

Carlos Salazar Mostajo

LA “TAIKA”

Teoría y práctica de la Escuela – Ayllu

Tercera Edición

VERSIÓN DIGITAL
LA PAZ - BOLIVIA
2012



PREÁMBULO

Erase una vez...

Pero: ¿es un cuento lo que vamos a relatar? No, precisamente, puesto que Warisata es una página de historia y aún quedan testigos vivientes de lo que fue. Pero es historia que se está muriendo y puede ser que pronto se extinga en el recuerdo de las generaciones. Por consiguiente, es preciso hacer su relato, no sea que, como otros actores del drama, paguemos el tributo a la tierra y no quede nadie para testimoniar aquellos hechos memorables. Pues sucede que, cuando pasadas las décadas, retornamos al lugar y contemplamos la obra, o lo que queda de ella, somos los primeros en no creerlo. ¿Cómo fue que fuimos capaces de hacer esto?

Entonces se comprende la actitud de gentes que se informan, no digamos de segunda o tercera mano, sino puramente de oídas, y que al hacernos objeto de su crítica catoniana, comentan notorias omisiones, que distorsionen lo hecho y hasta lo pongan en duda —a pesar de que el testimonio material aún está visible— y hasta le atribuyan finalidades completamente opuestas a las que nos propusimos, empezando por decir que fuimos "domesticadores del indio" y otras lindezas parecidas. Algunos ignoran, de buena o mala fe, que el poderoso impulso que han cobrado los movimientos indios fue originado en las escuelas fundadas por Elizardo Pérez en la década del 30 al 40... Y así.

Está bien que el enemigo feudal nos haya combatido hasta aplastarnos bajo el peso de una montaña de acusaciones, denuestos y mentiras: el régimen de entonces no hacía sino defenderse, puesto que lo atacábamos en su fundamento mismo, que residía en la servidumbre. Pero ya no es justa ni explicable la actitud con que investigadores de hoy deforman la verdad no se sabe si por recónditas frustraciones o rencores, o únicamente por falta de información. ¡Llegan a decir que Elizardo Pérez "quería poner las escuelas al servicio de los patrones feudales"! No parece sino que fueran los enemigos de entonces, enmascarados hoy bajo la condición de tecnócratas o caudillejos políticos.

Además, ya se sabe lo que acontece con obras que iniciaron un camino, que fueron pioneras y creadoras; sus conductores se llevaron de su instinto, de su intuición, de su conciencia revolucionaria, lo que les permitió superar las condiciones del ambiente, sobrepasar las dimensiones de lo legal y dejar atrás las barreras de la ciencia oficial o de las creencias consagradas. Después, su ciclo termina y son sustituidos por los epígonos, por los burócratas, por los cultores de un cientificismo tradicional, cuya ocupación principal es la de hurgar—en el caso de Warisata en todo lo que hicimos para encontrar nuestros errores y flaquezas, aunque sin duda no fueron ni son capaces de hacer la centésima parte de aquello que critican. Dice, por ejemplo, que "era una ingenuidad" (en otros términos: que era una estupidez) "tratar de mantener una escuela como Warisata en un medio feudal". ¡Pero la respuesta está ante sus ojos, realizada, completa, y nosotros pudimos mantenerla diez años! Una década que no fue precisamente de acomodo burocrático o sobrevivencia parasitaria, sino de lucha franca, fecunda en ideas y resultados, como que no concluyó ahí, sino que adquirió trascendencia tal que no es temerario afirmar que, finalmente, fuimos nosotros los que vencimos, pues que la liquidación del feudo, en 1953, no hubiera sido posible sin el movimiento ideológico y de masas generado en Warisata. ¿Por qué el Presidente Paz Estensoro eligió la fecha del 2 de agosto para dictar el decreto de reforma agraria, y por qué lo hizo en

Ucureña? Porque era el aniversario de la fundación de Warisata, y Ucureñauna de las zonas donde nuestra obra se había proyectado con la mayor fuerza, como que fue conducida por gente nuestra, y de esa manera enlazaba, en ese acto histórico, a los dos grandes grupos étnicos que sufrían la servidumbre: los aimaras, representados por Warisata, los quechuas por Ucureña. Quedaba reconocido el carácter precursor de nuestra obra.

¡He ahí el resultado de nuestras "ingenuidades"!

En 1942 publiqué un poema titulado "Biografía de Warisata", escrito, al decir de Mariano Baptista Gumucio, "con letras de fuego". Su publicación dejó estupefactos al público y nuestros adversarios. "¡Cómo se atreve...!" Oscar Cerruto, Roberto Prudencio, Tristán Marof, Luis Raúl Durán, Gamaliel Churata, Armando Arce, Ángel Tórres y otros, lo elogiaron sin reservas: "Ronzal vengador", "tremenda requisitoria", "tremendo anatema en verso", "rugido de león"... los comentarios abundaron en ese tono.

Pero si el poema explotó causando asombro, todavía mayor sensación produjo la publicación de "Warisata mía", en enero de 1943. Página emotiva, colérica a la vez que triste, lo que hace ver que fue una manifestación romántica de mi herida sensibilidad. El periodista Luis Raúl Durán la calificó de "gran documento con el que toda una generación se siente solidaria". La había escrito para poner punto final a mi actividad combatiente, pues que Warisata parecía destruida sin remedio, y además, ya la prensa se mostraba renuente a publicar mis artículos.

Nuestros críticos, los que nos acusan de complicidad con el enemigo, se abstienen de comentar esas páginas llameantes.

Tienen razón: ¡sus petulancias críticas arderían como pavesas a su contacto!

1941–1952 es el período de la destrucción de educación indigenal. Rodeando sus actos del más completo silencio, la feudal–burguesía desmanteló y demolió las escuelas, persiguió a campesinos, alumnos y maestros. El episodio más pavoroso y sangriento fue la destrucción del Núcleo de Casarabe, en la selva beniana, donde se llegó al exterminio de su población por el hambre, la tortura y el fusilamiento. ¡El gamonalismo beniano era tanto o más feroz que el del altiplano!

Al mismo tiempo, se inventó la llamada "educación fundamental", de donde se había extirpado todo lo que pusiera en peligro la estabilidad del régimen. Las escuelas retrocedieron a la mera función alfabetizadora, proliferaron por miles y el Estado erogó cuantiosos recursos para sostenerlas, como que eran ahora uno de sus instrumentos de dominio.

Producida la revolución de abril de 1952, el nuevo régimen – aparte de haber reconocido el papel precursor de Warisata, como hemos dicho – no supo comprender las diferencias que había entre la antigua escuela indigenal y la nueva "educación fundamental". Esta flagrante omisión podría explicarse considerando que sus limitaciones de clase le impidieron modificar sustancialmente el aparato del Estado heredado de la feudal burguesía, dentro del cual estaba contenida la "educación fundamental", que de ese modo se transfirió casi sin variantes a la nueva situación, para vegetal, estéril y burocratizada, por treinta años más, o sea, hasta hoy, convirtiéndose en un desastre o estafa nacional sin aparente remedio.

Lo sensato, lo revolucionario hubiera sido restaurar Warisata con todo su contenido económico, social y cultural y enlazarla con la reforma agraria, ponerla a su servicio. Ambas instituciones se hubieran tonificado mutuamente: las escuelas, para aplicar en vasta escala aquello que Warisata había practicado en su limitada dimensión, constituyéndose en motor de la comunidad, en su eje de desarrollo, lo que hubiera permitido infinitas posibilidades de trabajo ahora que estaba eliminado el patrón feudal; y la reforma agraria, porque a través de las escuelas,

hubiera podido hacer lo que no ha hecho hasta ahora, es decir, organizar la producción, complemento indispensable de la liberación del indio.

La escuela rural, conforme a la posición de Warisata, es un planteamiento cultural a la vez que económico y social; es el enfoque integral del problema del indio y de la tierra. La "educación fundamental", con los nuevos nombres con que ha sido rebautizada, no cumple esa función ni remotamente, reduciéndose a la mera alfabetización. De ahí su mediocridad, su intrascendencia. su servil actitud ante la escuela urbana, a la que trata de imitar en todo, cauce fácil para la reaparición de intereses conservadores, donde no son los menos importantes los que corresponden a la iglesia, especialmente la protestante, franca vía de penetración imperialista. Ostenta, en cambio, imponentes planes de trabajo y de organización que jamás se cumplen.

Pero, viceversa, la reforma agraria no es únicamente un asunto económico y social: lo es también cultural. Al desarrollarse privada o marginada de la escuela rural, la reforma agraria ha adquirido formas imprevistas y también direcciones poco deseables; la escuela significaba su lazo de unión con las tradiciones históricas, con su institucionalidad, con su espíritu colectivista. El movimiento indio que le es inherente, ha cobrado gran fuerza pero también ha asumido peligrosas desviaciones, se ha hecho conservador y, en algunos casos, hasta racista. Sin apoyo cultural, el movimiento indio es fácil presa de los apetitos políticos, no puede desprenderse, en sus líneas de conducta, de elementos de servidumbre, a pesar de la liquidación del antiguo patrón. Nada extraño será que, en los grandes momentos históricos del futuro, rechace el papel de aliado natural de la clase obrera revolucionaria.

Nosotros, convertidos en simples espectadores del proceso, con profundas divergencias ideológicas con el nuevo régimen, veíamos con pena e impotencia lo que estaba sucediendo. El régimen revolucionario no aprovechaba las excepcionales

condiciones que le estaba brindando el desarrollo de la historia para dar un impulso colosal a la reforma agraria, permitiendo en cambio su empantanamiento y la pérdida de su formidable empuje inicial. Las cosas se agravaron durante las dictaduras militares que siguieron, cuya cultura cuartelaria eliminaba definitivamente toda posibilidad de rectificación.

Pero desde hace unos siete u ocho años —y es significativo que esto coincidiera con aperturas democráticas— nuevas generaciones descubren el drama de Warisata y procuran informarse de su contenido. Se trata de maestros y alumnos de escuelas rurales, universitarios, investigadores, sociólogos... ¿dónde hallar fuentes fidedignas? Por distintas vías, se anotan de que sobrevive un modesto colaborador de Elizardo Pérez. Empiezan a buscarme, concedo entrevistas, dicto conferencias (desde 1978, llegan a treinta); soy invitado a eventos, me llevan al campo, los maestros rurales me designan su representante en congresos pedagógicos. ¡Es Warisata que se actualiza! ¡Ave Fénix que se alza de sus cenizas! ¿Es que será posible imponerla de nuevo?

Por otra parte, se vislumbra la posible vigencia de una democracia que tendría la virtud de estar sustentada por el movimiento obrero y popular. Después de tantos años de espera, parecía llegado el momento de actuar.

Hernán Siles Zuazo, que antaño celebró la "Biografía de Warisata" y "Warisata mía", recordó esas páginas y, junto con disponer la repatriación de los restos de Elizardo Pérez, le rindió el mayor homenaje que se haya tributado nunca a un héroe civil boliviano. En esa ocasión —agosto de 1983— y en sucesivos discursos, lo llamó "Precursor de la liberación del indio", agregando que el mayor reconocimiento al fundador de Warisata era continuar su obra. Se formó un grupo asesor, se redactó un plan de trabajo... la cosa parecía marchar.

Pero... ah, no era posible soslayar la nueva realidad que vivía el país; realidad ominosa, contradictoria, donde reaparecen

oscuras fuerzas, oscuros intereses contrarios a la vigencia de la democracia. Estábamos entrando demasiado prontamente al vértigo de una crisis de consecuencias imprevisibles, porque afecta sobre todo a los valores éticos, a la conciencia pública, a la misma convicción revolucionaria. Dentro de ese ambiente prematuramente desarticulado, los planes para la reconstrucción de la educación campesina tenían que quedar en un lugar secundario, el grupo asesor se diluye, los planes quedan en nada...

Entonces, lo único que queda es escribir, relatar, dejar testimonio. En un libro que escribí en 1963, titulado "Caducidad de una estrategia", había afirmado que las banderas de Warisata sólo podrían ser enarboladas de nuevo cuando las auroras proletarias iluminaran los cielos y suelos de la patria. Hoy más que nunca me reafirmo en esa creencia. Para ese día escribo y para las generaciones que ahora y después luchen por su advenimiento.

La Paz, diciembre de 1985

Carlos Salazar Mostajo

I

**FUNDAMENTO FILOSÓFICO DE
WARISATA**

**1. Descripción sumaria de la creación y desarrollo
de Warisata**

La Escuela de Warisata fue fundada el 2 de agosto de 1931, por el profesor Elizardo Pérez y el campesino Avelino Siñani.¹ A diferencia de otros intentos para solucionar el "problema del indio" mediante la educación, Warisata se propuso enfocar la cuestión no únicamente desde el plano educativo, sino en sus múltiples aspectos económicos, sociales y culturales. Empero, este propósito no tuvo una formulación previa, sino que surgió de la misma realidad y de la experiencia cotidiana. Ubicada la Escuela en un centro de explotación gamonalista², Elizardo Pérez se dio cuenta de que no se podía educar a un estrato

¹ PÉREZ, Elizardo, Warisata —La Escuela Ayllu, La paz; 1962. Este "bello libro" (expresión de Mariano Baptista Gumucio) describe en detalle la fundación, desarrollo y caída de Warisata.

² PÉREZ, Elizardo, ob. cit. Págs. 82 y 227. Antes de la creación de Warisata, la idea oficial era educar al indio en aldeas; pueblos o ciudades, extrayéndolo del medio rural. Tal sentido tuvo la fundación de la escuela de Caquiaviri en el seno del pueblo de ese nombre, y de la cual Rafael Reyeros escribió un libro en 1937. Carlos Medinaceli, en carta a Roberto Prudencia, dice que ese libro "es una imbecilidad"; expresión tal vez demasiado dura pero que no deja lugar a dudas. Al respecto, ver el libro de MARIANO BAPTISTA GUMUCIO, Atrevámonos a ser bolivianos, La Paz, 1984, pág. 283, donde se transcribe la carta en cuestión.

deservidumbre, sin plantear al mismo tiempo un condicionamiento libertario.³ El educador del indio, si es sincero, no puede eludir este planteamiento, que era precisamente el que había faltado toda vez que se trató de dar escuelas al indio. Más tarde, Elizardo Pérez comprobaría que esa omisión respondía a intereses de clase: los esporádicos intentos de dar educación al indio llevaban el no confesado propósito de perpetuar la servidumbre, base fundamental del Estado. El indio era considerado un ser primitivo, cuyo retraso era un lastre para el país⁴ y cuyas frecuentes actitudes de alzamiento significaban un peligro para la nacionalidad. La educación debía eliminar esos rasgos de barbarie, debía "domesticar" al indio, convertirlo en un servidor eficaz pero sumiso.⁵ No existía ningún deseo de sacarlo de su condición de esclavo.

Warisata adoptó una actitud completamente contraria; al asumir la defensa del indio frente a la explotación; al expresar las necesidades inmediatas de la población campesina en relación a su medio, y, en fin, al imponerse la tarea de modificar

³ SALAZAR MOSTAJO, Carlos, Warisata mía, La Paz, 1983, pág. 13.

⁴ ARGUEDAS, Alcides, Pueblo Enfermo, La Paz, 1967, 6ª ed.: "(Los) primitivos elementos étnicos (de los pueblos hispanoamericanos) estaban muy lejos de encontrarse aptos y adaptables a las nuevas condiciones de cultura y civilización... "(pág. VI). "(El indio) es duro, rencoroso, egoísta, cruel, vengativo, desconfiado..." (pág. 38).

(El lector encontrará que nuestra bibliografía es tal vez retrasada; pero nuestro propósito es mostrar el clima en el cual estos problemas eran discutidos, para que se comprenda que la obra de Elizardo Pérez no consistió solamente en la edificación de su Escuela, sino en la remoción de todo un sistema de creencias sacralizadas en torno al "problema del indio").

⁵ TAMAYO, Franz, Creación de la pedagogía nacional, La Paz, 1975, 3ª ed., págs. 209 y 210. Contrariamente a Arguedas, Tamayo reconoce en el indio cualidades superiores, pero no se refiere en absoluto a su derecho a la tierra, a la justicia y a la libertad.

las condiciones de desarrollo del campo, encontró que esa posición no podía ser sostenida si la Escuela no se convertía en instrumento de lucha en busca de la liberación, y este propósito inicial dio lugar a la formulación de elementos teóricos de innegable trascendencia revolucionaria, poniéndose punto final a los antiguos criterios paternalistas, filantrópicos y caritativos con que hasta entonces se había considerado el problema.⁶ Pero esta posición, si fue la razón de su extraordinaria trascendencia, fue asimismo la causa de su caída, puesto que la feudal burguesía no podía contemplar indiferente la prosperidad de una escuela que se le oponía frontalmente amenazando su estabilidad como clase privilegiada.⁷ De tal manera, el aparato del Estado, tras un período de confusión, acabó por comprender que había dado paso a la creación de su enemigo de clase, y entonces se dio a la tarea de destruirlo, lo que sin duda no le fue fácil ya que Warisata había adquirido, entretanto, un inmenso prestigio nacional e internacional. No se trataba, por consiguiente, de aplicar simples medidas administrativas⁸ sino de organizar toda una campaña, con todos los recursos y en todos los niveles, para hacer fracasar la empresa warisateña y finalmente apoderarse de ella. Esa ofensiva, que se inició años antes mediante la natural reacción del gamonalismo afectado directamente por la Escuela —es decir; el de la zona de su influencia local— adquirió coordinación, fuerza y cohesión desde

⁶ MANIFIESTO DE LA ESCUELA INDIGENAL DE WARISATA EN EL DÍA DE LAS AMÉRICAS, La Paz, 14 de abril de 1934. En este documento se menciona por primera vez en Bolivia que el problema del indio es económico—social.

⁷ SORIA GALVARRO, Carlos, Warisata, un insólito experimento pedagógico, artículo incluido en BASES, N° 1, Expresiones del pensamiento marxista boliviano, México, 1981: "El deslumbrante experimento de Warisata se estrellaba contra un muro infranqueable. Estaba irremediablemente condenado a fracasar", pág. 149.

⁸ ALBARRACÍN MILLÁN, Juan, Sociología indigenal y Antropología Telurista, La Paz, 1962, pág. 5-7.

1938, culminando el año 1940 con la destitución de Elizardo Pérez, la persecución a maestros y alumnos y el desalojo de los indios del seno de la escuela que habían levantado.

2. El fundamento integral de la Escuela

Habíamos indicado al comienzo que Warisata se propuso enfocar el problema indio no únicamente desde el plano educativo, sino contemplando todos los aspectos económico – sociales y culturales que le son inherentes. Este propósito le daba a Warisata una dimensión integral, y en este caso el término adquiere su exacto valor semántico, pues que engloba la totalidad de los aspectos en que se desarrolla la vida del indio.

"La Escuela de Warisata era la casa de los desheredados, de los pobres, de los explotados, símbolo vivo de la lucha por la justicia y la libertad, emblema de todas las antiguas rebeldías del indio, jamás extinguidas La Escuela era obra nacida de las propias manos del indio, era suya por completo, casi ajena a la acción del Estado. El indio defendía lo suyo, lo hacía invulnerable a la incursión del vicio, de la molice o del interés creado. En Warisata el indio era un ser humano, y aunque no se hubiera resuelto aún el problema de la servidumbre, ellos, los indios, ya eran hombres liberados en la más plena acepción de la palabra. El vasto mundo del aylluera el verdadero claustro de la Escuela. Por eso, no se trataba de crear en el agro boliviano escuelas alfabetizadoras, con la meta del silabario y del vano intelectualismo. No. Se trataba de imponer escuelas activas, dotadas de talleres, campos de cultivo, semillas, ganado, riegos, internados, atención sanitaria, higiene; se trataba de crear el sentido de la vivienda, moderna, de la granja atractiva y próspera, del mueble, del vidrio, de la teja y el ladrillo. La Escuela era una institución productiva, motor de la comunidad, base del desarrollo; se ocupaba del niño, del adolescente, del adulto, del anciano, de hombres y mujeres, dotándoles de crecientes aptitudes de trabajo para que pudieran enfrentar con nuevos criterios el drama de su sobrevivencia y convertirla en una vida digna y cabal, cimentada en el mantenimiento

y desarrollo de las viejas formas de su cultura. El Núcleo Escolar no era sino la marca indígena, basada en el ayllu, con todo su complejo de instituciones, con sus formas de distribución de la tierra y organización del trabajo, con sus artes, su música, sus industrias y artesanías, yaún con su arquitectura. Empresa múltiple donde se revela con gran potencia, con práctica diaria y permanente, la triple forma ética del ama sua, ama llulla yama kella, y que sólo se podía realizar con el esfuerzo sostenido y constante, con el sacrificio y la entrega total".⁹

He ahí descrito el fundamento filosófico de la Escuela. Nada de lo que era humano le era extraño. Pero aún así, el término "integral" no era suficiente; por eso le dimos a Warisata el nombre de Escuela –Ayllu, para significar toda su rica sustancia de vida, de tradición, de futuro, y similar actitud adoptaron los indios al designarla con el nombre de Taika, esto es, "madre", seno fecundo y nutricio, encarnación de la Pachamama, amparo en la adversidad, impulso en las luchas, oriflama del porvenir.

3. Integración vertical —la "Escuela Única"

Aquella múltiple dimensión integral podemos desdoblarla en varios fundamentos según el campo específico al que se refiera, y serían los siguientes: integración vertical, integración horizontal, integración activa, integración económico–social e integración cultural. Podría agregarse una integración psicológica y otra antropológica, pero Warisata no tuvo ocasión de trabajar en ellas. Se trataba de llegar a una concepción global que formaría la base de un proyectado Instituto de Indología, que llegó a funcionar inicialmente como una cátedra que se dictaba en la Sección Normal.¹⁰

⁹ SALAZAR MOSTAJO, Carlos, ob. cit., pág. 13.

¹⁰ PÉREZ, Elizardo, ob. cit., pág. 225. En visita que en marzo de 1939 nos hizo el eminente profesor Heriberto Guillén Pinto, tuvo ocasión de comprobar, con asombro, que los alumnos del Segundo Año Normal

La integración vertical era para Warisata, la realización de la "escuela única", concepto que es necesario valbrar debidamente, pues no consiste en sembrar un único tipo de escuela en el país, sino en dar coherencia y continuidad a las diferentes etapas de la educación, mediante un programa coordinado y sistemático que, para nosotros, empezaba con el jardín infantil, seguía con la sección elemental, continuaba con la sección vocacional y después con la sección profesional, para terminar con la sección normal, cuyo alumnado era así producto de toda la experiencia educativa adquirida desde la infancia.

La concepción de "escuela única" la tomó Elizardo Pérez de la experiencia rusa, llegada a Bolivia a través de Mariátegui en su libro "La Escena Contemporánea", en el cual se refiere a lo que Anatolio Lunatcharsky, entonces Comisario de Educación de la Unión Soviética, entendía por dicho tipo de escuela, y que el maestro boliviano adoptó como la más apropiada para nuestra realidad, inclusive por la reducción del tiempo de escolaridad a solamente nueve años.¹¹

Saltan a la vista las grandes diferencias de esta concepción educativa con las que se aplican en las escuelas bolivianas de la actualidad, sea en el campo como en la ciudad, en las que no existe coordinación ni coherencia entre sus diferentes ciclos (pre-básico, básico, intermedio y medio), resultando que, después de doce años de estudio, el bachiller no está preparado para ingresar a la universidad, que le resulta un campo completamente extraño; y en cuanto a las normales ubicadas en el campo, en gran parte su alumnado no es producto de la escuela rural sino que se reduce en medios distintos, especialmente urbanos y semi-urbanos, lo que influye notoria y negativamente en su conciencia social y espíritu combativo.

recibían clases sobre el ayllu y sus relaciones con la gens, el clan y la tribu.

¹¹ MARIÁTEGUI, José Carlos, "La Escena Contemporánea", Editorial Amauta, Lima, 1925, pág. 125.

Todo lo cual viene como resultado de una idea fija, obstinadamente mantenida hasta ahora, según la cual "en Bolivia por pedagogía entendemos solamente lo que viene de Europa"¹²

4. Integración horizontal —El ambiente

Aquella integración vertical, en la cual se coordinaban las distintas etapas del desarrollo del niño, se refería, claro está, al alumnado servido directamente por la Escuela; pero en un ambiente como el de Warisata, empeñado en una lucha tenaz por la sobrevivencia, la educación era un derecho de la población en general, pero no únicamente en su aspecto formal, escolar o alfabetizable, sino en todos los aspectos de la vida y el desarrollo. Por eso decíamos que el ayllu era el verdadero claustro de la Escuela; el ayllu, esto es, la campiña, el medio circunde, el hogar, el huerto familiar, el sembrío colectivo, el mercado, la pequeña industria, la higiene, la sanidad, la cultura revelada en mil facetas, todo.¹³ Era una serie de interacciones entre escuela y comunidad, pues si la indiada daba su concurso a la Escuela, ésta le compensaba o respondía con el suministro de toda clase de servicios, en todas las fases de la educación. Primero fueron los campesinos que acudían a la charla semanal, donde abrían sus horizontes; después, sus propios hogares, a donde llevaban la nueva de lo que se proponía la Escuela; finalmente, todo el ayllu, los ayllus aledaños, la marca en su conjunto, todo se ponía en actividad. La Escuela enseñaba, defendía, luchaba, cooperaba, ayudaba, y esto, no como un suministro paternal o exterior, puesto que la Escuela era la vida misma, era el indio mismo que se educaba, contando para ello

¹² PÉREZ, Elizardo, en un "informe" para Reforma Agraria, 1953, cuyo contenido es similar al de sus conferencias de 1937 y 1941 en la Universidad Paceña.

¹³ SORIA GALVARRO, Carlos, ob. cit., pág. 150: "Su mayor éxito (de Elizardo Pérez) es haber erigido una escuela en cuya gestión participa todo el entorno social".

con su propio Consejo, el Parlamento Amauta, la nueva forma de la ulakaaimaro–quechua. Era la sociedad misma que resurgía, en sus formas dinámicas, multifacéticas. Ya no era la escuela antigua, recinto separado, cerrado, sino que escuela y sociedad eran una misma cosa, integrada, vital, promisorio, alegre, optimista y libre.

5. Integración activa —Aula, taller, sembrío

Pero esta dimensión múltiple no significaba descuido o menosprecio del aspecto educativo propiamente dicho, es decir, de la transmisión del conocimiento, de la técnica, de la vivencia moderna, de la cultura en su vigencia actual. En forma tal, la Escuela asumía tareas en una triple forma de actividad, referida al aula, el taller y el sembrío, fundamentos de su pedagogía. Era lo que podría llamarse "integración activa", combinada, en aspectos no excluyentes sino complementarios, donde la enseñanza en el aula estaba ligada a las labores cotidianas, apoyando las tareas del taller y de los cultivos, apoyándose en éstas; donde el taller era el entrenamiento de todos para utilizar los recursos del ambiente, para hallar medios de trabajo que, estando a la vista, pues que la naturaleza lo da todo, el indio ignoraba la manera de utilizarlos. No se trataba de hacer artesanos sino hombres capaces, educados en el manejo de la herramienta y de la máquina; igual con las tareas agrícolas, cuyo sentido educativo sobrepasaba a la mera finalidad de abastecimiento, enseñaba el amor a la tierra, a ampararse en ella lo mismo que darle amparo, a ser alimentados por ella lo mismo que alimentarla y sostenerla. Warisata comprendió desde el comienzo que no podía haber escuela rural sin tierras, criterio que dio lugar a esa forma única que tuvo la Escuela, que a un nivel más alto que el de la "escuela del trabajo", creó el concepto de "escuela productiva", la escuela que requiere un país pobre y retrasado...

Las ideas de Elizardo Pérez eran muy concretas sobre estos aspectos: "No fue el pueblo indio un pueblo ignorante. Poseyó todo lo que en su tiempo constituía la cultura terrígena... No fue

el indio un ser inculto... Era un agricultor eficiente y sabía hacer sus propios tejidos, sus propios calzados, sus propias armas, sus propios instrumentos de trabajo... Conocía contabilidad y sabía hacer sus cuentas. Estos (conocimientos) no eran privilegio de los nobles de la edad incaica. Más bien, no se podía ser noble sin ser un buen chacarero. Un súbdito del Tawantinsuyo sabía tanto como HuaynaCápac. Es un error pensar que el imperio era una aristocracia cerrada en una casta". (PÉREZ, Conf. Cit.).

6. Integración histórica —Lo económico, social y cultural

Esa categoría especial, sin precedentes, que tenía Warisata, y de la que, por su integración horizontal, participaban todos, obligaba al estudio profundo de lo que era la sociedad india, para que los sistemas de trabajo, sus finalidades de liberación, sus planes pedagógicos, respondieran a las exigencias peculiares de una clase que no solamente es clase oprimida, sino que tiene una rica tradición cultural. De lo contrario, se corría el riesgo de aplicar a ese estrato planes y programas creados para otros niveles sociales, con peligro de alienación y pérdida de sus valores esenciales. Por eso la Escuela seintegró también hacia lo histórico, para la referencia hacia el grandioso pasado y la proyección hacia un porvenir igual o más grandioso; y esto implicaba referirse también a las formas de la antigua sociedad, a su sociología, a sus instancias sobrevivientes, razón para la propia y tenaz sobrevivencia india; y estudio tal daba lugar a analizar las distintas formas de economía que se dieron en el país, en sus diferentes épocas, y aún las que se forjarían en el futuro. Una cosa trae a la otra: esa actitud de investigación daba lugar a una nueva vigencia cultural, a un rescate de las formas en que la cultura se manifiesta, sea en lo institucional como en lo artístico o antropológico, sea en lo ético como en lo político, en todas las formas adquiridas por la superestructura jurídica e ideológica de nuestra sociedad.

Disposición tal, abierta a todo elemento crítico y de estudio, permitió que Warisata descubriese o revelara una de esas verdades que hacen época, que hoy nos parecen obvias pero que entonces, hace medio siglo, necesitaron ser ardientemente defendidas. Esa verdad inicial, primordial, insoslayable, era que se estaba pretendiendo educar a un estrato de servidumbre, no para mantenerlo en ella sino para sacarlo de ella, por lo que Warisata fue, por impulso natural surgido de la misma gleba, combinado con aspectos ideológicos donde el papel del maestro, del conductor, es indispensable; por lo que Warisata fue, repetimos, expresión convicta y confesa de una posición de clase, fue revelación de la lucha de clases existente en el agro, ocultada por unos por conveniencias de privilegio y por otros, por temor a esa verdad que no se menciona, aún en la actualidad, sino tibiamente, con evidentes recelos y cobardías, estimándose que en aras de la paz social, de la unidad del país, ese problema debe ser mantenido en reserva y nunca mencionado en las escuelas.

Warisata tuvo el valor de contemplar esa "cara de Medusa", única manera de dar sentido histórico y permanente a sus luchas.

Por eso Warisata no fue un mero ensayo pedagógico, sino un episodio de las luchas sociales de nuestro pueblo, y por eso comprendió tempranamente que su caída era inevitable pero que su emblema de combate jamás sería abatido.¹⁴

¹⁴ SORIA GALVARRO. Carlos, ob. cit., pág. 152: "Comprueba (Elizardo Pérez) en la práctica lo que Mariátegui sostiene en la teoría: la posibilidad de que la comunidad indígena facilite y acelere el tránsito a un orden social superior, en condiciones históricas dadas". Ver también a: MARIATEGUI, José Carlos, Siete Ensayos de interpretación de la realidad peruana, Lima, 1943, pág. 32, y PONCE, Aníbal, Educación y lucha de clases, México, 1938; pág. 226. Ambos autores descartan en papel de la escuela "nueva" en el seno de una sociedad feudal. La experiencia de Warisata prueba que, efectivamente, una escuela de su

tipo no podía mantenerse indefinidamente dentro de una sociedad fundamentalmente contraria a sus finalidades; pero prueba también que la escuela puede ser utilizada como instrumento de transformaciones revolucionarias si sabe aprovechar las contradicciones del régimen dominante, sobre todo en sus períodos de crisis.

II

FUNDAMENTO SOCIOLOGICO DEWARISATA

1. Sobrevivencia de las instituciones indias

Hemos dicho que Warisata no fue creada en base a un esquema prefabricado en un escritorio o en un "bureau" político. Todas sus proyecciones nacieron al compás de las necesidades mismas del trabajo y de su entroncamiento con su tarea liberadora, aunque su fundador, Elizardo Pérez, ya tenía una idea global de lo que debía hacerse, según lo cuenta en su libro.¹⁵ Tal aconteció con la revitalización de las instituciones aimaro-quechuas que tan ejemplar vigencia tuvieron en el

Incario. Enfrascado en la tarea ímproba de levantar la Escuela, Elizardo Pérez no pudo al comienzo platearse aquel problema. Iniciadas sus tareas, sólo tuvo la ayuda de Avelino Siñani, un profesor indio a quien habrá conocido en 1917; la indiada del lugar veía con recelo la presencia de un blanco, y no sin razones. Pero tal actitud fue pasajera, y pronto comenzaron a llegar los campesinos, para comprobar lo que se proponía el maestro. La charla con ellos se hizo cotidiana, y en ese contacto inicial Elizardo Pérez supo poner ese calor, entusiasmo y sinceridad que mantuvo a lo largo de toda su vida.

¹⁵ PÉREZ, Elizardo, ob. cit., pág. 81.

Pues bien, esas charlas, debido al creciente número de campesinos, tuvieron que hacerse semanales, adquiriendo poco a poco un elemento de organización que respondiera a las exigencias del trabajo. Y fueron los mismos indios los que le informaron que sobrevivía en los viejos ayllus el antiguo consejo de la ulaka, con el cual estaba identificándose cada vez más la charla semanal. Así, por vía natural, sin la menor imposición, resurgía con vigor esa vieja institución en la cual el indio opinaba, se expresaba, libre y sin temores, en busca de una nueva proyección de la que hasta entonces había sido privado, y empezaba a hablar acerca de su propio destino.

Elizardo Pérez supo captar el espíritu mismo de la ulaka: si ésta había sido la forma suprema de la autoridad local, debía serlo también en la Escuela. Quedaba suprimido, de cuajo, todo paternalismo, porque así era el mismo indio el que conducía la Escuela, pues que Director y profesores, todos, estaban sometidos a sus disposiciones. De esa manera la reunión semanal acabó por designarse con el nombre de Parlamento Amauta y se organizó la antigua usanza, con los mallkus, hilacatas y comisarios. Esto, que podríamos llamar "comité directivo" se desdobló en numerosas comisiones, tantas como fueran necesarias para atender el sinnúmero de actividades o problemas: la comisión de justicia, que se encargaba de atenuar en lo posible los efectos de la opresión gamonalista, y en lo interno, para solucionar pleitos, rencillas o disensiones entre los propios campesinos; la comisión de construcciones, que se encargaba de planificar y controlar todo lo referente a las edificaciones, lo que suponía una actividad compleja, pues que debía disponer la fabricación de adobes y ladrillos, el acopio y corte de piedra, la extracción y elaboración de estuco —con la ayuda de la comisión de transportes pues que las canteras estaban situadas a algunos kilómetros de distancia— hornos para su cocimiento, fabricación de tejas, abastecimiento de madera para pisos y envigados, etc.; la comisión de agricultura, que tenía un trabajo incesante, desde la preparación de la tierra, conservación, abono y riego, aporques, siembras, deshierbes, cosechas, almacenamiento y contabilidad; la comisión de

ganadería, que tuvo actividad sólo en los últimos años, encargada de incrementar y mejorar el ganado porcino y lanar tanto de la Escuela como de los campesinos; la comisión de jardines, la de huertos o campos de experimentación, la de arboricultura, la de sanidad e higiene del hogar, la comisión de deportes, la comisión de educación y cultura, que realizó las más sorprendentes actividades, la de hacienda, de relaciones, de talleres y artesanías, la de caminos, la de internado y abastecimiento, etc. Las comisiones informaban cada sábado, pero los quehaceres eran tantos, que el Parlamento Amauta tuvo que reunirse también los días lunes, si bien en forma más restringida. Las reuniones solían durar hasta altas horas de la noche, lo que era un sacrificio para todos, dado el clima frígido; pero nadie se quejaba. Básicamente, cada comisión estaba formada por un amauta, un maestro y un alumno, trío al que se agregaban libremente los que quisieran o los que fueran designados por el Parlamento, como en el caso de la comisión de riegos, cuyo personal de varias decenas era renovable, pues cada semana había que enviar a sus miembros hasta la laguna Laramcota, en pleno nevado Illampu, a 25 Km. de distancia y a más de 5.000 metros de altura, a donde había que llegar a la una de la madrugada a fin de abrir las compuertas del acueducto existente, cerrar las acequias del trayecto y luchar siete horas para llegar con el caudal completo a la Escuela.

2. El ayni y la mincka

Pues bien: el Parlamento Amauta, que desplegaba así todos estos trabajos estaba practicando, según los indios, la antigua forma de cooperación del ayni. Los edificios fueron hechos con el ayni de las ocho comunidades o parcialidades de Warisata, y la misma clase de ayuda se hacía en las siembras y cosechas.

Originalmente, el ayni era la ayuda que se prestaba a una pareja de recién casados, construyéndoles la casa y obsequiándoles enseres, herramientas, tejidos, alimentos. El

ayni continúa practicándose en el altiplano y aún en sectores urbanos. Se llama también achokalla o llamayaña.

Esta forma de cooperación al individuo o la pareja se extendió a nivel social con la mincka, que era el trabajo colectivo para obras que interesaban a toda la comunidad. Institucionalizada por el Inca, la mincka se constituyó en un gigantesco aparato de trabajo que permitió la realización de obras públicas que aún hoy son el asombro de los técnicos, y fue complementada con la invención de la mita o turno, para el laboreo en trabajos permanentes, como en las minas, la conservación de caminos y otros. Algunas marcas estaban encargadas de un solo tipo de trabajo, como el mantenimiento del gran puente colgante sobre el río Apurímac, que se conservó hasta la República. Otras comunidades tenían a su cargo las industrias del Imperio, según los recursos que brindaba la zona. La mincka agrícola define el carácter colectivista de la nación Inca, y permitió sostener, sin los recursos técnicos occidentales, la ríspida naturaleza del Ande, hacerla productiva en máximos niveles.

Warisata aplicó este sistema de trabajo, que en su pequeña dimensión, dio lugar a jornadas de extraordinario rendimiento; tales, la ampliación del camino carretero de Achacachi, de diez kilómetros, la construcción del camino a la cantera de donde se extraía la piedra para nuestros edificios, y sobre todo, la restauración del viejo acueducto incaico que venía desde la laguna Laramcota, al que nos hemos referido.¹⁶ Los edificios de la Escuela fueron contruidos con **aynisy minckas** combinados.

Esta forma de cooperación era entusiasta, espontánea y llena de energía, servía a la colectividad toda y no tenía el

¹⁶PÉREZ, Elizardo, ob. cit., pág. 182. Este episodio Y otros similares se hallan descritos con abundancia de detalles en la obra del profesor Pérez, y son útiles para comprender no solamente las dificultades con que se enfrentaba sino el valor y la tenacidad con las que vencía.

carácter de "trabajo forzado" de que nos acusaron nuestros enemigos.

"La escuela indígena –decía Elizardo Pérez– resucita la contribución social del individuo a la obra colectiva. Cuando nosotros y quienes como nosotros han visitado las escuelas indígenas, vieron la eufórica alegría de los 'parlamentos amautas' donde se discutía esta contribución, y luego en medio de los tollas donde se pisonea el barro para los adobes, no sólo al hijo y al padre, sino a la misma madre ya la abuela, que venían desde sus **ayllus y chujllas** contribuir a la primera obra suya, de su propia entraña, que se levanta después de cuatro siglos de eclipse cultural, no pudimos menos que sentir que una era terminaba para comenzar otra" (PÉREZ, conf. Cit.).

El término **minck** ha modificado en parte su significado, desde que la opresión ha relegado al indio a formas de pequeña propiedad donde prácticamente ha desaparecido la posibilidad de realizar obras de carácter colectivo. Por consiguiente, la **minck** tiende a identificarse con el **ayni**. La **minck** era remunerada (no podía serlo en una sociedad que no conocía el circulante monetario); empero, las comunidades de la zona tenían la obligación de mantener a los equipos de trabajo cuando las obras pasaban por el lugar, por ejemplo, cuando se trataba de la construcción de un camino.¹⁷

3. El tupu, la sayaña y la aynocka

Por esta vía, es decir, por las exigencias de la vida cotidiana, Warisata se dio al estudio de otras modalidades indígenas sobrevivientes, lo que daría lugar a proyecciones insospechadas.

¹⁷BAUDIN, Louis, El Imperio Socialista de los Incas, Santiago, 1953, pág. 155.

Lo primero fue darse cuenta del tipo de propiedad existente en la zona. Elizardo Pérez creyó al comienzo que había llegado a un sector de comunidades libres –las cuales, en la zona andina, parecen haber perdido la mayor parte de sus modalidades colectivistas¹⁸, habiéndose convertido en pequeñas propiedades o minifundios de cultivo individual, apenas quizá con la ayuda del **ayni**.

Poco tiempo después, Elizardo Pérez descubrió que los hacendados de la región se habían apoderado poco a poco de las tierras de la comunidad, quedando muy pocas zonas libres. Esta evolución de la propiedad se habla acentuado desde 1868, durante el gobierno de Melgarejo, que mediante la fuerza de las armas y por decreto, repartió propiedades entre sus favoritos y partidarios, origen de la gran sublevación de 1874.¹⁹

¿Dónde estaba, pues, el ayllu, la célula social de los antiguos pueblos andinos? ¿Había desaparecido, destrozado, absorbido por los avances del latifundio?

Uno de los más importantes descubrimientos de Elizardo Pérez fue el de comprobar que el ayllu subsistía, no como entidad independiente, sino formando parte del mismo sistema de la hacienda.²⁰

¹⁸PAZ BALLIVIAN, Danilo, Estructura agraria boliviana, La Paz, 1983, pág. 54: "Prevalecen (antes de la reforma agraria) relaciones productivas de cooperación basadas en una combinación de propiedad privada y colectiva de la tierra en las comunidades indígenas". Opinión coincidente con la de URQUIDI, Arturo, en La comunidad indígena, Cochabamba, 1941, pág. 21.

¹⁹CONDARCO MORALES, Ramiro, **Zárate, el "temible" Willka**, La Paz, 1966.

²⁰PÉREZ, Elizardo, Conferencia dictada en la Universidad Mayor de San Andrés, 23 de agosto de 1937: "Nadie ha querido convencerse que lejos de destruir la organización del latifundio, debe robustecerse... Lo que en Bolivia y en otras partes se persigue actualmente es socializar la

En efecto, las haciendas mantuvieron la organización de trabajo heredada de los españoles, los que a su vez respetaron las instituciones incaicas, en lo que ha de verse, no tanto una actitud deliberada de los opresores, que no respetaban nada, como la influencia de las relaciones de producción más o menos estacionarias correspondientes a la colonia y la República. De acuerdo a ello, el patrón, y antes el encomendero español, usufructuaban la tercera parte de la propiedad, quedando dos terceras partes para los indios. El trabajo para la parte patronal era, desde luego, colectivo: todos los campesinos sin excepción estaban obligados al laboreo consiguiente. Pero lo más significativo era que en las dos terceras partes destinadas al indio, se mantenía también la organización colectivista, si bien la modalidad tendía a convertirse en individual. Todo lo cual demuestra la flexibilidad del ayllu, que supo mantenerse aunque las formas de propiedad hubieran cambiado.

En las grandes zonas ocupadas por los antiguos aimaras, existía la costumbre de conceder al padre de familia un tupu de tierra, medio tupu a la mujer, un tupu a cada hijo varón, medio tupu a cada hija. Mediante este sistema la población en su totalidad estaba siempre dotada de tierra, desde el nacimiento hasta la muerte, lo que por otra parte permitía la sobrevivencia del ayllu en forma indefinida. El tupu no era una medida de superficie, sino que calculaba más bien la productividad de la tierra. Un tupu situado en una zona fértil era mucho más pequeño que otro situado en una tierra pobre, de manera que las extensiones eran muy variables. Según Urquidi, "los adjudicatarios de los tupus tenían sobre éstos un simple derecho de usufructo. La facultad de la libre disposición,

tierra, adoptar medidas de orden socialista... y entonces nosotros tenemos que demostrar que la jatha o sea nuestro latifundio, todavía puede servirnos para resolver problemas... "Esta conferencia fue transcrita el 24 de agosto del mismo año en "La Calle", y el profesor Pérez la menciona en su libro citado en la. pág. 247.

inherente a la pequeña propiedad, no les estaba permitida."²¹ Según lo que observamos en la zona de Warisata y aledañas, la casa de la familia, edificada en el tupu paterno, se transmitía a los hijos mayores. Además de los tupus, los miembros de la comunidad cultivaban las sayañas, también de variable extensión, y cuyacaracterística más importante era su rotación, es decir, que no podía ser cultivada permanentemente, entrando en descanso por cierto número de años y según la naturaleza del suelo y de los cultivos. Este sistema era incompatible con la propiedad particular o privada. El régimen colectivista resultaba así impuesto por las condiciones del medio. No había otro sistema posible para responder a la hostil naturaleza del Ande, y el Inca supo comprenderlo, para adoptarlo como base del desarrollo imperial.

La rotación de las sayañas se establecía en turnos debidamente estudiados, que recibían el nombre de aynockas, y cuyo resultado era una alta productividad porque permitía superar la carencia de medios técnicos. El encomendero español no modificó esta forma de uso de la tierra, como hemos dicho. En la República la transferencia de propiedad dio lugar a fraccionamientos y dispersiones, pero a pesar de ello la organización se mantuvo.

Las comunidades libres, relegadas a una extensión fija de terrenos, encerrados en zonas que no podían ampliarse, no podían hacer aynockas; pero la hacienda, el latifundio, sí lo permitían, dada su extensión y número de pobladores²²; lo que

²¹ URQUIDI MORALES, Arturo, ob. cit., y también en el prólogo para la segunda edición de aquella, "Presencia", 31 de enero de 1982.

²² PAZ BALLIVIAN, Danilo, ob. cit., pág. 19: "Lo primero que llama la atención sobre las haciendas del Altiplano paceño en comparación con unidades productivas de este tipo en el resto del país, es su gran tamaño". Ver también a; RODRIGUEZ, Gustavo, Revista "Avances", La Paz, 1978, pág. 119 y sgts., donde señala el proceso de apropiación de la tierra por los latifundios, a costa de las comunidades libres.

explica la extinción del colectivismo en aquellas y su mantenimiento en éstas.

Tales formas de propiedad de la tierra y organización del trabajo se realizan dentro de una circunscripción llamada ayllu, que no es únicamente de carácter territorial, sino que es una forma de sociabilidad, la célula social sobre cuya base se desarrollaron las naciones andinas.²³

4. El ayllu y la marca

Sabido que el hombre americano no es originario del continente²⁴, se debe suponer que las oleadas migratorias procedentes del Asia y la Polinesia²⁵ han debido traer instituciones ya muy desarrolladas, entre ellas, la familia monógama, lo que denota una gran antigüedad. El casamiento del Inca con su hermana sería un resto de formas anteriores de matrimonio.

El hecho es que la célula social de aimarasy quechuas, el ayllu, ya aparece constituido en su plenitud y con las características de permanencia que le permitirían proyectarse por tantos siglos. Las similitudes del ayllu con la gens son

²³Los criterios no son uniformes respecto a la conservación o extinción del ayllu y su complejo de trabajo y propiedad. En la obra de Arturo Urquidí pude verse este asunto planteado en todas sus fases.

²⁴CANALES FRAU, Salvador, Prehistoria de América, Buenos Aires, 1958, pág. 32: "En nuestro continente no sólo no hay monos catarrinos vivientes, sino tampoco fósiles". "No carece esto de importancia, ya que desvirtúa la pretensión de que el Hombre se hubiese originado en América, como quería Florentino Ameghino".

²⁵CANALES FRAU, Salvador, ob. cit. Hace un análisis de las teorías del Hrdlicka, Rivet e Imbelloni acerca de las corrientes migratorias provenientes del Asia y la Polinesia.

evidentes.²⁶ La sociabilidad basada en el ayllu se había desarrollado muchísimo, y es la razón para hablar de las "altas culturas" andinas. En el ayllu ya existe división del trabajo, la autoridad del padre, una técnica notable si nos atenemos a sus resultados, una religión con la creencia en un Ser Supremo, una legislación, una gran sabiduría con respecto al cultivo, una ciencia médica, una moral que se respeta y se cumple; el indio del ayllu conocía el tejido, la cerámica, la orfebrería, las aleaciones; fabricaron armas, sabían navegar, tenían artes y artesanías. Con el incario, estas modalidades adquieren carácter nacional y devienen en la creación de los elementos que caracterizan al Estado: un ejército permanente, un tipo de educación legislado, un sistema de comunicaciones e intercambio, una frontera delimitada; además, se llega a la etapa de la urbe, de la capital, donde el poder se centraliza. La nación ha quedado constituida, y es el ayllu lo que permitió su desarrollo tan sistemático como eficiente. Según Margan, los incas estaban en el estadio medio de la barbarie²⁷ pero la descrita evolución parece demostrar que esa clasificación es insuficiente; exceptuando el alfabeto (y tal vez lo hayan tenido en el quipus) el Imperio estaba a un paso de la civilización, y en gran manera era una nación plenamente civilizada, al menos, mucho más civilizada que la Europa de entonces, si nos atenemos a la existencia de una sabia legislación social que generaba riqueza por doquier, que protegía al individuo y a la colectividad, que les daba bienestar y justicia; mientras que en Europa reinaba el hambre, la opresión más brutal, la guerra intestina, el caos productivo, la injusticia. ¿Dónde está la civilización, si la conceptuamos como una forma superior de sociabilidad, apartándonos un tanto de la rigidez con que estos términos son

²⁶Del mismo autor, ver también Las civilizaciones prehispánicas de América, Buenos Aires, 1976, obra de gran interés acerca de estos y otros problemas del hombre americano.

²⁷MORGAN, Lewis H., La sociedad primitiva, edición mexicana 1940, pág. 33. Según Baudin los peruanos escapan a toda clasificación. Ver su ob. cit. Pág. 344.

usados en relación a los avances tecnológicos? El elemento despótico del gobierno incaico no disminuye la validez del sistema, ni tampoco le afecta la supuesta falta de libertad.²⁸

Pues bien, el ayllu, o sea la gens americana, no solamente fue la base de los distintos estadios de la evolución social aimaro-quechua, sino que permaneció vigente también en la Colonia y la República, sin sufrir grandes cambios, a no ser los que corresponden a su propia evolución: ayllu-gens, lazos gentilicios; ayllu-clan, relación territorial; ayllu-tribu, asociación tribal. Tan poderosa fuerza de integración le permite sobrevivir dentro de la hacienda feudal y mantenerse hasta ahora, hasta tropezar con la reforma agraria, que en lugar de darle nueva sangre, nueva vitalidad, lo está extinguiendo, al destruir los lazos que ataban al indio con su pasado histórico.²⁹

Según Arturo Urquidi, quien ha estudiado estos problemas con la mayor profundidad y criterio científico en Bolivia:

"La sociedad incaica atravesaba todavía por el período de la comunidad primitiva, porque predominaba la propiedad común de la tierra y el trabajo colectivo en la agricultura. Al mismo tiempo, este régimen de propiedad predominantemente comunal, correspondía al nivel de desarrollo de las

²⁸ MARIÁTEGUI, José Carlos, ob. cit., pág. 56: "La libertad individual es un aspecto del complejo fenómeno liberal. el hombre del Tawantinsuyu no sentía absolutamente ninguna necesidad de libertad individual".

BAUDIN, Louis, ob. cit., págs. 356 y 357: Si el bienestar y la virtud, fuentes de felicidad, son el objeto de la vida, puede decirse que el inca realizó una obra maestra'. "Pero si, por el contrario, es el desarrollo de la personalidad humana lo que se mira como el objeto de toda existencia, entonces el sistema peruano ha sido la más desastrosa de las experiencias sociales. El inca sumergió a sus súbditos en un sueño vecino de la muerte; le arrebató toda dignidad humana".

²⁹ PÉREZ, Elizardo, ob. cit. Pág. 422.

fuerzas productivas que aún era rudimentario si se lo compara con el alcanzado por las civilizaciones coetáneas de otras regiones del mundo, donde ya se había generalizado el empleo de herramientas y armas de hierro fuera de otras innovaciones tecnológicas ... ya existían hechos incuestionables que tendían a la disolución de dicho régimen y al surgimiento de un sistema productivo más eficiente en consonancia con nuevo tipo de organización social"... "Consideramos que en el seno de la sociedad incaica se pueden encontrar algunos incipientes rasgos económico-sociales características de la esclavitud y el feudalismo".³⁰

Con los debidos respetos hacia el ilustre investigador, nos permitimos observar que, del modo cómo estos párrafos están redactados, parecería que la esclavitud y el feudalismo son los sistemas productivos que sustituirían con más eficiencia al régimen comunal incario amenazado de disolución... Por otra parte, no es precisamente la tecnología lo que justifica a una sociedad, sino el uso que se hace de ella, y si la clase que detenta el aparato productivo lo pone al servicio de la sociedad en su conjunto. De no ser así, tendríamos que convenir en la necesidad histórica del dominio de las sociedades altamente tecnificadas, sobre aquellas de producción rudimentaria: toda forma opresiva sería admisible... Pero no es nuestra intención competir con el eminente escritor, y mencionamos este y otros aspectos solamente para demostrar nuestros propios afanes de estudio en el seno de la Escuela que tratábamos de levantar.

Pues bien: la evolución del ayllu está acorde con las necesidades del crecimiento demográfico. Cuando un ayllu ha alcanzado una población que excede a sus posibilidades productivas, se escinde en dos ayllus, como la fratría, abarcando

³⁰ URQUIDI, Arturo, prólogo a la 2ª. Ed. De su libro La comunidad indígena (Nota 19).

cada vez más territorio. Pero este crecimiento no es al azar, sino que corresponde a un estudio de la productividad del suelo, de su vinculación con las nuevas zonas de cultivo, su complementación en cuanto a sus productos e industrias. Este crecimiento celular va cubriendo el mapa y constituye el cimiento del imperio incaico, que así se integra geográficamente en una forma homogénea y continua. El conjunto de ayllus de una zona se denomina marca; la convivencia o alianza de varias marcas daría lugar a la confederación tribal, máxima forma a la que llegaron los aimaras, adquiriendo en los quechuas el carácter de nación.

El Inca extendería sus dominios mediante la conquista militar, y además crearía esa forma de colonización, castigo o deportación, que era el mitimae o mitimacu, verdadero trasplante masivo de poblaciones a zonas alejadas o fronterizas.

5. El Incario y la tierra

Establecido el Imperio Incaico en el Cuzco, impuso un orden estatal de dominio y expansión, autoritario, es verdad, pero no en busca de la opresión y el privilegio de fortuna, sino con leyes sabias y justas que establecían y garantizaban paz y bienestar general, aunque los medios de producción fuesen raquíuticos, primitivos y se mantuviesen en algunos aspectos en la edad de piedra. El Incario era un Estado colectivista, denominación que parece la más adecuada para una cultura agraria que carecía de los elementos técnicos capaces de imprimirle una evolución hacia formas superiores, vale decir, socialistas.³¹

³¹ARZE, José Antonio, Sociografía del Incario, La Paz, 1952: "El calificativo que podría aplicarse a la organización incaica es el de semi—socialista. Arze estima que no corresponde el término "Socialista" por el carácter clasista de esa sociedad.

El Inca dividió la producción agrícola en tres sectores: la tercera parte le estaba destinada a él y su corte, o sea, al mantenimiento del Estado. Pero esto no significaba acumulación de riqueza o fortuna, innecesarias en una cultura agraria donde no se conocía el circulante. La parte del Inca, por tanto, era devuelta en forma de subsidios, asistencia social para enfermos, ancianos, inválidos, soldados y funcionarios; los sobrantes se almacenaban en los tampus, muchos de ellos en caminos, y todo viajero podía usar de sus productos con la mayor libertad.

Otra tercera parte de la producción estaba destinada al culto al Sol y las deidades indias. La religión se rodeaba de esplendor y atractivo, manifestados en las fiestas y ferias agrícolas sobre todo al iniciarse las estaciones. Esto requería de grandes recursos en productos agropecuarios y artesanías. Las celebraciones eran presididas por el Inca o los gobernadores provinciales (apus, mallkus, curacas) Y debió ser brillante el espectáculo ritual, servido por los oficiantes, los portadores de ofrendas, los músicos, danzarines, harawicos o poetas, el mismo pueblo que se ataviaba debidamente. La religión era, sin duda, un instrumento de dominación, como sucede en todas partes del mundo. Pero a diferencia de otros pueblos antiguos, como los de la Mesopotamia, o Cartago, cuyos Estados se basaban en la esclavitud y el miedo, usando por consiguiente de prácticas religiosas terroríficas y brutales, la religión aimaro—quechua no era un conjunto de ritos complicados reservados a una élite sacerdotal, sino que era evidente y clara para todo el mundo, lo que expresaba un condicionamiento social también sencillo y claro, en cuya conservación estaban interesados todos.

La tercera parte final de la producción estaba destinada al pueblo, y debió ser suficiente para llenar todas sus necesidades, permitiendo y sustentando un gran crecimiento demográfico. Según algunos cronistas, el Imperio llegó a tener doce millones de habitantes y abarcaba una gran parte del continente, desde el

Ecuador hasta Chile y la Argentina.³² Esto no hubiera sido posible sin un reparto adecuado e igualitario, abundante y permanente, donde las relaciones de producción no implicaban la presencia de clases explotadoras ni explotadas, lo que desmentiría la tesis de Arze; no había una clase ociosa, pues que todo el mundo trabajaba, aunque, sin duda, una parte de la población estaba exenta de trabajo productivo propiamente dicho, para ocuparse en funciones administrativas, germen de una futura descomposición que no llegó a darse por la llegada de los españoles.³³ Las conquistas militares del Inca tampoco modifican la naturaleza social de la producción y del reparto, a pesar de la crueldad con que muchas veces se procedió: las poblaciones conquistadas adquirirían los mismos derechos que los conquistadores, y se dieron casos de un sometimiento pacífico y voluntario.

Como se sabe, los españoles se apoderaron de la parte que correspondía al inca: el clero se apropió, en algunas zonas, de la parte destinada al culto; la parte del pueblo no fue tocada y muchas comunidades, sobre todo en zonas no mineras, permanecieron libres. En la República, el encomendero español fue sustituido por el hacendado o terrateniente, el cual tampoco modificó la organización agraria, lo que no se debe propiamente a la benevolencia o sabiduría del nuevo poder que gobernaba la República, sino al hecho de que el crecimiento de las fuerzas productivas no era suficiente para imponer una modificación

³²ALDEN MASON, J. , cit. Pág. Pachacútec y Tupac Inca Yupanqui, en cuyo tiempo el imperio alcanzó su máxima extensión, "figuran entre los grandes conquistadores del mundo, con Alejandro, Gengis Kan y Napoleón". Como se sabe, la expansión del imperio no fue únicamente una empresa de carácter militar.

³³GUERRA, José Eduardo, Itinerario espiritual de Bolivia, Barcelona, 1936, pág. 32. Según este autor, la civilización precolombina fue destruida por el conquistador español "cuando ya estaba en plena descomposición". Para su tiempo, esta opinión era muy original, y es coincidente con las ideas de Urquidí.

estructural en la economía. Los hacendados tuvieron, pues, que adaptarse a esa situación estacionaria, que así llegó hasta el siglo XX.

"El latifundio actual que deviene de la encomienda, es la granja colectiva que el Inca reservaba para el sostenimiento del culto y el Estado y que afectaba una organización interna de típica estructura socialista" (PÉREZ, conf. Cit.).

6. La revitalización de las instituciones indias

Esta descripción, que es de carácter general dado su carácter de ensayo, no tendría interés si no pensáramos en la posibilidad de utilizar hoy en día las instituciones indias sobrevivientes³⁴ Warisata estaba demostrando, en la práctica, que ese rescate era posible, respondiendo así a la actitud de menosprecio con que algunos investigadores consideran a esas instituciones, estimando exagerados nuestros juicios y excesiva la valoración que hacemos del indio.³⁵

Al descubrir el ayllu dentro de la estructura de la hacienda, Elizardo Pérez dio un aporte fundamental a la sociología boliviana, con proyecciones políticas que hubieran tenido mayor gravitación en el país, si se le hubiera escuchado.

En esa época —la década del 30 al 40 las ideologías políticas estaban en una etapa embrionaria. El aislamiento del país había impedido que las grandes corrientes europeas llegaran al conocimiento general y se tradujeran en movimientos políticos. Pero existían, no obstante, planteamientos aislados de quienes se llamaban socialistas, a quienes la declaración de un "estado

³⁴GUERRA, José Eduardo, ob. cit., pág. 70: "¿Habría que respetar la tradición del Ayllu, tonificándola con los beneficios de la civilización occidental a fin de conseguir la efectiva participación del indio en la vida nacional?".

³⁵ALBARRACÍN MILLÁN. Juan, ob. cit. Pág. 50. Elizardo Pérez habría hecho una "sobreevaluación del indio en cuanto a categoría étnica".

socialista" por el gobierno militar del General Toro les cogió completamente desprevenidos. En la cuestión agraria, la solución del "problema indio" consistía, según esas concepciones iniciales, en una pura y simple parcelación de la tierra, de la hacienda, para su entrega al indio.

Elizardo Pérez sostuvo una opinión que sorprendió y escandalizó a todos: manifestó que el reparto de la hacienda sería una medida de tipo liberal y no socialista. La solución consistía en mantener la organización del latifundio, porque era dentro de éste donde se conservaba la vieja institución globalizadora de la jatha, esto es, del ayllu, con sus formas peculiares de propiedad y trabajo. La hacienda debía ser entregada sin disgregársela, como propiedad colectiva, a la comunidad, lo que permitiría, en el futuro, la introducción de la máquina y la tecnología moderna.

Si nos atenemos a los resultados que estaba obteniendo Warisata, que con algunas hectáreas de terreno podía autoabastecerse, prácticamente sin ayuda del Estado, era posible concebir que la parte patronal de la hacienda podía ser entregada a la escuela, para crear un centro de desarrollo económico, un motor productivo al servicio de toda la comunidad y de cuyos beneficios participarían todos. Una reforma agraria planificada en esos términos, hubiera permitido una educación campesina que, en lugar de ser una carga para el Estado, carga donde se dilapida todo esfuerzo, le hubiera aliviado en el costo de sus obligaciones, pero además hubiera obtenido de ella —de la escuela— el elemento organizador de la producción, complemento indispensable para hacer de la reforma agraria una generadora de recursos.

La reforma de tipo liberal crearía, incuestionablemente, el tipo de pequeña propiedad, el minifundio, improductivo, anacrónico, tal como ya había aparecido, de tiempo atrás, en las comunidades libres, que de "comunidades" en su sentido

colectivista, sólo mantenían el nombre.³⁶ Ya no sería posible la rotación de las tierras, ni trabajo colectivo alguno, ni la introducción del tractor o el riego en gran escala.³⁷

Cuando llegó la revolución de abril de 1952, la reforma agraria dispuso el reparto liso y llano de las haciendas, ignorándose los planteamientos de Elizardo Pérez, vale decir, los de Warisata, sobre los que había caído el manto del silencio después de la destrucción de la Escuela. Los resultados los conocemos todos: la propiedad de la tierra arroja al indio de la tierra³⁸, la pobreza se ha acentuado, el campo no ha ingresado a una época de prosperidad, se depara cada vez más de la ciudad. Vanamente se trata de remediar la situación mediante sistemas de cooperativismo que no logran asentarse ni extenderse. El precio de la libertad, al suprimir al patrón feudal, ha sido demasiado caro, y lo más lamentable es que la reforma agraria está haciendo lo que no pudieron trescientos años de esclavitud colonial y más de un siglo de opresión republicana: está extinguiendo el ayllu y sus instituciones.

7. La marca y el Núcleo Escolar

Warisata había probado la posibilidad de aplicar las instituciones indias, convirtiéndolas en el fundamento de su organización; había restaurado la ulaka, el ayni y la mincka; usaba de la técnica del tupu, la sayaña y la aynocka, si bien agregándoles modalidades actuales, como el riego y el abono, lo que hacía de la aynocka un recurso cada año menos necesario, con asombro de los indios, que verán que un tratamiento

³⁶ PEÑALOZA CORDERO, Luis, Nueva Historia Económica de Bolivia, La Paz —Cochabamba, 1983. En esta obra se describe a cabalidad la forma cómo los gobiernos trataron de destruir a las comunidades indias.

³⁷ MARIÁTEGUI, José Carlos, ob. cit., pág. 34.

³⁸ SALAZAR MOSTAJO, Carlos, Caducidad de una estrategia, La Paz, 1963, pág. 37.

adecuado de la tierra permitía su conservación multiplicando su capacidad productiva, sin tener que esperar años para su tonificación. Todo esto significaba que el ayllu había entrado en funcionamiento. Pues bien, por la misma vía, o sea, por necesidades del trabajo, de la manera más natural, también la marca fue restaurada. Veamos:

La colaboración del indio ya no era únicamente de los ayllus circundantes, sino que venía de más lejos; la Escuela ya tenía varios centenares de alumnos, algunos de los cuales tenían que hacer caminatas de kilómetros cada día. No era posible pensar en admitir a niños de zonas más alejadas; por consiguiente, podía crearse, para ellos, escuelas elementales, por lo menos en los centros más poblados. Dicho y hecho; en el curso del año 1934 fueron fundadas tres escuelas de este tipo, en las comunidades de Pakollo, Curupampa y Atawallpani, situadas en las cabeceras del valle de Sorata, que antiguamente habían formado parte de la marca warisateña como su zona de influencia.³⁹ Posteriormente fueron fundadas otras escuelas elementales en Batallas, Pongonuyo, Chegge, Turín, Patapatani, Tajan, Challapata y otras comunidades. En 1940 teníamos veintitrés de estas escuelas. No se trataba de una modalidad escolar pura y simple: se estableció una complementación de tareas según la cual las escuelas elementales enviaban lo que la zona producía, devolviéndoles la Central esos aportes, con los productos de sus talleres, suministro de material escolar, el control constante de comisiones o brigadas culturales, en fin, con lo que se podía,

Así, "el núcleo escolar campesino no persigue solamente la densidad del medio geográfico, sino que busca también los factores de producción para establecerse... (definiendo) el campo educacional

³⁹ En realidad el primero que aplicó este sistema fue Raúl Pérez, en la Escuela de Caiza "D", provincia Linares del departamento de Potosí, también en 1934.

por zonas de índole económica, Una zona lanera creará la escuela textil; una zona silvícola, adoptando las características del hombre primitivo, responderá a un objetivo económico: aprovechar la riqueza ganadero –forestal– agrícola"... "Debe implantarse (el Núcleo) en centros que posean posibilidades de desarrollo en ese sentido; las industrias del ladrillo, teja, fierro, alfarería, sombreros, zapatos, madera, lana, algodón, azúcar, sementeras, ganaderías, etc." según la zona económica de que se disfrute". (PÉREZ, Conf. Cit.).

La escuela había adquirido una nueva dimensión, completamente original, que daría a sus tareas el más vasto alcance y se proyectaba a zonas antes inaccesibles, que de otra manera hubieran quedado privadas de escuelas. Con este sistema era posible cubrir con ellas todo el territorio nacional, facilitando un control eficaz y permanente, integrándolas, sin esfuerzo, a las modalidades de trabajo creadas en Warisata, y tanta resonancia tuvo esta forma de organización, que fue adoptada en escala continental, permaneciendo hasta hoy en plena vigencia en varios países centro y sudamericanos... aunque por desgracia, se vaya deformando y aún extinguiendo en Bolivia, país de su origen.⁴⁰ Pues bien, al crear el concepto de Escuela Central, o Matriz, a cuyo alrededor se desarrollan las escuelas elementales, con las cuales establece continua interacción, Warisata no solamente estaba creciendo en dimensión física horizontal, sino que estaba haciendo lo que el antiguo ayllu: estaba convirtiéndose en marca, estaba restaurando el contenido de la marca ancestral, le estaba dando idéntica función histórica, pues si la marca devino en nación, en Imperio, del cual fue su fundamento, la nueva marca encarnada

⁴⁰ SALAZAR MOSTAJO, Carlos, Warisata mía, La Paz, 1983, pág. 73 Y 74, en las cuales se transcribe una relación hecha por el profesor Vicente Lema, respecto a la vigencia del sistema nuclear en varios países centro y sudamericanos.

en la Escuela, llamada desde entonces—Núcleo Escolar, sería el cimiento de la patria, devendría en nación, en espíritu nacional, permitiría el enfoque y solución del problema de las nacionalidades.

"Es en este aspecto de organización de las escuelas indígenas, como en todos los demás de la educación campesina —dice Elizardo Pérez—que también se han buscado sus raíces en las instituciones ancestrales que sirvieran de modelo a las formas organizativas que había de darse a las escuelas del campo. La pervivencia de la marca indígena constituida por 10 jathas (ayllus) que la integran, ha sido la fuente de la que se obtuvo la inspiración orgánica del núcleo. La marca era una unidad política, económica, social y hasta religiosa, y es en base a ella que los incas introdujeron el sistema decimal de la organización agrario-política a cargo de la autoridad del jilaokamayoc, a cuya responsabilidad estaba determinada circunscripción territorial (PÉREZ, Conf. Cit.).

Nada de este contenido tiene el actual sistema "nuclear" de la educación rural. Los núcleos se fundan sin estudio de las zonas, sin establecer sus comunicaciones, o influencias naturales, o interacciones, su demografía, su productividad, su necesidad. Hay núcleos que funcionan uno al lado del otro, dentro de la misma zona de influencia, que suele ser disputada en niveles poco recomendables, con emulaciones negativas y sórdidas, y aún hay núcleos que están uno dentro del otro, todo al acaso, en forma improvisada, sin planteamiento histórico de ningún género, sin atisbo de que el fundamento del Núcleo es la marca, como el fundamento de la Matriz es el ayllu.

III

FUNDAMENTO ECONÓMICO DE LA ESCUELA

1. La estructura económica de la sociedad

El redescubrimiento de las instituciones indias, su revitalización y aplicación en la Escuela, tenía que ir pareja con el estudio de los tipos de economía que se dieron en el país. La economía, base del desarrollo de las sociedades, determina las formas de vida y de pensamiento, y era indispensable su análisis para situar a la Escuela en un plano de acción que respondiera adecuadamente a las iniciales finalidades que se había trazado como institución integral. ¿Hasta qué punto podía la Escuela actuar como agente de cambio? ¿Qué papel podía desempeñar, siendo así que ese aspecto educativo o pedagógico estaba siendo continuamente sobrepasado por los aspectos económicos y sociales? ¿Es que podía influir en el desarrollo del país, y en tal caso, cuáles eran su dirección y sus objetivos? Como institución aceptada por el Estado⁴¹, ¿le era posible ponerse en contra de éste?

⁴¹SORIA GALVARRO, Carlos, ob. cit., pág. 148: "No atina a comprender (Elizardo Pérez) a cabalidad —por lo menos en la primera época— que aquellos 'detractores' que interfieren su labor y terminan por truncarla utilizando el poder que ostentan en los mecanismos del Estado, eran la

La respuesta a estos y otros muchos interrogantes no depende de nuestro ingenio ni de nuestra buena voluntad, sino que se halla contenida en la concepción fundamental del materialismo histórico, tal como aparece en los principales documentos del marxismo. En determinado momento de nuestra formación ideológica, encontramos esa concepción y la hacemos nuestra, afrontando sin temor la acusación de que nos servíamos de "doctrinas foráneas" para defender nuestra obra.

"En la producción social de su existencia, los hombres contraen ciertas relaciones, independientes de su voluntad, determinadas, necesarias, que corresponden a cierto grado de desarrollo de sus fuerzas productivas materiales. La totalidad de estas relaciones forma la estructura económica de la sociedad, la base real, sobre la que se levanta una superestructura jurídica y política, y a la cual responden formas sociales y determinadas de conciencia. El modo de producción de la vida material determina de una manera general el proceso social, político e intelectual de la vida".⁴²

El resultado inmediato de este proceso es la formación de un aparato de dominio, que es el Estado, que expresa los intereses de las clases dominantes, propietarias de los medios de producción. "En cierto grado de desarrollo, las fuerzas productivas entran en contradicción con las relaciones de producción o relaciones de propiedad existentes". La superestructura ideológica ya no es el reflejo mecánico de la

expresión de un régimen social que no tenía por qué entregar a los oprimidos instrumentos que ayudaran a su liberación".

⁴²Esta cita se puede encontrar en todo trabajo de divulgación marxista.

estructura económica, ya no representa únicamente los intereses de las clases dominantes: se desliga de la estructura que le da origen, expresa las contradicciones y antagonismos existentes en la base de la sociedad; las clases oprimidas y explotadas asumen un papel en la superestructura ideológica, cuestionan las relaciones de producción o de propiedad. Estas variantes, que permanecen latentes en todo el proceso de la producción material, se hacen visibles y francas en los períodos de crisis del sistema, cuando las fuerzas productivas ya no pueden ser contenidas por las relaciones de producción, que en lugar de impulsarlas les sirven de freno: entonces se origina un proceso revolucionario.

Esta explicación permite definir y delinear el papel de los distintos componentes de la superestructura jurídica, política y cultural, entre ellos, el de la educación. Warisata tenía necesariamente que plantearse este problema, para poder encontrar su propia ubicación, para no permanecer, como las demás instituciones educativas, en una posición neutral o presidente, que se limita a expresar pasivamente las formas ideológicas sustentadas por la estructura, las cuales, como hemos dicho, son básicamente las que corresponden a las clases opresoras. Las condiciones de existencia de la sociedad feudal habían llevado a la Escuela, desde un comienzo, a una posición beligerante, a una lucha frontal contra el gamonalismo. ¿Era posible mantener esa postura, darle vigencia permanente, justificarla desde puntos de vista teóricos? ¿O se trataba más bien de un estallido efímero, emocional, que no tenía porvenir? ¿Podría esa acción ser extendida a otros campos, generar un movimiento libertario nacional? ¿Cómo podía una diminuta escuela oponerse a un aparato opresor que disponía de todos los recursos para sostenerse? ¿Qué papel desempeñaría una escuela tal, dentro de lo que se llama la "economía combinada" del país?

Estos inexcusables planteamientos imponían la necesidad de estudiar los tipos de economía que se habían dado en el país, analizar las causas que habían permitido su transformación

hasta llegar a las formas actuales, y si su condición vigente llamada feudal–burguesía–podía dar paso a otro tipo de sociedad.

2. La educación en la sociedad sin clases

Pero era necesario, antes, saber qué era la educación y cuáles sus condicionamientos como forma superestructural de la sociedad.

¿Qué es la educación? No es sino la transmisión de la herencia cultural de los pueblos. Pero esa transmisión ha tenido sus propios instrumentos, según el tipo de sociedad o clase predominante, o lo que es igual, según la estructura económica que le da origen.⁴³ En la sociedad sin clases de la época primitiva, dentro del "comunismo primitivo" caracterizado por no existir la propiedad privada, la educación era una tarea general de la sociedad en su conjunto. La técnica, el arte, las costumbres, las leyes, las reglas morales, todo lo que formaba la vida y el pensamiento, se transmitían de padres a hijos por la vía natural del contacto diario, por los requerimientos del trabajo, de la necesidad colectiva. No había privilegio alguno, preferencias que dieran a unos mayores derechos educativos que a otros. El conocimiento, la cultura, se transmitían de generación en generación ampliándose constantemente, en forma continua y homogénea, y su aspecto más importante era que se trataba de una actividad comunitaria, que en su larga

⁴³ PONCE, Aníbal, ob. cit., pág. 209: "Ligada estrechamente a la estructura económica de las clases sociales, la educación no puede ser en cada momento histórico sino un reflejo necesario y fatal de los intereses y aspiraciones de esas clases". "La educación es el procedimiento mediante el cual las clases dominantes preparan en la mentalidad y la conducta de los niños las condiciones fundamentales de su propia existencia".

vigencia sobre el planeta, desde los albores de la especie humana, permitió la creación del lenguaje articulado, la aparición de la técnica y de las artes, bases para determinadas concepciones del mundo y de la vida que son las que deben ser transmitidas al futuro.⁴⁴

3. La educación en la sociedad dividida en clases

En esa época, que abarca algunos cientos de miles de años (compárese con la época de la civilización, que tiene apenas seis milenios), la producción apenas alcanzaba para satisfacer las necesidades del individuo mediante la recolección de frutos, la pesca y la caza.⁴⁵ En las luchas entre las tribus, el vencedor tenía que matar al vencido, porque la posibilidad técnica no le permitía extraer provecho de su trabajo; no había excedentes de los que pudiera apropiarse.⁴⁶ Pero las herramientas y armas, o sea, la técnica productiva, se perfeccionan cada vez más; el hombre puede satisfacer sus necesidades personales y, además, conservar un sobrante. Aparece la primera gran división social del trabajo, entre pastores y agricultores, lo que produce a su vez, la primera división de la sociedad entre ricos y pobres. La técnica avanza lentamente pero sin interrupción: los trabajos manuales se separan de la agricultura, lo que da lugar a la segunda división de la sociedad, aparecen los amos y los esclavos; el vencedor en el combate ya no mata al vencido: lo hace trabajar, lo

⁴⁴) El papel del trabajo y del arte en la humanización del mono, no es sino un proceso de educación, tema que he desarrollado en mi libro "Ensayos Estéticos", La Paz, 1979.

⁴⁵ MORGAN, Lewis H., La sociedad primitiva, ed. de Buenos Aires, 1946, pág. 26.

⁴⁶ ENGELS, Federico, El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado, ed. mexicana de 1940, pág. 94 Y 111.

convierten su esclavo. Entonces las formas de vida y de sociabilidad dan lugar a un aparato de dominio, que los amos utilizan a su servicio. Uno de sus principales instrumentos es la educación, que se convierte en un privilegio del poder opresor. Se educa a una parte de la sociedad para que maneje el aparato y perpetúe el régimen. A los esclavos se les infunde la idea de que la situación no puede cambiar, de que la división de clases es un designio de los dioses, que han hecho señores a unos y esclavos a otros, ociosos aquellos y trabajadores o explotados éstos.

Las sociedades, empero, no son eternas: el comunismo primitivo es sustituido por el esclavismo, el que, después de larga vigencia, dará paso al feudalismo; a su turno, éste engendrará al capitalismo industrial, dentro del cual vivimos. Los períodos posteriores al comunismo primitivo, y correspondientes al desarrollo de la civilización, cambian su base económica, pero tienen un elemento común que no cambia: son sociedades divididas en clases antagónicas. Por consiguiente, la educación que se da varía también de acuerdo al tipo de sociedad, pero mantiene su carácter de clase. La situación se prolonga hasta nuestros días y la educación aparece como uno de los principales medios actuales de sojuzgamiento de las masas y de las naciones.

Pero también la sociedad burguesa capitalista, como las otras, está condenada a perecer, porque ha engendrado fuerzas productivas colosales, que ya no pueden ser contenidas por las relaciones de propiedad existentes. Esas relaciones, que antes eran los factores de su crecimiento y desarrollo, se han convertido en sus obstáculos. En lugar de crear paz y bienestar, engendran destrucción y miseria, poniendo en riesgo la existencia misma de la humanidad. Ha aparecido una situación de crisis mundial que genera a su vez una situación revolucionaria de la que ningún país puede sustraerse.

La educación, como otras formas de la superestructura, se impregna de esta situación en forma muy profunda. Por mucho

que los regímenes opresores traten de mantenerla como su campo vedado, como su monopolio y privilegio, ha adquirido tal vastedad que ya no es fácil impedir la penetración, en su seno, de la inquietud revolucionaria de las masas, a punto tal puede ser convertida, de instrumento de opresión, en medio de lucha para la liberación, sobre todo en aquellos países en los cuales la crisis capitalista, el malestar social evidencian cada día con más fuerza la declinación del sistema y la necesidad de su cambio. Tal el caso de los países retrasados, sometidos al látigo del imperialismo, cuyo interés por la liberación coincide con el de sus masas explotadas en su lucha por la justicia social, y donde el papel conductor del maestro ha cobrado insospechada fuerza, hasta ser uno de los principales factores en la clarificación de la conciencia revolucionaria de las clases oprimidas para lanzarlas al cumplimiento de su misión histórica.

Estas convicciones brotaron también en los campos de Warisata, regados por el sudor y la sangre de los explotados de la tierra, ya pesar de las tremendas dificultades que enfrentaron sus conductores, aquella escuela originó todo un movimiento de liberación que, al cabo, dio sus frutos no obstante su temporal derrota en 1940.

4. Los tipos de economía en Bolivia

a) La economía de Tiwanacu.—

Prescindiremos de referirnos en este punto a las culturas de Wankarani, Chiripa, Viscachani, Molla y otras, que permanecen todavía en un campo arqueológico cuyo estudio no tendría interés al objeto de este trabajo.

El enigma de Tiwanacu es posible que nunca llegue a ser aclarado⁴⁷; pero hay un hecho evidente: sus ruinas constituyen un mensaje cultural, un legado histórico que, aunque indescifrado, permanecerá mientras exista el planeta. Y ese

⁴⁷ALDEN MASON, J., ob. cit., pág. 95.

legado, por provenir de pueblos que fueron nuestros antecesores, se identifica con nuestras más caras aspiraciones en la lucha contra la alienación cultural, parte y complemento indispensable de la lucha reivindicacionista. Las ruinas de Tiwanacu, aparte de su extraordinario valor artístico⁴⁸, pueden darnos una visión aproximada de lo que habría sido su base económica y social. La urbe, en su ingente grandeza⁴⁹, supone una organización de Estado basada en una economía agraria⁵⁰, dada la naturaleza del suelo. Debió existir una división del trabajo entre el pastoreo⁵¹, los oficios manuales y la agricultura, y por consiguiente, ha debido haber una división de la sociedad en clases. Una capital de esa dimensión⁵² sugiere inmediatamente la presencia de un gobierno⁵³, de sus jerarquías, de sus funcionarios, de un ejército⁵⁴, de técnicos, arquitectos, calculistas, dibujantes, talladores, orfebres, fabricantes de

⁴⁸ ARGUEDAS, Alcides, ob. cit., pág. 37. "Es un arte rudimentario, tosco, en que las proporciones desaparecen y se impone la línea recta y rígida: así Tiahuanacu". Esta opinión, que hoy nos parece totalmente desatinada, era compartida en aquella época por muchos enemigos del indio.

⁴⁹ POSNANSKY, Arturo, Tiwanacu. la cuna del hombre americano, Nueva York, 1945. La obra de Posnansky, a pesar de sus errores y de críticas adversas, continúa siendo la investigación más seria e importante que se ha hecho sobre Tiwanacu.

⁵⁰ CASTRO POZO, Hildebrando, Del ayllu al cooperativismo socialista, Lima, 1936, pág. 47 y otras. ALDEN MASAN, J., ob. cit., pág. 47.

⁵¹ CASTRO POZO, Hildebrando, ob. cit., pág. 33 y otras.

⁵² ALDEN MASAN, J., ob. cit., pág. 95: "No hay duda de que se trató de un centro ceremonial y no de un poblado".

⁵³ IBARRA GRASSO, Dick Edgar, Prehistoria de Bolivia, La Paz, 1965, pág. 134: "La ciudad ha sido mucho más grande de lo que parece por la extensión que actualmente ocupan sus ruinas".

⁵⁴ Tiwanacu es un inmenso yacimiento de material bélico fabricado en piedra (puntas de flecha y de lanza, puntas para cerbatanas, etc.), reunido sin duda para empresas militares defensivas u ofensivas.

herramientas, armas y utensilios, fundidores, hilanderos, tejedores, talabarteros; habría médicos, cirujanos⁵⁵, astrónomos⁵⁶, sacerdotes. Habría una clase culta que manejaría el Estado, pero no podemos saber si habría sido despótica y tiránica, o benévola y paternalista como la incaica. Habría una clase media donde se reclutarían los funcionarios, los técnicos y los artesanos, y debajo, una clase trabajadora. Todo esto implicaría formas determinadas de vida y de conciencia, una superestructura de la que solamente quedan sus rasgos culturales y artísticos.

b) La economía aimaro—quechua.—

La proto—historia aimaro—quechua, los relatos de los cronistas españoles y los estudios de historiadores, sociólogos y lingüistas, han podido establecer con bastante claridad lo que fue la economía de los pueblos andinos posteriores a Tiwanacu.

La evolución de los ayllus aimaras, como en la gens, se realizó sobre la base de una propiedad colectiva de la tierra, forma comunitaria en la que quedaba incluido el uso de las parcelas individuales rotativas.⁵⁷

No sabemos si esta forma de propiedad hubiera entrado en un período de evolución o decadencia para ser reemplazada por la propiedad privada —estamos hablando de los aimaras—ya que el proceso se interrumpe cuando los quechuas imponen su dominio con el Imperio. Este adopta los sistemas de propiedad y de trabajo de los aimaras, lo que quiere decir que se funda sobre

⁵⁵ ALDEN MASAN, J., ob. cit., pág. 207, en la que se refiere a la trepanación de cráneos por los cirujanos aimaro—quechuas.

⁵⁶ El conocimiento de la astronomía es indispensable en una economía agrícola.

⁵⁷ URQUIDI, Arturo, ob. cit., pág. 22: "El régimen territorial evolucionó hasta la constitución de la propiedad familiar; fase precedente al advenimiento de la propiedad privada".

la base de la propiedad comunitaria del suelo y la forma rotativa de su explotación mediante la aynocka, con la variante de que los productos se distribuyen en las tres partes que hemos mencionado: para el Inca, el culto y el pueblo.⁵⁸

La característica de esta economía agraria es que, alcanzado el límite al que lo permitía su técnica, empieza a estacionarse, es decir, que no podía progresar más, debido a la carencia de elementos de trabajo y producción que en el Viejo Mundo eran de uso ya milenario y que habían dado tanta movilidad a sus sociedades. Los incas no conocían la rueda, la pólvora, el hierro⁵⁹, ni tampoco el caballo y el buey.⁶⁰ Pero este estacionamiento no podía ser permanente, y tenía por fuerza que convertirse en descomposición, cuyos signos son el yanaconazgo, que implica la presencia de una verdadera clase oprimida, la tributación a favor de funcionarios, la posesión de tierras por la nobleza, la conquista del poder por Pachacútec, quien no respeta la sucesión hereditaria de la familia real⁶¹, y sobre todo, la división que HuaynaKápac hace del imperio entre sus hijos Huáscar y Atawallpa, otorgándoles un dominio territorial que forzosamente se extendería a los altos funcionarios (curacas, mallkus, apus). El rey ya es representante de una

⁵⁸ARZE, José Antonio, citado por Urquidí, ob. cit., pág. 23. La división impuesta por los incas habría introducido un claro sistema de desigualdad en el reparto, o sea, una división en clases.

⁵⁹CONDARCO MORALES, Ramiro, tiene estudios sobre una tecnología del hierro en Sud América (no disponemos de los artículos que al respecto publicó en la prensa de La Paz).

⁶⁰RIBARD, André, La prodigiosa historia de la humanidad, Argentina, 1948: "¿Podían ir más adelante, los Incas, en su evolución? Sin hierro ni transporte animal, estaban destinados también a la inmovilidad que consagraba su sistema social", Pág. 267.

⁶¹Las versiones de los cronistas españoles son muy diferentes a las de Garcilaso, acerca de este Inca, IBARRA GRASSO tiene al respecto una versión muy original, sg, su ob. cit.

casta privilegiada que iría a iguales formas de apropiación: se hacen dueños de la tierra; hay que admitir, entonces, una división de la sociedad en clases, aunque desprovista de ese elemento que sería el fundamental en el Viejo Mundo: la acumulación de riqueza monetaria, hecho que hay que tener muy en cuenta para no incurrir en comparaciones faltas de sentido. El Imperio ingresaba así a una fase que, dada la ausencia de elementos técnicos, implicaría un retroceso.⁶² En efecto, cesa el crecimiento de las fuerzas productivas; no se origina el conflicto con las formas de propiedad o las relaciones sociales, Esta quietud no se traduce en la forma activa que sería la revolución, sino en la forma pasiva que es la descomposición. No hay, en el seno de la sociedad incaica, la génesis de una nueva forma productiva que sustituya al colectivismo. Pachacútec, HuaynaKápac y sus hijos, no son engendros de una nueva clase, dinámica y progresista, nacida dentro de la sociedad colectivista, que se encaminan a una forma superior de economía; son el resultado de la vieja sociedad que se ha estratificado, que anuncia una próxima senilidad, En lugar de representar un avance, anuncian una decadencia, una involución, la sustitución del colectivismo por el feudalismo.

La conquista interrumpe este proceso evolutivo.

c) La economía colonial.—

El sistema feudal que se había implantado en España era sustancialmente distinto al que predominaba en Europa.⁶³ En el Viejo Continente, más allá de los Pirineos, al lado de los siervos de la gleba existían trabajadores libres que manejaban las artesanías y más tarde se convirtieron en manufactureros; aparecen comerciantes que empezaron a acumular el circulante monetario en sus manos, gracias al tráfico de esclavos, la apertura de rutas a Oriente, la especulación y la usura, todo lo

⁶² RIBARD, André, ob. cit., pág. 269.

⁶³ LIPSCHUTZ, Alejandro, Indoamericanismo y raza india, Santiago, 1937, pág. 24.

cual constituye la "acumulación primitiva del capital", factor inicial para la aparición del capitalismo industrial. El poder, por otra parte, se hallaba disperso en numerosos pequeños estados, feudos o condados donde la autoridad del rey era nominal. Estas condiciones permitieron que dentro de la sociedad feudal se engendraran poderosas fuerzas productivas que darían lugar a la formación de una nueva clase social que sería la burguesía, la cual adquiriría primero el poder económico y más tarde el poder político.

Se da por implícitamente establecido que es este sistema feudal el que fue implantado por España en sus colonias americanas. Intentamos demostrar que no es así, porque el feudalismo español ofrece caracteres muy distintos al feudalismo europeo. Hay autores que, inclusive, llegan a negar la existencia de un feudalismo español.⁶⁴ El poder económico estaba en manos de los árabes que desde el siglo VIII llegaron a la Península; los moros desarrollaron sus aptitudes comerciales pero sin originar artesanado ni manufactura.⁶⁵ No se llegó a una "acumulación primitiva" que pudiera ser la base del capitalismo. Las guerras de la Reconquista empobrecieron al pueblo⁶⁶, le privaron de movilidad social. En la parte española no ocupada por los árabes, existía además una relativa centralización del poder (reinos de Asturias, Navarra, León, Aragón, Castilla) acatado por los señores feudales.⁶⁷ La expulsión de judíos y

⁶⁴ORTEGA Y GASETT, José, España invertebrada, pago 109: "En España no ha habido apenas feudalismo; sólo que esto, tejos de ser una virtud, fue nuestra primera gran desgracia y la causa de todas las demás".

⁶⁵ORTEGA Y GASETT, ob. cit., pago 120: "Los visigodos (principal núcleo ibérico CSM) arribaban ya extenuados... un soplo de aire africano los barre...".

⁶⁶ALTAMIRA, Rafael, ob. cit., pago 141: "La pobreza y las guerras continuas en que vivían los incipientes reinos cristianos fueron circunstancias poco favorables al desarrollo de una cultura (economía CSM) propia".

⁶⁷ORTEGA Y GASETT, José, ob. cit., pago 120: "Cuando la marea musulmana cede, se forman reinos con monarca y plebe; pero sin suficiente minoría

moros, si bien produce la unidad española, le priva de su principal palanca económica⁶⁸, el circulante escasea, no hay trabajadores libres al lado de los siervos. Faltan casi todas las condiciones para la formación, dentro de la sociedad feudal española de fuerzas productivas capaces de formar a su vez una nueva sociedad, la burguesía, como estaba aconteciendo en Europa.

La falta de fuerzas productivas de carácter burgueses la causa para que las ingentes riquezas provenientes de las colonias no produjeran el enriquecimiento y prosperidad de España, sino que, por paradoja, dieran lugar a su paulatino empobrecimiento, hasta convertirlo en el país más retrasado de Europa.⁶⁹ Quiere decir que aquellas riquezas no permanecían, no se invertían en España, sino que se transferían al Continente, proveedor de toda clase de artículos manufacturados que no producía la Península, convirtiéndose España en una simple intermediaria.⁷⁰ Faltaba el espíritu de empresa, la energía del comerciante, la tenacidad del manufacturero pre-capitalista,

de nobles". (El Cid se muestra como un vasallo leal aunque muy independiente, dualismo frecuente en el proceso de centralización del poder).

⁶⁸GALEANO, Eduardo, Las venas abiertas de América Latina, México, 1978, pago 33: "La expulsión de los judíos había privado a España, en tiempos de los Reyes Católicos, de muchos artesanos hábiles y de capitales imprescindibles... "La expulsión de los moros tuvo desastrosos efectos... etc.

⁶⁹TEINTELBOIM, Volodia, El amanecer del capitalismo y la conquista de América. Santiago, 1943, pág. 165: "España era sólo el puente en chapado en oro".

⁷⁰GALEANO, Eduardo, ob. cit., pago 35: "La Corona estaba hipotecada. Cedía por adelantado casi todos los cargamentos de plata a los banqueros alemanes, genoveses, flamencos y españoles.. ".

para acumular riquezas y formar una nueva clase.⁷¹ A la América no llegaron burgueses, sino aventureros, soldados, curas, nobles arruinados, los rebalses de la sociedad feudal, aptos solamente para la rapiña y el saqueo, incapaces de una prosperidad al estilo europeo.⁷² "Salvo alguna que otra rarísima excepción, todos cuantos arribaban a América eran aventureros de la peor calaña"⁷³, y eso, desde el comienzo, pues el mismo Colón aseguraba que "los españoles que llevó consigo eran más dados al sueño y al ocio que no a los trabajos y más amigos de sediciones y novedades que de paz y tranquilidad."⁷⁴ En 1516 se decía "que acá pasaron la mayor parte de ellos el escoria de España, gente codiciosa e robadosa".⁷⁵ "El español no tenía las condiciones de colonización del anglo-sajón".⁷⁶ "En Norte América la colonización depositó los gérmenes de un espíritu y una economía que se plasmaba entonces en Europa y a los cuales pertenecía el porvenir"⁷⁷, lo que en otros términos no es sino hablar de la formación de la clase burguesa; diferencia que sella un destino diferente, pues "los colonos de Nueva Inglaterra... no actuaron nunca como agentes coloniales... vinieron al servicio de su propio desarrollo... trabajadores libres formaron la base de aquella nueva sociedad"⁷⁸

⁷¹RIBARD, André, ob. cit., pág. 276: "En todo esto, ningún gran designio económico: los Reyes Católicos no se apoyaban en ninguna fuerza progresista".

⁷²ZE, Leopoldo, América en la Historia, Madrid, 1957, págs. 129, 132, 137.

⁷³GARCÍA, Genaro, La conquista española en América, México, 1983, pág. 49.

⁷⁴GARCÍA, Genaro, ob. cit., pág. 54.

⁷⁵GARCÍA, Genaro, ob. cit., pág. 51.

⁷⁶MARIÁTEGUI, José Carlos, ob. cit., pág. 42.

⁷⁷MARIÁTEGUI, José Carlos, ob. cit., pág. 40.

⁷⁸GALEANO, Eduardo, ob. cit., pág. 177.

No hay pues, en la parte española del continente americano, una formación feudal típica, mediante el contrato entre campesinos que buscaran el amparo de los señores, o mediante el crecimiento de los "burgos" alrededor del convento o del castillo, que en Europa fueron factores que dieron lugar a la aparición de los trabajadores libres; desde el primer momento, el colonizador español cuenta con una masa de servidumbre, asociación que no es fruto de una evolución de sistemas de producción o formas de propiedad, sino de la conquista brutal y destructiva⁷⁹, que la convierte súbitamente en masa esclavizada. Al interrumpir un proceso de evolución local. España no genera uno nuevo,⁸⁰ sino que es reabsorbida por el estacionamiento y quietud de la sociedad indígena, se adapta negativamente a su inmovilidad. Sus aportes técnicos apenas modifican esta situación, porque se dan más bien al servicio de la minería⁸¹, forma extractiva que no causa prosperidad sino pobreza, que da lugar a enriquecimientos artificiales, súbitos, inorgánicos, que se traducen en derroche improductivo⁸², que no se reinvierten en manufactura o en industria, salvo en aquellas que están directamente a su servicio, de donde hay ciudades, como Potosí, que crecen desmesuradamente en periodos de auge minero, para decaer sin remedio en periodos de crisis, lo que supone que su cuerpo social, su forma productiva, no se ha tonificado, no ha adquirido desarrollo independiente. Tampoco se genera un comercio, por el secante monopolio de las Compañías de Indias,

⁷⁹PRUDENCIO, Roberto, Reflexiones sobre la Colonia, Revista Kollasuyo N° 5, tiene al respecto una opinión muy original: "Es interesante observar cómo el indio llegó a amalgamarse tan bien con las modalidades peninsulares, hasta llegar a constituir un todo homogéneo que fue la Colonia" (pág. 6).

⁸⁰MARIÁTEGUI, José Carlos. ob. cit. Pág. 37.

⁸¹MARIÁTEGUI, José Carlos.> ob. cit. Pág. 42. El colonizador español no fue tal, sino "un buscador de oro", incapaz de crear riqueza.

⁸²TEINTELBOLM, Volodia, ob. cit. >pág. 163.

ni hay acceso colonizador de otros países, lo que hubiera dado lugar a esa movilidad que faltaba.⁸³

Se da así el caso singular de la simbiosis de dos tipos de economía totalmente distintos pero igualmente faltos de capacidad generativa, donde los dos términos negativos de la ecuación no se resuelven, como en las matemáticas, en un resultado positivo: el estacionamiento de la sociedad indígena se transfiere, manteniendo su forma colectivista, a una feudalidad sui generis en la que tampoco se generan fuerzas productivas nuevas, que tendrían que haber sido burguesas. Al llegar la guerra de la independencia, España se halla empobrecida en la metrópoli y empobrecida en las colonias⁸⁴; mientras en Europa estalla la revolución burguesa, España continúa en su retraso feudal, el saqueo colonial no ha formado un nuevo tipo de economía, ni en la Península ni en América.⁸⁵

d) La economía republicana.—

Con la independencia, América pierde de pronto sus lazos con occidente, que aún en un estado de pobreza generalizada, de todas maneras eran un vínculo que permitía sostener el aparato del Estado. Las nuevas repúblicas no cuentan con un respaldo económico capaz de impulsarlas a una prosperidad burguesa, lo que es la causa principal para que los gobiernos sucesivos se constituyan mediante el asalto al poder y no representen intereses homogéneos de una clase en ascenso.⁸⁶ La forma estacionaria de la servidumbre se transfiere a la república, especialmente en el caso de Bolivia, que aislada

⁸³GALEANO, Eduardo. ob. cit., pág. 43: "Ni España ni Portugal recibieron los beneficios del arrollador avance del mercantilismo capitalista".

⁸⁴SAAVEDRA FAJARDO, Diego de, citado por Teintelbolm, pág. 166: "España, en general, está pobre desde que le vino de Indias más dinero, y no es culpa de las Indias".

⁸⁵MARIÁTEGUI, José Carlos, ob. cit., pago 81.

⁸⁶ZEA, Leopoldo, ob. cit., pág. 138.

dentro de sus montañas, no recibe el impulso fortalecedor de capitales extranjeros, empobreciéndose cada vez más. La República no implica un nuevo tipo de economía.⁸⁷ La feudalidad de la República es la misma que la feudalidad sui generis de la colonia; el encomendero español ha sido sustituido por el hacendado republicano⁸⁸, sin aptitudes comerciales o industriales que le permitan convertirse en burgués progresista, y sin capacidad para explotar las riquezas naturales del país ni para defenderlas ante la rapacidad extranjera.⁸⁹

¿Cuándo aparecen las formas burguesas en nuestra economía? Esto ocurre con el surgimiento de la explotación del estaño, mineral requerido por los avances técnicos de occidente. Se forman compañías internacionales de gran volumen, que requieren del correspondiente aparato productivo que llegue a controlar el aparato del Estado. Aparece así una burguesía dependiente, ligada en gran parte a los estratos feudales, sin libertad de acción, que no crea la "libre empresa" sino que está sometida a la producción estannífera, a la monoproducción, no pudiendo desarrollar una economía mercantil independiente.⁹⁰ Quiere decir que esas formas burguesas no son producto de un crecimiento interno, no corresponden a un desarrollo o evolución de las relaciones de producción⁹¹, sino que son impuestas desde

⁸⁷MARIÁTEGUI, José Carlos, ob. cit. Pág. 192: "El régimen económico social de la colonia se adaptó exacta mente a las creadas por la revolución. Pero las saturó de su espíritu colonial".

⁸⁸GALEANO, Eduardo, ob. cit. Pág. 70, citando a Ernest Gruening.

⁸⁹GALEANO, Eduardo, ob. cit., pág. 43, citando a Ernest Mandel: "(Estos países) tratan de compensar su atraso industrial... en un mundo que está inundado con los artículos manufacturados de una industria ya madura, la occidental".

⁹⁰PENALOZA, Luis, ob. cit., tomo II y también en su "Nueva Historia Económica de Bolivia", examina estos asuntos con todo detalle.

⁹¹PAZ BALLIVIAN, Danilo, ob. cit., pág. 140 Y otras. Los cambios en lo económico deben ser enfocados, según este autor, por el análisis de las

el exterior; no ha habido una competencia de tipo mercantil, centrífuga, donde la prosperidad del burgués se cimente en la apropiación de la plusvalía, en la lucha por mercados, en la concentración del capital, Aquí es el capitalismo internacional el que se instala con sus dependencias y dependientes burgueses, como una forma de opresión extranjera, las empresas mineras inicialmente nacionales pierden pronto ese carácter y se incorporan al capital internacional, y como en la colonia, el metal extraído no produce riqueza ni bienestar, sino que acentúa la pobreza, la estaciona para mantener una mano de obra barata. Aunque la economía inaugurada por el estaño conecta al país con el capital mundial y lo pone en íntimo contacto con el mercado extranjero, los aires burgueses no son suficientes para ventilar los seniles ambientes feudales, el progreso nacional no está en relación a las colosales ganancias de los "barones" del estaño, las cuales sólo en mínima parte se reinvierten en la instalación de industrias subsidiarias destinadas a complementar y sostener la monoproducción. A los industriales mineros no les interesa realizar una revolución burguesa: prefieren aliarse con la feudalidad, y los bloques de Poder resultantes devienen en un "desarrollo combinado" cuya expresión política se llama con toda razón "feudal-burguesía", manifestación a su vez de relaciones de producción que mantienen el retraso nacional acentuando y polarizando las desigualdades sociales, cuyos estratos de privilegio encuentran más cómodo incluirse en una servidumbre imperialista que en un desarrollo relativamente autónomo de nuestra economía.⁹²

relaciones de producción y no como resultado de decisiones del Estado o de bloques de poder; lo que es algo frecuentemente olvidado por nuestros investigadores.

⁹²RODRIGUEZ, Gustavo, Acumulación originaria, capitalismo y agricultura precapitalista en Bolivia, revista Avances, La Paz, 1978. Sostiene que hubo cierta forma de acumulación primitiva del capital en el país (págs. 119 y sgts.)

Pero el hecho de que nuestra burguesía no haya sido engendrada en una clase anterior, sino que haya sido importada o impuesta, en su estructura básica, por el capitalismo internacional, implica de principio una gran debilidad. Su finalidad no es competir en mercados, sino percibir los dividendos de su dependencia imperialista, y por eso no ha podido cumplir las tareas burguesas propiamente dichas, o en otros términos, no ha logrado formar un Estado Nacional soberano, prefiriendo soldar los lazos de su dependencia; ni ha sido capaz de industrializar el país, permitiendo y haciéndose cómplice del saqueo de nuestras riquezas.⁹³

Después de la guerra del Chaco se acentúa cierta modernización del país con la aparición de algunas industrias, especialmente las textiles, y por la migración india a las ciudades, lo que junto a crear cierto mercado, proporciona mano de obra barata, de donde se forma una clase trabajadora que, como la feudal-burguesía es también mixta en su constitución, pues que alterna las labores del campo con las de la mina, la fábrica o la construcción. En la década del 40 se produce una considerable inmigración judía, resultado de la persecución fascista en la guerra mundial, cuyo resultado es liquidar las subsistentes formas de artesanado para convertirlas en pequeñas industrias. Es interesante observar que el movimiento de los trabajadores había sido conducido, hasta entonces, por líderes artesanos carpinteros, mecánicos, sastres, peluqueros, chóferes primeramente influidos por lejanas y diluidas ideologías anarquistas, y a partir de 1940, por la presencia de elementos comunistas cuya acción de proselitismo se vio favorecida por la alianza de Rusia con las potencias imperialistas. La manifestación más grande, que es también la postrera, de esa

⁹³GALEANO, Eduardo, ob. cit., pág. 177: "Los burgueses de estas tierras habían nacido como simples instrumentos del capitalismo internacional... Los burgueses de mostrador usureros y comerciantes, que acapararon el poder político, no tenían el menor interés en impulsar el ascenso de las manufacturas locales".

formación artesanal pro-soviética, es la revolución del 21 de julio de 1946, que da por tierra con el régimen de Villarroel. La desaparición del artesanado en la esfera política y en la economía, es resultado de la mencionada apropiación judía. En adelante, el movimiento de los trabajadores será conducido por el proletariado industrial y minero, cuya presencia en las relaciones de producción ha dejado su carácter mixto, semicampesino, para convertirse en clase obrera permanente. Por otra parte, sectores de la pequeña burguesía utilizan su acceso al poder en 1952 para incorporarse a niveles burgueses. Finalmente, capas cada vez más extensas de campesinado empiezan a convertirse en burguesía. Todo esto implica un crecimiento burgués con criterio mercantil y competitivo, pero cuya insipiente no puede oponerse al estrangulamiento exterior.

De otro lado, la aparición de estos niveles burgueses es tardía, por producirse en la época de la declinación del sistema burgués e imperialista, cuya decadencia es innegable. Nuestra burguesía está condenada, pues, a estancarse en sus incipientes formas, sin que pueda aspirar a realizar su propia revolución burguesa. Y antes de que sus fuerzas productivas alcancen la plenitud, se produce, ya en la actualidad, su agotamiento prematuro como burguesía, su decadencia como forma económica y política.⁹⁴

5. El papel de la Escuela como agente de cambio

Los planteamientos que resultan de la inexistencia de nuevas formas productivas en el Incario, la Colonia y la República pueden ser sintetizadas en los siguientes aspectos:

⁹⁴ E.S.M., Caducidad de una estrategia, La Paz, 1963, donde planteo la imposibilidad de una revolución democrático burguesa en Bolivia.

Bolivia es un país capitalista retrasado, lo que lo obliga a una permanente situación de dependencia. Tenemos un desarrollo combinado, según el cual coexisten las tecnologías más primitivas junto a los recursos más modernos de producción. Y somos por último un país de desarrollo desigual, referido al desarrollo de otros países, estacionado el país en una situación de inferioridad y desventaja en todo orden, sea en lo económico, social, político y cultural.

Todo lo anterior configura un estado de crisis interna que no parece tener salida. Por eso estamos ante el grave problema de estudiar cuál o cuáles serán las fuerzas motrices que tipifiquen el futuro desarrollo del país, ante el fracaso de nuestra burguesía y de la pequeña burguesía que pretendió sustituirla, probado como está el hecho de que la mera servidumbre ante el imperialismo no soluciona ninguno de los males que nos afectan por la pobreza y retraso en los que se debate el país.

A esto hay que agregar una situación internacional en la que se ha cuestionado, mediante un monstruoso aparato de propaganda, la validez de las grandes ideas que condujeron hasta ahora a los pueblos, que señalaron metas y fueron banderas de combate. ¿Qué es, realmente, lo que ha sucedido? ¿Ha cesado para siempre la vigencia histórica de la revolución, o se trata únicamente de la caída de un régimen que la condujo por caminos equivocados y la traicionó? ¿Hay que aceptar como definitiva y perpetua la actual supremacía del imperialismo, sin considerar el hecho mil veces evidente de que no ha solucionado ningún problema en el mundo, y lejos de ello, solamente ha demostrado su eficacia destructiva, sembrando el terror y la miseria en todos los confines y destruyendo el planeta mismo en aras de su codicia sin freno?

Todos estos son problemas que hay que enfrentar a la par en el campo de la teoría como en el de la acción, y hay que hacerlo sin dudas ni temores. Y es aquí donde se señala el papel de la escuela como agente orientador hacia el cambio, no solamente en lo que se refiere a la educación de las nuevas

generaciones para forjar en ellas una actitud crítica ante la realidad, sino también para contribuir al resurgimiento de una conciencia pública, ciudadana, en tomo a todas estas cuestiones, para darles una salida y enarbolar nuevamente las banderas de lucha.

En caso contrario, tendríamos que aceptar para siempre la degradante condición de país—siervo, sometido y humillado; tendríamos que esperar pasivamente el saqueo de nuestras riquezas, la destrucción del equilibrio ecológico, la extinción de la flora y de la fauna, y de otro lado, la discriminación social y hasta racial de que somos objeto en todas partes porque se nos considera pueblo inferior. Tendríamos que declarar nuestra impotencia para sacudir el yugo y resignarnos a ser los espectadores de nuestra propia destrucción como país, y en no pocos casos, los cómplices de ella (papel vergonzoso que han desempeñado con tan cumplido celo nuestras clases gobernantes).

Es claro que la situación no se ofrece en términos tan ominosos; lo cierto es que las tareas de la transformación, del cambio, en fin, las tareas de la revolución, no han terminado ni mucho menos en nuestro país ni en ningún otro, pues, tras un periodo de confusión, de retirada y desbande, las masas tienen necesariamente que reagruparse y organizar sus vanguardias, y de ellas brotará la propia teoría de la revolución, el instrumento que definirá las tareas y conducirá a la acción.

Es ahí donde se exige la participación de la escuela: es al maestro a quien toca transformarla, de instrumento de dominio que es hoy, en instrumento de lucha, en agencia de cambio y orientación revolucionaria. Por lo menos, ese fue el papel que, en condiciones tan difíciles, le tocó desempeñar a Warisata, antecedente fundamental para la caída del régimen feudal en nuestro país.

IV

FUNDAMENTO POLÍTICO DEWARISATA

1. Una escuela libertaria en el seno de la opresión

Warisata no inventó ni fomentó el antagonismo de clases existente en el agro boliviano. Lo que hizo fue revelarlo, arrojando al rostro de los señores feudales la vergüenza de un esclavismo subsistente en pleno Siglo XX.⁹⁵ La historia tiene por objeto señalar la verdad, despojándola de las hipocresías y veladuras que la cubren. Pues bien, la verdad en el campo era la existencia de una clase ferozmente oprimida, carente de todo derecho, y encima de todo esto, denigrada por sus propios explotadores que la acusaban del retraso patrio, de la pérdida de las guerras, hasta de las degradaciones del carácter nacional y viene Warisata y proclama que el indio tiene derecho a la justicia, a la libertad y a la tierra⁹⁶; que tiene altas cualidades étnicas,

⁹⁵ LORA, Guillermo, Sindicalismo del Magisterio, La Paz, 1979, pág. 269. Lora afirma que Warisata "hizo un traslado puramente propagandístico de las luchas del agro boliviano a la Escuela". Opina, pues, lo mismo que los gamonales, que nos acusaban de perturbar la tranquilidad del campo mediante una prédica "comunista". En ambos casos (Lora y los gamonales) se ignora que son las relaciones de producción las que definen la existencia de los antagonismos sociales. y esas relaciones existían en Warisata lo mismo que en cualquier otro lugar de la campaña boliviana sometida al gamonalismo.

⁹⁶ NAVARRO, Gustavo, La justicia del Inca, La Paz, 1924, Marof (pseudónimo de Navarro) fue el primero que lanzó la consigna revolucionaria de "tierras al indio, minas al Estado" en esa obra de juventud que es asimismo precursora del socialismo boliviano.

espirituales y físicas; que es la médula del porvenir de las naciones andinas⁹⁷; que, en fin, es un ser humano, categoría que le había sido negada en siglos de opresión.⁹⁸

Este lenguaje, necesariamente, tenía que concitar la furia de los terratenientes, primero en la zona de influencia local de Warisata⁹⁹ y después en ámbitos más extensos, hasta convertirse en una reacción organizada en escala nacional.¹⁰⁰

De ese modo, Warisata sufrió los efectos de una ofensiva gamonal traducida en innumerables abusos y atropellos contra campesinos, alumnos y maestros; despojo de tierras y bienes,

MEDINACELI, Carlos, Gamonalismo y reivindicacionismo. "La Acción", Potosí 17 de septiembre de 1927, artículo transcrito en la antología "Chaupip'unchajpitutayarka", La Paz, 1978. El ilustre escritor es también un precursor, como Marof, sobre la correcta manera de enfocar el "problema indio". y ya en aquella época llega a plantear "el derrumbe de la aristocracia feudataria" (pág. 423). Pero estas opiniones eran excepcionales; de ninguna manera

traducían una corriente general.

⁹⁷ GONZALES PRADA, Manuel, Horas de lucha, Lima. Véase: MENDOZA, Jaime, "La raza que se va", artículo transcrito en la 2ª ed. de El Macizo Boliviano, La Paz, 1972. Este artículo es un claro error de don Jaime Mendoza, quien escribió en muchas ocasiones páginas admirables acerca del indio. Lo mencionamos para demostrar cómo los prejuicios existentes en aquella época eran tales que podían inducir <J equivocaciones hasta a hombres tan ponderados como este escritor.

⁹⁸ Véase HISTORIA UNIVERSAL, dirigida por Walter Gotees. Madrid, 1946, IV tomo, pág. 624. El Papa Paulo II dictó el 2 de junio de 1537 la bula en la que se reconocía al indio su condición de ser humano.

⁹⁹ PÉREZ, Elizardo, ob. cit., pág. 119. referente a las docenas de juicios criminales que le seguían los hacendados de la zona.

¹⁰⁰ SORIA GALVARRO, Carlos, art. Cit., pág. 149: "Si bien históricamente Warisata no tenía viabilidad, esto no disminuye en nada su carácter de gesta emancipatoria...".

robo de cosechas, expulsión del lugar, agresiones, el uso del látigo, el arresto y la paliza, la violación, hasta el asesinato (caso del profesor Alfonso Gutiérrez); más tarde, la calumnia, la campaña periodística pagada, sectores de opinión azuzados contra la Escuela. Todo se utilizó para destruir Warisata, aunque el asunto no fue fácil, según hemos dicho, porque la Escuela ya había formado su propia corriente de opinión y tenía amigos en lo más profundo de la sociedad; y ese antagonismo tiene un nombre: se llama lucha de clases.

Con Warisata se pone punto final a la hipocresía reinante en tomo al "problema del indio"; ya no es un asunto de paternalismo, ni de filantropía, ni siquiera de educación: es un problema de clases, y como tal, se expresa en la lucha por reivindicaciones económicas y sociales; Warisata define con la mayor claridad el derecho del indio a la tierra, lo que anteriormente se había manifestado en contadas y poco firmes opiniones¹⁰¹ que nunca adquirieron vigencia teórica y tampoco fueron llevadas a la práctica, por supuesto, hasta que la reforma agraria, en 1953, las pone al día, y no como resultado de una decisión autónoma, sino como producto de la evolución de relaciones sociales determinadas.¹⁰² Warisata era el indio que empezaba a luchar por derechos que le habían sido negados durante cuatro centurias; era el dedo acusador de la historia, del esclavo que se levanta, ya no en un estallido pasajero de cólera, como alzado, como sublevado, sino en forma organizada y coherente, para que ese nunca extinguido anhelo de libertad se convirtiese en movimiento, y se incorporara así a la senda histórica de la revolución.

¹⁰¹ PAZ BALLIVIAN, Danilo, ob. cit., pág. 142. Hace notar que tanto el PIR como el MNR planteaban soluciones muy tímidas al problema.

¹⁰² PAZ BALLIVIAN, Danilo, ob. cit., pág. 140. Ver nota N° 89.

2. Manifestaciones de la lucha de clases en el agro

Lo que sucedía en Warisata no era sino el reflejo de una situación nacional muy prolongada y que formaba el telón de fondo de nuestra historia: la lucha entre oprimidos y opresores. Nadie, antes de Warisata, supo proclamarlo, llamando a las cosas por su nombre, sin coberturas ni tapujos.

El encuentro de clases comienza, en Sud América, cuando Pizarro captura alinca Atawallpa. El choque inicial se configura en la conquista de una nación por otra; cobra, pues, matices raciales: blancos contra Indios, europeos contra americanos; pero el resultado deviene en formas de apropiación de carácter económico y en formas de dominio de carácter social: el español se hace dueño del continente, combinándose en el despojo el poder temporal del rey y el poder espiritual del Papa¹⁰³, con lo que la brutalidad y la codicia sin freno resultan admitidas y amparadas por los poderes divinos... El indio apenas opone resistencia: los invasores no eran sino los "werajiochas" de la leyenda, de la mitología, que llegaban enviados por los dioses para castigo de los mortales, creencia común —desde México a la Argentina. Pero la sumisión de la raza, su derrota, no eliminan sino que hacen patente la división social en dos clases: explotados y explotadores. El problema racial, de conquista, entre naciones que chocan entre sí, se convierte inmediatamente en problema de clases. La lucha no cesa jamás, ni siquiera en las peores épocas de humillación indica, como en la guerra del Chaco; sólo podría cesar si cesara la explotación, y pues ésta subsiste, aquélla sigue en vigencia. Su principal forma es el alzamiento, la sublevación, expresión de la ira del oprimido, y no pocas veces la lucha arrastrará a mestizos y criollos (Calatayud, Pagador). La explosión más fuerte, más orientada, es la de 1780–1781. Tupac Amaru en Tinta, es el descendiente de los

¹⁰³GARCÍA, Genaro, ob. cit. pág. 54. El autor cita la bula de Alejandro VI, de 4 de mayo de 1493, por la que concede de motu proprio las tierras americanas al rey español.

Incas que trata de restaurar el Imperio. Tupac Katari en La Paz tiene una visión más moderna, vislumbra una nación conjunta. Tupac Amaru quiere hacer retroceder a la historia, Tupac Katari la hace avanzar. Por eso la revolución de la independencia estallará poco después en La Paz y no en el Cuzco.

La independencia no es una revolución burguesa; no implica modificación del sistema feudal de producción, ni soluciona el antagonismo de las clases; no es sino la transmisión del poder político, asentado en un feudalismo que no ha variado, a no ser en la sustitución del opresor, que ya no es español sino americano. La contienda no altera, por consiguiente, el carácter de la lucha entre oprimidos y opresores. Y con frecuencia se convierte en furiosos estallidos, en alzamientos que carecen de enlace entre ellos, que no constituyen un movimiento organizado provisto de alguna ideología. Por otra parte, la sublevación revela, siempre, una desigual relación de fuerzas: el oprimido ataca con piedras y palos, el opresor responde con fuego y metralla. El resultado de cada alzamiento es el exterminio, el genocidio, el saqueo. Ninguna de esas rebeliones, localizadas, aisladas, ha puesto en peligro el sistema feudal y menos el régimen de la feudal–burguesía, aunque algunas cobraron importancia masiva, como las de 1869–1874, provocadas por el despojo de las tierras a los indios, y la de 1899, instada hipócritamente por políticos federalistas que no eran sino gamonales, en busca del apoyo indio.¹⁰⁴

En el presente siglo no cesan las sublevaciones, demostrando la persistencia de los anhelos libertarios del indio. La principal es la de Jesús de Machaca, reprimida con sin igual ferocidad.¹⁰⁵ Después vendrán las de Las Canchas, Ayopaya, Pucarani, Caquiaviri, Tolata y otras. La única diferencia

¹⁰⁴CONDARCO MORALES, Ramiro, **Zárate el "temible" Willka**, La Paz, 1965.

¹⁰⁵PEREZ, Elizardo, ob. cit., pág. 72.

apreciable en su represión es que en los últimos años se utiliza también el bombardeo aéreo.

3. Conversión de las luchas

Warisata tuvo que plantearse el grave problema de saber cómo debía orientar los anhelos de libertad del indio. Comprendió así que la sublevación no es un método de lucha, sino una lucha sin método; no es producto del razonamiento, del análisis de un problema dado, sino de la cólera que estalla sin medir las consecuencias. En la sublevación se manifiestan los rasgos primitivos de la raza, en actos de barbarie sin control. Por lo demás, la sublevación es siempre vencida porque estalla sin preparación, sin planificación, sin elementos de resistencia, sin ideología, sin las conexiones necesarias. La masa restante contempla con indiferencia al grupo sublevado, no va en su auxilio ni le brinda su solidaridad.

Debía conducirse la lucha por otro cauce, con una nueva orientación que tuviera precisamente todo lo que le faltaba a la sublevación: método, razonamiento frío, convicción y esperanza, preparación, planes de táctica y estrategia, organización, conexiones y alianzas, elementos de resistencia, concepciones políticas. ¿Qué es todo esto? Tiene un nombre ya viejo en las lides de la libertad: se llama REVOLUCIÓN. La revolución no se hace, como la sublevación, sino que se organiza, en base a las necesidades de la historia, por medio de un programa.

Warisata imprimió esa convicción a las luchas. No más sublevación, sacrificio estéril e insensato que no conduce a nada, que no hace avanzar un paso, sino que, por el contrario, causa retroceso profundo. Adoptó así la única senda justificable en un proceso como aquél en el cual participaba: la senda de la revolución, que significa dar un carácter histórico al movimiento indio. Tampoco se trataba de una conspiración urdida en el disimulo para que el adversario no se apercebiera. Era imposible realizar aquellas tareas sin salir a la palestra, sin hacerlas públicas, sin atraerse la reacción enemiga. Poreso, Carlos Soria

Galvarro tiene mucha razón cuando dice que (Elizardo Pérez) rápidamente se atrae la ultramontana oposición de los hacendados que lo acusan de soliviantador comunista, usurpador, etc., y poco menos declaran Warisata el 'soviet' del altiplano"¹⁰⁶

4. La conciencia de clase

Pero al adoptar esa posición, de ninguna manera estábamos suponiendo que disponíamos de un poder de decisión sobre un proceso que, como el de la lucha de clases, escapa a toda conducción. Lo que hicimos fue insertarnos resueltamente en la contienda, con un criterio propio y una nueva convicción, a saber, que la base de un planteamiento revolucionario es la aparición de una conciencia de clase entre las masas oprimidas. No todos los explotados la poseen; sus reacciones frente a la explotación son pasivas, no ponen en tela de juicio la existencia del sistema que los oprime, no poseen certeza acerca de un papel histórico determinado. El explotado no ha clarificado su conciencia, no se ha liberado a sí mismo, no se ha quitado las vendas mentales que le impiden observar la realidad, de la cual sufre los efectos pero ante la cual no reacciona para cambiarla. Esta etapa de la conciencia social corresponde a la "clase en sí", masa amorfa, desorientada, que se conduce al acaso, apelando a la oración, llegando inclusive al alzamiento, sin poder oponerse a los manejos de quienes suelen buscar su concurso, masivo para finalidades ajenas a los intereses de la clase, como en los casos de la guerra federal o de los "pactos" con militares.

Pero cuando las masas han adquirido conciencia de sus deberes históricos y sociales; cuando saben que su misión consiste en luchar para suprimir la opresión, para cambiar las relaciones sociales; cuando buscan organizarse, establecer contactos y alianzas con otras clases oprimidas; cuando en fin le

¹⁰⁶SORIA GALVARRO, Carlos, ob. cit., pág. 142.

dan a su movimiento un carácter militante y activo, entonces se dice que se ha llegado a la "clase para sí".

Nuestro propósito llevaba esa finalidad de cambio en la conciencia del indio, y como siempre, brotó al compás de las exigencias diarias de la lucha. Primero fue la queja en busca de protección, actitud propia de sometido; después fue la denuncia y protesta contra el opresor, el propósito de luchar. Con esta nueva actitud, los indios de Warisata supieron que su problema se extendía al país entero, que había sin fin de comunidades en el mismo trance, con las cuales había que tomar contacto y hacer planes de lucha en escala nacional. De ese modo, los indios se liberaban a sí mismos, estaban realizando su "revolución interior" indispensable para preservar y afrontar las nuevas penalidades emergentes, y no importaba que continuara el sistema del pongueaje, que ellos ya eran hombres libres en la más plena acepción de la palabra, habían recobrado totalmente su personalidad.

Pero no era únicamente en la conciencia india donde se operaba esta transformación, sino que Warisata creó también una conciencia nacional en torno al problema, sobre todo en la intelectualidad pequeño burguesa: escritores, periodistas, pintores, escultores, músicos, profesionales, legisladores, yaún estadistas. Ellos seguían con atención lo que se hacía en Warisata, participaron de sus inquietudes, aceptaron su programa y la ayudaron, inclusive modificaron conceptos o prejuicios en torno al problema; esta participación fue especialmente notoria en la prensa, que más de una vez realizó campañas en defensa nuestra. Se forjaba así una convicción nueva, la que, llevada al plano político —pues que nuestro ideario se incorporó casi sin variantes a todos los programas de los nacientes partidos de izquierda—estableció claramente la

necesidad histórica de la alianza obrero—campesina como fundamento de la revolución.¹⁰⁷

Pues bien: existió un movimiento indio generado en Warisata, y no es cosa de amenguar su importancia, pues que durante años observamos cómo acudían a la **TAIKA** campesinos provenientes prácticamente de todo el país, muchas veces en visitas masivas, como en los casos de los indios de Jesús de Machaca, de quienes escuchamos el relato de la tremenda tragedia de 1921; los de Caiza "D", zona de los valles potosinos; los de Llica, en la frontera con Chile; los de Talina, Mojocoya, y no se diga de la presencia de los valles cochabambinos, indios de Oruro y Tarija, y aún de la zona chiquitana de Santa Cruz. En cuanto a los de La Paz, la inquietud reinante cubría gran parte del Departamento, pues que nunca faltaban indios de las provincias aledañas y aún de las más alejadas. Naturalmente, todo esto no ha podido documentarse, salvo por algunas fotografías publicadas por Elizardo Pérez en su libro, y tampoco era el período del "sindicalismo" inaugurado en 1952 ¡Un movimiento naciente no puede ser testimoniado en actas! El hecho es que cuando la Escuela fue abatida en 1940, el movimiento continuó creciendo en gran parte del país, hasta convertirse en uno de los principales factores para la revolución de abril de 1952 y en el antecedente innegable de la reforma agraria de 1953. La evolución sufrida suele no ser apreciada por los estudiosos, porque es una serie de cambios paulatinos relativamente lentos, que pasan desapercibidos para el

¹⁰⁷ROMERO BEDREGAL, Hugo, Historia de los sindicatos campesinos. Un proceso de integración en Bolivia. Ministerio de Asuntos Campesinos, La Paz, 1973. El autor menciona las labores del Primer Congreso de indígenas de habla quechua, reunido en Sucre en 1942. Este evento fue organizado por el Partido Socialista Obrero de Bolivia (PSOB), dirigido por Tristán Marof, y en cuyo comité directivo figuraban los conductores de Warisata (Elizardo Pérez, Alipio Valencia y Eduardo ArzeLoureiro). El congreso es por consiguiente, inspiración directa de Warisata, y además es el primero de su género en Bolivia, años antes del que organizara Villarroel. El temario de esta reunión fue esencialmente político.

espectador cotidiano. Pero quien haya vivido con los indios hace cuarenta o cincuenta años, y regresa a esos campos, verá con asombro cuán profunda, cuán extraordinaria ha sido esa transformación. Aquí está presente un elemento dialéctico: el de la transformación de la calidad en cantidad, en un proceso que implica la presencia de elementos conceptuales completamente nuevos en la mente o espíritu de los indios, los cuales se traducen finalmente en movimiento de masas. Los historiadores de la revolución de 1952 omiten generalmente este antecedente —debemos ser justos señalando una excepción: la de Hernán Siles Zuazo, quien dio a Elizardo Pérez el título de "Precursor de la liberación del indio"—y cuando hablan de la alianza de obreros, campesinos y clases medias, olvidan que la alianza entre clases solamente es posible cuando cada una de ellas ha creado su propio movimiento, capaz de crear a su vez sus propios instrumentos de acción combativa. No hubiera sido posible ninguna alianza con el campesinado si este hubiera mantenido su estamento amorfo, incoherente, falto de aglutinación o vertebración. Los revolucionarios de abril no se aliaron con una clase, sino con movimiento de clase, lo que es distinto. Y ese movimiento fue generado en Warisata y en las zonas de influencia de los otros núcleos, especialmente en el valle, donde Ucureña no fue sino resultado de la acción de Warisata.¹⁰⁸ Hay que reiterar también que el primer congreso indigenal reunido en Bolivia, se realizó en Sucre, en 1942, a inspiración de los conductores de Warisata, y en ese evento se habló por primera vez de la futura alianza obrero—campesina.¹⁰⁹

¹⁰⁸DANDLER, Jorge, **Sindicalismo campesino en Bolivia**, Cochabamba, 1983, 2ª ed. Por primera vez un investigador boliviano establece las conexiones existentes entre Warisata y Ucureña, citando los nombres de los conductores del experimento valluno, que fueron Eduardo ArzeLoureiro, Toribio Claure y Leónidas Calvimontes, todos ellos maestros indigenistas designados por Elizardo Pérez.

¹⁰⁹ROMERO BEDREGAL, Hugo, ob. cit., pág. 86. el autor cita una información dada a la prensa por el Secretario de la Federación Obrera

5. El carácter episódico de la Escuela

Es preciso comprender las limitaciones en que se encontraba Warisata; forma inicial, sin recursos, librada a su suerte, sus trabajos en todo orden tuvieron que afrontar un sinnúmero de dificultades. En lo que se refiere a su acción combatiente, era natural que no pudiera obtener frutos inmediatos, para asegurar su existencia como escuela; estos frutos tardarían, en el mejor de los casos, hasta enlazar con la acción revolucionaria del proletariado y la pequeña burguesía urbana.

De tal manera, Warisata se convenció bien pronto de que sería abatida por la feudal burguesía, cuyo aparato ya se había puesto en marcha para liquidarla.

A Elizardo Pérez le hubiera sido fácil conquistar el apoyo del Estado y de la administración pública, inclusive de los terratenientes. Provisto de todas las habilidades para el desempeño de su profesión, hubiera hecho de Warisata una escuela próspera, bien atendida, llena de recursos... pero a condición de suprimirle su condición libertaria. Una escuela así hubiera sido el orgullo de esa sociedad, y ese sentido tiene la actitud de comentaristas de su obra, que buscan acentuar únicamente su fase pedagógica, dejando de mencionar sus aspectos subversivos o revolucionarios. Pero Elizardo Pérez no imaginó ni por un momento tal posibilidad. Para él, la escuela tenía que ser libertaria, o no sería escuela: no sería sino una tentativa más para consolidar el régimen imperante. No había alternativa. Mantuvo pues, el carácter revolucionario de la Escuela, a sabiendas de que así la condenaba a la destrucción;

Sindical de Sucre, Mariano Sagardia, en la cual se dice: "Hemos de destacar sobre todo la virtud que ha tenido el citado congreso de llevar al hecho el planteamiento teórico pregonado por el ideal socialista de la necesidad de estrechar la unión que debe existir entre obreros y campesinos".

pero estaba a la vez convencido de que Warisata iba creando una conciencia campesina y nacional cuyo llamado no sería vano, y la Escuela sería un emblema de libertad que nadie podría abatir.¹¹⁰ Estas previsiones se cumplieron en su totalidad: Warisata fue asaltada, saqueada, destruida, y lo mismo se hizo con los otros Núcleos fundados por Elizardo Pérez; pero entretanto había sacudido la conciencia nacional en lo que se refiere al problema indio y había sentado algunos principios inconmovibles, que hoy nos parecen obvios; así, que la cuestión del indio no era un problema racial, sino un problema de clases; que no se trataba de paternalismo, caridad o educación pura y simple, sino, de un problema económico-social¹¹¹; que no se podía educar a un estrato de servidumbre, sin plantear simultáneamente un condicionamiento libertario; que la educación sin ese planteamiento, no era sino un instrumento de la opresión.

La situación actual ha variado el contenido de la lucha: ya no se trata de un antagonismo del indio contra el señor feudal, puesto que éste ha sido eliminado por la revolución de abril y la reforma agraria, acontecimientos en los que dio fruto el movimiento iniciado en Warisata. Pero la liquidación de la servidumbre no significa la terminación del problema de las clases: el indio continúa formando parte de un estrato oprimido. Su liberación con respecto al feudo es un paso histórico, porque modifica la relación de clase, le permite incorporarse a la vida nacional como factor mayoritario; pero ha de encontrar, inevitablemente, otros antagonismos: ya no la lucha contra el gamonalismo, sino contra la burguesía; ha de ampliar su visión hacia la liberación nacional y de las clases oprimidas en su conjunto; ha de dar el acento principal en la lucha contra

¹¹⁰ PONCE, Aníbal, ob. cit. pág. 28.

¹¹¹ En el MANIFIESTO de Warisata, al que nos referimos en la nota N° 6, se demuestra que Elizardo Pérez tenía perfecta conciencia de que el problema del indio no se resolvería con la educación, puesto que era un problema económico—social. Esto lo decía el maestro en 1934.

la alienación cultural¹¹²; libre ya de la servidumbre, ahora le corresponde forjar su alianza con el proletariado como base fundamental de la futura revolución.

Del modo cómo concebimos la herencia de Warisata, es obvio que la escuela rural de la actualidad tenga que cumplir, en estos nuevos ámbitos, su papel orientador, liberador, como atalaya, de la misma manera cómo Warisata lo cumplió en su época. Nuestro país se halla desde hace varios años —habría que hablar de varias décadas— sacudido por una crisis permanente y cada vez más dura, lo que agudiza las luchas sociales y pone al día el problema del poder. Esto obliga al imperialismo a tomar medidas para conservar su dominio. Uno de sus medios favoritos es la imposición de dictaduras militares capaces de poner orden en la situación; pero el movimiento revolucionario crece sin cesar, y en los períodos de apertura democrática, la participación de las masas es cada vez más evidente y necesaria en la conducción política del país. Es en estos momentos que la escuela, sobre todo la escuela rural, debe cumplir su papel, y puede hacerlo con más eficacia que nosotros, que no fuimos sino precursores. No será una lucha solitaria, como la que nosotros emprendimos contra el feudo, persuadidos de nuestra derrota, sino que el enemigo actual, el imperialismo, es combatido en todos los ámbitos, y la lucha sólo puede concluir de una manera: con la victoria de la revolución.

¹¹² GUERRA, José Eduardo, ob. cit., pág. 32: "El indianismo integral que tiene en América y en Bolivia exaltados propagandistas, es una simpática ilusión enfrente a la premiosa realidad que nos impone a cada instante volver los ojos hacia Europa. Muerta está la civilización precolombina del Perú". El caso de este escritor y poeta demuestra el criterio con que estos problemas eran enfocados en el pasado, y el enorme esfuerzo que tuvo que realizar Elizardo Pérez para llevar la discusión a un plano científico. Quienes analizan el pensamiento del fundador de Warisata deben tener en cuenta estas limitaciones de la época. Los errores en que pudo caer el maestro no disminuyen en nada la importancia de sus aportes.

V

FUNDAMENTO PEDAGÓGICO DE WARISATA

1. Naturaleza de la educación del indio

El análisis económico, social y político que hemos realizado, es un enfoque histórico—sintético del llamado "problema del indio" y nos lleva a algunas conclusiones indispensables para delinear el tipo de pedagogía que requieren las masas campesinas del país. Su educación, en esa forma, es una "resultante" de su ubicación en el entorno examinado. Son las relaciones de producción las que forman la base real sobre la que se alza la acción educativa, la pedagogía propiamente dicha. Entre aquellas conclusiones señalaremos las que pueden adaptarse a la situación actual variando su forma pero no su contenido:

- El problema del indio es (hablamos de la época de 1930 a 1940) el de una clase en estado de servidumbre. Es, por consiguiente, un problema económico—social.
- El indio ocupa un lugar determinado en las relaciones de producción. Vive en un ambiente geográfico muy especial. Mantiene elementos culturales muy arraigados que norman su sociabilidad. Todo esto le imprime

determinadas formas de concepción acerca de la vida, la sociedad y la naturaleza, las cuales estaban ligadas, en el pasado, a su situación de servidumbre. Suprimida ésta, aquellas concepciones pueden variar, modificarse o ampliarse, de acuerdo a la nueva situación.

- Así considerada, la educación del indio es a la vez "resultante" de una situación, como hemos dicho, y "causa" de su modificación o sustitución, pues que esas concepciones pueden ser encaminadas decisivamente hacia la liberación.
- El habitante urbano, dentro de las relaciones de producción, tiene características muy distintas a las que corresponden al habitante rural. Por consiguiente, la escuela rural no puede ser la misma que la escuela urbana; los sistemas pedagógicos deberán contemplar la naturaleza especial de los problemas que a cada nivel corresponden.
- No habiendo una pedagogía para el indio, hay que crearla.

"Hoy que las escuelas están ensayando el descubrimiento de la nobleza del espíritu humano, inmanente en la gelatina de la mentalidad infantil, la misma que en su pureza lleva impresa la imagen de la progresión del Universo, nos reafirmamos en que el pedagogismoretoricista constituye y constituyó siempre la rémora de la educación de nuestro pueblo. Por eso, al vernos abocados al problema inédito de tomar al indio en su entidad histórica y en su medio social, hicimos votos ante nuestra conciencia y ante la patria, de olvidarnos toda jerigonza exótica y hacer una pedagogía nacional". (...) "El pedagogismo es dogmático, estrecho y circunscripto; la vida es amplia, móvil, atrayente, diversa. La verdadera pedagogía no

consiste en repetir simiescamente a Decroly o a la Montessori La verdadera pedagogía consiste en crear, extrayéndola de los factores ambientales, la doctrina que nos conviene como a hombres y como a seres vegetativos. Un pueblo es un organismo que crece y se diversifica, que tiene historia, contradicciones, como tiene atmósfera y tiene geología. El maestro indigenista que educa a su pueblo con doctrinas foráneas es un equivocado... entre lo complejo y lo académico elegimos lo mínimo, pues creemos que la reglamentación, los planes de estudios, en suma, la pedagogía indigenista hay que arrancarlos de la experiencia del medio. De ahí por qué propugnamos entregar al gobierno y administración escolar a los consejos de administración indígenas y por qué para nuestra organización escolar tomamos el modelo de la naturaleza y el de nuestras instituciones ancestrales. El gobierno administrativo entregado al indioes un compromiso nacional que mira a su dignidad humana. Así, el indio nunca habrá recibido una más seria alternativa en su vida de olvidado y de explotado. Por primera vez en Warisata se veía ante el compromiso de atender a una obra social de trascendencia, que importaba la creación de responsabilidades en que iba su prestigio de persona y de miembro de la colectividad. La escuela se sentaba sobre la base de instituciones de cultura patricia, y venía a representar su nueva forma en los tiempos y en las obligaciones históricas del mundo campesino. El indio, junto a la escuela, ya no es un animal de carga, es un ser socia; que deviene en miembro de una colectividad organizada... Se entrega completamente a la escuela. Ya no es más un usufructuario de su propiedad (Elizardo

Pérez se refería a lo que estaba sucediendo en Warisata): da tierras para campos de experimentación; deja de trabajar las suyas; está adherido por amor a la patria grande, a esta obra pequeña que labrará su grandeza; duerme en la escuela, vigila en la noche los dormitorios: el anciano, el de los niños, y la anciana, el de las niñas. Todos saben que es obra mística la que se lleva a cabo. No se conoce el robo, los trojes están abiertos, las puertas de la escuela no se cierran.

"Estas jerarquías están llenas del sentido de la tierra, del mandato telúrico de la tierra. "Nuestra pedagogía, así, consiste en enseñar a trabajar al niño primero su escuela, amasar barro para ella, cuidarla; luego, su enseñanza se hará a base del conocimiento de su mundo. El jardín infantil ha de ser lo más grande que se conserve y se fomente. Allí se afina al niño en el amor a la naturaleza; se hace que cuide sus plantas, sus floritas, sus animalitos... Y todo por su iniciativa, jugando. Eso es pedagogía nacional..."

"Esta conmoción de los espíritus venía a expandirse en una pedagogía realista, en una nueva concepción de la vida, que modernizara al indio devolviéndole su dignidad. "Nuestra escuela ha de tener alma boliviana, basada en la tradición del alma Mater de la tierra, para lo cual no debemos sino remover el humus de la gleba y extraer el espíritu terrígeno en el cual están aposentadas las virtudes y grandezas de nuestro pueblo, porque educar es extraer del ánimo individual el espíritu de la naturaleza y no machacar la letradura en el cerebro del niño..." (PÉREZ, Conf. Cit.).

2. La escuela productiva

En estas páginas ya hemos mencionado algunos aspectos de la pedagogía warisateña, haciendo énfasis en su carácter integral, que abarca todos los aspectos de la realidad india.

Escrito el párrafo anterior, echamos de ver que el término "pedagogía" es insuficiente para abarcar las dimensiones de lo "integral", y por igual razón, el nombre de "Núcleo Escolar" tampoco designa la naturaleza de las labores de la escuela rural, tal como fue concebida por Elizardo Pérez. Finalmente, tendríamos que objetar el nombre de "profesor" que se aplicaba a nuestra docencia. Ahora bien, existe un paralelismo, o una identificación, entre los términos "escuela integral" y "escuela productiva", es decir, que ambos nombres señalan un mismo contenido. Aceptando, por consiguiente, que Warisata y sus gemelas de 1940 eran "escuelas productivas", tendríamos que adoptar otros nombres para lo pedagógico y lo escolar, que engloben esa naturaleza productiva. Convengamos que no hay sustituto para la palabra "pedagogía", que hay que tomar por consiguiente, en el entendido de que abarca más allá de lo meramente pedagógico. Respecto al Núcleo Escolar, hubiéramos querido designarlo o complementarlo como "Núcleo Escolar y de Desarrollo", y en cuanto al maestro, nuestra recomendación constante ha sido que se considere ante todo como líder social, como un conductor, con responsabilidades mucho mayores que las que señala su título docente, y desde luego, con proyecciones infinitamente superiores a las que se le da en las normales rurales.

Al hablar de la escuela productiva, tenemos que señalar ante todo que esa naturaleza implica diferentes tipos de escuela según la zona en la que esté instalada. No puede ser lo mismo una escuela del altiplano que una de la selva (no nos referimos a su filosofía, que es la misma para todas); la escuela situada en zonas mineras será diferente de la ubicada en las llanuras

orientales. Y aún dentro de la misma zona geográfica, había que atender a la producción típica para dar coherencia a las labores escolares (siempre el término limitativo) con las del ambiente. Recuérdesse que Elizardo Pérez había fundado una escuela elemental en el Núcleo de Llica, a ocho kilómetros de la frontera con Chile, la cual tenía sólo ocho alumnos: se trataba en verdad de un resguardo fronterizo, y lo mismo se pensaba en cuanto a escuelas situadas sobre los ríos limítrofes con el Brasil, las que tendrían el carácter combinado de escuelas, núcleos de desarrollo económico y fortines militares.

Estas múltiples variaciones se basaban en concepciones comunes que forman una base nueva para el enfoque de la educación boliviana. Hablemos de ellas.

a) ¿Escuela para la vida o escuela de la vida?—

La escuela rural no tiene por misión "preparar al niño para la vida". ¿Qué es, en efecto, "preparar para la vida"? Consistida en preparar al indio para integrarse (incorporarse) a la sociedad que lo explota y humilla. La "vida" se entendía como la vida feudal, la sociedad feudal de aquél tiempo, como ahora es la vida y la sociedad burguesa. La finalidad que se busca es clara: la "preparación para la vida" estaba destinada a la consolidación del régimen imperante, basado en la servidumbre, como hoy se basa en la explotación capitalista.

En Warisata el propósito era diametralmente opuesto: se buscaba liquidar el régimen de la servidumbre. Por consiguiente, no podía ser una escuela "para la vida", sino una "escuela de la vida".¹¹³ No una preparación para la vida, sino la vida misma, la vida resultante de la división de clases, de la desigualdad y vida

¹¹³SORIA GALVARRO, Carlos, arto cit., pág. 147. El breve trabajo de Soria Galvarro, que hemos citado varias veces, constituye una de las mejores síntesis que hemos leído acerca de Warisata.

creadora de conciencia y aptitud de lucha, en lugar de ser una adaptación conformista a modalidades actuales.

b) La escuela activa.—

El concepto "vida" no es puramente biológico. Para vivir hay que producir los medios materiales necesarios; la existencia del hombre está condicionada a la actividad que realiza para hacerla posible. La actividad es la que hizo al hombre, dio lugar al razonamiento, permitió el crecimiento del cerebro. La actividad transforma a la naturaleza y por consiguiente transforma al hombre mismo.¹¹⁴ Es la actividad —concepto que después complementaremos ligándolo al trabajo— la que explica el desarrollo de las sociedades primitivas, el progreso de las generaciones, la continua asimilación del conocimiento. Por todo eso, es un elemento esencialmente creador, formador de conciencia, de inteligencia, de "humanidad" en el más amplio sentido.

Pero la actividad se distorsiona cuando la sociedad se divide en clases y puede dar resultados completamente contrarios. No es lo mismo la actividad del esclavo que la del señor: aquélla puede significar un retroceso, ésta puede dar lugar al progreso y el bienestar, convertirse en ocio, del que disfruta únicamente la minoría privilegiada. Así la actividad pierde su elemento creador, o, al menos, lo pierde para la inmensa mayoría de la población. Se objetará que el esclavismo dio lugar a uno de los más espléndidos momentos de la historia humana: el de Grecia y Roma. Pero en este caso, el amo, el señor, no solamente se apropia del trabajo del esclavo, sino que se apodera también de su elemento creador, lo hace suyo por un proceso de alienación del esclavo. Puede dedicarse a la filosofía, al conocimiento científico, mientras al esclavo sólo le queda aumentar su embrutecimiento y degradación.

¹¹⁴ENGELS, Federico, La humanización del mono por el trabajo, en "Dialéctica de la Naturaleza", edición mexicana, 1940.

Hay, en la actualidad, una "escuela activa" basada en la cualidad creadora de la actividad, en el sentido de que el niño "aprende haciendo". Se trata de reproducir, en lo ontogénico, es decir, en el individuo, aquello que fue un proceso filogénico, es decir, el que corresponde a la especie humana. Sería, pues, la forma suprema de la educación, si no estuviera modificada por la división de la sociedad en clases. En efecto, la "escuela activa" obliga al niño a un ejercicio, a una actividad segregada de lo social, encerrada en un recinto: la actividad es "pura", no conectada con el ambiente, no contaminada con los aspectos conflictivos de la sociedad. El niño aprende, mecánicamente, pasivamente, sin cuestionar su aprendizaje; es la escuela que conviene a una sociedad que desea perpetuar su dominio: la sociedad burguesa.

La "escuela de la vida" puede dar lugar a la reposición de una actividad creadora. En ese caso, será por medio de su actividad que el hombre restablezca asimismo toda su capacidad mental, de que en gran parte está despojado. Tendremos, pues, que modificar el concepto de "escuela activa", que no es ni puede ser deseable para un estamento que se propone contribuir al cambio de la sociedad. Esa modificación consiste en introducir el concepto del trabajo en lugar del de actividad, y en realidad deberíamos haber empezado por analizar la naturaleza del trabajo, lo que hubiera dado lugar a una fácil comprensión de su elemento activo. Pero invertimos el análisis porque se trataba de cuestionar una escuela basada precisamente en la "actividad", para encontrar en ésta el carácter metafísico que le imponen los regímenes dominantes.

c) La escuela del trabajo.—

La "escuela de la vida", que enseña porque es la vida misma, puede por eso mismo mantener en todo su potencial el elemento educador de la actividad, porque ésta no es sino el trabajo humano. En este caso la actividad cobra el carácter de un hecho razonado, deliberado, que va mucho más allá de la mera acción, del accionar, del manipular. Pues no es la actividad pura la creadora, sino la actividad que implica concepto, esto es,

la actividad que establece relaciones de causa y efecto. Póngase el caso de monos entrenados en determinada actividad, para ver si por medio de ella llegan a razonar. Por mucho que estén dedicados a esa acción desde que nacen, sin duda morirán sin haber establecido esas relaciones causales, es decir, sin haber razonado, permaneciendo por tanto en su animalidad, sin haber ni remotamente el más insignificante atisbo de humanización; y es que las experiencias humanas no pueden abreviar lo que ha sido producido en milenios, ni pueden darle al mono la conciencia de una "necesidad" aplicada al trabajo. Sólo en este caso puede estimarse como verdadero todo lo que hemos dicho acerca de la "actividad creadora", pues la actividad como trabajo, destinada a un fin útil, es el único elemento que ha sido capaz de producir inteligencia, y no hay sustituto posible. Es el trabajo el factor primordial para la humanización del hombre, que ha logrado sacarlo de la escala animal y convertirlo en ser pensante e inteligente; el trabajo como progreso constante en la evolución de la especie humana; el trabajo como producto social, puesto que sin sociedad no se concibe al hombre ni su razonamiento; en fin, el trabajo como relación de lo humano, el trabajo que ennoblece, que estimula, que se celebra y se canta.

El concepto de "escuela activa" hay, pues, que complementarlo: será la "escuela activa y de trabajo" la que corresponda a la realidad.

Sin embargo, sucede con la "escuela del trabajo" lo mismo que con la "escuela activa", que en manos de la burguesía capitalista se convierte en un factor para la conservación de su dominio, de donde aparece como una maldición para el oprimido, en tanto que el opresor descansa, resultando la cultura su privilegio; para eso, se despoja al trabajo de aquél elemento de sociabilidad que es su esencia misma; se hace del trabajo una imitación de la realidad, un trasplante artificial, sin conexiones con la sociedad, sin participar de sus conflictos y antagonismos, sin tomar parte en su desarrollo ni en sus luchas. Por mucho que el producto de ese trabajo sea útil, no establece las relaciones consiguientes, porque no es fruto de

necesidades sociales, se ha segregado de su condición de clase. En su producto no se revela su elemento principal, que es la relación explotado—explotador, que es la que genera todo proceso de cambio en las sociedades divididas en clases. Es un producto "puro", que puede ser útil, pero despojado de su cualidad generadora de inteligencia: es inerte, no plantea posición alguna, ni busca respuestas él la situación del trabajador, permanece en contemplación pasiva de la realidad, no toma partido. No es sino una imagen muda de la sociedad, una imitación de ésta.

d) La escuela productiva.—

Esa distorsionada forma de la "escuela del trabajo" debe ser también cuestionada en busca de una posición libertaria. Por consiguiente, al concepto global de "escuela activa y de trabajo", debemos agregarle el elemento que ha de darle pleno sentido, restituyendo al trabajo su condicionamiento social, es decir, haciéndolo productivo en relación a los requerimientos del ambiente, haciéndolo necesario para el desarrollo de la comunidad. Se llega así al concepto de "escuela activa, de trabajo y productiva", triple dimensión que puede sintetizarse en el término "escuela productiva" que incluye a los otros dos.

Las diferencias saltan a la vista: no es lo mismo el objeto producido por un mecanismo de aprendizaje puro, que el objeto producido por una necesidad social; mientras aquél permanece como en una vitrina, éste se integra al torrente social, está teñido de lo social hasta la médula, es lo social por excelencia; expresa, pues, una dimensión muchísimo mayor, participa de todas las vicisitudes de la sociedad, de sus antagonismos y conflictos, cuestiona la realidad que la origina, propone su cambio. El objeto producido no permanece como tal, con todas estas cualidades, lo que no tendría importancia alguna, sino que repercute en la conciencia de su creador, la moviliza, la incrementa. Su acción dinámica y creadora es por consiguiente muy superior a las formas mecánicas resultantes del simple trabajo o de la actividad pura.

Es natural que la sociedad burguesa no admita este tipo de escuela, pero es la que han de adoptar las clases y los pueblos en lucha contra la pobreza, la desigualdad y la injusticia. Es, en fin, el tipo de escuela creado por Warisata, porque ya no era una imitación, por perfecta que fuera, de la realidad, sino la sociedad y la realidad misma que reaparecían, con todos sus conflictos, sus aspiraciones, sus anhelos, sus concepciones sociales, sus relaciones y su pensamiento. La "escuela de la vida" se complementaba así con plena cabalidad con la "escuela productiva", se restablecía la antigua condición de la educación, a saber, que la sociedad en conjunto educaba a la sociedad también en su conjunto. La escuela perdía su razón de ser como recinto aislado, cerrado, apartado de la sociedad, puesto que, siendo la sociedad misma, su verdadero claustro era el vasto mundo donde esa sociedad trabajaba y luchaba para sobrevivir y donde más fincaba su esencia, era en que devolvía al trabajo su potencial creador, su categoría de cualidad humana, en Warisata el trabajo ya no era la maldición del oprimido, sino el canto alegre y optimista de la libertad.

3. Parlamento Amauta, aula, taller, sembrío

a) Parlamento Amauta.—

Extrayendo su fuente de la realidad misma, de las exigencias de la vida cotidiana, de los intereses inmediatos del indio, Warisata fue una escuela activa, de trabajo y productiva, desde el día de su fundación, y esto, porque era el propio indio el que iniciaba la construcción de su escuela, y al hacerlo, empezaba a deliberar acerca de su destino, concebía por primera vez en su historia la posibilidad de un porvenir venturoso. Esta es una de las concepciones más brillantes de Elizardo Pérez, y por eso afirmó muchas veces que el fruto más óptimo de Warisata era la restauración del Parlamento Amauta, que no era sino la recuperación del derecho de hablar de que el indio había sido despojado por centurias. Y este es el derecho

inmanente, epónimo, con el que el indio reencuentra su condición de ser humano, se descubre a sí mismo, se halla apto para las luchas por su libertad. Porque el derecho de hablar no es sino el derecho de pensar, anterior a toda reivindicación. ¿Quién, antes y después de Elizardo Pérez, lo concibió así? Sólo por eso, el creador de Warisata merecía figurar al lado de los grandes forjadores de la conciencia humana.

Para Elizardo Pérez

"El Parlamento Amauta no es sino la ulaka, esto es, el consejo representativo de las jathas, organizaciones que después los españoles llamaron cabildos. En dicho parlamento se hacían presentes representaciones de cada unidad o jatha... Los españoles encontraron una semejanza sorprendente con sus antiguos sistemas comunitarios, por lo que no les fue necesario crear instituciones de gobierno, sino proceder a la transmutación de nombres" (PÉREZ, Conf. Cit.).

Pues bien, a tal concepción llegó el maestro no a la manera de un Mesías que anuncia deslumbramientos trascendentales o el trastorno de naciones, sino por la vía más modesta de la observación diaria, de la práctica cotidiana, a través del trabajo y de la necesidad social. Supo, así, que la nueva actividad en que se hallaba el indio, recuperaba, pues, su elemento creador, reanimaba su conciencia, lo que implicaba una nueva o mayor capacidad mental. Por todo esto Warisata era la escuela activa por excelencia, sin las limitaciones de la escuela activa burguesa.

Por otra parte, la actividad era general, con participación de todos, y al hablar de todos, estamos refiriéndonos realmente a todos, reiteración necesaria para comprender lo que allí se

había desencadenado¹¹⁵, lo que denota desde luego el carácter integral de la Escuela, y no hubo necesidad de sesudas elucubraciones para desplegarlo en sus multifacéticas proyecciones, y en los que se refiere a la organización escolar propiamente dicha, para aplicarlo a los tres campos que la constituyen, a saber, el aula, el taller y el sembrío.

A los campesinos les fue difícil, al comienzo, captar la esencia educativa del trabajo. Ellos levantarían la Escuela para que, dentro de sus aulas, se educasen sus hijos, a quienes querían ver exentos de toda otra obligación. El aula, la letra y todos los misterios consiguientes, eran para los viejos todo lo que podían imaginar como escuela¹¹⁶; el trabajo se quedaba para los mayores, pero esta actitud fue pasajera y más tarde ellos mismos vigilaban que los niños cumplieran sus tareas en la producción.

b) El aula.—

El aula no era una entidad separada del taller de la tierra; las tres formas de trabajo se integraban y complementaban. El hecho mismo de que los niños contribuyeran a la construcción del aula, le daba a ésta un sentido educativo básico, desarrollando su iniciativa y esfuerzo, sus elementos de

¹¹⁵ VELASCO, Adolfo, **La Escuela Indígenal de Warisata**, México, 1940. El profesor Velasco fue enviado con otros seis maestros mexicanos, por el Presidente Cárdenas, para observar lo que se hacía en Warisata. Su libro es fruto de esa experiencia de varios meses en Bolivia.

¹¹⁶ PEREZ, Elizardo, ob. cit., pág. 69. Pérez relata que en Warisata, funcionaba, desde 1917, una escuelita alfabetizadora dirigida por Avelino Siñani, algunos de cuyos alumnos pasaron a serlo de la nueva institución, entre ellos, Toribio Miranda, Máximo Wañico, Pedro Miranda, Nicolás Ramos y otros. Habían antecedentes para que los indios lugareños no pudiesen concebir otra forma de escuela. (120) Se puede ver que nuestro internado se diferenciaba mucho del "internado indígena" implantado con tan poco éxito en México, en la época de Lázaro Cárdenas.

sociabilidad y responsabilidad, lo cual quedaba expresado continuamente en sus tareas escolares: los niños aprendían mientras trabajaban.

Las actividades del aula daban lugar a las diferentes secciones en que se dividía la Escuela, según veremos; pero daban acento principal a la lectura y escritura, base de todo conocimiento, y en su dimensión bilingüe. El currículum era reducido: aritmética, geometría, geografía, historia, música, artes plásticas, educación física, ciencias naturales. Lo más destacable era que conocimiento y trabajo eran simultáneos e íntimamente ligados; medir, contar, calcular, comparar, analizar, todo era el requerimiento mismo del trabajo, era la ejecución misma del trabajo, y por consiguiente era un saber imborrable y definitivo. Los egresados de la Escuela no serían enciclopedistas, como los bachilleres urbanos, pero sin duda responderían más adecuadamente a las exigencias de la vida social.¹¹⁷

c) El Taller.—

La finalidad del taller no era hacer artesanos, sino capacitar al hombre para utilizar los recursos del ambiente.¹¹⁸ El indio, en forma elemental, siempre se bastó a sí mismo, yeso, desde la infancia. La Escuela encaminaba esa aptitud hacia formas superiores, con el uso de la herramienta moderna, que permitía perfeccionar las pequeñas industrias domésticas. Los talleres

¹¹⁷MEDINACELI, Carlos, **El huayralevismo**, La Paz, pág. 86 y otras. Las observaciones del insigne crítico acerca del bachiller boliviano son exactas y actuales.

¹¹⁸Es sabido que Simón Rodríguez, el maestro del Libertador, trató de imponer el taller en la escuela boliviana de la independencia, y con argumentos de gran penetración que se anticiparon muchísimo a su época. También Sánchez Bustamante proyectó, sin llegar a la práctica, la instalación de talleres en las escuelas rurales. Véase el artículo que el profesor JOSÉ PEREYRA publica en "PRESENCIA", de La Paz, edición del 25 de noviembre de 1983, sobre el proyecto de Rodríguez.

eran de dos clases: los destinados a la construcción de la escuela y las viviendas: carpintería, herrería, fabricación de adobes, hornos para ladrillos, tejas y estuco, etc.; y los que producían renta: sastrería, costura, hilados, tejidos, alfarería, curtiduría, talabartería, zapatería, sombrerería. El medio debía imponer la actividad o industria principal: lana en el altiplano, madera en la floresta, lo que la naturaleza ofreciera con más abundancia y facilidad.

En los talleres de carpintería y mecánica los alumnos fabricaban todo lo que necesitaban en lo doméstico como en lo escolar: reglas, formas geométricas, tableros, mesas, bancos, sillas, catres, floreros, candeleros, utensilios de toda clase. Esos talleres produjeron todas las puertas y ventanas del Núcleo. Los campesinos entraban y trabajaban libremente en los talleres, especialmente en la carpintería.

De esta manera la Escuela se dotó a sí misma de cuanto necesitaba en infraestructura y equipamiento (con excepción de cerrajería y vidrios). El taller de tejidos permitía, además, ofrecer ocupación rentada a mujeres jóvenes que carecían de medios de vida. Los artículos fabricados se ofrecían en venta al público; los niños, y también los mayores que habían realizado los trabajos respectivos, tenían su utilidad y un porcentaje incrementaba los recursos de la Escuela. El taller de alfombras adquirió inesperada prosperidad hasta convertirse en una industria nacional; lo mismo la sombrerería y el tejido de bufandas, y no se diga de la fábrica de tejas y ladrillos, que aparte de servir a la Escuela, estaba suministrando sus productos a los campesinos. Todo esto fue saqueado y arrasado tras de nuestra expulsión, y es penoso confesar que estuvieron en la sórdida empresa muchos maestros y directores que considerábamos amigos nuestros: ¡Los eternos entreguistas de siempre!

d) El sembrío.—

El trabajo agrícola, desde luego, era la base de toda la acción escolar. La idea central era adecuar esa actividad a la producción regional; la escuela sería productora de tubérculos,

en el altiplano; maíz en el valle: ganado en los llanos; madera en el bosque; de fundarse Núcleos en zonas mineras, tendrían que ocuparse de los cultivos que se pudiesen aclimatar en esas zonas por lo general desérticas, e incidir en la metalurgia y afines.

Para este tipo de actividad agrícola, era indispensable que la Escuela tuviera suficiente extensión de tierras. En Warisata los mismos indios cedieron sus parcelas, conservando únicamente lo indispensable. Además, en actitud de reto, demostrativa de nuestra posición beligerante, ocupamos sin más ni más, parcelas de los hacendados de la zona, en la convicción de que esos terrenos habían sido usurpados a los indios. Así llegamos a tener algo más de diez hectáreas para nuestros cultivos.¹¹⁹ El trabajo se realizaba en huertos, o campos de experimentación entregados en calidad de tupus a los distintos cursos, y en sayañas o grandes sembríos, destinados al mantenimiento del internado, del cual pasamos a hablar.

e) El internado.—

La producción agrícola era asombrosa en Warisata, superando toda expectativa. Se proponía al comienzo tener un internado selecto de unos treinta alumnos, cuando más; al final, manteníamos más de doscientos internos, con nuestros propios recursos. Naturalmente que esto significaba un esfuerzo colectivo que llegaba al sacrificio, pero nosotros tratamos de convertirlo en una cosa cotidiana, nada excepcional; y que este propósito fue logrado, lo prueba el hecho de que se hubieran creado también internados prácticamente en todos los Núcleos de aquella época. Uno de sus casos más hermosos fue el internado de Mojocoya, en lo más profundo del departamento de

Chuquisaca, mantenido por el siempre animoso espíritu de su Director, Corsino Jordán. Uno de los secretos de esta acción era que cada Núcleo tenía su propio camión, lo que facilitaba increíblemente todos los trabajos. Con este ejemplo, se podría pensar que actualmente sería mucho más fácil volver a crear internados, ya que las escuelas rurales cuentan con todo el apoyo del Estado, y en condiciones muy superiores a las nuestras, que vivíamos y trabajábamos en la mayor pobreza y muchas veces afrontando grandes peligros.

El internado no era un encierro, como en las ciudades: era solamente el lugar de refugio, al que se entraba y del que se salía con la más completa libertad; no era el aislamiento forzado del niño, marginándolo del ambiente; por el contrario, el internado era receptáculo de todo lo social, más aún, era lo propiamente social, con tendencia al progreso, para imprimir la modificación de costumbres negativas del indio, para crearle un ambiente amplio, lleno de luz, higiénico y bello.¹²⁰ Ya hemos dicho que los catres eran fabricados en la herrería o mecánica, y también la carpintería hacía cujas en competencia; los colchones eran de totora (*kesanas*) y era obligación de los padres adquirirlos, lo que no significaba gran dispendio porque existía una industria muy desarrollada en las riberas del lago, y era más barato comprarlos que hacerlos; las mantas o frazadas eran de lana de primera calidad, generalmente tejidas por las madres defamilia; tenían sábanas de tocuyo, almohadas y cubrecamas vistosos. Todos los niños fabricaron por iniciativa propia baulillos de madera para guardar sus ropas y útiles. Ingresar al internado era el principal acontecimiento en la vida del niño o del joven indio, porque no solamente era un premio, sino una exigencia de respeto, de responsabilidad y sacrificio que ellos cumplían revelando admirables valores. ¡Qué diferencia con los internados de las ciudades, cuya sola mención aterroriza a los niños!

¹¹⁹Germán Busch tenía en preparación un decreto supremo disponiendo la expropiación de toda la marea de Warisata, para entregarla a la Escuela y la comunidad, con la cual hubiera sido posible introducir la máquina en nuestros cultivos y crear un verdadero polo de desarrollo. Su prematura muerte impidió que este proyecto fuera llevado a cabo.

¹²⁰Se puede ver que nuestro internado se diferenciaba mucho del "internado indígena" implantado con tan poco éxito en México en la época de Lázaro Cárdenas.

El internado era mixto: habían dormitorios para varones y para mujeres; los padres de familia se turnaban para hacer vigilancia nocturna. El fin de impedir cualquier incidente o abuso y así nunca sucedió nada.

Al internado de Warisata llegaron, como becarios, niños y jóvenes de varias regiones del país. Durante años, estuvieron representantes de Llica, Caiza "D", muchachos de Tarija y otras zonas, y el trato era igual para todos.

4. Las labores escolares

a) Gobierno escolar.—

Los alumnos tenían a su cargo la conservación del internado y de todo el edificio, incluyendo los jardines y paseos. Por iniciativa propia, reglamentaron el trabajo estableciendo turnos para el aseo diario. La escuela resplandecía de limpia, sin una mancha, sin una raya, sin un vidrio roto. También hicieron turnos para el servicio de la cocina y el comedor. Había un cocinero rentado, al que colaboraban en la preparación de los alimentos y en el aseo del servicio. Como la producción era múltiple, complementada con los productos de sus propios lotes de experimentación, los internos se alimentaban abundantemente, disfrutando de hidratos de carbono, proteínas, minerales, vitaminas, todo. La despensa estaba siempre llena hasta el techo, y era administrada por una comisión del Parlamento Amauta, que llevaba minuciosamente las cuentas. En el comedor se veía frecuentemente a padres de familia, a indios visitantes de otras regiones y hasta a profesores, estos últimos pagando su respectiva pensión.

Todo esto no era sino el gobierno de la Escuela. El niño se educaba creando un sentido de responsabilidad, aprendía a manejar su Escuela, antecedente para su futura formación en la docencia rural. En un ambiente así, el alumno era respetuoso con los demás y era respetado por todos; sin necesidad de premios, castigos ni coacciones.

b) Horario.—

No había horario de trabajo. Warisata no era sino el propio hogar campesino, si bien agrandado, y como tal, su jornada de trabajo era la del propio indio, o sea, de sol a sol. Por lo general, la Escuela funcionaba así: a las seis de la mañana se tocaba la campana y empezaba el bullicio (la emulación era tal que muchas veces el trabajo empezaba a las cinco). Media hora de aseo, mientras se preparaba el desayuno, que se tomaba de seis y treinta a siete; el desayuno consistía en una taza de sultana, con pan o tostado de maíz, y a veces era api o pito de cebada; después, media hora o más para acarreo de materiales de construcción; un breve descanso, y entonces pasaban a las aulas, los talleres, los huertos o los grandes sembríos. A las doce, el almuerzo; a la una y media, nuevamente al aula, el taller o el sembrío. Como las exigencias curriculares no tenían el carácter torturante que las caracteriza en las escuelas urbanas, el alumno no tenía que hacer, fuera del aula, las aburridoras "tareas" impuestas por el profesor, y eso permitía que su horario, es decir, el del aula, fuera de lo más flexible, como lo era el que hemos descrito más arriba, antes impuesto por la costumbre que por un reglamento, y consiguientemente, podía variar en cualquier instante. Créase o no: esta manera de trabajar aumentaba el rendimiento en forma extraordinaria y nunca dio lugar al desorden. Los trabajos no se seccionaban o planificaban en horas o minutos, o en días, como es usual en todas las instituciones del país, que ostentanimponentes y detallado planes y horarios... que jamás se cumplen (en cursillos de capacitación a los que fuimos invitados, comprobamos que los profesores rurales que asistían como alumnos, eran diestros en confeccionar cronogramas, organigramas, esquemas y cuadros de todas clases; pero, claro, no tenían la menor intención de aplicarlos en sus escuelas); en Warisata, había simplemente que cumplir los trabajos, según lo dispusiera el Parlamento Amauta en sus reuniones sabatinas. En épocas de siembra o cosecha, aulas y talleres se vaciaban, pero se daba también la situación inversa, cuando no había labores de campo.

c) Externado.—

Habían alumnos externos en gran número; llegaban cada día a las siete y treinta aproximadamente. Traían su merienda para medio día y regresaban a sus hogares a las cinco de la tarde. Participaban de todos los trabajos, de todas las obligaciones y beneficios, excepto del comedor. El continuo crecimiento de la Escuela permitía la admisión también continua de nuevos internos elegidos entre los más necesitados o los mejores alumnos externos, algunos provenientes de las escuelas elementales.

La Escuela no podía admitir, por falta de espacio, a toda la población escolar de la zona. Por otra parte, como en toda sociedad pobre, se presentaba el fenómeno del ausentismo. La creación de escuelas elementales en el contorno permitió solucionar parcialmente el primer problema (la admisión); para el segundo (la deserción) ideamos todo lo imaginable para ponerle remedio, sin resultado positivo.

d) Exámenes.—

Se comprenderá que, en una escuela de esta clase, la evaluación estaba en un plano secundario. Warisata era la vida misma. ¿Cómo, para qué evaluarla? La selección de sus elementos, su admisión, hasta su expulsión, eran manifestaciones naturales de ese organismo viviente, sin formalidad ni artificio alguno, respondiendo más a las exigencias del medio que al criterio personal de un evaluador, que mide, calcula y regatea cifras convirtiéndose en una especie de árbitro del destino de sus alumnos cuando la verdad es que ni él mismo puede juzgarse. ¡En fin!

Con este criterio, tratamos de ser muy amplios en esa evaluación final que es el examen. Al comienzo, como era natural, esta prueba se rodeaba de bastante aparato y solemnidad; más tarde perdió ese sello formal y finalmente fue suprimida. La graduación de los primeros maestros indigenistas titulados en Warisata no tuvo el carácter de "examen", sino más bien el de una demostración flexible de aptitudes y sobre todo,

de su disposición para luchar por "la causa", y si se procedió a una calificación, fue para llenar el formulismo burocrático que se estilaba para que el Ministro de Educación firmara los diplomas.

Creemos haber procedido con sensatez al suprimir los exámenes, con lo que eliminamos ese fantasma, que suele convertirse en una pesadilla, que desvía la finalidad del aprendizaje, pues que los alumnos, al estudiar, lo hacen bajo esa carga opresiva, bajo esa amenaza que se cierne sobre su destino. Nuestros alumnos ya no estudiaban "para dar examen", sino para capacitarse en el tiempo que fuera necesario, y por consiguiente, ya no habían "aplazados". Nos parece que todos hemos experimentado —sea como alumnos, sea como profesores y hasta como padres de familia— lo que es la inhibición del examen, "prueba" final que no prueba nada, a la que inconscientemente hemos resistido y odiado, pero que continuamos transfiriendo a las nuevas generaciones porque es así como satisfacemos nuestro "ego", haciéndolas padecer lo mismo que hemos padecido nosotros, aún a sabiendas del sinnúmero de frustraciones, bloqueos mentales e injusticias que representa en el espíritu del niño y del joven. ¿Qué era lo que hacíamos en Warisata? ¡Aprendíamos a vivir! Y a la vida no se la puede encajar en casilleros, medirla en unidades métricas, evaluarla o comprobarla. Simplemente, se vive...

e) Vacaciones.—

Concepción tan audaz como la anterior, pero mucho más heroica, fue la supresión de las vacaciones. La Escuela no interrumpía sus labores, pues que siendo la vida misma del campesinado, no tenía sentido cerrarla ni un solo día. Pero se daba permiso a profesores y alumnos, a aquéllos para resolver sus asuntos personales cuando les urgía hacerlo, a éstos para colaborar a sus padres en épocas de siembra o cosecha.

f) Clases nocturnas.—

Las necesidades de alfabetización de adultos dieron lugar a la creación de clases nocturnas, aunque la frigidez del clima

hacia muy difícil esta labor, por lo que se vio frecuentemente interrumpida. Pero nunca faltaban voluntarios.

5. Labores extra—escolares

Siendo así que las labores en el aula, el taller o el sembrío se resolvían en el sentido de una convivencia nada reglamentada ni formal, se comprenderá que se extendieran con la mayor naturalidad hacia lo que se llama "labores extra—escolares", especialmente en el plano cultural, cuyas realizaciones adquirieron los resultados más asombrosos, habiendo sido Warisata la primera, si no la única escuela que se propuso el rescate de las formas culturales del pasado indio. Resultado de esa preocupación es el extraordinario cancionero creado por el gran musicólogo Antonio González Bravo, maestro de Warisata, que para hacerlo movilizó a niños y adultos en la más entretenida y compleja serie de tareas, demostrando concluyentemente el efecto educativo de la música. Lo mismo puede decirse en cuanto a las artes plásticas, no sola mente en cuanto a pintura y escultura, sino también en arquitectura, en la danza y el teatro y no se diga lo que tuvimos en literatura, de todo lo cual Elizardo Pérez ha hecho un bello relato en su libro. Todo esto no se hallaba incluido en lo que llamaríamos "programa escolar". Se realizaba fuera de las aulas y movilizaba a la comunidad entera. Los viernes en la noche solía realizarse una reunión en el aula general, para hacer música y baile, como en cualquier otra comunidad juvenil; pero eso dio lugar a la formación de conjuntos musicales con el uso de instrumentos indígenas, a la formación de coros que maravillaron al público paceño, a la danza autóctona, y hasta a la poesía. Era natural además, que la Escuela interviniese en la organización de las grandes festividades locales. Se trataba de hacer una revalorización de la cultura india en todos sus aspectos, y no sabemos de ninguna escuela en el país que hubiera imitado esa actitud.

Por otra parte, la educación física, aparte de los ejercicios habituales, se desplegó con la participación masiva en el

deporte, especialmente el fútbol, lo que tuvo que organizarse para que no fuera un caos, con la fundación de tres clubes. El caso es que estas nacientes entidades no solamente hacían deporte, sino que realizaban un sin fin de tareas, sea en contabilidad, construcciones, costura, etc., puesto que todo era motivo de emulación. El ajedrez, que cundió como una epidemia, era una de las ocupaciones favoritas, y como en todo, los mismos niños fabricaban sus juegos en la carpintería. ¡Todo era educativo! Y era en todas esas actividades donde con más eficacia actuaba el maestro, convertido en "socio" del club de su predilección, y por cierto que tal eficacia no residía en su presencia como "magíster" tradicional, sino más bien en que pasaba totalmente desapercibido.

Notable por donde se mire era la publicación de un periódico mural, que colgaba del portalón lateral para lanzar semanalmente sus breves sentencias, sus proclamas o denuncias, así como para informar escuetamente sobre lo que sucedía en el país y el mundo. El mural era visible a la distancia, corto y objetivo, además de permanente; no se parecía en nada a los murales que confeccionan alumnos de secundaria en las ciudades, colección de recortes de periódicos o colado de sesudos artículos que nadie lee, aparte de que les falta totalmente un espíritu cualquiera, que era de lo que rebosaba el de Warisata.

La misma o mayor importancia cobró el "Boletín", periodiquillo primero mecanografiado y después editado en policopiador, que resumía, sintetizaba y daba sentido a todas las tareas. Tampoco se parecía en nada a las "revistas" que publican cada año los estudiantes secundarios de La Paz, expresiones vacías y cursis de una enseñanza que poco tiene de constructiva.

Entre las labores extra—escolares destinadas específicamente a la comunidad, debe mencionarse a la cooperativa, que fue necesario organizar con el doble objeto de hacer expendio permanente de los productos de taller y de

eliminar al intermediario en la compra de artículos de consumo. A nuestro retiro, la cooperativa se hallaba en plena prosperidad.

Con iguales propósitos, pero en forma más espontánea, se organizaron los jueves de mercado, de donde fueron expulsados poco a poco los acaparadores, revendedores y otras plagas que vivían de engañar a la clientela campesina.

También fue labor extra-escolar (¿son acaso "extras" todas estas labores?) la visita semanal que se hacía a los hogares campesinos llevando jabón, estuco, paja, herramientas, tijeras, desinfectantes, primero por simple cuestión de aseo y más tarde con mayores propósitos de modernidad y modificación de la vivienda. Esta labor, que realizamos en el segundo semestre de 1937, no pudo ser continuada por diversos factores, pero será útil referir que nuestra primera visita resultó una sorpresa para la madre de familia, que no sabía cómo atendernos; la segunda visita, a otro hogar, resultó sorpresa para nosotros, porque la señora nos esperaba con todo aseado, limpio y más o menos ordenado. ¡La noticia había cundido! De haber persistido en esa bonita actividad los resultados hubieran sido notables. Lo que cabe es recomendarla a los actuales maestros rurales.

Otra labor realizada por alumnos, era el mantenimiento del ganado de la Escuela, consistente en porcinos y lanares de raza fina que Elizardo Pérez importó de la Argentina. Los sementales se prestaban a los campesinos bajo estricto control, y ya estaban mejorando el pobre ganado del altiplano en esa zona.

También se debe citar la lucha contra el consumo de bebidas, que fueron totalmente extirpadas de Warisata. Las grandes fiestas ya no originaban la consabida borrachera en que cae el indio.

Warisata organizó también su servicio de higiene y sanidad para atender a toda la comunidad. Con la Escuela se introdujo definitivamente el uso del jabón y el jaboncillo, y estaba logrando

igual resultado con los dentífricos y el cepillo respectivo. Los sábados en la tarde los niños iban al río a bañarse y lavar sus prendas personales. Quedó eliminada la sarna, tan común en sociedades pobres. Warisata tenía un clima sano, seco, si bien muy frío, de manera que no tuvimos que luchar mucho contra enfermedades epidémicas. De todas maneras, había necesidad de un hospital, y en la época de nuestra expulsión, ya teníamos elegido un terreno apropiado para su construcción. El problema con que tropezamos era la falta de médicos: en dos ocasiones contratamos a profesionales paceños, pero no permanecieron mucho tiempo, de manera que esos servicios quedaron a cargo de sanitarios que realizaron también sacrificada labor y en ocasiones viajaron a las escuelas elementales provistos especialmente de aspirinas y desinfectantes. Estábamos también iniciando la atención pre-natal a las madres, aunque tampoco tuvimos tiempo de formalizar el proyecto.

Warisata trató de dirigir el ánimo de alumnos y maestros hacia la lectura, para lo cual tenía una pequeña pero bien seleccionada biblioteca —en realidad, de propiedad de Elizardo Pérez, lo mismo que el piano, el camión y otros bienes— pero este propósito fue el menos logrado por varias razones, entre ellas, la intensidad del trabajo diario que no daba lugar a ocuparse de libros.

Empezamos también a organizar un pequeño museo, coleccionando piezas de arqueología y antropología. Ya teníamos una buena cantidad de cráneos encontrados en una necrópolis cercana, con la deformación que se lograba antiguamente quién sabe con qué propósitos rituales o científicos.

Sería largo relatar las innumerables tareas que se dieron en estos y otros aspectos; Warisata lo hacía todo, intervenía en todo, resolvía todo, y ante esa actividad, que la delegación de maestros mexicanos que nos visitó en 1940 —y que estuvo trabajando varios meses— calificó de "prodigiosa", ¡qué pobres y mezquinas nos parecen las preocupaciones meramente

alfabetizadoras y retóricas de las escuelas rurales de hoy! No hay ciertamente posibilidad de comparación, y no le faltó razón al profesor FranckTannembaum cuando dijo que nuestra Escuela "no tenía parangón en el mundo".

6. La organización escolar

a) Jardín Infantil.—

Llegamos finalmente a la parte que se refiere a la organización que se dio a la Escuela, y que tiene el más alto interés para los maestros rurales de la actualidad, sobre todo porque difiere sustancialmente de lo que se hace en las escuelas campesinas, dedicadas a una intrascendente copia de las modalidades de las escuelas urbanas. Warisata se organizó en forma totalmente original, con las siguientes secciones: Jardín Infantil, Sección Elemental o Pre-vocacional, Sección Vocacional, Sección Profesional y Sección Normal.

El Jardín Infantil tenía duración de dos años. Eran admitidos niños desde los cuatro años de edad. La base de la enseñanza, que a través de una experiencia de años comprendimos era insustituible, era la entrega de pequeños lotes de terreno a los niños, en los campos de experimentación. El empeño que ponían los infantes era tal, que sus lotes eran siempre los más cuidados, floridos y productivos.

Los pequeñuelos colaboraban en la construcción de la Escuela, con tareas apropiadas a su edad, tales como recolección de piedra de colores para empedrados o jardines, limpieza de herramientas, traslado de materiales livianos. Colaboraban en las grandes faenas agrícolas con tanto afán que más bien había que ponerles atajo. En el Jardín Infantil se tendía al conocimiento de la flora y la fauna de la región, para lo cual los niños ya tenían amplias bases propias. Se les entregaba el cuidado del gallinero, de conejos y palomas, aunque hubo épocas en que esto no se practicó. Estaba a su cargo el pastoreo del ganado de la Escuela, consistente por entonces en

dos grandes sementales porcinos y diez y seis ovejas—"cara negra" de origen patagón.

En el aula, y también al aire libre, los niños ejercitaban los sentidos: la vista, el oído, el accionar de los dedos, el habla, la comprensión; para ello practicaban juegos manuales, para adquirir concepciones acerca de formas, color, volumen, espacio. La música y la plástica eran pilares de esta educación, para el desarrollo de aptitudes psicomotoras, afectivas, volitivas y sensitivas; aprendían a ver, a contemplar, a escuchar (cierta vez encontré a la profesora Norah Alarcón en un cerro, a donde había llevado a sus alumnos; todos estaban quietos como estatuas, como hipnotizados. La maestra me informó que "estaban escuchando". Resultó que la campiña, que a nosotros nos parece silenciosa, estaba llena de ruidos, según comprobación que se hizo al finalizar la clase). Por la misma vía, los niños aprendían a asociar, a crear, a inventar; se sabían miembros de una colectividad en la cual tenían primero deberes y luego derechos. Aprendían el valor de la iniciativa, del esfuerzo sostenido (el MACHAMAKI), de la tenacidad, de la solidaridad. En este período el niño aprendía el idioma español y en muchos casos ya sabían leer y escribir antes de ingresar al siguiente ciclo.¹²¹

Todo esto, que es resultado educativo de las artes plásticas y de la música —la educación por el arte o desarrollo de la inteligencia por el arte—agregada al lenguaje y la educación física, fue aplicado espontáneamente, casi por instinto, aunque Elizardo Pérez ya tenía una visión clara del papel formador del arte. Así, en su citado informe, dice con notable precisión:

¹²¹LOWENFELD, Víctor y LAMBERT BRITAIN, W., Desarrollo de la capacidad creadora, Buenos Aires, 1973. Las ideas no siempre ordenadas que teníamos en Warisata en estos aspectos de la enseñanza vinieron a ser confirmadas y clarificadas con este excelente libro.

"Júzguese si los frescos de extracción telúrica del pintor Mario Illanes no tenían una razón de ser y nojugaban un papel en la educación mental del niño; y se explicará si hubo una pedagogía boliviana cuando allí en Warisata el poeta Antonio Gonzáles Bravo forjó su lírica aimara moderna cantando a la estrella de la tarde con ritmos que sacudían el alma vernácula. Principiaba también un nuevo sentido arquitectónico y un arte autóctono en todas sus manifestaciones". "Esta conmoción de los espíritus tendía a expandirse en una pedagogía realista, en una concepción de la vida, que modernizara al indio devolviéndole su dignidad" (PÉREZ, Conf. Cit.).

b) La Sección Elemental o Pre—Vocacional.—

Esta sección tenía duración de tres años. Todo lo que se ha dicho del Jardín Infantil, es aplicable a la Sección Elemental, pero, como es natural, en mayor grado o intensidad, comenzando por conservar el cariño a la tierra, con el cultivo de sus lotes y su colaboración a siembras y cosechas. Trabajaban también en las construcciones, aprendiendo aspectos tales como la orientación de los edificios, el uso de la regla y laplomada, del nivel y del metro, resistencia y uso de materiales, etc. En esta Sección se iniciaba la enseñanza de la lectura y la escritura. Warisata adoptó el método de las frases normales sobre centros de interés, con resultados completamente satisfactorios, probando que ese método debe ser repuesto en la educación boliviana.

La asistencia a los talleres era libre, debiendo el profesor anotar las tendencias observadas.

El desarrollo de los sentidos daba por resultado una capacidad de ubicación, de situación de exploración del contorno; una capacidad de desplazamiento, de equilibrio, de dirección visual, auditiva y motriz, lo que permitía el ingreso al juego colectivo, creando a la vez capacidades de relación y sociabilidad. El niño ya estaba en condiciones de imitar, de

conservar en la memoria, y ya había desarrollado aptitudes manuales, de valoración, de elección, de control, hasta adquirir conciencia de sí mismo. Estaba, al finalizar el período, apto para el conocimiento científico, para la clasificación, la comparación, para las concepciones generales. Podía aprender aritmética, sistema métrico, geometría, geografía e historia; podía ampliar sus conocimientos de botánica y zoología. La música y la plástica y también la educación física, continuaban siendo los fundamentos de esta formación de cuerpo y espíritu.

c) La sección Vocacional.—

Este ciclo tenía también tres años de duración. Se encaminaban las tendencias observadas anteriormente, para reformarlas o modificarlas, según los casos, fuera en las inclinaciones intelectuales como en las prácticas. Una vez establecida la vocación, se separaban los grupos de trabajo para ubicarlos en las diferentes actividades.

Todos los niños continuaban en el trabajo; ya eran ayudantes formales en la construcción, cooperando a los albañiles; su concurso ya era requerido, y no únicamente admitido, en las labores agrícolas, donde se notaba su rendimiento. Su trabajo en los talleres ya producía objetos de necesidad cotidiana. Ya manejaban las herramientas con habilidad, podían crear por su cuenta; el maestro de taller podía encomendarles tareas que requerían dominio técnico: cepillados, ensambles, cortes, soldaduras, remaches; ya podían confeccionar prendas, tejer chalinas, hacer alfarería. El niño era múltiple. Si por razones ajenas a su voluntad se veía obligado al ausentismo, ya estaba dotado de una serie de habilidades que lo capacitaban para luchar por la vida, La música y la plástica habían cumplido su papel formativo, y las capacidades logradas por la educación artística, les permitían asimilar mejor las materias del currículum, aparte de crear el cariño más profundo hacia su tradición cultural, como para luchar más tarde en contra de la alienación, lo que Warisata fue la primera escuela en plantear.

En cuanto al currículum continuaba el acento sobre la lectura y la escritura, sobre la redacción propia y la composición literaria. Los niños ya sabían bastante geografía e historia como para saberse y estimarse bolivianos, y podían ingresar a otras áreas generales o universales como para poder concebir lo que era la humanidad. Sus conocimientos botánicos y zoológicos, que tan sorprendente amplitud tenían antes de la Escuela, ahora se profundizaban con la clasificación, análisis, propiedades, utilización. El niño ya podía confeccionar pequeños álbumes científicos, herbarios, podía hacer injertos, cruces con distintas especies, empezaba a comprender el misterio de la genética, era ya un pequeño veterinario. La constante necesidad de contar, de medir, de calcular, en construcciones y talleres, hacía que los niños de este ciclo dominaran operaciones aritméticas, regla de tres, geometría, sistema métrico. La enseñanza bilingüe habíales permitido traducir del aimara al castellano y viceversa, en una forma completamente natural, esto es, que no había traducción propiamente dicha, sino pensamiento en ambos idiomas, que es a donde debe dirigirse el bilingüismo. Sus cuadernos se hacían en esa forma. El fondo de esas múltiples acciones era una actividad comunitaria, como en los ciclos anteriores.

d) La Sección Profesional.—

Para esta Sección no se había señalado un tiempo determinado, ya que la finalidad no era cumplir un programa, sino preparar hombres y mujeres para la lucha ventajosa por la vida. Pero los jefes de taller elaboraban programas seguros y progresivos, encomendaban a los muchachos tareas especiales en la rama de su preferencia. La producción era abundante: los adolescentes abastecían al mercado, al que llegaban clientes de muchas zonas alejadas atraídos por la calidad de nuestros productos. Esto significaba un ingreso semanal para los muchachos, para llenar sus propias necesidades en vestimenta (la cual estaba evolucionando rápidamente, lo que en realidad nos preocupaba por implicar un creciente abandono de algunas formas de tradición cultural) y para ayudar a sus padres. Las niñas, como es lógico, preferían las industrias domésticas, el tejido, la costura, el telar, la culinaria, la higiene del hogar

Algunas ya se interesaban en asistencia social, atención prenatal, pediatría, dietética, actividades que no pudimos desarrollar pues ya no hubo tiempo para ello. El taller de dibujo se convirtió en un taller preparatorio de arquitectura: los alumnos podían hacer planos y construir viviendas o escuelas. A este taller, encabezado por un gran artista (el peruano Manuel Fuentes Lira) se debe la grandiosa concepción decorativa del Pabellón México, orgullo de la Escuela.

Los cursos profesionales eran los que más atención dedicaban a la extensión de la Escuela al campo, organizando grupos que provistos de todos los implementos imaginables, visitaban los hogares, según hemos relatado anteriormente.

e) La Sección Normal.—

El normalista de Warisata era el resultado de toda una vida escolar desarrollada de principio a fin en la escuela—ayllu, en cumplida aplicación del concepto de escuela única, vida escolar que, por otra parte, había sido acortada considerablemente, pues que las exigencias y características del medio así lo imponían.¹²² De esta manera, el futuro profesor ya estaba ligado profundamente a la tierra y su sociedad y había cultivado una conciencia de lucha por la causa india. La misma escuela debía producir sus maestros, en lugar de reclutarlos en otras áreas, es decir que el profesor de indios debía ser preferentemente indio, criterio que no fue exclusivista ni cerrado, pues que en varias ocasiones admitimos muchachos de extracción urbana y semiurbana eligiéndolos con un seguro instinto de clase, que en largos años de lucha se nos había agudizado mucho. En efecto, no se trataba de llenar cupos, sino formar hombres de lucha, que pudieran calificadamente defender al indio y lo hicieran con espíritu combativo y renuncia a intereses personales. El tiempo ha probado esa tesis en parte, y en parte la ha desmentido: los maestros que formamos nosotros han sido siempre un ejemplo

¹²²El Congreso Pedagógico Nacional de 1979 se guió de este pensamiento para proponer la reducción del tiempo de escolaridad a diez años.

de eficiencia profesional, de rectitud y reciedumbre moral y han permanecido leales aún en los años más difíciles; otro tanto ocurre con maestros indios de promociones posteriores; pero no puede decirse lo mismo con respecto a maestros provenientes de estratos urbanos y semiurbanos, muchos de ellos ligados sin duda por una convicción social, pero muchos otros desprovistos de ella, deseosos únicamente de disfrutar del *modus vivendi* de una fácil carrera docente. De otro lado, y en esto reside el desmentido del tiempo, la gran afluencia de alumnos a las normales rurales implica una creciente inquietud en la que hemos de encontrar una evolución profunda en las relaciones de producción, donde la condición étnica es sobrepasada por la condición de clase, y donde el antiguo aislamiento del indio va siendo sustituido por una creciente solidaridad con otras clases oprimidas. Es sobre estas generaciones de maestros que hay que trabajar intensamente, orientándolas y obteniendo fruto de sus grandes cualidades, que hemos apreciado en frecuente contacto y que eliminan nuestras anteriores prevenciones (y es precisamente para ellas que escribimos estas páginas). La educación del campesino ya no se hace en fortalezas sitiadas por el enemigo, que nos obligaban a una severa vigilancia y a desconfiar de todo. Ahora los criterios son más amplios, pero por igual motivo requieren de una conducción sólida y clara, que supere el marco docente, que elimine el rasgo burocrático, para formar maestros que sean a la vez conductores sociales; con lo que se irá a coincidir con lo que quería Warisata.

El proyecto inicial para la Sección Normal contemplaba cuatro años de estudio, pero las dos primeras promociones se formaron solamente en dos, ya que tenían una preparación de varios años vividos en la escuela, equivalentes a un auténtico aprendizaje docente, lo que permitió acortar el período académico.

El profesor egresado tenía que ser capaz de...

Bueno: vamos a ver de lo que tenía que ser capaz, para comprobar que las Normales de hoy no cumplen ni en lo más

mínimo la función para la que están destinadas en relación a los grandes problemas sociales, defraudando a la juventud que estudia en sus aulas.

El profesor egresado tenía que ser capaz de construir su escuela desde el anteproyecto hasta el tejado y los acabados; tenía que ser capaz de equipararla con todos sus implementos, montando para el efecto los talleres necesarios: tenía que ser capaz de instalar un internado en cada Central de Núcleo y mantenerlo con auxilio de su propia producción agrícola. Tenía que ser organizador del desarrollo de su zona. Tenía que ser capaz de realizar fundación de Núcleos con estudio previo del ambiente geográfico, productividad, accesos, comunicaciones, interdependencias, datos estadísticos. Tenía que ser capaz de organizar la asistencia social, impulsar el mejoramiento del hogar, servicios de higiene y sanidad, los aspectos culturales. Debía ser un bilingüe, saber historia y geografía nacional y universal, ciencias naturales, ciencias exactas; debía adquirir nociones de sociología, saber las leyes fundamentales del desarrollo de las sociedades, saber la historia del indio y de sus instituciones. Debía conocer la ubicación del indio en la economía nacional, dominar las dimensiones del llamado "problema del indio". Debía tener conocimiento, por lo menos elemental, de antropología, fundamentalmente en su aspecto cultural. Como es indispensable, aprendía ciencias de la educación, pedagogía, didáctica, psicología. Debía saber el papel de la educación artística, etc., etc.

Esta formación apenas puede llamarse "normal", pues abarca aspectos que el normalismo corriente no contempla de modo alguno, y tampoco comprende muchas de las disciplinas usuales. Yes que la finalidad buscada, digámoslo nuevamente, no era una formación estrictamente docente: el profesor indio era un conductor, un líder social, y como tal un profesional múltiple y un luchador. ¿Se asusta el lector, o cree que estamos exagerando acerca de lo exigido para un maestreo rural? Pues no, lo descrito no es sino expresión de la realidad, pues fueron nuestros alumnos, convertidos en maestros, los que continuaron

la obra de Warisata llevándola a muchos confines, levantando escuelas por doquier, a pesar de las inmensas y nuevas dificultades que se les oponían, a pesar de todos los sufrimientos y persecuciones y poniéndose inclusive en contra del propio aparato administrativo del cual dependían, para no dejarse absorber por los fáciles encantos de la nueva "educación fundamental" creada por la reacción feudal. A ellos se debe, en gran medida –recuérdese que asignamos a las relaciones de producción el papel principal– la continuación del movimiento indio iniciado en Warisata, y conste que, por lo menos hasta 1952, trabajaron en las condiciones más adversas posibles.

f) Las Escuelas Elementales.—

Terminemos este capítulo mencionando a las escuelas elementales, cuyo origen señalamos al hablar acerca del concepto de "Núcleo Escolar". Las escuelas de ese tipo, como su nombre lo indica, tenían su equivalente en la Sección Elemental que hemos descrito. Pero en la práctica, esas escuelas no eran sino diminutas versiones de la Central, es decir que hacían, dentro de sus limitaciones, todo lo que se hacía en la **taika**, y el término "elemental" se refería más a lo que sucedía en cuanto a alfabetización. Contagiadas del espíritu de Warisata, esas escuelitas cumplían admirablemente su papel y complementaban nuestras labores como para que la concepción de la marcaconvertida en Núcleo satisficiera plenamente nuestras expectativas. Es natural que gran parte de lo que se hacía, dependiera del maestro, que éste supiera movilizar a la comunidad y le despertara las necesarias inquietudes, y para ello, no era preciso que ostentara títulos de ninguna clase ni fuera un sabio en pedagogía. En realidad, se trataba de maestros improvisados, de formación muy pobre, digamos elemental, y de modestísima extracción, algunos, indios sin vuelta de hoja, aunque también los había provistos de experiencia en el magisterio. No vamos a decir que todo funcionaba a las mil maravillas, porque se daban casos en que el maestro y la comunidad fracasaran, que el profesor fuera expulsado por los propios indios (véase qué prueba de personalidad adquiría la comunidad india al hacerlo).

Algunos profesores figuraban en nuestra planilla, y a otros su remuneración les era pagada por los propios campesinos: hubo casos en que el maestro se contentaba con la alimentación, sin percibir sueldo alguno. ¡Sólo en Warisata podía suceder algo como eso! Todas nuestras escuelas elementales levantaron sus edificios, y hubo alguna que acometió la tarea con tanto empuje que, teniendo en cuenta la densidad de población, tuvo que ser considerada como "Sub-núcleo", con sus propias seccionales, superando su condición de escuela "elemental". Habría que escribir muchas páginas para narrar todo lo que se hacía en estas escuelas, algunas sencillamente maravillosas, como las de Pakollo y Atawallpani, en el Valle de Sorata, debiéndose mencionar el caso de la escuela de Tumini, cuyo profesor, Juan Añawayá Poma, escribió efectivamente un pequeño librito al que me he referido en un artículo publicado en la prensa local.¹²³

"Cada seccional reúne semanalmente a su consejo administrativo. Si tiene un asunto urgente, destaca una comisión que se constituye en la matriz exponerlo y pedir consejo o soluciones. Pero sus delegados o amautas llegan infaliblemente un día de fin de mes a la reunión del gran Consejo o Parlamento, y en él se hace información sucinta de todas las incidencias del trabajo y se señalan los defectos que deben ser corregidos. Muchas veces, atendiendo quejas de los delegados seccionales, el Parlamento destituyó al maestro negligente o inmoral, sin apelación posible".

"Es un error –continúa diciendo Elizardo Pérezfundar escuelas seccionales mientras la escuela matriz no haya alcanzado un absoluto desarrollo, tanto en el orden académico cuanto en el económico social... con la implementación de la enseñanza primaria, prevocacional, vocacional,

¹²³"ÚLTIMA HORA, La Paz, 27 de febrero de 1944.

profesional y sección normal, que debe cumplir un ciclo completo, de manera que tenga tiempo de preparar maestros indígenas... Las finalidades no son otras que lograr una preparación completa del estudiante cuidando de no limitar el desarrollo de los mejor dotados, los cuales continuarían estudiando en los diferentes institutos de las capitales, haciendo, sobre todo, que los alumnos que hubieran cumplido hasta el 3er. Año en las escuelas seccionales sean enviados a la matriz donde deben ser recibidos en el internado hasta completarse su aprendizaje" (PÉREZ, Inf. Cit.).

Aparte de estos aspectos, la Central realizaba una permanente fiscalización de las Elementales, cuyos maestros y amautas visitaban Warisata cada mes para informar acerca de sus actividades. Era frecuente el intercambio de materiales y de trabajadores, y muchas veces nuestros alumnos, organizados en brigadas culturales, hacían "raids" de inspección para compensar las deficiencias que se observaran y llevar nuestros aportes. Con todo eso, el Núcleo vibraba intensamente, cubriendo toda la campiña con las ondas de una renaciente vitalidad india. Ondas que después se convertirían en oleaje, según lo ha visto la historia...

g) El Bilingüismo.—

Aunque nos hemos referido varias veces al bilingüismo, vale la pena conocer el pensamiento de Elizardo Pérez tal cual lo expuso en el Informe del cual tomamos estas referencias:

"Sostenemos que el indio debe conservar su idioma, y no solamente esto, sino que la escuela debe contribuir a purificarlo y enriquecerlo, porque el idioma es la expresión mental más característica de una cultura, y la nuestra, americana, por más que se halle en proceso de yuxtaposición o por eso mismo, no puede ser foránea como debe ser india.

"Tanto los textos escolares como el magisterio destinado al trabajo del aula deben informarse con el idioma de la región además del castellano. Pero, cuando se persigue la creación de un núcleo, en lo posible debe tratarse de que la población posea unidad lingüística... Lo ideal sería que todos los bolivianos hablemos español, quechua y aimara, porque tales son, en realidad, los idiomas nacionales. Negar lo español sería tan necio como negar lo quechua o lo aimara en la formación de la conciencia o la mentalidad nacionales. Nuestra escuela es, pues, bilingüe; y lo es, porque los idiomas maternos no deben desaparecer, con el objeto de que concorra a ese gran proceso de decantación idiomática que dará con el tiempo un idioma estrictamente boliviano. Las lenguas indígenas son depositarias de una cultura nacional. No se explicaría que las escuelas de indios proscriban—el estudio y cultivo de las lenguas nativas. Además, el idioma nativo es el idioma económico-social de los grupos indígenas" (PÉREZ, inf. cit.).

Piénsese que estas ideas, formuladas hace más de cincuenta años, no solían ser fácilmente aceptadas dentro de lo que se concebía como formas de educación del indio. No faltaban opiniones en sentido de atribuir al uso del idioma nativo el retraso nacional. En zonas rurales —los pueblos mestizos— el vecindario era generalmente bilingüe pero en aras del prestigio social ese saber era considerado como un mal necesario, cuando no cuidadosamente ocultado, y hasta se inventó un término para denigrar la cultura de una persona: se la calificaba de "aymarista".

En Warisata el bilingüismo nunca fue un problema, porque era el fluir natural de una sociedad en evolución. Pues son las sociedades las que se dan a sí mismas los medios de su sobrevivencia, y entre éstos, el principal es el idioma, condición previa a toda sociabilidad. El indio, al salir de su primitivismo e incorporarse a la moderna actividad, no solamente usa de su idioma materno, sino que adopta el castellano pues éste es el idioma de la sociedad a la que se integra, y tanto más profunda y extensa sea tal integración, tanto más extensa y profunda será

aquella adopción. Queremos decir que el castellano no se "enseña" en términos de materia escolar, de cátedra o de campaña alfabetizadora, porque, como cualquier otro idioma, ha venido a resultar el factor indispensable para el desarrollo de nuestra sociabilidad, que es específica, determinada por los factores históricos, económicos, sociales y culturales que forman, en su conjunto, relaciones sociales independientes de nuestra voluntad. Aún en el supuesto caso de que nuestro acontecer patrio sufriera un vuelco inesperado y diera como resultado la restauración del Tawantinsuyu, con la expulsión de blancos, blancoides y mestizos, esa hipotética reaparición sólo sería posible en los términos del idioma castellano, que es el factor histórico que nos sitúa en tiempo y espacio con relación tanto al interior del país como a convivencia con las demás naciones. Y bien, asistimos a un cambio decisivo en nuestra historia, en el sentido en que la sociedad india ya no es la antigua sociedad de la servidumbre y el esclavismo, en la cual la enseñanza del castellano aparecía como una forma de opresión a la que fundadamente se opusieron los indios. Pues bien, el indio hace suya a la sociedad boliviana, la tipifica, le da coherencia y sentido, y al hacerlo, al adoptar sus formas modernas de actividad y de pensamiento, hace suyo también al idioma, que ya no es idioma extranjero y colonial, sino que viene a ser idioma tan propio como el aimara o el quechua, y que, como estos, viene a ser vehículo adecuado para la expresión más prístina e íntima de su espíritu.

Elizardo Pérez decía que el idioma nativo es el idioma económico—social de los grupos indígenas. Esto era cierto hace medio siglo. Pero ahora las nuevas relaciones en las que el indio aparece como factor mayoritario, establecen categóricamente la superioridad del castellano como el idioma que sirve a esas relaciones, por ejemplo, cuando de comercio se trata. Con ese poder de asimilación de que tantas pruebas ha dado el indio, también asimila el castellano y por eso los poetas, escritores, historiadores o novelistas indios difunden su pensamiento en castellano y no en aimara o quechua. La razón es evidente: estos últimos no fueron, y posiblemente no serán nunca, idiomas

escritos, porque para ello usan de un alfabeto completamente extraño a su fonética. La expresión escrita de esos idiomas no pasará de experiencias de laboratorio y estará circunscrita a los especialistas, perdiendo su cualidad de medio masivo de comunicación.

Pero eso no quiere decir que condenemos a los idiomas nativos a desaparecer. Todo lo contrario, porque, como lenguas maternas, son las formas básicas de expresión sobre las cuales se desarrollará el idioma castellano, y aquí viene un recurso salvador con que antes no contábamos: es el prodigioso avance técnico de los medios de comunicación —la cinta grabada, la radio y la televisión—que permiten la conservación y desarrollo de los idiomas no escritos en forma prácticamente ilimitada. El aimara y el quechua, por consiguiente, se han de mantener aunque no se escriban, y esto no es una suposición para el futuro, sino una realidad que ha comenzado hace mucho. En efecto, el hombre actual, y no solamente el boliviano, lee cada vez menos. Su respaldo cultural se obtiene oyendo. El libro, el periódico, pierden terreno ante aquella caudalosa inundación diaria de información. Hay escritores que ya no escriben: dictan, y no a la secretaria, sino a la grabadora. Ya se está pensando en sustituir al libro escrito por el libro grabado. Con los músicos ocurre otro tanto: su inspiración tropezaba con la dificultad del lento proceso de convertirla en signos escritos: ahora improvisan cuanto pueden, sin riesgo de olvidar ningún trozo, porque la grabadora conserva todo. Ya se da el caso de compositores que no saben escribir música: dejan esa tarea al especialista que escucha su grabación.

Pues bien, este avance tecnológico tendrá utilidad, como hemos dicho, salvadora, para los idiomas no escritos, como el quechua y el aimara, que, es preciso reconocerlo, no han producido hasta ahora una literatura, salvo en límites estrechos (el Ollantay, Huallparrimachi, Antonio Gonzáles Bravo, la canción quechua), pero que ahora tienen oportunidad de hacerla en la más vasta escala en términos de grabación, que no solamente se puede difundir sino conservar indefinidamente. Lo que no

será sino ponernos a tono con los adelantos de la civilización actual, y en realidad, como hemos dicho, la cosa ya ha comenzado hace varios años, con programas de radio difundidos por Radio "San Gabriel" o Radio "Fides", en La Paz; también en Cochabamba y otras zonas.

Pero todo esto significa que, si el castellano no se enseña, tampoco se enseña el aimara o el quechua. Su mantenimiento depende del grado en que se hayan integrado al alma americana, yeso, ya lo hemos dicho, se ha producido con gran potencia y profundidad como para ser un factor histórico al que no se puede renunciar. El peligro de su extinción, debido a su carencia escrita, ha cesado, y creemos que definitivamente, gracias a la moderna técnica.

Pero estas ideas corresponden más o menos areflexiones personales. En Warisata nos limitábamos a motivar en aimara hasta obtener la expresión necesaria; alcanzada la idea previa, ésta servía para alfabetizar en castellano, de manera que ya no había necesidad de traducir la frase porque ésta se había elaborado en ambos idiomas simultáneamente; aunque, no contando entonces con grabadora, la memorización y difusión aimara se obtenía escribiendo también en aimara, con los tropiezos y dificultades consiguientes por tratarse de un alfabeto extraño.

VI

FUNDAMENTO CULTURAL DE WARISATA

1. La redención por la cultura¹²⁴

Un proceso de transformaciones sociales a través de las luchas consiguientes, es también un proceso cultural que precede a la revolución misma. Este proceso puede presentarse en un doble aspecto: primero, como una expresión de las clases oprimidas, como elemento de protesta, de exigencia, de agitación, usando de la cultura como instrumento; segundo, como una revolución en su propio ámbito cultural, al poner en tela de juicio conceptos y valores impuestos por las clases dominantes, creando así expresiones opuestas que los sustituyan; en tal caso, la cultura aparece como un fin, pero no independiente del proceso general.

Los pueblos que poseen una tradición cultural propia, sobre la cual se ha yuxtapuesto un dominio colonial, no necesitan inventar o crear formas culturales para lanzarlas como bandera de lucha, pues aquella tradición coincide generalmente con los intereses del pueblo en sus tareas emancipatorias, y cuando la independencia nacional ha sido lograda, con las de sus clases oprimidas, que aparecen así como las defensoras de un legítimo

¹²⁴Con algunas modificaciones, este subtítulo es transcripción del Capítulo VII de mi libro "Warisata mía".

derecho a la identidad nacional. Tal es el caso de los países andinos.

Warisata tuvo que plantearse este problema, en la convicción de que el desarrollo de su acción libertaria no podía referirse únicamente a lo económico y social, sino que tenía que iniciar una actividad paralela, simultánea, para destruir la opresión cultural, para suprimir las cadenas del espíritu, las vendas mentales que impiden observar la realidad. Una cosa está íntimamente ligada a la otra, como el anverso y el reverso.

2. ¿Qué es una cultura?

El hombre adquiere, a través de su desarrollo filogénico y ontogénico, ciertas concepciones espaciales y temporales que forman el cimiento de su cultura y se ligan no solamente a su existencia individual sino que corresponden a la naturaleza de sus sociedades y a la base material de éstas.

Estudiando el caso de países como Bolivia, Perú Ecuador, encontramos en su indio un gran equilibrio entre lo temporal y lo espacial, lo que se traduce en una posición clara ante la naturaleza, la sociedad y el pensamiento. Esto ha determinado la existencia real de una cultura, paralela al desarrollo económico como su causa y efecto. Es a esto que se llama "posición cósmica" o "telúrica" del indio americano.¹²⁵

Este equilibrio se manifiesta claramente en su música, su plástica y sus instituciones sociales, que son a la vez su condicionante original. La música pentatónica representa la relativa quietud de su sociedad, estratificada en el tiempo, debido a su carácter agrario, a la naturaleza casi idílica de sus relaciones sociales. Sus manifestaciones actuales,

¹²⁵ALBARRACÍN MILLÁN, Juan, ob. cit., pág. 85 y sgts.

indiferenciadas, en gran parte incontaminadas¹²⁶ son restos de ese pasado, y por ello se han convertido en actitudes de nostalgia, de melancólica referencia a una grandeza terminada.

Del mismo modo, la plástica revela la actitud espacial del hombre andino, su posición frente a la naturaleza circunde, de la cual recibía sustento, y por eso la veneraba y la servía. Por tal razón su plástica contiene elementos de estabilidad tectónica y de inimitable buen gusto. La cerámica tiwanacota, sus similares nazcas, mochicas, chimúes, incas y otra, son manifestaciones de aquel equilibrio, junto a los tejidos, orfebrería, artesanías populares y otras, terminando en sus asombrosas concepciones de arquitectura e ingeniería.

Estas formas de la actividad india se complementan con la existencia de instituciones sociales y políticas de gran sabiduría con las cuales forman la superestructura jurídica e ideológica, determinada por un modo de producción que, a pesar de su primitivismo, resulta eficiente y justo.

Es al conjunto de estas relaciones que llamamos cultura, sin la cual no puede concebirse ningún desarrollo económico.

3. La aculturación y los desajustes históricos

Esas cualidades de concepción cósmica, o "cosmovisión", se mantuvieron durante la Colonia y la República, y fueron la base de la tenaz sobrevivencia india. Ni la encomienda, ni la mita, ni el pongüeaje, fueron capaces de eliminarlas, y solamente la tremenda sacudida de la guerra del Chaco da comienzo a su ruptura, seguida de una reforma agraria que lejos de conservar aquellas tradiciones, amenaza destruirlas para

¹²⁶Infelizmente, no parece que haya posibilidad de contrarrestar la influencia deformadora de la alienación cultural en 105 medios indígenas, por lo menos mientras la escuela rural siga en su estancamiento e inacción.

siempre. La movilización militar del indio implica un grave interrogante en su psicología, pues que acaba de conocer otro mundo extraño, donde ha luchado contra un enemigo desconocido, por finalidades incomprensibles. Lo que le bastó para vivir en la pampa y la montaña, resultó insuficiente para enfrentar no solamente a esa naturaleza hostil que era el escenario del combate, sino también a esa forzada sociabilidad del uniforme. El indio se desconcierta ante la vida y la sociedad, y cuando veinte años más tarde, se le devuelve la tierra, se lo hace a través de trámites burocráticos que desvirtúan el contenido humano y revolucionario de la medida —porque son los resabios feudales que tratan de frenar la evolución de las relaciones de producción— y el resultado es opuesto a lo que se pensaba, pues desde entonces el indio comienza a abandonar la tierra, en lugar de arraigarse a ella.

El fenómeno de aculturación causado por la guerra, y la posterior migración del indio a las ciudades, implican el abandono de su mundo, de sus concepciones, sus valores, sus creencias, sus anhelos; es decir, el indio se desprende de sus lazos históricos, de sus tradiciones, pierde el equilibrio temporal y espacial que formaban la base de su cultura; entonces trata de asimilar todo aquello que la civilización le ofrece en sustitución. Esa asimilación no se da en condiciones de equilibrio con su propia cultura; es unilateral, urgida por la miseria; deja su cultura como inservible, la menosprecia, y ahora usa, con voracidad, de todo aquello que proviene de la urbe blanca o mestiza.

4. Los efectos negativos de la aculturación

Así su música, tan profundamente ligada a la tierra, es sustituida por el bullicio de la moderna orquesta o banda de instrumentos de metal, con los que naufraga y se destruye como músico.

En la plástica se produce parecida sustitución: el indio prefiere ahora los colores chillones de la lana importada, de los materiales sintéticos, inclinación nueva fomentada por un

comercio rapaz que estimula esas formas degradantes. Su cerámica se hace comercial —el indio ha pasado definitivamente a una economía mercantil— pero es fabricación en serie, de mal gusto, sin finura ni genio creador, atendiendo más a la cantidad que a la calidad, extinguiendo aquella industria que fuera el orgullo de la América india. Y si la colonia le permitió conservar, aunque no fuera más que en formas decorativas, su genio arquitectónico, la República le ha privado de esa actividad y la moderna aculturación se ofrece en ínfimas condiciones constructivas, en zonas marginales, con su cortejo de suciedad y miseria.

Admitamos que todo esto sea un fenómeno pasajero, y que el indio recupere en alguna época sus capacidades creativas, porque a ello va inexorablemente el proceso de producción. Pero esto no desmiente el hecho actual, la pobrísima asimilación, la "incultura" característica, que no es incultura porque no haya comprendido bien la cultura occidental, sino porque en ella no aparece rastro de su simiente india. El indio usa ahora anteojos ahumados aunque no los necesite; cambia de indumentaria adoptando hasta las formas más cursis de la moda urbana; se avergüenza de su apellido, se avergüenza de ser indio... y hasta de su idioma (aunque hoy en día esas actitudes están cambiando en sentido positivo). Todo esto no es sino producto de un hecho evidente: del abandono que el indio ha hecho de su mundo original; no es sino demostración de que el indio ha dejado sus conceptos culturales básicos. Tal abandono es condición necesaria para encontrar ubicación en el mundo nuevo al que lo arroja la explotación; de una forma de alienación campesina, donde la herencia feudal permanece con toda su secuela de humillación, servilismo y miseria, cae a otra forma de alienación urbana, donde lejos de redimirse, encuentra la degradación del lumpen proletariado y la explotación capitalista.

5. Finalidades culturales de la educación del indio

Así adquirimos un concepto claro de lo que debe ser la educación del indio, que no consiste en la introducción forzada

del alfabeto, forma inicial de los intentos que se hacen para encajarlo en la cultura occidental; que no consiste en sustraerlo de su condición de indio, ni obligarlo a sucesivas renunciadas a su indignidad; sino precisamente en lo contrario: educar al indio es darle aptitud para mantenerse en tal condición, a hacer un replanteo de su cultura, a conservarla, renovarla, desarrollarla. Tal condición genérica es la importante, y no la cantidad de conocimientos que se le introduzcan al cerebro, que no son malos por sí mismos, sino porque no se dan a espíritus preparados, no se siembran en terrenos abonados, de donde sus resultados son mínimos y muchas veces contraproducentes.

Esta forma de educación no consiste en retroceder a un pasado idílico ni resucitar vivencias que corresponden a edades definitivamente terminadas. Porque lo que llamamos "indignidad" es al propio tiempo "modernidad", esto es, enlace íntimo con las formas del presente, para lograr su transformación o cambio. De suerte que la educación ha de basarse en tradición histórica¹²⁷ y ha de proyectarse simultáneamente al porvenir, ha de adquirir fisonomía propia, identidad nacional, conservando y desarrollando la vieja cultura, para que su aculturación no resulte en sumisión ni apocamiento, sino que sea vencedora, vigorosa, e imponga su sello a la actual República, para que represente un estilo secular al lado de una nueva dignidad humana. Nada de esto es retroceso, no debe serlo; pero sólo nutriéndonos de los tuétanos de la americanizada india es cómo ingresaremos con paso triunfal a los ámbitos del futuro.¹²⁸

6. La forma mixta de una cultura americana

Hagamos notar, por otra parte, que el sustentante indígena de nuestra cultura, no supone la exclusión del componente

¹²⁷LIPSCHUTZ, Alejandro, ob. cit. pág. 39: "El valor cultural reside en la cultura primitiva misma, o cultura auténtica".

¹²⁸LIPSCHUTZ, Alejandro, ob. cit. pág. 64.

occidental traído por España, posición tan llena de tontería como falta de un verdadero contenido o espíritu indigenista.

Es un hecho que el aporte español fue introducido como efecto de una actitud de conquista brutal y destructora como ninguna, que llegó a negar la calidad humana del hombre americano. Pero el hecho histórico innegable también es que se tradujo en un proceso que duró tres siglos, largo transcurso que sirvió para formar estamentos que ya no pueden ser eliminados, entre ellos, el mestizaje, de tal extensión y profundidad que podemos decir que todos en América somos mestizos –aparte del hecho de que los españoles ya eran resultado de una gran mezcla de razas, lo mismo que el hombre americano, proveniente de muy distintas oleadas migratorias por lo cual las denominaciones de blancos e indios ya no encierran significados étnicos, sino económicos–sociales. Esto quiere decir que ya no se puede hablar de razas, ni menos de "razas puras", y si fue necio hablar de la superioridad de la raza blanca, es también necio hablar de la superioridad de la raza india, como está ocurriendo actualmente en algunos círculos políticos. "No hay ni una jota de evidencia genética a favor de las ideas raciales... al profundizar la noción de raza india, al analizarla y descomponerla científicamente, fácil es entender que los atributos esenciales de esa noción son más bien de orden social."¹²⁹ El mestizaje indoespañol es, pues, una de las grandes transformaciones producidas por la historia¹³⁰ y hay que aceptarlo en toda su magnitud y actualidad. Lo mismo ocurre con la lengua española, que es una herencia que jamás podremos abandonar, y con la religión, ante la cual es verdad que podemos adoptar una actitud negativa, es decir, no aceptarla como tal, pero que representa incuestionablemente una actitud cultural que se ha asentado con gran fuerza en el continente; y por último, las resultantes

¹²⁹LIPSCHUTS, Alejandro, ob. cit. pág. 17.

¹³⁰LIPSCHUTS, Alejandro, ob. cit., pág.23: "Larga lucha entre pueblos siempre significa convivir, es decir, mestizaje".

culturales que trae consigo la técnica importada de Europa, las relaciones sociales que implica, las nuevas instituciones, etc.

Esta cultura occidental se ha impuesto por la vía de la opresión, de la injusticia, de la desigualdad, de la esclavitud; por consiguiente, al luchar por una identidad nacional, se tratará de ubicarla en una nueva relación social de la que se hayan eliminado esos aspectos opresivos y traducirla, contrariamente, en elementos de justicia y libertad. Entonces, la unión de lo americano con lo europeo dará frutos capaces de cimentar nuevamente una auténtica cultura.

No se trata de desoccidentalizar nuestros países¹³¹, lo que sería cercenar parte de una personalidad que ya tiene centenaria vigencia. Participamos de lo americano como participamos de lo europeo; participamos de lo moderno como de lo antiguo; tenemos sangre española y sangre indígena. Pero actualmente esas participaciones se dan en términos de antagonismo de clases: lo europeo representa la opresión, lo americano la libertad. De ahí la frecuente tendencia a creer que las luchas por la causa de la justicia, implican la expulsión de todo lo que es cultura occidental. Esta es una posición regresiva. Los pueblos no renuncian a los procesos históricos de que han formado parte. No se puede renunciar a la historia.

Las ideas de Elizardo Pérez son muy claras al respecto, y es preciso acentuarlas porque ha sido acusado de querer "desoccidentalizar" Bolivia:

"Dotar a la escuela del indio de velocidad y técnica, es otra tarea que no se puede rehuir. De ahí que pensáramos que la técnica tiene que ser europea, porque la técnica moderna ha nacido en Europa, y lo mismo tenemos que decir de la ciencia,

¹³¹ALBARRACÍN MILLÁN, Juan, ob. cit., pág. 53. Este autor supone que las escuelas indígenas querían "desoccidentalizar" el país.

que no tiene fronteras internacionales; mas, al mismo tiempo que occidentalizamos la técnica para abrir la mentalidad del indio al horizonte del mundo, le enseñamos a cerrarse en el recinto de su intimidad, para oír la voz del espíritu boliviano con las palabras del idioma nativo" (PÉREZ, Inf. Cit.).

Ahora bien: si luchamos por el rescate de la cultura americana, es porque la opresión colonial, y ahora la alienación imperialista, heredera de aquella, amenaza destruirla, deformarla, a fin de que en ella no reaparezcan elementos reivindicatorios.

Pero, por otra parte, asumimos una actitud definida ante la cultura occidental, cuyo uso de parte de las clases opresoras no se ha traducido en nada original, nada que dé fisonomía propia a los pueblos. Lo que se llama "cultura" manejada por los sectores privilegiados, no es sino su enajenación ante todo lo occidental, la mera imitación, la copia servil, sea en modas, costumbres, remedos políticos, artes, literatura, hasta en sus vicios y cursilerías. Por consiguiente, la aceptación del aporte occidental en la formación de una nueva cultura americana, no es de ninguna manera incondicional, sino ha de impregnarla del mismo elemento que impregna la cultura indígena, es decir, de su elemento libertario. En el abrazo entre ambas formas, es legítimo manifestar que lo americano ha de dar el sello principal, definitorio, característico.¹³²

¹³²MEDINACELI, Carlos, Estudios Críticos, La Paz, 1969 (1ª Ed. 1938), pág. 120: "Esto no significa el rechazo sistemático de todo cuanto de bueno nos viene de Europa. Sería absurdo. Lo que decimos es que antes de europeizar hasta la raíz nuestro, debemos esforzarnos por imprimir un sello americano a lo europeo"... "el indigenismo... no responde ya solamente a una efímera veleidad de moda literaria, sino a la premiosa 'realidad' de nuestra vida... a la angustia de todos los días, a lo profundamente trágico de nuestro vivir ya un legítimo sentimiento de reivindicación social".

diferente un tanto al que le dan autores como Arturo Urquidí y Jorge Alejandro Ovando. Veamos:

7. El problema de las nacionalidades

Al hablar de cultura, no podemos marginar el llamado "problema de las nacionalidades". Se ha dicho reiteradamente que Bolivia es un país multinacional y multilingüe. Es necesario examinar esta tesis para no incurrir en errores que pueden conducir a una desviación del contenido de las luchas.

Ante todo, aclaremos lo que Elizardo Pérez entendía por "nacionalidad boliviana":

"Pueblos o naciones como Bolivia, con una población indígena muy superior a la mestiza o blanca, necesariamente tienen que desenvolverse bajo la influencia de los modos de vida de esa mayoría, que forzosamente marcarán su ritmo histórico"... "Bolivia será siempre una nación india" (PÉREZ, Inf. Cit.).

Nacionalidad, nación y Estado son términos que designan las formas peculiares de asociación que adoptan los grupos humanos, dentro de determinadas relaciones de producción. Esos conceptos sociales no tienen una existencia autónoma o separada de sus componentes, como lo ha pretendido el organicismo o las concepciones hegelianas. No son sino expresión objetiva de las sociedades que las crean, las cuales, a través de su desarrollo, tienden a formar estamentos homogéneos, comunes a todos, que conduzcan u orienten su sociabilidad, aunque los resultados que se obtienen suelen no corresponder a la voluntad de los hombres ni a su libre determinación, y en muchos casos son impuestos por medio de la opresión y el uso de la fuerza.

Al hablar de este problema, advertiremos que asignamos a los nombres de nacionalidad, nación y Estado un significado

Para que aparezca una nacionalidad, son necesarios algunos factores históricos indispensables, que se presentan durante el desarrollo de la gens y las formas sucesivas: fratría, clan, tribu, confederación tribal, que implican la sustitución de los lazos de parentesco por los territoriales, debido a un gran crecimiento de la población, a la búsqueda y ocupación permanente de un territorio. En ese transcurso se ha creado un idioma común, han aparecido una serie de usos y costumbres equivalentes a leyes no escritas, a una moral muy rígida y a concepciones culturales y valoraciones que permiten nuevas y más amplias formas de pensamiento, entre las cuales la más importante es la creencia en poderes superiores, religiosos por una parte y sociales por otra, a los que se acata, venera y sirve como entidades autónomas con existencia propia. La posesión del territorio implica la necesidad de diferenciación de unas tribus con respecto a otras, o de las confederaciones tribales entre sí, lo que comenzó con la adopción de elementos totémicos que no son sino una manera de designarse para distinguirse de los demás grupos sociales, y que ha de desarrollarse largamente a través de la historia en el amor a la tierra de nacimiento, la ostentación de su fuerza, el orgullo de sentirse miembros de su colectividad, lo que más tarde dará lugar al patriotismo y el nacionalismo. En todo esto ha de verse el desarrollo constante de fuerzas productivas, el perfeccionamiento de las herramientas y sistemas de trabajo y el dominio siempre creciente sobre la naturaleza; en otros términos, es la producción material de la existencia la que determina esas concepciones y crea las relaciones entre los hombres. La ocupación de un gran territorio implica una forma dual del sentimiento de posesión —lo que a su vez supone la evolución del comunismo primitivo a la propiedad privada— pues el hombre es y no es propietario de aquél —del territorio—, y en su defensa, en las rivalidades por linderos, pastizales o cotos de caza, ha de participar de la acción colectiva, según la cual el hombre defiende a la vez lo que posee y lo que poseen los

demás, lo que es un germen de una solidaridad que podemos llamar "conciencia de tribu"; el hombre se siente agrupado en una colectividad dentro de la cual deben ser eliminados o pospuestos los intereses de los individuos o de los grupos menores, en aras del interés general.

Mientras tanto, se ha producido la descomposición de la gens, la sociedad se ha dividido en clases. Se requiere de una institución que legitime el derecho de una clase para explotar a la otra. Esta institución es el Estado.¹³³ La autoridad es conferida al saquem, al basileus, al rex, primero como mandato ocasional en tiempo de guerra, y después como un derecho permanente, que ejercita su función también en tiempo de paz, para perpetuar el dominio del sector privilegiado.

Las tribus o confederaciones conducidas por el jefe militar emprenden la guerra como un acto de sobrevivencia, primero, y como la rapiña pura y simple, después. La guerra incentiva la ambición en procura del botín, del mayor territorio, del esclavo, y sólo concluye con la destrucción y exterminio de las tribus rivales. Pero la guerra no es ni puede ser permanente, y se alterna con periodos de paz: las confederaciones establecen las normas consiguientes, formales o no, se acuerdan tratados, compensaciones, imposiciones, pactos, alianzas, y no siempre en pie de igualdad sino atendiendo casi siempre a los intereses de las tribus más poderosas. Pero todo esto es lo que hasta entonces le faltaba a la confederación tribal, lo que no podía concebir aún dado su limitado desarrollo: la concepción política, entendiéndose por tal, las formas de convivencia exterior, para lo que hace falta un ordenamiento interior, que anula las meras rivalidades entre tribus para constituirse en un poder superior, dentro de una frontera que debe hacerse respetar, delimitación a la cual se señala con un nombre, que ya no es la mera designación de un territorio, sino que es también la de cada uno de los miembros que lo habitan, los cuales adquieren así una

¹³³ENGELS, Federico, ob. cit., pág. 116.

sensación de protección, de potencia y de prestigio. Ha aparecido una nueva institución, la forma suprema de la sociabilidad humana: la nación, y con ella, su proyección en la mente, la conciencia de nacionalidad.

Está claro que diferimos de una opinión corriente, según la cual la nación solamente aparece en los albores del capitalismo europeo. Pero ¿no fueron naciones la Hélade, Roma, Egipto, todos los pueblos de la antigüedad? ¿Con qué nombre ha de designárseles? Y por lo mismo, ¿cómo puede hablarse de "nacionalidad" sin presuponer a la "nación"? Tampoco podemos participar de la opinión contraria, que lleva las cosas al otro extremo, pues que califica de "naciones" a grupos humanos que ni siquiera han llegado a la confederación tribal.

La nueva forma nacional implica un considerable incremento de las fuerzas productivas y la creación de una serie de instituciones en la superestructura: las confederaciones victoriosas requieren de un ejército permanente, de un tipo de educación legislado, de comunicaciones, de intercambio; se requiere de una capital, de una metrópoli donde se centralice el poder. El Estado es impuesto a la sociedad por la clase que detenta los instrumentos de poder que lo constituyen, cuyo acatamiento se establece con la invención de un sistema legal que, constantemente perfeccionado, debe ser aceptado por todos, pues los que se niegan a hacerlo, son puestos "fuera de la ley", excluidos de toda convivencia y expulsados de la sociedad.

La aparición de las naciones está, pues, ligada al funcionamiento del Estado. No hubieran sido posibles las naciones si no disponían de un aparato que garantizara su organización y vigencia interna y pudiera asimismo garantizar su sobrevivencia en lo externo. Tampoco se concibe Estado sin nación, pues aquél se materializa solamente agregado a un ente físico como ésta, compuesto de hombres vivientes, viviendo en un territorio dado. El Estado, como entidad absoluta, es un concepto que hace tiempo ha cesado o ha perdido significación junto con el hundimiento de la filosofía hegeliana. Por eso, es

necesario agregarle siempre su complemento, su predicado, para establecer su naturaleza, para señalar la época en que se ha dado, y así podemos hablar de las tres clases de Estado que la historia nos ha dado hasta la fecha: el Estado esclavista, el Estado feudal y el Estado capitalista o Estado Nacional, los cuales designan las relaciones existentes entre señores y esclavos, entre nobles y siervos, entre burgueses y proletarios. Cada una de estas relaciones ofrece variantes, complejidades y formas intermedias –recuérdese que hemos hablado de un "Estado colectivista"–de acuerdo a las formas peculiares de desarrollo de cada pueblo, pero su denominador común es que se trata de una relación entre opresores y oprimidos. No hay, por consiguiente, un Estado que corresponda al comunismo primitivo, porque no existiendo en aquella época la división de la sociedad en clases, no se requería de esa institución ni había un sector de la sociedad que pudiese usarlo. Por eso es que el Estado aparece en una época relativamente reciente, y según el marxismo, está condenado a perecer cuando se instaure nuevamente una sociedad sin clases.

Hay procesos que no han llegado nunca a la fase nacional, por haberse detenido en formas tribales, debido a factores naturales o históricos, entre éstos, su sometimiento forzado a otros pueblos. Quiere decir que no tienen herencia política que transmitir, la cual pueda ser reivindicada como un derecho, aunque sí, pueden poseer instituciones socio–culturales de valor, dignas de ser conservadas.

Si aplicamos estas reflexiones a nuestro caso particular, encontraremos que los aimaras llegaron a la confederación tribal, que podemos definir como confederación de pueblos o marcas. Se ha mencionado la existencia de una capital, llamada Hatunkolla, pero sin ninguna certeza, y además de reyes y caciques como Huyustus o Makuri, hay unidad de lengua, instituciones y leyes que se han transmitido con gran vitalidad, así como una religión común a todos.

Frente a estos elementos positivos, hay ausencia de otros, como por ejemplo un territorio claramente delimitado: no se puede afirmar categóricamente dónde terminaba el dominio aimara, si es que hubo tal dominio, que para algunos era de mayor extensión que el dominio incaico; pero no hay frontera propiamente dicha, que aluda a la sensación de potencia y confianza. La existencia de reyes o caciques no prueba un poder centralizado, pues los que hemos nombrado y otros, han debido gobernar confederaciones tribales pero no naciones. No había un aparato de gobierno, una administración, un ejército. Las tribus aimaras no llegaron a aglutinarse entre sí, a acordar o aceptar la formación de un Estado que se impusiera a los otros, y en cuanto a su conciencia territorial, de los individuos, ésta no ha debido superar los confines de la "conciencia de tribu".

Donde hubo nación, y por consiguiente conciencia de nacionalidad, es entre los quechuas, fundadores de un imperio, con un poder central, una capital, lengua, leyes, religión, y todo lo demás.

No hay datos suficientes para hablar de una nacionalidad chiriguana, aunque su sorprendente poderío militar y su resistencia indómita son factores a favor de aquello. El chiriguano fue probablemente el mayor enemigo de los Incas, del modo como los mongoles lo fueron de los cristianos, y un pueblo que acosa a un imperio es que ha alcanzado un considerable desarrollo. Con esta excepción, encontramos exagerado hablar de "nacionalidades" tobas, yuracarés, chimanes, morés, etc., que no son sino tribus que no han abandonado su carácter nómada ni se sabe que se hayan aliado en confederaciones.

Por otra parte, la situación actual de las formaciones aimaro quechuas ha quedado sumamente diluida, primero por los desajustes impuestos por España, que destruyeron y dispersaron a pueblos enteros (como hizo Toledo, que redistribuyó a su arbitrio las poblaciones); segundo, porque en la República, la dispersión se acentuó, la mezcla se hace cada vez mayor, hasta que ya no hay cómo restablecer las antiguas

delimitaciones. Finalmente, el mestizaje ha eliminado toda posibilidad de referencia étnica que pudiera dar pie a una posible reivindicación racial.

Esta situación es totalmente distinta a la de las nacionalidades de la Rusia zarista, las cuales conservaron por siglos la posesión de un territorio determinado, del cual nunca fueron expulsados, y si bien en condiciones de sometimiento, pudieron desplegar su rico acervo cultural, privadas únicamente de su derecho de autodeterminación, el cual les fue restituido por la Revolución. Según las concepciones leninistas, tal restitución les facultaba inclusive a plantear su separación de Rusia, como en el caso de Ucrania. Lo que haya sucedido después no interesa a los fines de este estudio, pero podemos decir que el otorgamiento de esos derechos no alteró el mapa ruso, y por el contrario le dio un sentido histórico, cohesión geográfica, política y cultural, y varias de las nuevas repúblicas soviéticas adoptaron el nombre que usaban como nacionalidades oprimidas.

Pues bien, esto es precisamente lo que no puede hacerse en Bolivia, porque los indios, aimaras, quechuas y guaraníes ya no están localizados en territorios ni en fronteras que pudieran reivindicar. Y es el territorio lo que constituye el fundamento del derecho de autodeterminación, lo que lo hace practicable y respetable, la frontera lo que le da al hombre la convicción de grupo, de tribu, de nacionalidad o de nación. La Colonia les despojó brutalmente de frontera y territorio, cercenó la conciencia que les correspondía, confinó al indio, o para usar de la hermosa figura murilleana, lo desterró en el seno mismo de su patria.

Cuando se habla de "nacionalidades oprimidas" se presupone que hay un ente cualquiera que las oprime, al que hay que señalar con la mayor precisión, problema al que el afán de imitar a la Rusia soviética le da una solución bastante simple, afirmando que tal ente opresor es la nación boliviana y que son

los bolivianos los que hacemos posible esa opresión, los que la practicamos, los que nos servimos de ella.¹³⁴

Esta es una salida inaceptable, una generalización insostenible porque destruye el efecto determinante de las relaciones de producción, que según ello no vienen al caso, haciendo de la nación, que es un conjunto de clases, un ente opresor también conjunto e indiscriminado, convirtiéndonos a todos los bolivianos, o por lo menos a todos los que nos consideramos blancoides o mestizos, en opresores de los indios. Pues bien, sabemos que Bolivia es un país incluido en un determinado proceso de producción, que ha dado lugar a relaciones de propiedad muy claras, que revelan los profundos antagonismos que existen entre las clases, lo que se ha mostrado sin lugar a dudas en mil facetas y episodios. De esto se sigue que hay, en esa estructura, una clase que se beneficia con el trabajo de los demás, una clase explotadora que detenta los medios de producción, que los usa en contra de los explotados, sin que a sus fines le importe que estos sean indios, mestizos o blancos. Los explotadores no constituyen la nación boliviana, sino únicamente una parte de ella, la parte minoritaria, y tampoco importa que ostenten una piel blanca, morena o cobriza, que lo que los une y aglutina es el hecho de que son miembros de la burguesía industrial capitalista. Olvidar estos principios elementales es llevar nuevamente el problema de las clases al problema de las razas, justificando así retrógradas posiciones políticas.

Verdad es que en la escala de las clases, hay una gradación de relaciones de producción que permite a la burguesía valerse de clases intermedias, que en mayor o menor medida, también practican formas de explotación. Pero eso no altera el hecho esencial de que Bolivia es un país capitalista retrasado, cuya

¹³⁴Ver el copioso estudio que sobre la materia ha hecho Jorge Ovando, en su libro "Sobre el problema nacional y colonial de Bolivia". Cochabamba, 1961.

clase burguesa es la que explota, no a las nacionalidades como tales, sino a las clases oprimidas.

Pero si no existe una nación explotadora, entonces queda al aire la cuestión de saber de quién han de independizarse las nacionalidades. Y el hecho es que esa demanda tampoco existe, y si se la plantea, es en términos que no corresponden a la realidad, porque la burguesía explotadora no puede, salvo negándose a sí misma, conceder independencia a nadie, separarse o permitir la separación de los estamentos de cuya explotación vive. Se tendría que admitir que también el proletariado puede exigir su derecho de autodeterminación, su independencia con respecto a la burguesía que lo explota, a la cual está indisolublemente unido mientras exista la forma capitalista de producción.

El problema de las nacionalidades debe ser, pues, replanteado, y lo primero que hay que considerar, es el hecho de que tiene un doble contenido: por una parte, las nacionalidades como tales, y por otra, el de las clases que las componen.

Al producirse la conquista y establecerse el coloniaje, las nacionalidades andinas quedaron súbitamente despojadas de su condición de tales, dejaron de ser nacionalidades libres y pasaron a ser nacionalidades oprimidas. Los indios pasaron a la servidumbre, se convirtieron en siervos, perdiendo, pues, su condición nacional para transferirse a una condición de clase.

Bajo esta nueva relación, la condición étnica quedó marginada, ya no tuvo razón de ser, y lo que pasó a primer plano, fue la condición de trabajo. Pero aquella condición étnica, liquidada en verdad por cuatrocientos cincuenta años de mestizaje, ha conservado no obstante sus elementos culturales, entre los cuales el más legítimo, puesto que se refiere a una condición pensante que depende de la sociedad humana, resulta ser el derecho a mantener la conciencia de su nacionalidad.

La República había concedido a todos los habitantes del país el derecho a formar parte de la nueva nación, incluyendo a los indios. Pero esta declaración no llegó a ser cumplida, la República mantuvo el despojo colonial, suprimió prácticamente la nacionalidad del indio. Pero no obstante, la República abre una posibilidad: si las fronteras de las confederaciones y de las nacionalidades quedaron eliminadas, esto significa que, para todas ellas hay ahora una nueva frontera, un nuevo y mayor territorio dentro del cual deben recobrar su conciencia nacional. Llegamos así a una solución de orden cultural, que consiste en la restitución, al indio, de ese sentimiento básico de la sociabilidad actual: la de sentirse miembros de una nación, de una república, de una patria que lleva un nombre, con lo que recobrarían una conciencia de nacionalidad pero en términos infinitamente mayores a los que pudieron fincarse en un mero retorno a sus nacionalidades primitivas, puesto que en ese nuevo ámbito harán valer su número, su peso político y su milenaria tradición.

Pero la solución cultural, con todo lo justa y legítima que es, no es suficiente, salvo que, junto a la condición étnica, al elemento de antropología cultural que encierra, no estableciera la condición de trabajo, la condición de clase, con lo que llegamos al segundo contenido del problema.

La condición de clase es resultado de la transferencia de la sociedad india a un estado de servidumbre. La primera relación, durante la Conquista, entre el europeo y el americano, entre el español y el quechua-aimara, entre el blanco y el indio, que implicaba posiciones de tipo racial, se ha convertido en una relación entre el señor y el siervo, entre el explotador y el explotado, entre el opresor y el oprimido. No hay distorsión posible. Todas las vaguedades que encubren la cuestión de las nacionalidades, quedan aclaradas, se hacen evidentes por completo. El indio lucha a sabiendas de quién es su enemigo, lo identifica, lo combate, y finalmente lo vence. El indio se incorpora a la lucha revolucionaria en que están empeñados los oprimidos de todo el planeta. Sale del marasmo feudal, formula un programa, actúa con una táctica y una estrategia, busca, con su

aliado histórico, que es el proletariado, la sustitución de la sociedad en la que ha sido un paria, por otra sociedad en que restaura su personalidad humana, en la que se instaura el reino de la libertad y la justicia. Así la cuestión de las nacionalidades, el derecho de autodeterminación, que si fueran únicamente reivindicaciones de orden cultural no tendrían asidero práctico y carecerían de cimiento, se posan en reivindicaciones de orden económico y social. La forma cultural se complementa con la forma política y puede ser manejada desde una posición militante y de clase. De lo contrario, no pasaría de una fórmula abstracto, sin efectos compulsivos, sin cualidad de instrumento revolucionario. Porque lo cultural y lo político son el anverso y el reverso de la medalla, en indisoluble complementación para convertirse en bandera de lucha.

Este proceso, parte del cual ha cumplido, pues que la servidumbre ha sido liquidada, lo lleva al rescate de las mejores cualidades que tuvo cuando era miembro de sus antiguas nacionalidades, a la recuperación de su vieja cultura, remozada y renovada, base para una identidad nacional donde se forjará una verdadera patria, la patria boliviana, de la que hasta ahora ha sido excluido, la que hasta ha padecido todos los males debido a su ausencia ciudadana, a su humillación y degradación.

BIBLIOGRAFÍA

ALBARRACÍN MILLÁN, Juan 1962 Sociología indigenal y antropología telurista. La Paz.

ALTAMIRA, Rafael1952 Manual de Historia de España Buenos Aires.

ARGUEDAS, Alcides1967 Pueblo enfermo. La Paz

ARZE, José Antonio1952 Sociografía del Incario. La Paz.

BAUDIN, Louis1953 El Imperio Socialista de los Incas. Santiago.

CANALS FRAU, Salvador1976Las civilizaciones prehispanicas de AméricaBuenos Aires.1958Prehistoria de AméricaBuenos Aires.

CASTRO POZO, Hildebrando1936 Del ayllu al cooperativismo socialista Lima.

CONDARCO MORALES, Ramiro1966 Zárate, el "temible" Willca. La Paz.

DANDLER, Jorge 1983. Sindicalismo campesino en Bolivia. Cochabamba.

ENGELS, Federico1940La humanización del mono por el trabajo. En:Dialéctica de la Naturaleza. Ed. mexicana.1940El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado. Ed. mexicana.

GALEANO, Eduardo1978 Las venas abiertas de América Latina. México.

GARCÍA, Genaro1938 La conquista española de América. México.

GOETZ, Walter1946 Historia Universal. Madrid.

GONZÁLEZ PRADA, ManuelHoras de lucha.

GUERRA, José Eduardo1936 Itinerario espiritual de Bolivia. Barcelona.

LIPSCHUTZ, Alejandro1937 Indoamericanismo y raza india. Santiago.

LORA, Guillermo 1979 Sindicalismo del magisterio –La escuela y los campesinos–Reforma Universitaria. La Paz.

LOWENFELO, Víctor y BRITTAIN, Lambert 1973 Desarrollo de fa capacidad creadora. Buenos Aires.

MARIÁTEGUI, José Carlos19447 Ensayos de interpretación de la realidadperuana. Editorial Amauta. Lima.1925La escena contemporánea. Minerva. Lima.

MASON J., Alden1961 Las antiguas culturas del Perú. México.

MEDINACELI, Carlos 1969 Estudios críticos. Los Amigos del Libro. La Paz.

1978 Gamonalismo y reivindicacionismo. Incluido en la Antología ChaupiP'unchaipiTutayarka. Los Amigos del Libro. La Paz.

1979 El huayralevismo. Puerta del Sol. La Paz.

MENDOZA, Jaime s/f La raza que se va. Incluido en "El Macizo Boliviano". La Paz.

MORGAN, Lewis H.1946 La Sociedad Primitiva. Lautaro. Buenos Aires.

NAVARRO, Gustavo1924 La justicia del Inca. La Paz.

ORTEGA Y GASSETT, José 1936 España invertebrada. Santiago.

OVANDO, Jorge1961 Sobre el problema nacional y colonial de Bolivia Cochabamba.

PAZ BALLIVIÁN, Danilo1983 Estructura agraria boliviana. La Paz.

PEREYRA, José 1983 Artículo sobre Simón Rodríguez. Presencia. La Paz.

PÉREZ, Elizardo1962Warisata, la Escuela–Ayllu. La Paz.1940Conferencias en la U MSA. Agosto de 1937 y septiembre de 1940.

1953Informe para la Comisión de Reforma Agraria.La Paz.

PEÑALOZA, Luis 1983 Nueva historia económica de Bolivia. Cochabamba –La Paz.

PONCE, Aníbal1938 Educación y lucha de clases. México.

POSNANSKY, Arturo 1945 Tiwanacu, la cuna del hombre americano. Nueva York.

PRUDENCIO, Roberto. Reflexiones sobre la colonia. Revista Kollasuyo N° 5. La Paz.

RODRIGUEZ, Gustavo1978. Acumulación originaria, capitalismo y agricultura precapitalista en Bolivia. Revista Avances. La Paz.

RIBARD, Andre 1948 La prodigiosa historia de la humanidad. Buenos Aires.

ROMERO BEDREGAL, Hugo1973 Historia de los sindicatos campesinos. La Paz.

SAAVEDRA, Bautista1938 El ayllu. Santiago, 191 3. La Paz.

SALAZAR MOSTAJO, Carlos1963 Caducidad de una estrategia. La Paz.

1983 Warisata mía. Ed. Juventud. La Paz.

SORIA GALVARO, Carlos 1981 Warisata, un insólito experimento pedagógico. BASES N° 1. México.

TAMAYO, Franz 1975 Creación de la pedagogía nacional. 2a ed. La Paz.

TEINTELBOLM, Volodia 1948 El amanecer del capitalismo y la conquista de América. Santiago.

URQUIDI, Arturo 1941 La comunidad indígena. Cochabamba.

VELASEO, Adolfo 1940 La Escuela Indigenal de Warisata. México.

WARISATA 1934 Mensaje de la Escuela Indigenal de Warisata en el Día de las Américas. La Semana Gráfica.

ZEA, Leopoldo 1957 América en la Historia. Madrid.

Tabla de contenido

1. Descripción sumaria de la creación y desarrollo de Warisata.....	10
2. El fundamento integral de la Escuela	13
3. Integración vertical –la "Escuela Única"	14
4. Integración horizontal –El ambiente	16
5. Integración activa –Aula, taller, sembrío	17
6. Integración histórica –Lo económico, social y cultural.....	18
1. Sobrevivencia de las instituciones indias.....	21
2. El ayni y la mincka.....	23
3. El tupu, la sayaña y la aynocka	25
4. El ayllu y la marca	29
5. El Incario y la tierra.....	33
6. La revitalización de las instituciones indias	36
7. La marca y el Núcleo Escolar	38
1. La estructura económica de la sociedad	42
2. La educación en la sociedad sin clases	45
3. La educación en la sociedad dividida en clases	46
4. Los tipos de economía en Bolivia	48
a) La economía de Tiwanacu.–	48
b) La economía aimaro–quechua.–.....	50
c) La economía colonial.–.....	52
d) La economía republicana.–	57
5. El papel de la Escuela como agente de cambio.....	61
1. Una escuela libertaria en el seno de la opresión	64
2. Manifestaciones de la lucha de clases en el agro	67
3. Conversión de las luchas.....	69
4. La conciencia de clase	70
5. El carácter episódico de la Escuela	74
1. Naturaleza de la educación del indio	78

2.	La escuela productiva.....	82	6.	La forma mixta de una cultura americana.....	123
a)	¿Escuela para la vida o escuela de la vida?—.....	83	7.	El problema de las nacionalidades.....	127
b)	La escuela activa.—.....	84		BIBLIOGRAFÍA.....	137
c)	La escuela del trabajo.—.....	85			
d)	La escuela productiva.—.....	87			
3.	Parlamento Amauta, aula, taller, sembrío.....	88			
a)	Parlamento Amauta.—.....	88			
b)	El aula.—.....	90			
c)	El Taller.—.....	91			
d)	El sembrío.—.....	92			
e)	El internado.—.....	93			
4.	Las labores escolares.....	95			
a)	Gobierno escolar.—.....	95			
b)	Horario.—.....	96			
c)	Externado.—.....	97			
d)	Exámenes.—.....	97			
e)	Vacaciones.—.....	98			
f)	Clases nocturnas.—.....	98			
5.	Labores extra-escolares.....	99			
6.	La organización escolar.....	103			
a)	Jardín Infantil.—.....	103			
b)	La Sección Elemental o Pre-Vocacional.—.....	105			
c)	La sección Vocacional.—.....	106			
d)	La Sección Profesional.—.....	107			
e)	La Sección Normal.—.....	108			
f)	Las Escuelas Elementales.—.....	111			
g)	El Bilingüismo.—.....	113			
1.	La redención por la cultura.....	118			
2.	¿Qué es una cultura?.....	119			
3.	La aculturación y los desajustes históricos.....	120			
4.	Los efectos negativos de la aculturación.....	121			
5.	Finalidades culturales de la educación del indio.....	122			