indio es el gendarme que hoy mismo encontramos en las esquinas de nuestras ciudades. [...] es el mayor flagelo después del colono español de la Conquista, para la propia raza y para sus propios congéneres. Intacto y primitivo, descomunalmente orgulloso de la pequeña superioridad que le da la letradura [...] su rasgo típico es la crueldad y el espíritu de venganza (TAMAYO, 1932, p.140, apud BRIENEN, 2011, p. 156).

Essas palavras proferidas em 1932 refletem esse medo das massas indígenas não preparadas para o convívio com a modernidade das cidades e a preocupação com uma possível “erosão cultural” dos centros urbanos. A educação indígena para Tamayo cria novas necessidades que somente poderiam ser atendidas na cidade, mas que os indígenas, removidos de suas tradições, ainda não estariam preparados adequadamente para a vida urbana e de cidadão ligado a um ideal consumidor no mundo moderno (BRIENEN, 2011, p. 158). Ainda que Franz Tamayo se destacasse na defesa das culturas indígenas desde a publicação de sua obra *Creación de la Pedagogia Nacional* (1910), essa era a visão que preponderava entre os defensores liberais da educação indígena, notadamente *criollos* e *mestizos* intelectuais. Para a autora Silvia Rivera Cusicanqui, Franz Tamayo via o indígena e a paisagem através de um gesto objetificante e racionalista. Por isso, sua universalidade se sustentava numa sintaxis europeia cujo particularismo não reconhecia a presença de outros saberes (RIVERA CUSICANQUI, 2018, p.32). Ademais, esses intelectuais não observavam que a maior causa para o êxodo rural era a expropriação de terras comunitárias pelo Estado e o aumento da dependência e exploração dos indígenas por parte dos *gamonales* e grandes proprietários de terras.

Outro elemento que caracterizava essa perspectiva dos liberais perpassava por uma visão essencialista e de um ideal de pureza indígena que argumentava que ao tirá-lo da terra e trazê-lo para a cidade para educá-lo, o indígena estaria propenso a adquirir vícios e deturpar suas características primordiais. E podemos aqui concordar com Brienen (2011, p.156) que também essa era uma das preocupações de Elizardo Pérez, um dos dois fundadores da Escuela-Ayllu de Warisata, ao questionar os métodos das “escuelas de simple alfabetización”:

¿Para qué? Para que el indio semi letrado abandone el campo y se refugie en la ciudad y reniegue de su raza; para que se convierta en enemigo y explotador del indio ignorante; para que a título de ser “leído y escrito” sea un elemento disociador,

perturbador del orden público, insolente y parásito de su ayllu, como lo han sido y lo son los índios alfabetizados? (PÉREZ, 1937, p.30, apud BRIENEN, 2011, p. 156)

As palavras ditas por Elizardo Pérez, que anteriormente a ter participado da fundação da Escuela-ayllu de Warisata, já havia trabalhado e coordenado outras escolas indígenas em ambientes urbanos e rurais, indicam essa ligação direta entre uma identidade étnica construída a partir de um discurso culturalista/indigenista que teria tornado difícil diferir um camponês de um indígena no contexto boliviano. Ou seja, essa fronteira de identidades se tornou tênue graças a uma invenção que reforçou a crença de que existiria uma separação étnica clara dentro da sociedade boliviana. Importante salientar, como bem coloca Elsie Rockwell (2015, p. 16), que uma larga tradição colonial e antropológica condicionou o indígena ao meio rural, negando a história urbana de muitos povos pré-hispânicos e dos habitantes indígenas das novas cidades. Nesse sentido, em termos de visibilidade e participação na formação nacional, o rural se confundiria com o isolado ou o atrasado.

Tal ponto poderia reforçar o argumento que o projeto de Warisata era uma continuação do pensamento liberal sobre a incorporação do indígena na nação boliviana. Veremos mais adiante que esse ponto pode ser mais complexo do que parece quando nos debruçamos sobre esse encontro de diferentes epistemologias. Porém, é indiscutível que essa construção feita preponderou no pensamento indigenista da época.

A ideia de manter o indígena numa pretensa “condição natural de agricultor” expressa nas duas falas de personagens importantes no indigenismo boliviano, se demonstra ainda mais forte com a criação do Núcleo Escola Campesino (NEC) em 1937, no mesmo ano dessas palavras proferidas por Elizardo Pérez que nesse momento assumiria brevemente um posto denominado de *Director General de Educación Indigenal y Campesina*. A própria escola de Warisata teria sido transformada de uma escola experimental em um núcleo escolar campesino, numa tentativa de se estabelecer uma *escuela matriz* no sentido de ser o coração administrativo de um grande corpo de múltiplas escolas (*escuelas seccionales*). O intuito, aparentemente, era combater uma falta de controle estatal que sempre houvera na educação indígena boliviana. Isso pode ser uma outra explicação para o porquê de Warisata ter se transformado num modelo de educação indígena tão representativo a ser seguido.

No entanto, o que nos interessaria observar aqui, é de que forma esta identidade étnica foi sendo construída (de fora para dentro, como normalmente aconteceria até as décadas de

1970/80) de um indígena ligado à terra num momento de expansão das cidades e do que se conceberia como aspectos de uma modernidade na Bolívia (TREJO, 2006, p. 235). Atrelado a isso, precisamos compreender de que maneira essas identidades também foram construídas de forma política e como isso se observa nas interações e proposições mais efetivas ocorridas em Warisata. Afinal, a Escuela-Ayllu teve algumas inovações inegáveis no que tange à estrutura montada e principalmente à participação da comunidade em peso o que, em certa medida, pode ter influenciado no currículo e nas práticas propostas, bem como alterado algumas intenções iniciais. Como argumenta o crítico Marten Brienen:

Apesar de Warisata não ser certamente a primeira escola experimental construída na Bolívia para ajudar na formulação de respostas aos problemas da educação indígena, foi a primeira que se aproximou dessa problemática num nível muito mais fundamental que as instituições predecessoras (BRIENEN, 2011, p.173).

Construindo identidades em Warisata:

A criação de uma escola técnica de agricultura com estações experimentais poderia, no pensamento de alguns intelectuais e membros da elite da época, conter uma presença indesejável do indígena na cidade, além de evitar, na visão desses, que certas comunidades se desagregassem ocasionando a carência dos produtos agrícolas e sobre tudo, a falta de mão de obra rural. Em 1919, o então membro do legislativo Bautista Saavedra, antes de romper com os liberais e chegar à presidência da Bolívia entre os anos de 1921 e 1925, propôs uma reforma onde, dentre outros aspectos, creditava que a condição de cidadania para os trabalhadores agrícolas se exerceria unicamente através de sua condição de produtores. O mesmo valeria para os indígenas cuja identidade construída naquele momento, como vimos até agora, se confundia com a identidade campesina.

Como bem coloca Maldonado Rocha (2017, p.105) “Essa legislação chegou a ter grande influência no modelo produtivo da Escuela-ayllu de Warisata, pioneira em criar estações experimentais agrícolas junto à escolarização dos educandos”. A partir de uma visão socialista e anarquista, o autor vê a escola técnica e a ciência em si como caminho para a emancipação e autonomia, sendo através da pedagogia integral com finalidade de integrar o saber intelectual com o saber manual, se conseguiria superar a divisão do trabalho muitas vezes impostas pelas *haciendas* locais. Tal fato se consolidaria na medida em que os indígenas garantissem o acesso aos mercados para comercialização de seus produtos.

A partir dessa problemática, podemos nos deter em outro ponto. Até agora vimos como as discussões e proposições de intelectuais indigenistas nesse período da Bolívia ecoaram nas ideias dos fundadores de Warisata. O modelo integracionista proposto a partir de um ideal liberal de cidadania, parece realmente ter pautado a educação indígena até mesmo em Warisata, interferindo ativamente na construção das identidades étnicas e políticas presente nesse projeto. Porém, a grande particularidade e mérito da Escuela-Ayllu desde sua proposição até a sua rápida e surpreendente estruturação, foi a grande participação e mobilização comunitária num processo com poucos recursos. Existia, por vezes também, um certo paradoxo em querer ser reconhecido pelo Estado e ao mesmo tempo, atuar à margem do mesmo:

El sistema educativo actuaba de acuerdo a la forma de organización característica de la comunidad andina y re-vitalizó la autoridad indígena como una función de poder que privilegia el interés de la comunidad sobre el interés del individuo (MALDONADO ROCHA, 2017, p.130).

Nesse aspecto, a construção de uma identidade em política nos moldes colocados por Walter Mignolo (2008, p. 287), parece ter se pautado num ideal de coletividade que não se alinharia, a princípio, com o ideal liberal calcado no indivíduo para a formação da cidadania. A visão produtivista, muitas vezes criticada como simples solução de atrelar a cidadania ao indígena através de sua condição de produtor rural, precisa ser problematizada. À medida que o mesmo produzia para sua autonomia coletiva e até mesmo ao alcançar os mercados, vendendo para colaborar na manutenção de um projeto coletivo como a Escuela-Ayllu, significa que um dos seus objetivos foi atingido. A luta pela educação indígena, desde o movimento dos *caciques apoderados*, esteve atrelada também a questão do acesso comunal da terra e nesse sentido, foi uma resistência ou oposição aos ideais liberais de propriedades privadas e relações de trocas baseadas somente através do capital.

Para tanto, poderíamos afirmar ter havido uma resistência epistemológica por parte dos grupos indígenas *aymara/quéchuas* no processo de Warisata? Quando pensamos aqui em resistência, não estamos nos atendo somente ao modelo da escola em si, que como vimos, possui semelhanças com os ideais propostos pelos liberais que estavam hegemonicamente no poder desde o começo do século. Refletimos aqui para além do modelo proposto, recaindo no que se desenvolveu na prática. O argumento de que a escola possuía elementos voltados simplesmente a um tecnicismo atrelado ao mercado, pode ser relativizado quando observamos que o controle produtivo estava nas mãos da comunidade indígena. Um exemplo disso, é a destacada presença

do indígena Avelino Siñani na fundação da escola e na concepção e execução dos princípios trabalhados pela mesma. Descendente direto de um dos líderes do movimento de *caciques apoderados*, o *aymara* Avelino Siñani era educador rural desde as tentativas educacionais das *escuelas ambulantes* a partir de 1905. Ou seja, esteve sempre envolvido nas lutas de recuperação das terras comunárias e na autonomia educacional das comunidades do altiplano.

Guilherme Trejo (2006, p. 243), ao falar da formação das identidades étnicas, coloca o instrumentalismo como uma delas, caracterizando-o a partir de alguns elementos como a obtenção de benefícios da modernidade através de busca racional e uma natureza de caráter móvel e maleável das etiquetas sociais. A partir disso, argumenta como os governos e as elites intelectuais de alguns países, através de políticas indigenistas, tentaram consolidar uma identidade campesina para as populações indígenas. De fato, como vimos, isso aconteceu no caso boliviano, mas, por outro lado, há de se perceber as estratégias que essas comunidades tinham em mãos no momento quando a educação indígena se colocava como possibilidade de jogar com ditas etiquetas. Notar esse movimento é compreender também que essas comunidades atuaram no processo, pois como bem chama atenção Elsie Rockwell: O pertencimento a qualquer categoria é móvel já que muitos povos se incorporaram durante décadas as lutas campesinas e operárias, a movimentos armados, urbanos, estudantis e populares, a coletivos em defesa da água e da terra, e a muitas outras experiências de rebeldia que resistem a fragmentação multiétnica impostas pelo capital e pelo império (ROCKWELL, 2015, p.16).

Nessa mesma linha e tendo em mente o texto de Boaventura de Souza Santos (2010) sobre o pensamento abismal, podemos afirmar que se desenvolveu nesse projeto de Warisata uma ecologia de saberes, ou seja, um reconhecimento de uma pluralidade de conhecimentos heterogêneos (um deles a própria ciência moderna) e das interconexões contínuas e dinâmicas entre esses sem comprometer sua autonomia. A ecologia de saberes, segundo o autor, se fundamenta na ideia de que o conhecimento é interconhecimento, e que se pode aprender outros conhecimentos sem esquecer do seu próprio (SANTOS, 2010, p. 53). Ainda segundo Boaventura, não deveríamos conceber somente conhecimentos em abstração, mas sim como práticas de saberes que permitem ou impedem certas intervenções no mundo real (SANTOS, 2010, p.56). Esse aspecto seria válido para o ensino prático de Warisata que atuava diretamente

desde técnicas de construção, plantio, produção têxtil, trabalho com madeira, dentre outras atividades que sustentavam a escola.

Warisata se había levantado y flotaba en su ambiente un hábito de vida con el cual cobraba sentido cualquier cosa que emprendiéramos o proyectáramos; había creación, modelación de voluntades y vidas, y todo en el gran conjunto social, en la manifestada solidaridad de las gentes y de las comunidades. Era TAKKE JAKKEN UTAPA, la casa o el hogar de todas las gentes, frase que en aymara ofrece ricas sugerencias imposibles de ser traducidas; pero era asimismo WARISATT WAWAN CHCHAMAPA, o sea, el esfuerzo de los hijos de Warisata ofrecido a la redención del hombre (PÉREZ, 2015 p.149)

As palavras de Elizardo Pérez demonstram ainda que o significado presente em Warisata estava intimamente ligado as aspirações e realizações ocorridas ali pela mão de seus participantes. O sentido de existência e a identidade dessa experiência estavam totalmente ligados às ações empreendidas com esforço no altiplano boliviano. Essas identidades formadas seriam fruto da ação de múltiplos atores e perspectivas interculturais, que transformariam Warisata no “lugar de todas as gentes”.

Ademais, a produção de conhecimento ocorrida através de uma autonomia gerada no projeto de Warisata, demonstraria que os saberes socialmente construídos na prática comunitária, como diz Paulo Freire, contribuiriam para estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos (FREIRE, 2000, p.31). Ou, voltando as palavras de Elizardo Pérez: “*El educador de indios debe ser indio, o por lo menos, como Zavaleta y Zeballos, debe haber forjado su mentalidad para trabajar, luchar y aún morir por la causa india*” (PÉREZ, 2015, p.146). Essa produção de conhecimento partindo da realidade social dos alunos, nesse caso indígena, demonstra que mesmo se considerarmos a manutenção do modelo das *escuelas oficiales* na experiência de Warisata, essa se revelou em consonância com os valores e, em determinada medida, com as epistemologias indígenas e locais.

Infelizmente, ainda não tive acesso às fontes que demonstrassem a estrutura do currículo da Escuela-ayllu de Warisata para analisar de que maneira se colocavam as diversas áreas do conhecimento. Ao conseguir, futuramente, será possível observar se haveriam hierarquias estabelecidas entre os conhecimentos e de que modo se davam as inter-relações entre eles. Por isso, a tentativa nesse momento é analisar a representação da escola em si, aliando ao conjunto de informações e fontes que tenho agora em mãos. Ou seja, tentando observar se a escola de Warisata, ao se caracterizar como um espaço de interstício onde existiu uma negociação

complexa de valores, teria possibilitado o nascimento de algo híbrido ou culturalmente heterogêneo, ou se não, pelo menos possibilitado o reconhecimento desses fatores a partir da diferença (BHABHA, 1998).

Portanto, ao pensarmos nas relações epistemológicas colocadas na Escuela-Ayllu de Warisata, temos que ter em mente que a construção de identidades em política não ocorreria somente pelas simbologias presentes nos discursos culturalistas, que podem recair numa essencialização dos saberes indígenas, engessando-os num passado distante. Como esses saberes estão vivos e atuam politicamente, entendemos, assim como Guillermo Bonfil quando pensa em definir qual são as características desse encontro cultural que ocorre na educação indígena: “*Qué es lo propio, qué es lo ajeno: la clave de lo propio no reside en el origen de las prácticas o símbolos culturales, sino en el control sobre su apropiación y reproducción.*” (BONFIL BATALLA, 1991, p.65, apud ROCKWELL, 2015, p.21)

Nesse mesmo sentido, Agueda Suarez cita dois autores que ela considera de linha pós marxistas e que analisam os movimentos e mobilizações sociais como um sistema de ação que dependeria de seus sistemas de referências como limites desse sistema de atuação. São estes, Alain Touraine (1998) e Alberto Mellucci (2001), que segundo a autora, pensariam a ação coletiva em sua grande importância como inventora de valores, ou seja, como agente multiplicadora simbólica que estabelece uma visibilidade ao poder anônimo e com isso joga com seus limites. Como ação política através de um processo de mobilização, podemos ter em mente no caso dos indígenas bolivianos, o movimento de *caciques apoderados* a que nos referimos no início do texto e que teria aumentado o enfoque e dado visibilidade à educação indígena, como movimento ligado a busca territorial naquele momento. Isso, em certa medida, coloca um contra-ponto à perspectiva que vê a experiência de Warisata simplesmente como uma continuação das políticas liberais que nasceram pós guerra civil de 1899.

Por isso, apesar de Walter Mignolo colocar inicialmente conceitos como a apropriação e a resistência numa oposição dual característica do discurso colonial (MIGNOLO, 2009)⁵,

⁵ Nesse que é um dos seus primeiros trabalhos, Mignolo diferencia o discurso colonial caracterizado pelas interações conflitivas, apropriações e resistências, poder e dominação do que ele propõe como Semiosis colonial que consistiria na coexistência de interações entre e de produção cultural de membros de tradições culturais radicalmente diferentes..In. MIGNOLO, Walter. El lado más oscuro del Renacimiento. Bogotá: Universitas Humanísticas, 2009.

consideramos aqui, que no caso de Warisata, essa resistência poderia significar o que o mesmo define em outro trabalho como uma opção descolonial ou de desobediência epistêmica de tentar reinscrever o legado dos *ayllus* andinos nos altiplanos bolivianos, ainda que combinados em moldes epistemológicos heterogêneos (MIGNOLO, 2008, p. 298). Para Mignolo (2008, p. 298), o *Ayllu* se caracterizaria como uma “uma organização econômica que visa a reprodução da vida ao invés da reprodução da morte e visa à reciprocidade e à distribuição justa da riqueza entre muitos, e não a acumulação das riquezas entre poucos”. Isso pensando o *ayllu* como uma organização sócio espacial de características comunais que serviriam, naquele momento como a construção de uma identidade em política em vez de uma identidade política (MIGNOLO, 2008, p. 98).

Considerações finais

Ao iniciar o texto, mencionei que algumas discussões que levantaria nesse trabalho dialogavam com dois objetivos específicos recortados da pesquisa mais ampla sobre a Escuela-Ayllu de Warista. A partir destes, de forma especulativa, havia também, anteriormente a este texto, levantado uma hipótese específica. A de que a experiência de Warisata, como alvo de disputa, teria colocado em cheque o modelo de educação indígena que estava sendo pensado e implantado nos países da América Latina e que preponderaram ainda como referências educacionais na maior parte do século XX. Não coube ainda, no entanto, levantar comparações com outros modelos na América Latina, mas entendendo que, assim como no caso boliviano, houve uma predominância das ideias integracionistas na maioria das nações do continente desse período.

A Escuela-Ayllu de Waristata e sua representatividade como referência principal de resistência ocorrido no campo da educação indígena não teria posto em cheque o modelo das *escuelas oficiales* no sentido que se baseou também em princípios culturalistas e indigenistas que vigoravam na época. Esse modelo elaborado construía uma identidade étnica ainda totalmente relacionada e presa à terra, além de recair nas premissas de uma cultura indígena ligada ao passado, como hoje ainda observamos na tendência de representar de forma estática as culturas indígenas. Como Rivera Cusicanqui (2010) salienta de forma provocativa, nesse debate ainda atual sob as rédeas do multiculturalismo:

(...) existe una teatralización de la condición “originária”, anclada en el pasado e incapaz de conducir su próprio destino. (...) En tanto que la visión de origen nos remite a um pasado que se imagina quieto, estático y arcaico....Al hablar de pueblos situados en el origen se niega la coetaneidad de estas poblaciones y se las excluye de las lides de la modernidad. Se les otorga in status residual, y de hecho, se las convierte em minorias, encasilladas em estereotipos indigenistas del buen selvage guardian de la naturaleza. (RIVERA CUSICANQUI, 2010, p. 58)

Vimos aqui também, que a ambiguidade ou o paradoxo presente na educação indígena ao longo do século XX, ocorria ao se pretender estar fora das amarras universalizantes do Estado Nacional, mas utilizando um modelo institucional (escola) que pertence e de certa forma, serve, a essa mesma estrutura. Até hoje, essa questão se coloca no estado plurinacional boliviano de como a lógica escolar que provem do Estado poderá reconhecer e respeitar as singularidades educativas das comunidades indígenas.

Percebemos que apesar dessa lógica vir de cima para baixo, como foi também no caso de Warisata, o Estado boliviano não possuía recursos para manter as escolas rurais ou indígenas como havia proposto e que essas acabavam sob o controle de grupos locais, geralmente membros de elites rurais. Tal fato nos colocou o ponto de que Escuela-Ayllu de Warisata, pela dimensão colaborativa que teve em seu funcionamento baseado no trabalho comunitário, mesmo sob aspectos produtivistas, serviu como um meio de resistência no que se refere à geração de autonomia das comunidades indígenas que dela participaram ativamente. Isso vai ao encontro no que procuramos definir como identidades em política, pois, se podemos questionar e aprofundar melhor o argumento que trata da presença dos saberes indígenas no projeto da escola, percebemos que a atuação política rompe com certos aspectos de colonialidade presentes na dominação sobre determinados grupos indígenas que tiveram em Warisata um exercício de autonomia. Portanto, mesmo sem poder afirmar que houve uma virada epistemológica, apesar do marco da escola estar presente até hoje, reconhecemos que houve no encontro de diferentes tipos de saberes, baixo uma instituição de concepção ocidental, uma tentativa prática de reestabelecer os sentidos do Ayllu andino.

Referências

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

BONFIL BATALLA, Guillermo. *Pensar nuestra cultura*. Ciudad de Mexico: Alianza, 1991.

BRIENEN, M. W. *The clamor for schools: Indigenous communities, the state, and the development in indigenous education in Bolivia, 1900-1952*. Tese: Universidade de Amsterdan, 2011.

BURKE, Peter. *Cultura Popular na idade moderna: Europa 1500-1800*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

CANQUI, Roberto Choque; SINANI, Tomasa. *Educación indígena: ciudadanía o colonización?*. La Paz: Ediciones Aruwiwiri, Taller de Historia Oral Andina, 1992.

DIEZ, Maria Laura; NOVARO G. *Continuidades y discontinuidades entre sistemas educativos nacionales: la educación en Bolivia y en Argentina desde una perspectiva intercultural*. Villa, Alicia y Martínez, María Elena (comps.) Educación intercultural, Buenos Aires: Prometeo. 2014.

ELORTEGUI URIARTE, Maider. La Escuela-Ayllu de Warisata: destellos de memória subversiva em los Andes Bolivianos. *Pacarina del Sur (En línea)*, año 8, n. 29, Ciudad de Mexico, 2016

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa*. 16ª edição, São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GROSGOUEL, Ramón e CASTRO-GÓMEZ, Santiago.(orgs) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007

MALDONADO-TORRES, Nelson. *Pensamento crítico desde a subalteridade: os estudos étnicos como ciências descoloniais ou para a transformação das humanidades e das Ciências Sociais no século XXI*. Afro-Ásia, 2006, no. 34.

MALDONADO ROCHA, Marcelo. *Esbozos de pedagogía libertaria en el altiplano*. La Paz: Plural editores, 2017.

MEJÍA VERA, Yvette. *Warisata, el modelo del ayllu. Sistematización de Warisata escuela-ayllu. 1931-1940*. "En XIX reunión annual de etnología. La Paz: MUSEF, 257-78. 2006. Disponível em: <http://www.katari.org/pdf./warisata.pdf>

MIGNOLO, Walter. *El lado más oscuro del Renacimiento*. Bogotá: Universitas Humanisticas, 2009.

_____. Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, nº 34, p. 287-324, 2008.

_____. *La idea de América Latina*. Barcelona, Gedisa Editorial, 2007.

NOVARO, G.; PADAWER, A.; HECHT, A.C (Coord.). *Educación, pueblos indígenas y migrantes: reflexiones desde México, Brasil, Bolívia, Argentina y España*. Buenos aires: Biblos, 2015.

KLEIN, Herbert S. *História da Bolívia*. Brasília: Editora UNB, 2016.

ORTIZ, Fernando. *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*. Madrid, CATEDRA, 2002.[1940]

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. Em: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2005. p..117-142.

RIVERA CUSICANQUI, Silvia. *Um mundo ch'ixi es posible*. Ensayos desde um presente en crisis. 1ª ed. – Ciudad Autonoma de Buenos Aires: Tinta Limón, 2018.

_____. *Ch'ixinakax utxiwa: uma reflexión sobre praticas y discursos descolonizadores*. 1ª edição – Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes. In: *Para descolonizar Occidente: más allá del pensamiento abismal*. Buenos Aires: CLASCO; Prometeo libro, 2010.

SUÁREZ, Agueda Gómez. *Indigenismo y movilización política em América Latina: los Tawahka*. Universidad de Santiago de Compostela, Tese de Doutorado. Santiago de Compostela, 2001. Pp 37-94.

TREJO, Guillermo. Etnia e mobilização social: uma revisão teórica com aplicações à “quarta onda” de mobilizações indígenas na América Latina. In: DOMINGUES, José Mauricio e MANEIRO, María (orgs). *América Latina hoje: conceitos e interpretações*, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2006. Pp 225-275.