



## Aviso Legal

### Libro

Título de la obra: *Educación en Bolivia (Warisata) y México (Chuminópolis), todos aprendemos de todos*

Autor: Vilchis Cedillo, Arturo

Forma sugerida de citar: Vilchis, A. (2023). *Educación en Bolivia (Warisata) y México (Chuminópolis), todos aprendemos de todos*. Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe.

Datos del libro:

Diseñadora de portada: Brutus Higuita, Marie-Nicole

ISBN: 978-607-30-7408-7

Los derechos patrimoniales del libro pertenecen a la Universidad Nacional Autónoma de México. Excepto donde se indique lo contrario, este libro en su versión digital está bajo una licencia Creative Commons Atribución-No comercial-Compartir igual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0 Internacional). <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode.es>



D.R. © 2021 Universidad Nacional Autónoma de México. Ciudad Universitaria, Alcaldía Coyoacán, C. P. 04510, México, Ciudad de México.

Centro de Investigación sobre América Latina y el Caribe Piso 8 Torre II de Humanidades, Ciudad Universitaria, C.P. 04510, Ciudad de México. <https://cialc.unam.mx/>

Correo electrónico: [betan@unam.mx](mailto:betan@unam.mx)

Con la licencia:



Usted es libre de:

- ✓ Compartir: copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato.
- ✓ Adaptar: remezclar, transformar y construir a partir del material.

Bajo los siguientes términos:

**Atribución:** usted debe dar crédito de manera adecuada, brindar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante.

**No comercial:** usted no puede hacer uso del material con propósitos comerciales.

**Compartir igual:** si remezcla, transforma o crea a partir del material, debe distribuir su contribución bajo la misma licencia del original.

Esto es un resumen fácilmente legible del texto legal de la licencia completa disponible en:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode.es>

En los casos que sea usada la presente obra, deben respetarse los términos especificados en esta licencia.

Arturo Vilchis Cedillo

# Educación en Bolivia (Warisata) y México (Chuminópolis)



FILOSOFÍA E HISTORIA DE LAS IDEAS EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE



Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe  
Universidad Nacional Autónoma de México

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

*Rector*

Dr. Enrique Luis Graue Wiechers

*Secretario General*

Dr. Leonardo Lomelí Vanegas

*Secretaria de Desarrollo Institucional*

Dra. Patricia Dolores Dávila Aranda

*Coordinadora de Humanidades*

Dra. Guadalupe Valencia García

CENTRO DE INVESTIGACIONES SOBRE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

*Director*

Mtro. Rubén Ruiz Guerra

*Encargada de Publicaciones*

Mtra. Cristina Ruiz Martínez

EDUCACIÓN EN BOLIVIA (WARISATA)  
Y MÉXICO (CHUMINÓPOLIS),  
TODOS APRENDEMOS DE TODOS

COLECCIÓN  
FILOSOFÍA E HISTORIA DE LAS IDEAS EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE  
36

Arturo Vilchis Cedillo

EDUCACIÓN EN BOLIVIA (WARISATA)  
Y MÉXICO (CHUMINÓPOLIS),  
TODOS APRENDEMOS DE TODOS



Universidad Nacional Autónoma de México  
Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe  
México 2023

La publicación de este libro se hizo gracias al apoyo de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico de la UNAM, a través del Proyecto de Investigación: “Recuperar al sujeto desde América Latina”, DGAPA-PAPIIT-CIALC-UNAM. Proyecto [IN400220] Responsable: Dr. Mario Magallón Anaya.

**Catalogación en la publicación UNAM. Dirección General de Bibliotecas y Servicios Digitales de Información.**

**Nombres:** Vilchis Cedillo, Arturo, autor.

**Título:** Educación en Bolivia (Warisata) y México (Chuminópolis), todos aprendemos de todos / Arturo Vilchis Cedillo.

**Descripción:** Primera edición. | México : Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe, 2023. | Serie: Colección Filosofía e historia en América Latina y el Caribe ; 36.

**Identificadores:** LIBRUNAM 2188288 | ISBN 978-607-30-7408-7.

**Temas:** Indios de América del Sur – Educación – Bolivia – Huarisata. | Indios de América del Sur – Educación – Bolivia. | Educación – Yucatán – Mérida. | Educación – América Latina.

**Clasificación:** LCC F3320.1.E4.V55 2023 | DDC 302.224408998324—dc23

Imagen de portada: La profesora Amalia Salazar Mostajo con sus alumnos de 2° año elemental, 1940

Diseño de portada: Marie-Nicole Brutus H.

Primera edición: marzo de 2023

Fecha de edición: 27 de marzo de 2023

D. R. © 2023 UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
Ciudad Universitaria, Coyoacán, 04510  
Ciudad de México, México

CENTRO DE INVESTIGACIONES SOBRE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE  
Torre II de Humanidades 8° piso,  
Ciudad Universitaria, Coyoacán, 04510, Ciudad de México, México  
Correo electrónico: cialc@unam.mx  
<http://www.cialc.unam.mx>

ISBN: 970-32-3579-4 (Colección)

ISBN: 978-607-30-7408-7 (Obra)

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin la autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales.

Impreso y hecho en México



*Para Renata y Canek*

## ÍNDICE

PRÓLOGO .....	13
<i>Mario Magallón Anaya</i>	
INTRODUCCIÓN .....	35
I. ACRACIA Y PEDAGOGÍA.....	45
Anarquismo .....	45
La moral ácrata .....	52
El apoyo mutuo .....	53
La libertad en la moral ácrata .....	56
Utopía .....	60
Educación .....	65
Experiencias de pedagogía libertaria.....	73
Francisco Ferrer Guardia y la Escuela Moderna.....	77
II. INDIGENISMO.....	87
Indigenismo .....	87
Positivismo y liberalismo .....	91
Indigenismo de Estado.....	94
La instrucción como disolución y exterminio del indio... ..	99
La Iglesia y el indigenismo oficial .....	104
Reformulación del indigenismo paternal.....	106

El movimiento de caciques-apoderados, ¿una ínsula en el indigenismo? . . . . .	110
Indigenismo de oposición . . . . .	115
La defensa de la propiedad de la tierra . . . . .	117
Pasado y tradición . . . . .	120
La educación como medio de liberación . . . . .	123
III. LA ESCUELA RACIONALISTA, FUNDACIÓN Y DESARROLLO . . . . .	129
La Iglesia y la educación . . . . .	130
Obreros, militantes libertarios y profesores racionalistas . . . . .	133
El Primer Congreso Pedagógico . . . . .	142
El Segundo Congreso Pedagógico . . . . .	148
La propaganda por el hecho: la Escuela Racionalista de Chuminópolis . . . . .	154
La Escuela Racionalista y la Constituyente de 1917 . . . . .	163
Los Congresos Obreros: educación socialista o educación racionalista . . . . .	167
La educación racionalista y <i>Yaax-Ich</i> . . . . .	174
IV. LA ESCUELA INDIGENAL AYLLU DE WARISATA . . . . .	187
Cimiento . . . . .	187
Impulso y prosperidad . . . . .	196
Organización . . . . .	202
Núcleo escolar . . . . .	202
Parlamento de Amautas . . . . .	205
Profesores y guías . . . . .	208
La Guerra del Chaco . . . . .	211
La Asamblea Nacional de Asuntos Indigenales . . . . .	214
Difusión de la Escuela de Warisata . . . . .	219
Becarios bolivianos en México . . . . .	219
Maestros mexicanos en Bolivia . . . . .	225

Del Congreso Indianista en Bolivia al Congreso Interamericano en México . . . . .	227
Enemigos y opositores a la educación del indígena . . . . .	236
Destrucción de Warisata . . . . .	240
V. PLAN-PROGRAMA DE LA ESCUELA RACIONAL . . . . .	251
Método . . . . .	251
Plan-programa . . . . .	258
La biología como fundamento de la Escuela Racional . . . . .	260
Las matemáticas como asociación y ayuda mutua . . . . .	262
Ciencia como práctica manual . . . . .	264
El juego como actividad y deber voluntario . . . . .	269
La moral escolar . . . . .	271
Coeducación . . . . .	276
Organización interna: federación, autonomía y autogestión . . . . .	278
VI. MÉTODO Y PLAN PEDAGÓGICO DE LA ESCUELA DE WARISATA . . . . .	289
Método de educación activa e integral . . . . .	290
Método de la revisión del pasado . . . . .	293
El <i>ayllu</i> como fundamento de la escuela . . . . .	296
<i>Ayllu</i> y <i>marka</i> como núcleos de expansión y reconfiguración del territorio . . . . .	300
Organización productiva . . . . .	304
El <i>ayni</i> como principio de reciprocidad y complementariedad . . . . .	308
Principio de reciprocidad . . . . .	309
Principio incluyente . . . . .	310
Organización política y administrativa . . . . .	313
Plan pedagógico . . . . .	318
Sección pre-escolar . . . . .	321
Sección elemental . . . . .	322

Sección media . . . . .	323
Sección profesional . . . . .	323
Normal. . . . .	324
Horario . . . . .	326
Creación estética . . . . .	327
VII. CONCLUSIONES, SIMILITUDES, ANALOGÍAS	
Y DISTANCIAS . . . . .	333
Educación integral. . . . .	334
Educación y ética. . . . .	338
Ética y naturaleza . . . . .	343
Autogestión y modelo comunal . . . . .	344
Educación y política. . . . .	350
Bibliografía . . . . .	357

## PRÓLOGO

La elaboración de un prólogo o *anteloquia* a un texto u obra escrita es un gran compromiso y responsabilidad, porque requiere mostrar los alcances, las cualidades y las limitaciones, así como las aportaciones al campo del conocimiento de que trata, lo que a su vez implica ser objetivo y claro —dentro de los límites que el pensar filosófico y científico lo permite— al analizar los antecedentes históricos, políticos, sociales, científicos, tecnológicos y culturales de la realidad sociohistórica del fenómeno o el acontecimiento que se presente, que hicieron posible la investigación o escritura (libro, tratado, ensayo, novela o cualquier escrito), lo que insta a reflexionar sobre la naturaleza del objeto de conocimiento, es decir, del campo del conocimiento de que trata.

Este libro ha sido el resultado de una participación, compromiso y lucha contra el Estado, contra las formas de gobierno fundadas en la exclusión, la marginación, la pobreza, la miseria, la injusticia, la desigualdad, la violencia y la muerte; pero además de profunda reflexión teórica, ontológica y epistémica; de análisis simbólicos y escatológicos; de iconografías y de lenguajes; de formas de ser, pensar, actuar y sentir; de aprendizajes y enseñanzas en relación con los otras(o), en colaboración horizontal de intercambios con los(as) pobres de México, nuestra América y del mundo. Inscrito dentro de las luchas y los movimientos sociales, todo desde un pensamiento analítico-crítico con orientaciones anarquistas, de ya

larga data en nuestra región en los pueblos originarios y en otras comunidades humanas, donde destacan los factores de la educación, radicada en una perspectiva social comunitaria, horizontal, de responsabilidad, respeto y compromiso anarcosocialista ético, solidario e igualitarista con los otros(as). Es el espacio donde todas(os) cuentan y valen axiológica y éticamente.

Considero importante señalar que el anarcocomunismo, anarcosocialismo a principios del siglo XX —tiempo donde está ubicada la investigación—, tuvieron una fuerte presencia en nuestra América, los Estados Unidos de Norteamérica e inclusive en el mundo.

En todos los países de América Latina y el Caribe el anarquismo produjo, además de una basta propaganda periodística y de copiosa bibliografía ideológica, poetas y escritores que en su mayoría fueron figuras de primera línea en las respectivas literaturas nacionales. Sin embargo, cabe advertir que éstos no en todas partes fueron numerosos y significativos. En Uruguay y Argentina, por ejemplo, la mayoría de los escritores que publicó entre 1890 y 1920 fue de origen anarquista. En Chile y Brasil durante este período hubo no pocos literatos ácratas, aunque no tantos como en el Río de la Plata o en Colombia, Venezuela y Puerto Rico. En otros países latinoamericanos si bien no floreció una literatura propiamente anarquista, la influencia de la ideología libertaria se dio entre literatos y poetas más que en los movimientos obreros. Sin embargo, es importante destacar que en lugares donde la literatura y el anarquismo era poco menos que sinónimos, como el Río de la Plata, los intelectuales anarquistas nunca desempeñaron una función de élite o de vanguardia revolucionaria, más aún, no tuvieron que ver con la universidad y la cultura oficial. En esto el anarquismo en la región latinoamericana se diferencia del socialismo y del marxismo.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Mario Magallón Anaya, “Reflexiones filosóficas desde nuestra América”, en *Cuadernos Americanos*, núm. 121, julio-septiembre de 2007, p. 63.

Con lo anteriormente señalado, puede ubicarse que *Educación en Bolivia (Warisata) y México (Chuminópolis)*, *todos aprendemos de todos* de Arturo Vilchis Cedillo es una obra orientada por el análisis de la educación y sus prácticas operativas sociales, políticas, económicas y culturales. La metodología es disciplinar, inter y transdisciplinar, con un núcleo problemático complejo, como es el caso de la historia de las ideas filosófico-educativas en nuestra América y su intencionalidad ético-política. Donde se establecen una diversidad de relaciones entre las ciencias humanas, sociales y naturales en una correlación analógica comparativa, que busca la proporcionalidad, el justo medio, en diálogo con lo ontológico y epistemológico, en la fenomenicidad del acontecimiento, como acto educativo, en el estudio e investigación de dos escuelas y tradiciones de raíz anarquista: la *Escuela Racionalista Mexicana* y la *Ayllu de Warisata Bolivia*, que tienen en común y comparten el acto de educar de forma horizontal, donde todos(as) los participantes en el hecho educativo o acto de educar en la comunidad buscan analizar y compartir reflexiones y experiencias en un horizonte común problematizador compartido de respeto y compromiso responsable con el principio comeniano de “aprender a aprender” y “aprender haciendo” con los otros(as), sobre temas, problemas, saberes, conocimientos y experiencias de enseñanza-aprendizaje, campos de conocimiento disciplinar, inter y transdisciplinariamente.

Aunque ambos proyectos educativos comparten la utopía, el horizonte de la realidad histórica y social fue distinto en tiempo y espacio, tienen en común o comparten la metodología filosófica, ética, política, social y económica anarco-socialista de profunda raíz indígena; el carácter filosófico de la investigación nos libera del hipotético anacronismo histórico temporal, lo que permite señalar que la investigación se constituye en una actividad creativa y de imaginación, a través de prácticas de horizontalidad y compromiso, concebidas desde una realidad social e históricamente situada, ante la urgencia de poner en cuestión el orden establecido de la época.



En México y Bolivia el Estado elaboró y ejecutó un proyecto ideológico a través de la educación. En el marco de un proyecto educativo, la alfabetización ocupó el núcleo central, sin embargo, el analfabetismo resultó un objetivo que desborda el marco del proyecto puramente pedagógico. Alfabetizar no era educar y había carecido de importancia práctica tanto para los indígenas como para los grupos sociales de bajo nivel, quienes seguían excluidos de la educación casi en su totalidad. Además, los programas educativos implantados influían en las relaciones sociales, agravando la dependencia de la colonización y alienación de sectores de la población, así como su dependencia a los juegos del cacicazgo político y a las estructuras de dominación económica, política, social y cultural.<sup>2</sup>

La escuela, en las tradiciones aquí estudiadas, es el espacio compartido y responsable, donde se practica la autogestión de los aprendizajes y conocimientos en común; parafraseando a Paulo Freire: donde “todos(as) aprendemos de todas(os)” en relación dialógica de comunicación y respeto del pensamiento del otro(a); donde cada uno(a) aporta a la comunidad, sin perder la individualidad, lo que contribuye a reflexionar y opinar en la construcción de ideas, conceptos, categorías y campos epistemológicos sobre la materia de que trata: la filosofía de la educación desde un centro de interés común, previamente propuesto, con temas, problemas, lenguajes, con objetivos, hipótesis o supuestos que hay que demostrar, a partir de la o las preguntas organizadoras de una investigación, dialógica y dialéctica, poética e imaginativa; buscando un lenguaje común de comunicación y entendimiento, lo que obliga a construir y resemantizar campos teóricos y epistemológicos de conocimiento articulados entre la ética y la política, como acto creativo e imaginativo, lo que hace posible establecer los límites del conocimiento.

<sup>2</sup> Arturo Vilchis Cedillo, *Educación en Bolivia (Warisata) y México (Chuminópolis), todos aprendemos de todos*, México, CIALC-UNAM, 2023.

Porque *la imaginación* posibilita la síntesis que pone los límites del conocimiento, de la experiencia, e inclusive, de la razón, en el hipotético sentido kantiano. “Así, la imaginación se dibuja como una función eminentemente mediadora, en cuanto presenta una doble faz: una mira hacia la sensibilidad, y con ella trabaja; otra mira hacia el entendimiento, y sus reglas acepta en los procesos epistémicos”.<sup>3</sup> Lo cual se constituye en un *lenguaje* concebido como proceso articulado, simbólico, iconográfico y metafórico, lo que requiere, metódicamente, de la caracterización y la decodificación en la comunicación y el habla. Es decir, el lenguaje, para serlo, requiere de una estructura y es racionalmente humano.

Se trata de lanzar una mirada al testimonio directo de la actividad imaginativa y así recuperar para la filosofía otro espacio de reflexión. Así nos aproximamos ahora a la imaginación, no tanto por la vía de los instrumentos lógico-conceptuales, sino sobre todo por la vía de la intuición y experiencia creadora. *La imaginación vivida* avizora una trama compleja y directa de posibles relaciones *con* y *en* lo real, porque se regocija en la intimidad de una relación poética con lo que aparece. El ámbito de la relación poética escruta más hondamente lo real, porque en la conmoción de una relación vivida alcanza registros imperceptibles al rigor de la razón. Así, desde la intimidad vivida el hombre es capaz de envolver en sus redes, tejidas por los hilos de la imaginación, todo lo que aparece y se le da: exterioridad e interioridad, universalidad y particularidad.<sup>4</sup>

La imaginación creativa e imaginativa es la experiencia, la *vivida* de un ejercicio dialógico, dialéctico y praxológico teórico, ontológico, epistemológico, en dos escuelas que se opusieron a la educación tradicional dominante, donde se sitúan el conocimiento

<sup>3</sup> Cfr. María Noel Lapoujade, *Filosofía de la imaginación*, México, Siglo XXI, 1988, pp. 80-81 (cursivas de la autora).

<sup>4</sup> *Ibid.*, cit., p. 195.

anarcocomunista y anarcosocialista de los pueblos originarios y las cosmovisiones de los saberes y las prácticas, fundados en el carácter ético, político, social, económico de responsabilidad y compromiso ético comunitario con la humanidad toda, sin exclusión de nadie, ni de nada, de la naturaleza y del mundo de la vida.

Así, en nuestro entender,

El acto y la práctica pedagógica [de educar] desde un mismo nivel, en una relación de horizontalidad y sin jerarquizaciones, se articuló con la ética y la política. La educación no sólo se manifestó en la teorización y el ejercicio práctico, sino que contuvo un profundo sentido político. Estas escuelas se contrapusieron a la educación tradicional dominante y se constituyeron como experiencias educativas alternas, es decir, se mantuvo una articulación entre educación y política. Buscar el cambio de las condiciones sociales planteó un nuevo sistema de enseñanza, lo cual requirió también cambiar las condiciones de ésta. La educación se convirtió en proceso, acción y transformación, en análisis de las circunstancias con un carácter político. Educación y política se concebirán como áreas que se interrelacionan e interactúan en el ejercicio práctico de la sociedad. A partir de la comparación de los programas y proyectos de ambas experiencias, siempre tomando en cuenta la circunstancia y contexto histórico de cada uno de los proyectos.<sup>5</sup>

Por lo anterior puedo decir que, en este ejercicio poético de imaginación y creatividad, es muy satisfactorio compartir la experiencia de investigación y reflexión sobre un tema que ha sido una de las preocupaciones centrales de mi formación, docencia e investigación en mi ya larga vida entregada a estos menesteres: la educación y filosofía de la educación y sus problemáticas en el historiar de la realidad de nuestra América. Esto es un acercamiento al ejercicio pragmático y praxológico sobre el acto educativo y la acción de

<sup>5</sup> Vilchis Cedillo, *loc. cit.*

educar con compromiso y responsabilidad ética con los otros(as), con la intencionalidad de pensar, repensar y aprender en común, de forma convivencial de participación comprometida y responsable.

Porque educar es aprender en común, es gestionar y producir comunitariamente conocimientos y saberes para la vida; es el lugar desde donde se problematizan y cuestionan los saberes, los conocimientos y los procesos de aprendizaje preestablecidos, en una relación dialógica de comunicación abierta de intercambios procesuales de investigación y reflexión, desde el espacio histórico-temporal donde todos(as) construimos, analizamos, desarrollamos y producimos conocimientos en la realidad del mundo de la vida.

La investigación recurre metodológicamente a la hermenéutica analógica y a la razón utópica en la dialecticidad dialógica y sistemática que permite descubrir, analizar y reconfigurar la Escuela Racionalista de Yucatán, México, para establecer la correspondencia, semejanza, diferencia en correlación con la Escuela Ayllu de Warisata, Bolivia. El propósito es analizar los sujetos participantes de ambos proyectos anarcocomunistas aimaras, quechuas y mestizos, con los proyectos mismos de ambas escuelas, con la intención de reivindicar las diversas disciplinas historiográficas, filosóficas, políticas, éticas, económicas y de la historia de las ideas educativas de nuestra América, en el proceso emancipador *socialista libertario* de los participantes de ambos proyectos. Este análisis se intenta desde el horizonte personal, del individuo, colectivo y comunitario convivencial, en la búsqueda de una transformación integral que reivindica procesos históricos y la recuperación de materiales bibliohemerográficos primarios, es decir, la información directa en sus fuentes primarias y, posteriormente, incorpora las secundarias y complementarias.

De tal forma que:

La problemática de la Escuela Racionalista de Chuminópolis y la de la Escuela Ayllu de Warisata será abordada desde una apertura epistemológica, asentada en la ampliación de las fuentes documentales

para el conocimiento y análisis de ambos proyectos, lo que significa que nuestro método analógico, desde la epistemología, se enlaza con una hermenéutica analógica, la interpretación de cartas, artículos de periódicos, de revistas y panfletos, documentos biográficos y archivos particulares, imágenes, así como en el testimonio y saberes de la historia, tradición y memoria oral, que permitan dar consistencia a una analogía entre los planteamientos de ambas escuelas. [...] Esta investigación está fundada en los referentes primarios de la apertura documental como herramienta para la interpretación y transformación, y con el compromiso de la reconstrucción de dos casos marginados de la historiografía, la filosofía de la educación y la pedagogía latinoamericana; nos acercamos metodológicamente a la filosofía de la historia desde la concepción de Dilthey, la investigación como forma escritural de una historia social: “conocer, interpretar y teorizar su realidad para impulsar el cambio social”.<sup>6</sup>

Esto implica reconocer la necesidad de empoderarse todas(os) del patrimonio de la humanidad: conocimientos, saberes, expresiones culturales, formas de vida y convivencia con las otras(as); lo que es posible sólo a través del acto de educar para la liberación como ejercicio crítico, en un acto libre y autogestionario, donde todas(os) cuenten y participen activamente en la propia educación y transformación del ser humano, del sujeto social. Esto es, educar para la liberación, liberar libertariamente a los(as) humanos(as) de las ataduras ideológicas de sometimiento y alienación por el sistema de poder del Estado, lo que requiere de cooperar y ayudarlos a luchar y conquistar la libertad. Porque la libertad no es una concesión, sino un atributo común humano, porque es un acto de conciencia comprometida y responsable, consigo mismo y con el otro(a). Es decir, entender a la historia como la “hazaña por la libertad”, como conciencia de compromiso responsable y ético con la otra(o), con la comunidad toda.

<sup>6</sup> *Loc. cit.*

Es por esta razón que la educación no debe partir desde la concepción abstracta, del ser humano *a priori*, sino estar encarnada en la propia realidad con todos los condicionamientos sociales y materiales de la existencia, determinada por las categorías históricas que lo delimitan como sujeto histórico, social y cultural.

Porque

La sociedad del futuro será tanto más valiosa y auténtica cuanto más favorezca “el desarrollo integral de la persona, el compromiso comunitario, la comunión fraterna y dialogante y el proceso de participación popular”. Este socialismo con rostro humano debe caracterizarse por la recreación de un nuevo tipo de relaciones humanas dentro de una nueva estructura social. [...] Si bien es cierto que el hombre es fruto de su ambiente y de las estructuras sociales que lo moldean, no podemos olvidar que está llamado a modificar esas estructuras sociales que le oprimen. El desarrollo del hombre, como ser individual y como ser en sociedad, depende, en buena medida, de los cambios reales que logre imprimir al mundo en que vive.<sup>7</sup>

El balance sobre el papel de la educación en nuestra América y en el mundo del siglo XX y las dos primeras décadas del XXI no ha sido suficientemente satisfactorio; más aún, puede decirse que antes como ahora, lo caracteriza la crisis, los fracasos e inconsistencias teóricas, epistemológicas y prácticas, las exclusiones, los racismos, los problemas de género, la injusticia, la discriminación, la marginación, la insolidaridad, no obstante ello, se han tenido aportes sustantivos importantes en los diversos campos de la vida social, científica y tecnológica; pero puede decirse que el análisis histórico, político, social y económico muestra que no se resolvieron los problemas éticos de equidad, justicia, solidaridad, libertad y respeto incluyente de la diversidad humana: de todas(os) los

<sup>7</sup> Francisco Gutiérrez, *Educación como praxis política*, México, Siglo XXI, 1985, pp. 80-81.

miembros(as) de la racionalidad identitaria de grupos, de clases, de comunidades, etnias y pueblos originarios de nuestra América y del mundo.

Las diversas reformas educativas de las tres últimas décadas del siglo XX obedecieron a los dictados del capital empresarial nacional y a las empresas globales, con la complicidad de los diversos Estados y gobiernos que hundieron, aún más, en la inequidad y la violencia a los países en el mundo, especialmente a los países en desarrollo o emergentes; donde los valores y principios morales regulativos de la convivencia y la solidaridad de la ética ciudadana y social se diluyeron hasta potenciar formas educativas excluyentes y selectivas, de raíz positivista, funcionalista e hiperpragmática, como respuesta a los intereses del capital y el mercado, donde la eficiencia y la eficacia potenciaron la competencia, la exclusión, la desigualdad social, el racismo y los problemas de género, consecuencia del reacomodo y adecuación a los intereses del proyecto neoliberal y la desaparición del *Estado liberal de bienestar keynesiano*.

De esta manera,

La *crisis* puede ser una invitación al *ensayo*: América Latina, a decir de Simón Rodríguez, es el *lugar de los ensayos*, no sólo de los ensayos literarios y filosóficos, sino también de los ensayos sociales y políticos. Si los latinoamericanos se equivocan en este ensayar a pensar y a caminar sin ataduras de nada y de nadie, serán ellos mismos los que carguen con su fracaso, pero que éste no les sea impuesto por otros desde fuera. *Ensayar* en este caso, no quiere decir improvisar o quedarse al margen de los procesos socioeconómicos y científicos-técnicos, sino elaborar e intentar poner en marcha un *proyecto propio, alternativo* (que no marginal), que asuma lo mejor de la historia y de la cultura propia y del mundo, pero que tome en cuenta las condiciones y necesidades reales de estos países, sin olvidar las condiciones externas que las limitan por las *relaciones asimétricas* establecidas con los actuales centro de *poder* y que, desde ahí configurado, ese proyecto vaya siendo revisado, criticado, mejorado y valorado en la confrontación permanente con

el modelo *ajeno* de desarrollo que ha privado hasta hoy en América Latina, salvo breves interrupciones, por cierto las más productivas a pesar de sus limitaciones, en cuanto a la contribución que han presentado para reforzar la *soberanía* y la *identidad* de la *Patria Grande*.<sup>8</sup>

En México, nuestra América y el mundo aumentó paulatinamente la corrupción, hasta alcanzar niveles incuantificables, en relaciones cómplices entre el Estado y los gobiernos en turno, de la empresa pública y privada, donde se subsumen y a veces se confunden políticos y empresarios; muchos de ellos transitan entre la política y la empresa. En las tres últimas décadas del siglo XX y lo que va del siglo XXI, con la implantación del neoliberalismo, la situación de la educación se ha tornado catastrófica; la tendencia neoliberal privatizadora en todos los niveles educativos (primario, secundario y terciario) diluyó al sujeto individual, social, colectivo y comunitario, para convertirlo en medio y no en el fin del acto de educar; donde la calidad de la educación en todos los niveles y, especialmente, en el nivel superior está regulada por la competencia, la eficiencia y la eficacia. Donde el sujeto, la persona humana, desaparece como ser social, para ya no ser el *fin del acto educar*, sino un medio, es decir, el sujeto desaparece para ser sólo parte de proceso productivo. La ética de compromiso y responsabilidad con el otro(a) se diluye, ya no hay reglas, todo se vale en los objetivos del proceso productivo neoliberal capitalista.

La demanda para fortalecer y evaluar la calidad de la educación [...] hace necesario y urgente producir programas y establecimientos nuevos que se acomoden mejor a los requerimientos “nacionales” e internacionales del proceso productivo. Esto, obviamente, llevó a los gobiernos y a las universidades e instituciones de educación superior a interrogarse sobre cuál debía ser el valor de la instrucción y qué

<sup>8</sup> Manuel de Jesús Corral C., *Producción alternativa y democracia en América Latina*, México, Miguel Ángel Porrúa, 1997, pp. 51-52.



asegura su calidad. En el horizonte del proyecto neoliberal que hoy se enseorea en el mundo, los factores que rigen la relación educación-calidad están determinados por los de costo-beneficio, lo cual explica el interés en mejorar la calidad de los servicios educativos por quienes han de sufragarlos: Estados, empresas privadas, particulares, etc. Por tal motivo consideran como imprescindible asegurar que los fondos que se invierten en la educación superior deben ir encaminados a que ésta sea de calidad. A lo anterior se agregan las presiones externas vinculadas al papel que desempeñan las instituciones académicas en el desarrollo de las economías nacionales para ser competitivas con la cada vez más creciente mundialización de la economía. [...] La calidad de la educación superior se ha venido definiendo, desde la perspectiva neoliberal, en relación de la oferta y la demanda. Por lo tanto, no responde a otros intereses que no sean, precisamente, los de carácter económico-productivo. El interés del desarrollo nacional, la búsqueda de pautas que satisfagan necesidades personales y de proyectos internos de los países están condicionados por la relación de la oferta y la demanda, regulada por las empresas nacionales y transnacionales.<sup>9</sup>

Derivado de esto, surge en paralelo la “educación por competencias” en nuestra América y el mundo, impuesta por el Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). En nuestro país o en los “países emergentes”, miembros de ella, esta medida ha potenciado, aún más, diferencias y exclusiones raciales, políticas, culturales y de género, hasta declarar el fin del sujeto y de la historia, del tiempo; ante esto puede decirse que la educación parece haberse quedado rezagada respecto de las necesidades y la formación de una ética ciudadana, de la sociedad y las comunidades étnicas como de los demás grupos sociales que la conforman; la aspiración a la legitimidad y

<sup>9</sup> Mario Magallón Anaya, “Calidad de la educación superior”, en *Cuadernos Americanos*, núm. 75, 1999, pp. 74-76.

a la legalidad de la vida democrática radical y la responsabilidad política comprometida y responsable con el país pasó a los sótanos oscuros y sucios de los dueños del poder político, económico y social; el combate a la corrupción y a todo tipo de discriminación llevó a la confusión entre las políticas educativas impuestas y la filosofía política educativa, éticamente responsable y solidaria con el otro(a), para la formación de un ser humano armónico e integral, constituyente ontológica y filosóficamente.

La educación por competencias marginó la participación del *sujeto educativo* para convertirlo en medio y no en fin del proceso extraordinario del “arte de educar”, es decir, se convirtió a los educandos en mediación, en objetos, en cosas prescindibles y desechables, lo cual rompe y margina los principios filosóficos de la antropoética educativa, donde el ser humano(a) es el centro y fundamento.

Ahora cobran mayor fuerza los proyectos alternativos de las dos escuelas racionalista y autogestionaria porque buscaban la educación integral y armónica del ser humano, que implica el compromiso y la responsabilidad ética y política de llevar “la comunidad a la escuela y la escuela a la comunidad” en equilibrio armónico e integral del ser humano, que rescata el reconocimiento entre las humanidades y el humanismo, el proceso económico productivo y el respeto por la libertad y la autonomía en las relaciones sociales, económicas y productivas.

Los métodos se implementaron, como métodos elementales, fundados en una educación integral, en el caso de la Escuela Racionalista y de la Educación Productiva en el caso de la Escuela Ayllu, se fundaron en una articulación equilibrada y armónica de granjas y talleres industriales, en la productividad agrícola, en el desarrollo intelectual (escritural), con la finalidad de un horizonte común: *formar individuos, hombres y mujeres libres y capaces para realizar y practicar el bien común*. Por tales consideraciones, ambos proyectos pedagógicos no fueron preceptistas, sino orientadores: educaron en la diferencia y la igualdad,

en la libertad y autonomía del pensar con la particularidad de formar otra sociedad, equitativa, comunitaria, colectiva e incluyente.

Warisata con la realización pedagógica productiva y Chuminópolis con la práctica de la educación integral fueron enseñanzas integrales [...] [que] buscaron el desarrollo de todas las dimensiones del ser humano, tanto intelectuales, como manuales, afectivas, morales y artísticas, dando énfasis a un carácter de continuidad de la vida humana. Se distanciaron de una excesiva división de lo manual y lo intelectual, por lo cual se negaron a fomentar una desigualdad en la distribución del poder y de la riqueza. Al articular lo manual y lo intelectual, rompieron con las desigualdades existentes y se negaron a corroborar la selección y división del trabajo previamente establecidas.<sup>10</sup>

Los caracteres y principios políticos, filosóficos, éticos, sociales, científicos, tecnológicos y culturales están radicados, o deben estar radicados, en los distintos países en el mundo, en un proyecto nacional incluyente de la diversidad humana y de género, y no necesariamente se trata de un proyecto de grupos (económicos, sociales, políticos, étnicos o de partidos); sino de cualquier proyecto social, nacional, regional y mundial, justo, equitativo e igualitario; si efectivamente se busca recuperar la equidad, la igualdad, la justicia, los derechos humanos, civiles, sociales, políticos, culturales y de la naturaleza.

Esto es, la recuperación del ser humano, del hábitat y de la biosfera, es decir, del medio ambiente ecológica, bioéticamente reconocido y respetado como el espacio temporal, histórico, de la naturaleza y la vida, porque ésta es la base ontológica y epistemológica considerada como el habitáculo natural del desenvolvimiento y desarrollo humano y de la vida en la naturaleza, de la *Casa de todos(as)*.

La historia muestra que un país con un proyecto educativo éticamente responsable y comprometido con todas(os) las ciudadanas(os),

<sup>10</sup> Vilchis Cedillo, *op. cit.*

sin privilegios distintivos, es un país justo, democrático e incluyente de la diversidad y pluralidad humana; mientras que si favorece a un sector o sectores y excluye a otros(as), es antidemocrático, absolutista e injusto. Para ello es importante recuperar la libertad en el acto de educar y transmitir: historia, tradición, legado, experiencias de vida, principios éticos, políticos, científicos, tecnológicos, nacionales e internacionales, en servicio del ser humano, la sociedad, de la humanidad toda; esto es, de respeto por la vida y la naturaleza.

De tal manera, la línea educativa de la modernidad alternativa radical actual es opuesta al proyecto de modernización de liberales, conservadores, neoliberales, neoconservadores, socialistas, “anarquistas”, que en muchos casos han sido excluyentes a través de la historia. Más aún, se observa que la educación popular de los pueblos originarios de la diversidad humana y de género, hasta la actualidad, no ha cumplido con las expectativas y demandas de las comunidades mestizas, indígenas, negras, de las mujeres, los trabajadores(as); inclusive, analógica y democráticamente, las demandas de estos grupos y comunidades humanas son pertinentes y oportunas porque son comunes a las de cualquier sociedad, comunidad, grupo humano u organización social; pueblos originarios, comunidades negras, de género y de “matrias” la diferencia y reconocimiento en el ejercicio de los derechos y libertades; de la situación social y económica de las comunidades depauperadas y miserables excluidas del proyecto nacional, regional y mundial.

La filosofía de la educación es una de las posibles vías que permiten reorientar los principios de justicia, equidad, libertad, reconocimiento, solidaridad, inclusión de la diversidad humana, de género, y que regula las relaciones entre educandos(as), educadores(as), ciudadanos(as), sociedad y comunidad; la aceptación y reconocimiento de la diversidad y la diferencia de los sujetos(as), y de los diversos grupos que conforman el Estado nacional.

Es en la sociedad, la familia, el aula, la comunidad, donde ha de darse un ejercicio analítico y crítico entre las y los participantes o miembros(as), en un diálogo de comunicación y entendimiento

sobre un problema común: la educación, lo que puede propiciar y permitir romper con las cadenas de la corrupción, la exclusión, la pobreza, el racismo, el hambre, los populismos de muy diverso carácter; como con los problemas de género como el autoritarismo, la antidemocracia, el totalitarismo, la violencia, el crimen organizado, etc., con todo aquello que lleva implícita la *biopolítica*, entendida como mediación y utilización de los seres humanos como objetos, cosas, ejercido a través de la política, el poder y el dominio de los cuerpos y de las almas, por las clases y grupos de poder real, organizaciones criminales, mafias, crimen organizado, narcotráfico y un largo etcétera.

Es importante reconocer que las generaciones que nos han precedido lucharon por darnos un mundo más justo y humano, esta es una convención humana responsable necesaria de compromiso y convivencia con todos(as) los seres humanos, donde la filosofía de la educación juega un papel central, porque persigue el desarrollo humano, individual, social, colectiva, comunitaria y éticamente.

Puede decirse que:

Las generaciones humanas forman la comunidad de la humanidad en el tiempo, y ésta consiste en la sucesión de las generaciones. Dicha comunidad en el tiempo es, pues, una comunidad verdaderamente humana cuando reina la justicia entre las generaciones y se respeta el hipotético “contrato generacional”. En nuestra situación actual hay que respetar, ante todo, los derechos de los niños y de las generaciones venideras, porque, por una parte, los niños son los miembros más débiles de la cadena generacional y, por otra, las generaciones venideras, que aún carecen de voz, serán las primeras víctimas de la actual situación.<sup>11</sup>

<sup>11</sup> Jürgen Moltmann, *La justicia crea futuro. Política de la paz y ética de la creación en un mundo amenazado*, Santander, Sal Terrae, 1989, p. 25.

Para ello es necesario un proyecto educativo nacional en los países nuestroamericanos que plantee las estrategias y alternativas en lo humano, lo económico, lo político, lo social, lo científico, lo tecnológico, lo cultural, lo ético y lo convivencial, así como estrategias de comunicación e información, donde el horizonte ético, filosófico, político, social, sea el ser humano, sin exclusión de nadie ni de nada, como son las dos escuelas aquí presentadas, experiencias nuevas de vida educativa.

La renovación de la convivencia social comunitaria es la construcción utópica que se expresa y hace posible la resemantización y reinterpretación de las manifestaciones histórico-conceptuales en el marco de las concepciones antropológicas, éticas, sociales, políticas, educativas, de seguridad, y accesibilidad de todos(as) los espacios públicos, de servicio, y tomar parte en las decisiones relativas a la vida en común, como proceso autogestionario desde una democracia radical horizontal y participativa.

Hoy y siempre la educación es, sin lugar a dudas, un factor importante en el desarrollo humano y social. Por lo que, por su carácter, no se le puede reducir a una actividad formativa e informativa, pues implica la transformación del sujeto individual, social, colectivo y comunitario. La educación, el saber, el conocimiento, sólo son posibles si propician la liberación humana; ésta se da en la practicidad del acontecimiento del acto educativo, por esto mismo es importante advertir que no puede confundirse la teoría con la realidad sociohistórica y educativa; porque el conocimiento está referido a la realidad, pero no reproduce a ésta, es parte de ella.<sup>12</sup>

Porque la realidad “es la síntesis de las múltiples determinaciones [...] en la unidad de lo diverso, [...] punto de partida de la intuición y de la representación” imaginaria construida en la realidad sociohistórica. Es decir, método que dialécticamente va de lo abstracto a lo concreto, que se reproduce y recrea en un

<sup>12</sup> Cfr. Mario Magallón Anaya, “Educación y poder”, México, *Latinoamérica. Anuario Estudios Latinoamericanos*, CCyDEL-UNAM, núm. 22, 1991, p. 25.

concreto espiritual, que de ningún modo ha de confundirse con el proceso de formación de lo concreto formal mismo. Es, más bien, un producto del trabajo de desarrollo y de elaboración que en su dialecticidad se transforma en intuiciones y representaciones de conceptos y categorías.<sup>13</sup>

El objeto teórico no debe confundirse con el objeto real, porque la realidad nunca se nos brinda como dato inmediato, sino mediado por distintos factores: lenguajes, sociales, políticos, económicos culturales e ideológicos. Lo que incide en la educación como medio y no como fin del acto de educar. Por ello, La educación está inserta dentro de la totalidad real, la cual está determinada por la sociedad. Dentro de esta situación compleja se constituye el poder del Estado como control y dominio a través de las instituciones encargadas de brindar seguridad y protección, desde un mecanismo que busca controlar el tiempo de la existencia humana en el mundo de la vida, puesto al servicio de los intereses del capital y del mercado de trabajo. Como señala Michel Foucault, esto es la “transformación del tiempo en tiempo de trabajo”.<sup>14</sup>

Repensar en el mundo actual el problema de la educación y las relaciones de poder requiere reconocer y descubrir las formas polivalentes en la construcción ontológica y epistemológica; porque éstos son medios de ocultamiento y sincretismos entre conocimiento e ideología. Se trata no sólo de una apropiación y explotación del tiempo de trabajo de los sujetos e individuos, sino más bien, una forma de controlar, valorar y educar según un determinado sistema.<sup>15</sup>

Por la educación se determinan, controlan, pero a la vez se construyen, una diversidad de conductas y de comportamientos, de imaginarios sociales, e inclusive, de la creatividad de los individuos

<sup>13</sup> Cfr. Karl Marx, *Introducción general a la crítica de la economía política 1857*, México, Siglo XXI, 1982, pp. 51-52 (col. Cuadernos de Pasado y Presente núm. 1).

<sup>14</sup> Michel Foucault, *La verdad y las formas jurídicas*, Barcelona, Gedisa, 1980, pp. 132-133.

<sup>15</sup> *Ibid.*, pp. 112-114.

y de los sujetos sociales, a través de las formas ideológicas. Esta totalización es algo connatural al poder, lo que implica una operatividad y una preparación concertada previamente desde el poder, lo que de algún modo es el saber de los saberes. Porque “su fin es plegar todo conocimiento a una representación a cuya inmediatez uno no escapa jamás”.<sup>16</sup> Por esto es necesario e indispensable conocer desde dónde y hasta dónde se ejerce el poder, mediante qué instrumentos, para la vigilancia y control de los sujetos e individuos.<sup>17</sup> Lo que se opone a una antropoética educativa, que busca una “educación armónica e integral del ser humano”, sin exclusión de ninguna naturaleza: clase, género, racial, religioso, cultural e ideológica.

Ante todo esto, no se puede pensar —aunque quisiéramos—, en una educación independiente del poder que la constituye.

Alejarla de la realidad concreta en que se forja nos conduce a reducirla a un campo de valores e ideas abstractas, que el educador construye en el interior de su conciencia, sin siquiera percibir los condicionantes que lo hacen pensar así. La educación no conforma la sociedad, sino la sociedad al irse conformando constituye la educación de acuerdo con los valores que la orientan. Así pues, la sociedad estructura la educación a partir de los intereses de quienes detentan el poder, a pesar de tener en ella un factor básico para su preservación.

La educación en la actualidad no persigue formar hombres para la libertad sino condicionados al sistema del poder que aliena, somete y “automatiza” a los individuos. Más allá de esto, impide que se piense al conocimiento como un todo y se tome conciencia de la situación que se vive.<sup>18</sup>

<sup>16</sup> Michel Foucault, *Las palabras y las cosas*, México, Siglo XXI, 1981, p. 236.

<sup>17</sup> Cfr. Michel Foucault, *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*, Madrid, Alianza Materiales, 1984, p. 15.

<sup>18</sup> Mario Magallón Anaya, *Filosofía política de la educación en América Latina*, México, CCyDEL-UNAM, 1993, pp. 68-69.



Por ello es necesaria la resemantización o reconstrucción de conceptos, categorías y marcos teórico-epistémicos, de dialéctica procesualmente abierta que posibilite el conocimiento del Estado, el gobierno, la sociedad, la comunidad, la ciencia y la tecnología y, desde allí, reorientar las formas de organización productiva, del empleo y de la relación democrática radical, como la de la relación del ser humano(a) con la sociedad, la comunidad y la naturaleza, lo que ha de tener por finalidad actuar con justicia y equidad social y cuidado del medio ambiente, lo cual implica el equilibrio igualitario en cuanto a las oportunidades, posibilidades y derechos para todos(a) sin excepción, en la práctica concreta.<sup>19</sup>

Las razones y motivos de la presente investigación obedecen a una multiplicidad de factores, pero lo más importante es una crítica a la educación impuesta, a sus valores, al Estado y a las instituciones, a la Iglesia y a la sociedad de su época. Las prácticas dominantes desde la formación educativa degradan y degradaban la moral y la conciencia de las dos escuelas aquí estudiadas, las que se distancian, a partir de las metodologías comunes; por la práctica de conciencia libertaria como horizonte común, en sus proyectos buscan la recuperación y reconocimiento de la dignidad humana.

De tal manera, esta educación por el carácter autogestionario y libertario, recupera para sí la autonomía ontológica, donde se articula la colectividad y la individualidad, es decir, son dos proyectos educativos que recuperan la reflexión y la autorreflexión del sujeto históricamente situado que la encarna y constituye.

Así,

Como sujetos en práctica de autonomía, se propusieron una serie de valores desde todos los ámbitos: solidaridad, equidad, respeto, igualdad, compromiso, responsabilidad, etc., así como una serie de principios como respeto a la diferencia, respeto a la vida de los humanos y

<sup>19</sup> Cfr. Franz J. Hinkelammert, *Cultura de la esperanza y sociedad sin exclusión*, Costa Rica, DEI, 1995.

respeto a los seres de la naturaleza, desde una perspectiva moral, con la intención de que como sujetos asumieran tales valores y principios desde una toma de conciencia, desde la reflexión, el cuestionamiento y la crítica, [los] nunca que se asumieran como leyes inmutables e invariables. [...] En Chuminópolis y en Warisata se actuó de tal manera que la máxima de los actos tuviera la proporción de volverse una voluntad universal. En una educación de la voluntad residía la posibilidad de acabar con el régimen de dominio existente. La importancia de educar en los lenguajes y las prácticas de la crítica y la posibilidad [de su realización]. Proporcionarles un aparato conceptual que les permitiera analizar críticamente las deficiencias de la educación vigente, llevar y fomentar nuevas prácticas organizativas, en el aula y fuera de ella, germinar modos de vivir distintos, cimentados en un profundo respeto y con fundamentos éticos.<sup>20</sup>

No queda más que invitarlos a leer este libro, con la certeza de que les abrirá nuevos espacios para comprender la realidad educativa nuestroamericana y la del mundo, en un espacio abierto, para comprender y analizar de otra forma el mundo de la vida.

MARIO MAGALLÓN ANAYA

*Ciudad Universitaria, en el exilio pandémico,  
CDMX, 18 de julio de 2021*

<sup>20</sup> Vilchis Cedillo, *op. cit.*

## INTRODUCCIÓN

En México y Bolivia el Estado elaboró y ejecutó un proyecto ideológico a través de la educación. En el marco de un proyecto educativo, la alfabetización ocupó el núcleo central, sin embargo, el analfabetismo resultó un objetivo que desbordaba los límites de un proyecto puramente pedagógico. Alfabetizar no era educar y había carecido de importancia práctica tanto para los indígenas como para los grupos sociales de bajo nivel, quienes seguían excluidos de la educación casi en su totalidad. Además, los programas educativos implantados influían en las relaciones sociales, agravando la dependencia de la colonización y alineación de sectores de la población, así como su dependencia a los juegos del cacicazgo político y a las estructuras de dominación económica, política, social y cultural.

La Escuela Racionalista de Yucatán en México (1915-1924) y la Escuela Ayllu de Warisata, Bolivia (1931-1940) fueron dos proyectos educativos de carácter utópico —si concebimos a la utopía desde un nivel operante en la sociedad, es decir, desde un nivel epistémico—. La utopía como el principio de una actividad creadora, derruir para reconstruir con y desde la plena participación de todos. Ambos proyectos concebidos como organizaciones situadas cada una en un horizonte y circunstancia histórica. Si bien este horizonte fue distinto en tiempo y espacio, en ambos casos implicó la búsqueda de supuestos preliminares en los planes y proyectos

educativos, mismos que fueron representados en sus prácticas colectivas y comunitarias.

Mirados a partir de sus despliegues particulares, los dos proyectos fueron utopías educativas, comprendidas como horizontes históricos que orientaron en oposición a la realidad de la época. Estas dos escuelas fueron realizaciones históricas, se volvieron concretas, ambas construyeron proyectos educativos de índole política, que enfrentaron al sistema educativo vigente. Así, su proceso epistemológico radicó entonces en dos opciones utópicas pero posibles, que no evadieron la historia y su circunstancia, sino que, desde la autogestión, la capacidad de sus participantes para la transformación, desde una dinámica de creación y acción, ofrecieron y construyeron otra alternativa a al proceso de educación vigente.

En este libro analizamos la forma en que los participantes de ambos proyectos a través de su circunstancia y de los programas pedagógicos tuvieron que actuar no sólo en la realidad, sino en el ser humano concreto. Su mecanismo de actuación fue a través de la experiencia pedagógica *sui géneris* porque se distanció de formas paternalistas y excluyentes; su intención fue contribuir desde las aulas a la realización de la gran utopía igualitaria y libertaria, para ello no bastó con cambiar la sociedad en la cual se circunscribieron sus escuelas. No sólo había que trastocar la estructura socioeconómica, Debieron actuar tanto en ese ámbito como en el del individuo concreto, en un espacio y tiempo propios de América Latina, formando parte de las circunstancias particulares en que cada experiencia educativa se desarrolló.

En el territorio de la península yucateca el pensamiento educativo anarcocomunista se repensó y se adaptó a la realidad mexicana, mientras que en el altiplano boliviano el conocimiento pedagógico se articuló con las tradiciones, saberes y conocimientos de las comunidades aimaras y quechuas.

El acto y la práctica pedagógica desde un mismo nivel, en una relación de horizontalidad y sin jerarquizaciones, se articuló con la ética y la política. La educación no sólo se manifestó en la teoriza-

ción y el ejercicio práctico, sino que contuvo un profundo sentido político. Estas escuelas se contrapusieron a la educación tradicional dominante y se constituyeron como experiencias educativas alternas, es decir, se mantuvo una articulación entre educación y política. Buscar el cambio de las condiciones sociales planteó un nuevo sistema de enseñanza, lo cual requirió también cambiar las condiciones de ésta. La educación se convirtió en proceso, acción y transformación, en análisis de las circunstancias con un carácter político. Así, a lo largo de este trabajo, educación y política se concebirán como áreas que se interrelacionan e interactúan en el ejercicio práctico de la sociedad. A partir de la comparación de los programas y proyectos de ambas experiencias, siempre tomando en cuenta la circunstancia y contexto histórico de cada uno de los proyectos.

#### LA RAÍZ DE UNA SIMIENTE

La raíz de esta investigación tiene dos ramificaciones que cumplen el papel de objetivos, mismos que se articulan y se entraman. La primera ramificación es observar cómo se sitúan el pensamiento anarcocomunista, la cosmovisión, las prácticas y saberes de las comunidades originarias en la noción de educación y en los proyectos pedagógicos. La segunda ramificación consistió en analizar la educación en ambas experiencias como una noción que se funda en el carácter ético y político, ético y económico, de responsabilidad ante la humanidad y ante la naturaleza (el medio), desde un horizonte de sentido comunitario, de asociación, acto y creación.

Aunque no existe un vínculo histórico entre el proceso de la Escuela Racionalista y el proceso de la Escuela de Warisata, y aunque sus circunstancias particulares los situaron en dos épocas aparentemente diferentes, como parte de los objetivos buscamos encontrar, analizar y poner a dialogar continuidades, semejanzas y analogías entre las formas prácticas que implantaron desde la ética, la pedagogía, la política, la economía y la cultura. Para tal propósito,

partimos de un método análogo, buscamos un punto intermedio que no se redujera a lo unívoco —tampoco a lo equívoco—, es decir, buscamos un método diverso, que respetara las diferencias de ambos proyectos pedagógicos. La analogía que hacemos no sólo es teórica, también es práctica, lo que implica penetrar, registrar e intervenir, establecer una articulación entre saber y modificar, buscando el predominio de la sistematicidad y de la historicidad.

La analogía implica una dialéctica, una dinámica por aprehender lo mayormente posible de los dos proyectos como actos particulares y su proyección a otras instancias, no como copias y semejanzas, sino como simiente e influencia en la historicidad, como recordatorio de lo que fueron y de lo que aún es factible rehacer, no como un acto de repetición, sino de reconfiguración y reivindicación. Para ello nuestro punto de partida y de sistematización fue descubrir, analizar y reconfigurar el proceso de la Escuela Racionalista de Yucatán y con ello establecer una correspondencia, una semejanza, una correlación con el proyecto de la Escuela-Ayllu de Warisata.

En este horizonte de sentido, desde un método analógico que parte de dos casos situados en lo particular, sabemos que no presentamos una resolución concluyente y hermética, porque no intentamos imponer un modelo de explicación único para marcar el ritmo de lo que se debe hacer, sino que proponemos una aproximación hacia ambas escuelas.

Porque nuestro propósito al analizar a los participantes en ambos proyectos —anarcocomunistas, aimaras, quechuas y mestizos— así como los proyectos mismos, no fue y no es utilizarlos como objetos de estudio o materia prima, con la única intención y finalidad de producir “conocimiento académico”. Por el contrario, hemos intentado en todo momento reivindicar desde diversas disciplinas (historiografía, filosofía de la educación, historia de las ideas, ética, economía, etc.) y desde el proceso de conformación de un proyecto emancipador a socialistas libertarios, aimaras, quechuas y a todos los participantes en ambos proyectos, a quienes

no podemos concebir como subalternos, porque no carecieron de herramientas objetivas, subjetivas y epistemológicas para elaborar un programa emancipador.

El horizonte del individuo y el de la colectividad, de lo personal y lo comunitario, nos lleva a un acto y a una filosofía de compromiso, a una interpretación responsable del otro y los otros, para buscar un mejoramiento y transformación integral. Una reivindicación como procesos históricos, pero no por ello fenecidos o caducos respecto de la problemática actual de la humanidad, desde las prácticas pedagógicas, éticas, económicas, sociales y políticas: la reivindicación como una forma de responsabilidad, compromiso y eticidad.

De forma paralela, fundarnos en una relación analógica nos obliga a entender los elementos contextuales y particulares, lo que implica que nuestras resoluciones van a ser fragmentarias, quizás limitadas, pero suficientes para encontrar las semejanzas entre ambos proyectos, considerando que la analogía es una racionalidad abierta, aunque ello no le quita rigurosidad, porque no se encierra en el último enfoque, ya que es una apertura para posteriores aproximaciones.

La problemática de la Escuela Racionalista de Chuminópolis y de la Escuela Ayllu de Warisata será abordada desde una apertura epistemológica, asentada en la ampliación de las fuentes documentales para el conocimiento y análisis de ambos proyectos, lo que significa que nuestro método, desde la epistemología, se enlaza con una hermenéutica analógica, en la interpretación de cartas, artículos de periódicos, de revistas y panfletos,<sup>1</sup> documentos biográficos y archivos particulares, imágenes, así como en el testimonio y saberes de la historia, tradición y memoria oral, que permitan dar consistencia a una analogía entre los planteamientos de ambas escuelas.

<sup>1</sup> Sobre el método de la hermenéutica analógica, véase Mauricio Beuchot, *Tratado de hermenéutica analógica*, México, UNAM, 1997.

Cabe señalar que no se canceló la interpretación de los estudios que en su momento trabajaron ambos proyectos de forma separada, sin embargo, uno de los objetivos de esta investigación era la prioridad en fuentes primarias documentales y no en reinterpretaciones sobre los procesos. En este ejercicio de búsqueda de documentos primarios es preciso advertir el inevitable paso del tiempo en varias fuentes, lo que ha provocado deterioro y la semidesaparición de muchas de ellas; a ello se suma la pérdida y desaparición de diversos documentos por las presiones, los prejuicios e intereses políticos y económicos de grupos, instituciones e individuos, quienes rechazan la divulgación e historicación de ambos procesos por considerarlos contrarios a sus intereses ideológico-políticos, es decir, porque siguen siendo una preocupación para una educación homogénea individualista.

Por otra parte, quiero señalar las facilidades y la gentileza de las personas que laboran en diversos archivos, quienes nos acogieron y dieron las mayores facilidades para acceder y analizar los documentos, tanto en Bolivia como en México, lo reconocemos con gratitud y reciprocidad. También, de manera paralela, es necesario dejar constancia de las obstrucciones burocráticas para acceder a estas fuentes, lo que limitó ampliar el marco referencial de ambos proyectos.

Esta investigación está fundada en los referentes primarios de la apertura documental como herramienta para la interpretación y transformación, y con el compromiso de la reconstrucción de dos casos marginados de la historiografía, la filosofía de la educación y la pedagogía latinoamericana; nos acercamos metodológicamente a la filosofía de la historia desde la concepción de Dilthey, la investigación como forma escritural de una historia social: “conocer, interpretar y teorizar su realidad para impulsar el cambio social”.<sup>2</sup>

<sup>2</sup> W. Dilthey, *El mundo histórico*, México, FCE, 1944, p. 27. Cabe señalar que esta idea de la ampliación epistemológica, desde la historiografía, fue propugnada por la primera Escuela de los Anales, para quienes la historia debía am-



## LAS RAÍCES EN LA UNIDAD

En la naturaleza el entramado de las raíces produce un nudo, de manera análoga, esta investigación se encuentra estructurada en tres partes. La primera parte consta de dos acápites, el primer capítulo parte de la definición de términos y conceptos referentes al anarquismo y su vertiente conocida como anarcocomunismo, su estructuración desde la filosofía, la ética y la pedagogía. En el segundo capítulo abordo el indigenismo: su circunstancia en la zona sur andina de nuestro continente. Ambos ejemplos son presentados como filosofías políticas y/o ideologías que sirvieron como fundamento para la edificación y articulación en los proyectos educativos de la Escuela Racionalista y de la Escuela Ayllu de Warisata.

La segunda parte consta de dos acápites: el tercer capítulo se profundiza en la circunstancia histórica en la cual se desarrolló la Escuela Racionalista en México. Por su parte, el cuarto capítulo es la presentación de la fundación y el consecuente desenvolvimiento de la Escuela Indigenal Ayllu de Warisata, en Bolivia.

La tercera parte se compone del quinto acápite que presenta el análisis del proyecto educativo de la Escuela Racionalista, y del sexto capítulo, en donde se desarrolla y analiza el plan y método pedagógico de la Escuela Ayllu de Warisata, así como un capítulo final, en donde a manera de conclusión y desde una relación fundada en la analogía se presentan las similitudes y semejanzas entre ambos proyectos educativos. Esta amalgama de nudos/capítulos constituyen la unidad de los dos proyectos educativos en nuestra América.

---

pliar su campo de conocimiento y por ende sus fuentes de documentación (véase Marck Bloch, *Introducción a la historia*, México, FCE, 1967, así como Lucien Febvre, *Combates a la historia*, Barcelona, Ariel, 1982). Desde nuestra América, siguiendo con una tradición de la historiografía como instrumento de indagación para la conformación de otra historia, de una historia con conciencia, véase Manuel Moreno Friginals, *La historia como arma y otros estudios sobre esclavos, ingenios y plantaciones*, Barcelona, Crítica, 1983.

Esta investigación es un esfuerzo colectivo en el que colaboraron de diversas maneras una miríada de personas, para no incurrir en alguna omisión u olvido, va un agradecimiento a todas y todos ellos, que son parte de una gran familia tanto en México como en Bolivia.

ARTURO VILCHIS CEDILLO

*Ciudad de México, a 20 de marzo del 2021*



Fuente: imagen de autoría propia, a partir de un grabado de Joseph Ishill.

*A Renata, por su disposición*

*Siempre trataron de exterminarnos,  
y como las cucarachas, siempre sobrevivimos a todo,  
nos ganamos el mote de la peste negra.*

RICARDO MESTRE

## I. ACRACIA Y PEDAGOGÍA

### ANARQUISMO

A lo largo de la historia se ha definido al anarquismo de manera peyorativa, concibiéndolo como un movimiento de violencia e intransigencia, sin contemplarlo como una filosofía. Enrique Nido planteó y sistematizó las diversas definiciones que sobre el anarquismo se han elaborado, mismas que por sí solas y de forma separada lo han fragmentado. Él partió de tres ejes: 1) el concepto filosófico, 2) el concepto biológico, 3) el concepto evolucionista. Desde el concepto filosófico manifestó que no se puede definir el anarquismo como una filosofía completa, aspecto que las corrientes filosóficas le reprochan: “el anarquismo y el conjunto de su doctrina no constituyen un sistema filosófico”; diversos pensadores han realizado una labor filosófica fragmentada, pero no hay impedimentos para que en el transcurrir de la historia se logre una estructura ordenada y completa del anarquismo, estructura que, acorde con los fundamentos del anarquismo, no será un sistema cerrado, sino que puede ser modificado: “En este punto del problema puede decirse que nosotros esperamos nuestro gran pensador, el hombre genial que, abarcando las leyes de la mecánica viva y de la mecánica inerte, cree la Antología Científica y Filosófica

del Anarquismo, con un margen de disposición para futuras y probables renovaciones”.<sup>1</sup>

Es conveniente hacer una definición biológica sólo si se inspira en el bienestar de todos, y si se basa en una ética que parta de la solidaridad y el apoyo mutuo. En cuanto a una definición del anarquismo desde una concepción evolucionista en el aspecto social, “podría conducir el anarquismo al oportunismo político”.<sup>2</sup>

Para definir al anarquismo debemos empezar por adentrarnos en su etimología. La palabra *anarquía*<sup>3</sup> (del griego *a*, privativo y *arjé*, mando, gobierno) significa entonces privación de gobierno, algo muy distante de la identificación despectiva con términos como caos, desorden, etc., que se ha difundido a través de la historia.<sup>4</sup> Partiendo de esta acepción y su etimología señalamos que no pue-

<sup>1</sup> Enrique Nido, *El pensamiento filosófico y el anarquismo*, Rosario, Talleres Gráficos Romanos Hns., 1921, p. 89.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 99.

<sup>3</sup> El anarquismo ha luchado contra su propio nombre. Proudhon es el primero en hacer uso de la palabra *anarquía*, intercalando un guión entre *an* y *arquía* (definiendo sin poder, sin autoridad), aunque decide abandonar esta idea y sustituir este vocablo por el de *mutualismo*. Posteriormente Kropotkin hace un recuento de la reutilización de la palabra en el seno de la Internacional: “surgió un grupo que negaba la autoridad en la Asociación y la combatía en todas sus formas, se llamó primero Partido Federalista, luego Antiestatista y Antiautoritario. Por entonces, hasta evitaba llamarse anarquista. La palabra an-arquía (entonces se escribía así) aproximaba demasiado a los anarquistas a los proudhonianos, a quienes la Internacional combatía en aquel tiempo por sus reformas económicas, a causa precisamente de este antagonismo, los adversarios se complacían llamándoles anarquistas. Además, con ese nombre pretendían los enemigos probar que quienes lo ostentaban no sentían otra ambición que la de fomentar el desorden y el caos, sin pensar los resultados. Entonces la fracción anarquista aceptó el nombre con toda su significación y consecuencias”. P. Kropotkin, *Palabras de un rebelde*, Barcelona, Planeta, 1977, p. 81.

<sup>4</sup> Como señala Kropotkin: “Anarquía en lenguaje ordinario es sinónimo de desorden, de caos, y esa palabra despierta en los espíritus la idea de una lucha entre intereses contrarios, de individuos que se combaten, de un estado en que la armonía no puede establecerse entre los hombres”. *Ibid.*, p. 83.

de hablarse de una sola definición o de una doctrina sociopolítica cerrada, puesto que ante la diversidad de perspectivas asumidas por los diferentes pensadores y militantes del movimiento ácrata, libertario o anarquista en la historia, resultaría imposible agrupar a todos los anarquismos en una sola doctrina-pensamiento. De manera tal que existen diversas concepciones del anarquismo que tienen que fundamentarse de acuerdo con el momento, el clima cultural y las circunstancias históricas.

Varios pensadores y militantes anarquistas y/o libertarios<sup>5</sup> han buscado no sólo su raíz etimológica, sino su desarrollo como pensamiento filosófico a través de la historia, en diversos pensadores del mundo antiguo. Max Nettlau buscó el inicio del anarquismo en pensadores de Occidente y de Oriente, no con una identificación completa con las ideas fundamentales del anarquismo, pero sí con importantes semejanzas,<sup>6</sup> que pudieron acercarse a la idea de

<sup>5</sup> Anarquista y libertario son sinónimos (de la misma manera que lo es el término *ácrata*), su fundamentación en la libertad individual y colectiva llevó a los militantes a nombrarse libertarios, pero también para que la sociedad dejara de agruparlos con la falsa concepción de anarquía y caos, desorden. El primero en mantener esta analogía de anarquista-libertario fue Joseph Déjacque, quien acuñó el concepto libertario como un neologismo en su obra *El humanisferio*, que apareció en forma de folleto en la revista también fundada por él en Nueva York: *Libertaire* (1858-1859). Posteriormente Sébastien Faure propuso la palabra libertario en referencia al papel fundamental de la idea de libertad en el pensamiento anarquista y lo difundió al editar un periódico de nombre *Le Libertaire* (1895). Véase Joseph Déjacque, *El humanisferio. Utopía anarquista* (con explicaciones previas de Max Nettlau y Eliseo Reclus), Buenos Aires, La Protesta, 1927.

<sup>6</sup> Max Nettlau, conocido el “Herodoto de la anarquía”, por su intensa búsqueda historiográfica del movimiento y del pensamiento anarquista, localizó en la obra de la filosofía griega la primera floración del pensamiento libre, la aversión en contra del Estado que profesó Aristipo, las ideas libertarias de Antifón y, sobre todo, la obra de Zenón, fundador de la Escuela Estoica, quien elimina toda coacción exterior y proclama el impulso moral propio en el individuo y de la comunidad. Pero además, Nettlau da una apertura al pensamiento occidental y se dirige hacia el pensamiento de Carpócrates de Alexandria, de la Escuela Gnóstica (siglo II), quien preconizó una vida en comunismo libre; así como en

crítica absoluta de la autoridad, del Estado como institución y de una confianza radical en la libertad. De forma semejante, Rudolf Rocker partió de que las ideas anarquistas se desarrollaron a lo largo de la historia,<sup>7</sup> pero sin duda el punto de referencia de esta búsqueda es que no existe una sola definición de anarquismo.

Ante la diversidad de acepciones representadas en la historia, se hará una aproximación a la definición de uno de los diversos anarquismos existentes que se involucra con el proceso pedagógico: el anarquismo comunista, también nombrado anarcocomunismo, comunismo libertario y/o socialismo libertario,<sup>8</sup> que se contraponen a un anarquismo individualista o personalista.<sup>9</sup>

---

el pensamiento de Lao Tsé, quien “en el texto de algunos traductores adquiere un aspecto muy libertario”. Nettlau, *Historia de la anarquía*, Barcelona, Zafo, 1978, p. 236.

<sup>7</sup> “Las ideas anarquistas aparecen en todos los periodos conocidos de la Historia, por más que en este sentido quede aún mucho terreno por explorar. Los hallamos en el chino Lao Tsé (*La marcha y el camino cierto*) y en los últimos filósofos griegos, los hedonistas y los cínicos”. Rudolf Rocker, *Anarcosindicalismo (teoría y práctica)*, Barcelona, Tierra y Libertad, 1938, p. 6.

<sup>8</sup> El concepto de comunismo anarquista aparece por primera vez en 1876, en Ginebra, en el folleto de Francois Dumertheray, *Aux travailleurs manuels partisans de l'action politique*. Comunismo libertario difundido en el Congreso Regional Francés (Havre, 16 al 22 de noviembre de 1880). El concepto socialismo libertario es modificado por Ferrer Guardia en el *Boletín de la Escuela Racionalista* (1906-1907), en lugar de anarquía/anarquismo porque la gente lo interpretaba de forma despectiva. En el transcurso de esta investigación se utilizarán, sin distinción alguna, estos nombres.

<sup>9</sup> Para Kropotkin, el anarquismo individualista se “refugia en un amoralismo epicúreo, o teoría del superhombre, similar a las de Stirner y Nietzsche”. P. Kropotkin, *Folleto revolucionarios*, t. II, Barcelona, Tusquets, 1977, p. 44. El anarquismo individualista, o egoísta, es otra de las diversas vertientes dentro del anarquismo, tiene sus fundamentos teóricos en Max Stirner (Johann Kaspar Schimdt), y su obra *El único y su propiedad* (1844), se define como una actitud y rechazo a toda convención social, ayuda y organización social, para vivir con las formas y deseos propios; la relación con los demás es una relación subordinada de sujeto a objetos, los demás, sea la sociedad, los individuos o las instituciones, no tienen presencia: “Yo no soy un yo junto a los otros, sino sólo yo: yo soy el único. El otro



El anarcocomunismo rechaza todos los esquemas y concepciones de carácter absoluto. No cree en ninguna verdad absoluta ni en metas definidas, señaladas al desenvolvimiento humano, sino que se funda en el deber y supuesto según el cual los arreglos sociales y las condiciones de la vida del hombre son ilimitados. El anarquismo comunista se comprende como una filosofía política, pero rebasa el plano político y se sitúa en el plano moral. La revolución no sólo se da en las estructuras económicas y políticas, también en la moral y en la ética. Su alternativa es la solidaridad y el apoyo mutuo, que ofrece frente al orden de dominación.

Como una filosofía política, una filosofía aplicada a campos prácticos de la vida humana, no presenta proyectos cerrados,<sup>10</sup> sino que presenta bosquejos que pueden ser modificados, porque hay un constante esfuerzo de renovación, y porque para los proyectos no prefija un estadio último, una meta definitiva. Como método permite la pluralidad (diversidad de proyectos) dentro del camino común y adquiere un carácter ético, antropológico y político que pretende tener la capacidad de explicar y transformar la realidad.<sup>11</sup>

---

es simplemente un objeto interesante o no, utilizable o no". Max Stirner, *El único y su propiedad*, Barcelona, Mateu, 1970, p. 127. Esta moral de la separación y de la guerra de todos contra todos es la antítesis de la moral anarquista del apoyo mutuo. En esta vertiente de anarquismo individualista también converge el pensamiento de Émile Armand (Ernest-Lucien Juin) y su obra *Petit manuel anarchiste individualiste*, 1911.

<sup>10</sup> Entendemos como un proyecto cerrado aquel que al ser sinónimo de plan fuerza la diversidad de la vida social hacia formas y estructuras definidas e invariables, que no se asimilan o ajustan a modalidades particulares, a circunstancias históricas de individuos, grupos o comunidades históricamente situados, por lo cual no dan margen a una crítica y por supuesto rechazan la diversidad dialéctica de perspectivas, además de considerar que toda condición prevista es una forma permanente e invariable.

<sup>11</sup> "Este método, no dejando lugar a la reconstrucción de la propiedad privada, debe conducir, por medio de la libre asociación, al triunfo del principio de solidaridad". Jean Grave, "La anarquía, su fin y sus medios", en Carlos Díaz,

Se funda en la negación de toda autoridad, pero jamás descarta toda forma de organización, es decir, plantea otra organización que se hace libremente, con vistas a lo social, y fundamentalmente con una estructura horizontal y desde abajo.<sup>12</sup> Al instalarse como un conglomerado en el que existen una diversidad de proyectos, su eje de articulación no consiste en la toma del poder, sino en la disolución del mismo, de la estructura del Estado, a la vez que la disolución de estructuras de clase y estratos sociales, del predominio de un hombre sobre otro hombre. Su crítica a la religión se construye a partir del Positivismo, del uso de la razón y del materialismo de Feuerbach. Los ácratas comprenden que las religiones “son instrumentos de alineación a través de la mitificación de los fenómenos sociales bajo la figura de Dios”.<sup>13</sup>

---

*El anarquismo como fenómeno político moral*, México, Editores Mexicanos Unidos, 1975, p. 31.

<sup>12</sup> Mounier conceptualizaba al anarquismo desde los ejes de la física y la biología, hacía una analogía con la naturaleza y les llamaba “Heráclitos del mundo moderno”: “La naturaleza se organiza de abajo a arriba, no es más que el resultado de las acciones y reacciones de los átomos. La unidad de la naturaleza no es como Dios, algo impuesto por una abstracción, sino el resultado de la coordinación de los detalles innumerables. La armonía del Universo no es algo preconcebido, sino que se mantiene a condición de modificarse continuamente, pues, si se estabiliza y cristaliza, la fuerza cósmica la rompe como una revolución. La materia sería la sustancia de este universo federativo, una materia que lo puede todo y que lo produce todo, avanzando de lo simple a lo compuesto, de lo inferior a lo superior, en una ascensión hacia la complejidad por sucesivas negaciones de su materialidad. Este ascenso no es dialéctico en el sentido de reproducir el esquema de tesis-antítesis-síntesis. La síntesis es un método gubernamental que anula las diferencias. Por su exaltación de la vida, por su resistencia a aceptar cualquier abstracción o cualquier esclerotización de esa fuerza vital de la sociedad y de la naturaleza, merecen el nombre de heracliteanos del mundo moderno”. E. Mournier, “Anarchie et personalisme”, en Félix García Moriyón, *Del socialismo utópico al anarquismo*, Madrid, Cincel, 1985, p. 73.

<sup>13</sup> Mikhail Bakunin, *Dios y el Estado*, Max Nettlau (pról.), Buenos Aires, La Protesta, 1928, p. 36.

En el plano económico, niega la propiedad privada, preconiza la abolición del dinero y la introducción de la economía de la cooperación para facilitar compartir los bienes: abolir la propiedad privada, sustituyéndola por la propiedad social de todos los bienes. Se aboga por la abolición del trabajo en el sentido de esclavitud del salario, y recomienda al trabajador su autogestión para mejorar las condiciones laborales, incrementar la eficiencia y hacer el trabajo satisfactorio. Como forma transitoria de la propiedad acepta el colectivismo (sistema de salarios igualitarios), para evolucionar hacia el comunismo, y anhela la libertad entendida colectivamente, de forma comunitaria; rechaza todo lo alienante que hay en el desarrollo del hombre, pero sin rechazar a la sociedad, pues sería contradictoria la negación de lo societario, de lo comunitario.

Como método de una relectura y una transformación de la realidad, de la sociedad, su concepción trasciende la propuesta política para situarse en el plano ético. La ética debe ser considerada como una fuerza fundamental en la revolución humana, la transformación de los seres humanos en nuevos tipos de seres. Pero, para llevar adelante esta tarea nada sencilla, la ética en la que se funda el anarquismo debe provenir de la fuente más profunda, que es la forma necesaria en que nos relacionamos unos con otros y con el mundo. Se necesita la ayuda mutua, la cooperación y la solidaridad: la existencia y creación de una relación entre unos y otros de forma directa. Es entonces que ética y política se unen al servicio de la comunidad, pero ello significa que la ética no forma parte de la política porque sea parte de un todo que la comprende, forma parte de la política porque el individuo está condicionado en su ser, por el ser colectivo que la política organiza. Porque el tejido de su ser es social, el individuo tiene una necesidad de una ética que pueda ser reconocida y aceptada por todos los hombres.

La forma que tomará el pensamiento del anarquismo comunista como ideología, es decir, como una visión de la realidad, implica una moral, que se articula con los fundamentos de la libertad, la utopía y la educación, postulados que a continuación desarrollamos.

## LA MORAL ÁCRATA

El anarcocomunismo o socialismo libertario no es sólo un movimiento político, es una visión general de la vida, la búsqueda de un modo de vida, y como tal siempre ha tenido un fundamento ético. Fundamento que se construye y desarrolla desde tres aspectos articulados entre sí: uno individual (de los deberes de cada uno hacia sí mismo), otro social (de los deberes de cada uno hacia los demás), y el tercero, de los deberes individuales y colectivos hacia la naturaleza.<sup>14</sup>

Las formas que dan sentido y coherencia a determinadas acciones constituyen el *ethos*, ese sentido y coherencia no es nunca resultado exclusivo del individuo, sino de la mediación de tradiciones, costumbres y de la comunidad-sociedad en la que se desarrolla y crece. En este sentido el anarcocomunismo no trata de encontrar una definición de concepto moral universal, la moral no es un saber exacto, no es factible una episteme de la ética, sin embargo, es posible desarrollar una relación de apoyo mutuo y libertad, los dos fundamentos principales de su moral. La moral se basa en la razón, la libertad y la solidaridad, no se funda en principios metafísicos o trascendentes, sino en la realidad concreta y material de la naturaleza humana. Partiendo de que toda modificación de lo real, todo camino que nos conduce y orienta, y lo mismo todo lo que hacemos y elegimos, se inclina hacia un cierto bien. La finalidad

<sup>14</sup> En cierto sentido, estos aspectos de los deberes nos remiten a *El Tratado de Panecio* (de la escuela estoica, de la ética, que se conoce a través de Cicerón) *del deber*, base del *de officiis* ciceroniano, que distinguía en el hombre dos “naturalezas”: “la común y la individual, pero ésta, determinada por el carácter propio, lo estaba así mismo por la herencia, el carácter y la profesión, de modo que dependía a su vez de lo común o social. La dualidad de naturaleza permitía fundamentar una dualidad de deberes: los comunes a todos y los propios de cada individuo. Humanidad y humanismo concordaban por primera vez claramente en una ética de la personalidad que es también una ética social”. Véase “El Tratado de Panecio”, en *Los filósofos antiguos. Selección de textos*, Clemente Fernández (sel.), Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 1974, p. 525.

de ese bien es el deber que se concreta en el ámbito colectivo, de la solidaridad y el apoyo mutuo.<sup>15</sup>

## EL APOYO MUTUO

La humanidad, como todas las especies animales, tiene principios que le son particularmente propios y todos ellos se resumen o se reducen a un solo principio que los socialistas libertarios llaman solidaridad. La moral se cimenta en el valor universal de solidaridad humana y de la que todos los desarrollos históricos son expresiones, manifestaciones y realizaciones sucesivas.<sup>16</sup>

El socialismo libertario entiende que el auténtico motor de la historia y de la vida no es la lucha individual por la subsistencia sino el esfuerzo colectivo por sobrevivir, la solidaridad entre los miembros de una sociedad: “Sin confianza mutua, no hay lucha posible, no hay valor, no hay iniciativa, no hay solidaridad”.<sup>17</sup> Se trata de construir el comunismo libertario, es decir, la solidaridad entre sus miembros, que dé origen a la desaparición de la compe-

<sup>15</sup> La célula primigenia de organización, en el apoyo mutuo para el anarquismo comunista, es la familia, reconocida como la organización primigenia de la sociedad, de la naturaleza, jamás como organización del Estado, pero la familia es un núcleo abierto que no se reduce a la concepción tradicional de lazos sanguíneos, sino que los integrantes de la familia pueden ser vecinos, participantes de colectivos, grupos, etc.

<sup>16</sup> “La igualdad en las relaciones mutuas, y la solidaridad de que ella resulte necesariamente: he ahí el arma más poderosa del mundo animal en su lucha por la existencia. [...] Existencia que en la humanidad se funda en el desarrollo moral del individuo [y que] debe ser la base de toda organización cualquiera sea el carácter de la Revolución política que pueda tener luego, y cualquier sea el programa que pueda adoptar en el curso de los eventos”. Piotr Kropotkin, *El apoyo mutuo, un factor de la evolución*, España, Zero, 1970, p. 18.

<sup>17</sup> Piotr Kropotkin, *La moral anarquista y otros escritos*, Frank Mintz (comp.), Buenos Aires, Libros de Anarres, 2008, p. 33.

tencia, al desarrollo del apoyo mutuo, a la participación colectiva en las decisiones y proyectos.

La moral de apoyo mutuo manifiesta una proximidad al ascetismo, Kropotkin insiste en que el apoyo mutuo desemboca en un “ama al prójimo como a ti mismo”,<sup>18</sup> idea que es, sin duda, de innegables resonancias cristianas. Sin embargo, la solidaridad, la abnegación y el sacrificio por los demás son principios no exclusivos de las religiones, las cuales han procurado adjudicárselos para fortalecer su apariencia moral.<sup>19</sup> Es decir, la moral de apoyo mutuo descansa en el sentido vitalista, en la buena voluntad de los hombres, aspectos innatos en la humanidad que, sin embargo, la autoridad y la educación han negado por medio de un código moral: “Así [*sic*], pues, cualquiera sea la acción del hombre, cualquiera que sea su línea de conducta obra siempre obedeciendo a una necesidad de la naturaleza, y esa necesidad es el apoyo mutuo”.<sup>20</sup> Característica natural de la búsqueda del bien vivir en beneficio colectivo, aunado a ello retoman el lineamiento de la Escuela Estoica: “buena conducta es lo que define con el ejemplo”.<sup>21</sup> Se vuelve entonces en una lección moral, la cual también es una lección política, y se expresa en la vida de manera ejemplar. El apoyo mutuo se concibe como una articulación entre ética y política, basado en la coherencia entre medios y fines: a la libertad sólo se llega

<sup>18</sup> Piotr Kropotkin, *El apoyo mutuo...*, *cit.*, p. 85.

<sup>19</sup> “La práctica de solidaridad no cesa nunca, ni aún en las épocas peores de la historia; aún cuando las circunstancias temporales de dominación, de servidumbre, de explotación, hacen desconocer este principio de solidaridad, permanece siempre en el pensamiento de la mayoría [...] El sentido moral es en nosotros una facultad moral, igual que el sentido del olfato y del tacto.

En cuanto a la ley y la religión, que también han predicado este principio, sabemos que sencillamente lo han escamoteado para con él cubrir su mercancía; sus prescripciones favorecen al conquistador, al explotador y al clérigo”. P. Kropotkin, *La moral anarquista...*, *cit.*, p. 35.

<sup>20</sup> *Ibid.*, p. 23.

<sup>21</sup> Séneca, “El Estoicismo”, en *Los filósofos antiguos. Selección de textos*, Clemente Fernández (sel.), Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 1974, p. 484.

practicando la libertad, a la solidaridad practicando la solidaridad, etc., lo que supone que su moral se sitúa en contra de la tradición política occidental, que basa su actuación en el maquiavelismo político desde el profundo desarrollo del capitalismo que se afirma en su principio amoral: los fines justifican los medios.

La moral desconoce al Estado, al poder,<sup>22</sup> es decir, para los ácratas comunistas la naturaleza del Estado no es solamente de orden económico y político, sino también de orden moral. Gustav Landauer señaló:

El Estado es una relación, un modo de comportamiento de los hombres, los unos hacia los otros. Les da a las costumbres, a las relaciones individuales y colectivas, sus propios modos de ser, que son la autoridad, la violencia, la mentira sistemática. Su tendencia fundamental (que aparece en forma pura y llana en los regímenes dictatoriales), es hacer a los hombres incapaces de relaciones libres, de reflexión personal, de iniciativa. El Estado se mantiene por la disgregación intelectual y moral de la sociedad.<sup>23</sup>

El hombre y la mujer como individuos son convencidos de la omnipotencia del Estado, de su necesidad absoluta. El Estado atrae hacia él y centraliza todas las funciones esenciales, reglamentando la vida cultural, moral y social, paralizando la espontaneidad social mediante un encadenamiento rígido. El Estado transforma a los individuos en irresponsables, incapaces de asumir su destino colectivo, la pereza y la ignorancia incrementan la deshumanización. Por medio de la moral estatal, a través de la educación

<sup>22</sup> Para el socialismo libertario el Estado, la autoridad y el poder están articulados, y corrompen al individuo, en cierto sentido, son inmorales: “El poder corrompe, ninguna persona que llegue a él se puede mantener a salvo de la inmoralidad, desde el mismo momento en que acumula mayor capacidad de decisión en sus manos que el resto de los demás, y en que puede anular a un inferior con su capacidad de mando”. P. Kropotkin, *La moral anarquista...*, cit., p. 35.

<sup>23</sup> Gustav Landauer, *La revolución*, Buenos Aires, Proyección, 1961, p. 38.

(la escuela, la cultura, la prensa y las formas de comunicación, la religión), el poder impregna a los hombres de una concepción debilitante de la vida.

Pero desconocer al Estado no significa que no reconozca alguna autoridad, aquí nace una variante: reconoce la autoridad moral. La autoridad se convierte en opresora cuando se basa en sí misma, cuando es un ejercicio de dominación de alguien o algo que tiende a conservar un privilegio que tiene en propiedad. No obstante, si la autoridad se entiende como la limitación social al individualismo y el complemento lógico a la libertad personal para lograr la libertad colectiva, la autoridad tiene un papel importante.

Por lo que se reconoce la autoridad moral que reside en la persona que tiene más experiencia y que provoca admiración (no sumisión), pero esta continuidad se debe ir reemplazando por la conducta autónoma que ya no necesite admirar ni seguir ejemplos para conducirse.

#### LA LIBERTAD EN LA MORAL ÁCRATA

La libertad es una tarea constante, pasa por el esfuerzo continuo para instituir otras relaciones entre los hombres, para acrecentar la aptitud de los individuos a la conciencia, al juicio, a la decisión e iniciativa. En su lucha por la transformación de la sociedad el socialismo libertario rehúsa los medios que comprometen la libertad y la conciencia. Sus relaciones con los demás serán modeladas en lo posible con la idea que él se hace de un contacto auténtico entre los hombres. Es difícil imaginar lo que serían las relaciones de los hombres en una sociedad desalineada; sin un comportamiento espontáneamente libre es siempre imposibilitado por la sociedad presente, queda sólo mantener un comportamiento sostenido por una constante voluntad de libertad y por el respeto a la libertad de los otros.



¿Cómo se realiza la libertad? El socialismo libertario apela a un pacto social que el individuo conviene al socializarse, no es un contrato forzado y sin condiciones, sino voluntario.<sup>24</sup>

Es inobjetable que la libertad es un proceso de y en construcción y que no existe el libre albedrío, sino como una ilusión hereditaria de nuestros sentidos; tampoco existe en sentido absoluto una autonomía completa del individuo en la sociedad. El instinto de sociabilidad es una necesidad fundamental de la especie en su sucesivo desarrollo. La libertad entonces se halla en mutua dependencia en las relaciones entre individuo e individuo, creando una pequeña limitación de la independencia absoluta de cada uno, al mismo tiempo halla en la reforzada y cada vez más compleja solidaridad social, su defensa y su garantía, de modo que en lugar de minimizarse se siente incrementada. En este proceso de construcción de la libertad, se hace necesario un método propedéutico, es decir, una rebelión de cada uno contra la autoridad, tanto individual como social, representada y legalizada por el Estado.

La libertad será entonces el principio fundamental de la base moral del anarcocomunismo, y desde su posición de ayuda mutua, la libertad será incompatible con la violencia, sin embargo, el Estado, órgano central de coacción y de expoliación a beneficio de una clase, grupos, o sectores, y en detrimento de otros, constituye una forma organizada y permanente de violencia no necesaria, y por tales razones la libertad es incompatible con el Estado.

<sup>24</sup> El pacto social del anarcocomunismo difiere por varias razones del contrato social de Rousseau, entre algunas de ellas podemos señalar que el primero no se apoya sobre un contrato único frente al Estado, sino que es un pacto social de libre acuerdo entre los seres humanos de la sociedad, la cual adquiere forma organizativa a partir de la familia, la comunidad, el barrio, el sindicato etc.; no viola la complejidad y heterogeneidad de la vida social, sino que se funda sobre un conjunto ilimitado de acuerdos que corresponden, en la medida de lo posible, a las múltiples necesidades del individuo. El pacto social no exige el abandono total de la libertad de cada ciudadano ni la alineación total de cada individuo con todos sus derechos a toda la comunidad.

No obstante, existe una violencia necesaria y aceptada por el anarcocomunismo, como manifestó Pietro Gori:

Que uno me ponga el pie en el cuello en nombre del Estado o de su capricho individual es siempre una misma cosa. La violencia, tanto si sobre mí la comete un agente del gobierno, como cualquier otro prepotente, hará nacer en mí el derecho de legítima defensa. Y he aquí que surge el concepto moral de *violencia necesaria*. [...] El derecho de legítima defensa que hace necesaria la violencia en el individuo y en la sociedad es el fundamento moral de las revoluciones contra cualquier forma de tiranía.<sup>25</sup>

La importancia del método por el cual se consigue poco o mucho no justifica la violencia. El uso de la violencia es algo que, en determinadas circunstancias, debido a la resistencia que ofrecen los poderes establecidos, habría que emplear si se quiere derribar los obstáculos que se oponen a la liberación de la humanidad, pero nunca se puede justificar por sí misma ni se debe ejercer para obtener mejoras concretas o más amplias,<sup>26</sup> el uso de la violencia es auto-

<sup>25</sup> Pietro Gori, *Las bases morales y sociológicas de la anarquía*, Barcelona, Ediciones Tierra y libertad, 1936, p. 20.

<sup>26</sup> Aunque en el discurso de Bakunin la justificación de la violencia sería ambigua: “Toda moral colectiva e individual reposa esencialmente en el respeto humano. ¿Qué entendemos por respeto humano? Es el reconocimiento de la humanidad, del derecho humano, y de la humana dignidad de todo hombre, cualquiera sea su raza, su color, el grado de desenvolvimiento de su inteligencia y de su moralidad misma. Pero si ese hombre es estúpido, malvado, despreciable, ¿puedo respetarlo? Claro está, si es todo eso me es imposible respetar su villanía, su estupidez, su bestialidad; éstas me disgustan, me indignan, contra ellas en caso de necesidad tomaré las medidas más enérgicas hasta matarlo si no me queda otro medio de defender contra él mi vida, mi derecho o lo que es respetable y querido. Pero en medio del combate más enérgico y más encarnizado, y en caso de necesidad mortal contra él, debo respetar su carácter humano. Mi propia dignidad de hombre no existe más que a ese precio”. Miguel Bakunin, *Obras, Consideraciones filosóficas*, vol. III, Madrid, Júcar, 1977, p. 149.

ritario. La exaltación radical de la destrucción del sistema vigente no supone una exaltación de la violencia, siempre se buscará medios más puntuales y más integrales como la propaganda y/o la educación.

En esta moral del anarcocomunismo, la igualdad no se identifica como un convenio, un pacto mecánico y uniforme, no es una igualdad homogénea y alienante como explicó M. Bakunin:

La igualdad no implica ni la nivelación de las diferencias individuales, ni la identidad moral, intelectual y física de los individuos. Esta diversidad de capacidades y de fuerzas, esta diferencia de naciones, de razas y de sexos, de edades y de individuos, lejos de ser un mal social, constituye, por el contrario, la riqueza de la humanidad. La igualdad y la justicia reclaman únicamente una organización de la sociedad tal que todo individuo humano que nace a la vida encuentre en ella, en tanto que dependiente no de la naturaleza sino de la sociedad, medio iguales para el desarrollo de su infancia y de su adolescencia hasta su adultez.<sup>27</sup>

El anarcocomunismo no anula a las personas, no se diluyen en el seno de la colectividad. Su crítica será contra el pensamiento liberal, y la moral que éste difunde, cuyos códigos acentúan la libertad individual y olvidan la libertad comunitaria, transformando el apoyo mutuo en la lucha donde sólo los más fuertes triunfan. Se critica al comunismo autoritario o socialismo estatal porque se ve en él una peligrosa anulación de la libertad individual. El blanco central de su crítica moral será la inmoralidad, que se manifiesta en la falta de solidaridad, el espíritu de competición y de lucha, el deseo de triunfo a costa de los demás, como eje del sistema capitalista, donde el dinero es el paradigma de lo que ofrece este sistema, por lo que siempre se propone la supresión del dinero en las nuevas sociedades.

<sup>27</sup> Bakunin, *La libertad*, cit., p. 132.

Solidaridad y libertad están unidas en el comunismo libertario, y la moral del apoyo mutuo no es un código evidente y convencional. Por lo tanto, no puede ser impuesta, no puede basarse en sanciones legales, sino en el consejo o la persuasión moral, por lo que se construye una moral sin sanción ni obligación. Se rechaza todo tipo de coacción como medio de imposición de contenidos morales. La manera de introducir su moral es siempre una mayor ilustración y educación de los hombres, suprimir las desigualdades sociales que originan la mayor parte de los delitos que se conocen y se repudian y, por último, persuadir, nunca imponer, este ideal moral del apoyo mutuo a todos. Se trata de aconsejar, no de obligar, en donde el baluarte es un acentuado optimismo en esta moral.

#### UTOPIA

La voluntad de construir una sociedad nueva, sin recurrir al Estado como principio de organización, implica que los constructores tengan una idea general, que aglutina diversos proyectos a realizar, retomando y considerando que los constructores no son un equipo de especialistas, sino el conjunto de la sociedad, y que estos proyectos no se conciben en abstracto. Se apoyan sobre una crítica y rechazo a la economía capitalista, y sobre las realizaciones fragmentarias de asociaciones de productores y consumidores, sobre el desarrollo de células concretas, donde la vida social busca la solución directa de sus problemas y la satisfacción de sus necesidades.

Entre los diversos movimientos y corrientes anarquistas no hay un consenso general sobre la aceptación de la idea de utopía. En este marco de diversidad de concepciones sobre el anarquismo, podemos dilucidar dos variables, una en contra de la utopía y otra a favor, que se identifica con el anarcocomunismo. Una variable o vertiente constructiva, para quienes en forma llana identifican la utopía con la frase: “derrumbar para edificar”, y que se asumen

como partidarios de la organización del futuro. Desde esta variable se concibe la utopía desde un nivel operante en la sociedad, es decir, desde un nivel epistémico,<sup>28</sup> y colocan en el horizonte un modelo general de sociedad que ofrezca un cambio radical de la misma. La vertiente en contra, conocida como vertiente espontánea, antiorganizativa, se identifica con los postulados del anarquismo individualista, quienes ven en la utopía prefigurada una construcción mental rígida que asfixia la creatividad y anula lo espontáneo.

La utopía se comprenderá como un camino que orienta la acción, algo deseable en cuanto necesaria. Anteriormente a los análisis de Karl Mannheim, el ácrata alemán y judío Gustav Landauer vió en la evolución social una relación dialéctica entre topía y utopía. La topía representa el conjunto de la vida colectiva de los hombres, considerados en una relativa estabilidad. Esta topía se transforma bajo la acción de una utopía, magma de aspiraciones y esfuerzos individuales, que se fundan en el entusiasmo de un periodo de ebullición y se organizan en la voluntad de crear una nueva topía, diferente en sus puntos esenciales de la antigua, pero topía no obstante, con sus defectos y limitaciones. Así la evolución se define “por una sucesión continua de topías y utopías”.<sup>29</sup> La utopía, entonces, se piensa no como evasión de la historia, o como “un sueño ocioso o el resultado de un deseo quimérico para ofre-

<sup>28</sup> Karl Mannheim teoriza sobre tres niveles en la concepción de utopía, a partir de las primeras indagaciones que sobre utopía y revolución realizó Gustav Landauer en su obra *La revolución*: “el cotidiano, significando lo imposible o lo que no tiene probabilidad; el segundo nivel de género utópico y su estrecho vínculo con lo literario, de hacer una crítica a la sociedad y proponer una sociedad ideal; y el tercer nivel epistémico, donde la utopía se transforma en una experiencia real y posible”. Karl Mannheim, *Ideología y utopía introducción a la sociología del conocimiento*, España, Aguilar, 1958, p. 76.

<sup>29</sup> Gustav Landauer, *La revolución*, Barcelona, Tusquets, 1977, pp. 159 y ss.

cer a la evolución social un plan hecho de antemano”,<sup>30</sup> sino como motor de liberación.<sup>31</sup>

La utopía como representación, como construcción de las relaciones de producción actuales y no de los planes a los que se conformarán las relaciones de mañana; como un método de investigación. Una actividad de síntesis, la utopía deviene creadora por las relaciones nuevas que establece entre los hombres y las cosas.<sup>32</sup> Ella da una extensión aclaratoria a los tipos de organización que han quedado en embrión por circunstancias históricas. Construcción que descompone la realidad dada en sus elementos y recompone éstos según hipótesis extraídas, a la vez, de la historia social y de una idea nueva de la vida colectiva. No tiene nada de profecía, sino que se vuelve previsión operativa, ya que puede proveer modelos de funcionamiento que sostendrán el esfuerzo de adaptación y de invención en un periodo de crisis o de transformación revolucionaria.

La utopía desde la perspectiva del anarcocomunismo se entiende como un camino que orienta la acción. Un proyecto realizable que destruye para construir.

Mannheim explicaba que la relación entre la utopía y el orden existente es una relación dialéctica. Se entiende por esto que toda

<sup>30</sup> Max Nettlau, “Introducción” (1926) a Joseph Dejacque, *El humanisferio*, *cit.*, p. 5.

<sup>31</sup> Para Max Nettlau “La utopía es un fenómeno social de todas las épocas y es una de las formas primeras y más antiguas del progreso y de la rebelión, porque el deseo de elevarse por encima de un presente que no parece aceptable más que para el usurpador y el disfrutador, y la esperanza de que se triunfará algún día, los medios para llegar, todo eso se transforma en reflexión para el porvenir, en visión de lo que podría hacerse, alternando en el organismo sano con el impulso a obrar con la acción, el trabajo, la investigación o el experimento presentes”. Max Nettlau, *Esbozo de historia de las utopías*, Buenos Aires, Imán, 1934, p. 35.

<sup>32</sup> Ernest Bloch, de forma semejante, manifestó que la utopía no es necesariamente abstracta o divorciada de la realidad, sino que es “un adelantamiento del curso natural de los acontecimientos”. Ernest Bloch, *Principio esperanza*, Madrid, Aguilar, 1977, p. XXI.

época permite el nacimiento de ideas y valores que contienen, bajo formas condensadas, las tendencias no realizadas y no cumplidas que representan las necesidades de cada época. Estos elementos intelectuales devienen entonces el material explosivo que apartará los límites del orden existente, el cual hace nacer utopías que a su vez rompen los lazos del orden existente, dándole la libertad de desarrollarse en la dirección del próximo orden, es decir, la utopía tiene los elementos para una transformación, una revolución.<sup>33</sup> Con un sentido pedagógico y moral, ya que no basta sólo una crisis económica para hacer una revolución, sino que se requiere la autodeterminación, la capacidad de los hombres para la transformación, entonces como núcleo aglutinante interviene la utopía, como un medio, entre diversos, de aprehender y transformar la realidad. Por lo tanto, la utopía nutre la epistemología<sup>34</sup> del pensamiento ácrata comunista, no se reduce a una revolución política o social, sino a una revolución integral que abarca todos los aspectos de la vida de las personas, tanto en el plano social como en el individual. No basta cambiar las estructuras políticas y socioeconómicas, tam-

<sup>33</sup> Nettlau hacía referencia entre dos tipos de utopía: las primeras utopías (hasta el siglo XVIII) que se volvían hacia el pasado, “la Edad de Oro”, “el paraíso perdido” y las que surgen a partir de la Revolución francesa, utopías de futuro, que tienen una finalidad: “señalar los medios para llevar a cabo la revolución, instaurar una sociedad más justa e igualitaria, así como describir la nueva sociedad liberada de la opresión capitalista”, Nettlau, *Esbozo de historia de las utopías*, cit., p. 94.

<sup>34</sup> “La epistemología de la conciencia histórica altera nuestros modos de relacionarnos con la realidad en la medida que posibilita asumirnos como sujetos constructores a través de una relación y colocación ante el mundo, bajo una exigencia de la objetividad ejercida a partir de una epistemología alterante y, por eso, activadora de necesidad desde, con y para los demás”. Manheim, *op. cit.*, p. 72. A la luz de este marco desplegado, la existencia y la historicidad cumplen el imperativo no solamente de lograr la transformación de la utopía en experiencia existencial, sino también el acceso a las modalidades históricas y epistémicas, es decir, la utopía desde la modalidad epistémica se transforma en una experiencia real y posible.

bién habrá que cambiar las mentalidades y las vidas particulares. Desde esta perspectiva, se trata de aprender la esperanza por encima del miedo y obtener de ésta tal efecto que lleve a entregarse a una praxis política y social destinada a transformar las condiciones reales de existencia, volcarse “activamente al proceso del devenir al que ellos mismos pertenecen”.<sup>35</sup>

La utopía se entenderá, desde la perspectiva anarquista, como creación y acción. Acción-creación que surge de espaldas a toda idea de tiempo como proceso histórico, la ideología emerge vinculada a este proceso y como su reflejo directo, por lo tanto, su pensamiento es acrónico, pero su proyecto no, es decir, no niega el tiempo como proceso histórico. Más que la mera comprobación de que el modelo imaginado no encuentra localización en ningún *topos* conocido, es la acronía lo que define la entraña de dicho pensamiento. Y como método se nutre de reflexión, construcción racional e imaginaria: “Si lo peculiar de la utopía reside en el empleo de un ‘modo utópico’ éste consiste en el ejercicio de la invención mental que mira la realidad y reflexiona sobre otros aspectos imaginarios o posibles de la misma, relacionándose, pues, con el método hipotético, con la experiencia mental de inventar hipótesis”.<sup>36</sup>

La utopía como acción, que destruye para construir, como un método de creación, es susceptible de ser modificada e incluso destruida. No es un programa de corpus cerrado, que se deba seguir al pie de la letra ni su carácter es definitivo, sin variación en lo relativo a su concepción del porvenir. Para Nettlau, si un proyecto es de corpus hermético, sin variación, entonces hay que considerarlo antiutópico y dogmático, ya que la utopía es creación, acción, y como tal acción es susceptible de ser modificada e incluso derribada por la crítica. “Debe dejar siempre la puerta abierta a la transformación, a la evolución, al cambio”.<sup>37</sup>

<sup>35</sup> Bloch, *op. cit.*, p. XI.

<sup>36</sup> Nettlau, *Esbozo de historia...*, *cit.*, p. 38.

<sup>37</sup> *Ibid.*, p. 35.



Como un proyecto a la diversidad de su crítica, de su construcción y derrumbamiento, siempre deja la apertura a la transformación y a la asimilación de las circunstancias particulares: “Nada es más útil en las utopías que su localización, su adaptación a cada país, aunque seamos internacionalistas en ideas y sentimientos, igual seremos hijos del medio ambiente para las formas y matices de las aplicaciones prácticas. La utopía que combina el ideal y la práctica será verdaderamente utópica —sin lugar— si quiere sólo agrandar e inspirar; será adaptada al medio si aspira al éxito supremo que toda utopía puede esperar, a la realización”.<sup>38</sup>

## EDUCACIÓN

Al igual que el anarquismo, no se puede hablar de una sola concepción sobre la educación libertaria, sin embargo, sí extraeremos un elemento común o principio fundamental de la pedagogía ácrata, misma que corresponde al socialismo libertario.

El comunismo libertario recoge y actualiza de la Ilustración el papel de la educación y su capacidad transformadora de la sociedad. La Ilustración comprendía al ser humano como un ser total, resultado de una composición de aspectos que se articulan en concordia: el aspecto intelectual, el físico, la moral, la comunidad, etc. De Juan J. Rousseau, de su pensamiento, retoman el papel educativo, recuperan principalmente la educación negativa, la cual es una crítica, un rechazo a las formas, los métodos y los contenidos culturales de la pedagogía tradicional:

La educación primera debe ser meramente negativa. No consiste en enseñar la virtud y la verdad, sino en preservar de vicios el corazón y de errores el ánimo. [...] Por el contrario hay que ejercitar [del niño] sus órganos, sus sentidos, su cuerpo, sus fuerzas, dejar que se

<sup>38</sup> *Ibid.*, p. 96.

manifieste con entera libertad para que alcance su desarrollo natural y completo.<sup>39</sup>

Pero rechazan que Rousseau fuera “el padre espiritual del Estado centralista”,<sup>40</sup> rechazan también la exclusión y subordinación que hace de la mujer desde la educación y de la continuidad de un paradigma patriarcal. Por su parte, de Víctor Considérant retoman “la insistencia de una educación profundamente antiautoritaria, en la que el niño se educa más por el juego que por la disciplina”.<sup>41</sup>

La columna de su pedagogía será la educación integral, contribución “de la Revolución francesa, de la igualdad de oportunidades que cada ser humano tiene respecto a los demás, y del derecho a desarrollar de la forma más completa todas sus facultades físicas e intelectuales”.<sup>42</sup> La educación integral estará encaminada a difundir un sentido de la solidaridad y del apoyo mutuo. Potenciar un pleno desarrollo de los seres humanos, pero siempre en el seno de una sociedad solidaria.

Desde esta columna, de la educación integral, durante el siglo XIX los principales pensadores y militantes anarquistas desarrollaron la importancia de la educación en sus proyectos. Joseph Proudhon manifestó que un proyecto adquiere un carácter de revolucionario si se articula con un proceso pedagógico: “Ninguna revolución será enriquecedora si no va acompañada de una renovación radical de la instrucción pública. La reorganización de la enseñanza es, a la vez, condición de igual y de progreso”.<sup>43</sup>

<sup>39</sup> Juan Jacobo Rousseau, *Emilio o de la educación*, México, Editores Mexicanos Unidos, 1976, p. 35.

<sup>40</sup> Bakunin, *Dios y el Estado*, cit., p. 29.

<sup>41</sup> Francisco José Cuevas Noa, *Anarquismo y educación. La propuesta sociopolítica de la pedagogía libertaria*, Madrid, Fundación de Estudios Libertarios Anselmo Lorenzo, 2003, p. 82.

<sup>42</sup> *Ibid.*, p. 84.

<sup>43</sup> Pierre Joseph Proudhon, *Solución al problema social*, México, Premiá, 1977, p. 31.

En un breve lapso de tiempo, posterior a Proudhon, la educación integral apareció en la obra ya citada de Joseph Décjaque, *El humanisferio*, como un fundamento básico para la sociedad ácrata. Décjaque buscaba un nuevo ser humano capaz de lograr una armonía total, como consecuencia de una educación integral, es decir, un equilibrio entre las labores manuales y las labores intelectuales o culturales: “El trabajo manual e intelectual es el alimento que le hace vivir. [...]. Un humanisferiano no sólo obra y piensa a la vez, sino que ejerce en la misma jornada oficios diferentes”.<sup>44</sup>

Será hasta la fundación de la Alianza Internacional de Trabajadores, que se presente la educación integral, por medio de un apartado en sus estatutos, como una parte integrante del anarquismo:

2. Quiere para todos los niños de ambos sexos, desde que nazcan, la igualdad en los medios de desarrollo, es decir, de alimentación, de ilustración y de educación en todos los grados de la ciencia y de la industria y de las artes, convencida de que esto dará por resultado que la igualdad solamente económica y social en su principio, llegará a ser también intelectual, haciendo desaparecer todas las desigualdades ficticias, productos históricos de una organización tan falsa como inicua.<sup>45</sup>

<sup>44</sup> Joseph Décjaque, *El humanisferio. Utopía anárquica*, Buenos Aires, La Protesta, 1927, p. 109. Décjaque fundaba su utopía en la rotación de tareas, lo que suprimía la división del trabajo, que no sólo era el origen de la alienación del hombre y su empobrecimiento intelectual, sino la causa de su bajo rendimiento. Educación integral y rotación de tareas que de nueva cuenta volvió a plantearse en la primera década del siglo XX por el ácrata franco-argentino Pierre Quiroule (Joaquín Alejo Falconnet): “El hijo de la ciudad libertaria sabía indistintamente manejar un telar, imprimir un libro, hacer una instalación eléctrica, fabricar herramientas, accionar una panificadora, fundar casas, etc., lo mismo que entendía de física y de química y conocía todos los trabajos agrícolas”. Pierre Quiroule, *La ciudad anarquista americana. Obra de construcción revolucionaria*, Madrid, Fundación Salvador Seguí, 1991, p. 73.

<sup>45</sup> Max Nettlau, *Miguel Bakunin, La Internacional y la Alianza en España, 1868-1873*, Madrid, Ediciones de la Piqueta, 1971, p. 62. Precisamente en *La Federación*,

Estatutos redactados en su mayoría por M. Bakunin, para quien la educación integral era “un proceso emancipador en el que el ser humano va tomando conciencia de la realidad, buscando ajustarse a ella y a la vez, justificarla”.<sup>46</sup> Una educación racional y solidaria, que debía hacerse sobre el desarrollo de la dignidad y de la independencia personal, pero esta independencia personal se fundamenta, a su vez, en el respeto a la humanidad, en la solidaridad fraternal, en el respeto a las leyes naturales del apoyo universal. Se constituía en dos objetivos articulados que había que crear: la educación como el lugar de la integración social, y la educación como proceso de autorrealización:

Tres cosas son necesarias para que los hombres puedan convertirse en hombres morales, es decir, en hombres completos: 1) el nacimiento en condiciones higiénicas; 2) una educación racional e integral acompañada de una instrucción basada en el respeto por el trabajo, la razón, la igualdad y la libertad; y 3) un medio social en el que el individuo humano, disfrutando de su plena libertad, sea igual de hecho y de derecho, a todos los demás. ¿Existe el medio? No, no existe, de aquí se deduce que hay que crearlo.<sup>47</sup>

La educación integral<sup>48</sup> desde el comunismo libertario, entonces, se comprendería desde dos ejes: primero, como pleno desarrollo

---

órgano de la sección barcelonesa de la ALT, se publicaron, entre los meses de agosto y septiembre de 1869, una serie de artículos bajo el epígrafe genérico *De la enseñanza integral*. Estos trabajos originariamente sin firma fueron reproducidos en 1871 en *La Humanidad*, eco de la asociación librepensadora de Barcelona que dirigía Gaspar Sentiñón, que se insertó bajo la firma de A. Marsal.

<sup>46</sup> Mikhail Bakunin, *La instrucción integral*, Barcelona, J. de Olañeta, 1979, p. 32.

<sup>47</sup> *Ibid*, p. 12.

<sup>48</sup> “Esta educación liberadora y pacificadora, capaz de formar organizaciones sanas y bien equilibradas, una generación menos desunida, a la que nosotros pudiésemos legar sin temor la solución de los difíciles problemas del futuro, sería definida por el ideal que se propone alcanzar. Puede caracterizarse por atributos diversos: se la llamará educación racional, educación científica, porque está basa-

de todas las potencialidades presentes en el niño, y segundo, como integración del trabajo manual e intelectual.

El primero rechazaba una educación concebida como imposición de ideas desde el exterior, es decir, como integración en el sistema establecido, para despertar la actividad e iniciativa: “ensanchaba el cerebro, la inteligencia, respetando la individualidad del educando”.<sup>49</sup> Además de que la educación no debía pensarse desde la autoridad del maestro, sino desde los intereses y la libertad del alumno.

Es decir, todas sus virtudes eran desarrolladas según su naturaleza y sus afinidades y se colocaba al infante en presencia de opiniones contradictorias para que nacieran en él el espíritu de análisis y de deducción. De tal manera que por medio de la persuasión nada debía esperar fuera de su propia iniciativa. El pequeño era encaminado, de forma racional, a no admitir cualquier explicación que se le hubiera dado sin que antes las hubiera distinguido como verdaderas o falsas bajo su propio criterio. Además de no olvidar que debía respetar las iniciativas de los demás para poder reclamar el respeto de las suyas.<sup>50</sup>

---

da en la razón y conforme a los principios de la ciencia; universal porque deberá ser común a todos, al menos en aquello que es esencial. Nosotros la designaremos por la palabra integral que contiene su definición; educación que tiende al desarrollo paralelo y armónico del ser por completo. Comprende necesariamente la instrucción integral que servirá de base a la enseñanza especializada, al aprendizaje profesional”. Paul Robin, “Manifiesto a los partidarios de la educación integral”, en M. Dommmanguet, *Les grandes socialistes et l'éducation: de Platon à Lénine*, París, Librairie Armand Colin, 1970, p. 331. La traducción es nuestra.

<sup>49</sup> *Ibid.*, p. 331.

<sup>50</sup> En palabras de Jean Grave: “En la escuela tal cual la comprendemos, el niño aprenderá a mirar la vida según es, a abrir los ojos sin miedo, a mirar de frente las cosas, y a los hombres sin temor; aprenderá a buscar, a examinar, a pensar, a discutir, a criticar, no aceptando una solución sino cuando su razonamiento se la indique como lógica, y no porque se le haya dado por tal”. Juan Grave, *Educación burguesa y educación libertaria (texto leído el 12 de febrero de 1900 en la sesión*

Para garantizar la libertad de la educación del niño, los ácratas insistieron en el componente científico y laico de la escuela. Educar en la libertad estaba articulado con la educación en el espíritu de la ciencia, es decir, liberar a los niños de todos los prejuicios y dogmatismos que habían obstaculizado la capacidad autónoma de los seres humanos. Era fundamental librarlos del dogmatismo clerical, un área apenas disminuida por una educación estatal. La ciencia podría acabar con las supersticiones y con el escepticismo y, al mismo tiempo, difundir los avances de la humanidad. Durante el siglo XIX, por medio del positivismo decimonónico, la ciencia se identificó con una nueva forma de progreso. Una actitud optimista que suponía el mejoramiento de las condiciones de vida a expensas de los descubrimientos científicos y técnicos. Ciencia y razón en perfecta reunión fueron los pilares de la educación libertaria. La ciencia desde la perspectiva libertaria reunía tres características fundamentales: daba una respuesta racional contra los dogmas religiosos, contestaba a las especulaciones de filósofos sobre los ácratas y orientaba a la sociedad hacia una organización más perfecta, que suponía la eliminación paulatina del Estado como elemento de coerción.

El segundo eje de la educación integral, vincular el trabajo manual y el trabajo intelectual, era una exigencia del desarrollo armónico del ser humano: “En los antiguos tiempos, los hombres de ciencia, y en particular aquellos que más han hecho a favor del crecimiento de la filosofía natural, no despreciaron el trabajo manual. Todo ello se ha modificado, con el pretexto de la división del trabajo, hemos separado violentamente el trabajo intelectual del manual”.<sup>51</sup>

---

*inaugural de los Cursos de Educación Libertaria en el Hotel de las Sociedades Sabias, París*), Barcelona, Atlante, 1908, p. 29.

<sup>51</sup> Pietr, Kropotkin, *Campos, fábricas y talleres*, Barcelona, Ediciones Júcar, 1978, p. 143. Kropotkin hacía referencia a la importancia y respeto que Sócrates tenía hacia las *téchnai* y al técnico (zapatero, carpintero, herrero, etc.), en la socie-

La integración del trabajo manual e intelectual es una vinculación para el desarrollo armónico del ser humano. Para el anarquismo comunista, la sociedad no es el resultado de un contrato que reduce la libertad de los individuos con su consentimiento, sino de un proceso de producción colectiva de cultura y humanización. Al establecer vínculos entre la actividad manual y la intelectual se practica una manera eficaz de suprimir la división de clases, la rotación de tareas, ya que mientras existan niveles de educación diferente, existirán privilegios políticos y económicos para una minoría, lo que se traduce en esclavitud, opresión y dominación para los demás.

Nosotros sostenemos, pues, que en interés de las dos, así como de la sociedad en general, todo ser humano, sin diferencia de nacimiento, debiera recibir una educación que le permitiera, ya fuera varón o hembra, combinar un verdadero conocimiento científico con otro, igualmente profundo, del arte mecánico. [...] A la división de la sociedad en trabajadores intelectuales y manuales, nosotros oponemos la combinación de ambas clases de actividades; y en vez de la “educación técnica”, que impone el mantenimiento de la presente división entre las dos clases de trabajos referidos, proclamamos *educación integral* o completa, lo que significa la desaparición de esa distinción tan perniciosa.<sup>52</sup>

Una articulación que al mismo tiempo destacaba la importancia de la armonía entre campo y ciudad, y su complementariedad en la nueva sociedad.<sup>53</sup> El trabajo manual e intelectual en dirección de

---

dad griega, relación que a través de la historia había decaído. Sobre Sócrates y las *téchnai*, véase Platón, *Gorgias*, 491<sup>a</sup>. *Banquete*, 221e, México, UNAM, 2008.

<sup>52</sup> Kropotkin, *Campos, fábricas y talleres...*, cit., p. 145.

<sup>53</sup> En cuanto a esta armonía y equilibrio entre ciudad y campo, entro lo urbano y lo rural, son fundamentales los trabajos del geógrafo anarquista Eliseo Reclús, quien señalaba a fines del siglo XIX: “El Hombre debe [contar con] la doble ventaja de tener acceso a los placeres de la ciudad, sus solidaridades de pensamientos y de intereses, las oportunidades que ella ofrece para estudiar y

inculcar en los infantes los sentimientos de solidaridad, y por tanto de igualdad. Es decir, partir de la solidaridad y de la igualdad, excluyendo para ello algunas técnicas y métodos de la enseñanza tradicional, que mediante ciertos mecanismos como premios, castigos, exámenes, etc., incrementaban la desigualdad, y en su lugar impulsar nuevas formas como la coeducación, ofrecer la misma enseñanza a hombres y mujeres.<sup>54</sup> Igualdad y solidaridad, trabajo manual e intelectual, en conjunto, darían forma a la autogestión pedagógica.<sup>55</sup>

Se reconoce la necesidad de especialización de los conocimientos, no como una defensa de la concepción artesanal del trabajo, sino como una defensa de una formación integral, un pilar primero, y una especialización posterior, que vendría después de la educación general: “Reconocemos sin reservas la necesidad de la especialización de los conocimientos, pero mantenemos que esta debe

---

practicar las artes y, al mismo tiempo, debe gozar de la libertad que existe en la libertad de la naturaleza y que se despliega en el campo de su vasto horizonte” (Eliseo Reclús, *Evolución de las ciudades*, 1895). Reclús comenzó a manejar este equilibrio mutuo desde su texto “Del sentimiento de la naturaleza en las ciudades modernas” (1896). Ambos textos han sido recopilados recientemente: José I. Homobono Martínez, *Evolución y renovación de las ciudades. Selección de textos de Élisée Reclus*, Bilbao, Universidad del País Vasco, 2009.

<sup>54</sup> Los ácratas libertarios no negaban que existieran diferencias entre los niños y las niñas, pero estas diferencias eran más bien el resultado de una sociedad que había alterado las condiciones naturales de vida.

<sup>55</sup> La autogestión educativa no es un mecanismo exclusivo al pensamiento anarcocomunista, otras tendencias la asumieron total o parcialmente: “la pedagogía de Freinet, los métodos de Makarenko, los planteamientos de Neill en Summerhill, etc.”, en Cuevas, *op. cit.*, p. 86. Por autogestión educativa comprenderemos dos aspectos principales: la capacidad de construir espacios educativos con medios propios, autónomos e independientes de la organización del Estado y /o de la Iglesia; y la propia organización de los planes educativos, del alumnado y del profesorado, que incluyan un autodidactismo, así como técnicas de investigación y trabajo grupal.



venir después de la educación general, la cual debe comprender tanto a la ciencia como al trabajo manual”.<sup>56</sup>

La articulación del trabajo manual e intelectual como soportes de la educación integral es un aspecto que coincide con otros elementos de diversas tendencias pedagógicas modernas, principalmente de la Escuela Nueva.<sup>57</sup> Como señaló Jean Grave: “No tenemos la pretensión de haber descubierto la América. Sabemos que todo cuanto podemos ahora decir, otros lo dijeron antes que nosotros, que nos limitamos a recoger las ideas diseminadas y a tratar de coordinarlas lo mejor que nos sea posible. Que es una tarea bastante bella y de la cual son muy pocos capaces”.<sup>58</sup>

Sin embargo, fueron las experiencias libertarias las que desarrollaron este proyecto hasta sus últimas consecuencias.

#### EXPERIENCIAS DE PEDAGOGÍA LIBERTARIA

En el transcurso de la historia del anarquismo, pero principalmente desde fines del siglo XIX y hasta las dos primeras décadas del siglo XX, se presentaron diversas experiencias pedagógicas. Dentro de este abanico de prácticas se pueden notar dos grandes tendencias: una corriente neutral y una corriente de sugerencia política.

*Corriente neutral.* Planteaban que no se debía imponer nada al alumno, la educación debía ser neutral en cuanto a valores y a contenidos, y jamás transmitir ideología, sólo enseñar las verdades indiscutibles, es decir, sólo las probadas por la ciencia experimental, así como las distintas teorías explicativas, sin enseñar alguna como verdadera, ya que se caería en el dogmatismo; entendían

<sup>56</sup> Kropotkin, *Campos, fábricas y talleres*, cit., p. 145.

<sup>57</sup> La Escuela Nueva o Escuela Activa tiene entre sus fundadores a Johann Heinrich Pestalozzi, Friedrich Froebel; será a inicios del siglo XX que se desarrollará en los movimientos pedagógicos de Ovide Decroly, John Dewey, María Montessori, Célestin Freinet, etc.

<sup>58</sup> Grave, *Educación burguesa...*, cit., p. 22.

que la libertad del educando debía ser absoluta y la misión del educador debía ser la de evitar toda influencia coactiva en el desarrollo natural del individuo:

La escuela no debe, no puede ser ni republicana, ni masónica, ni socialista, ni anarquista, del mismo modo que no puede ni debe ser religiosa. [...] la necesidad de dejar al niño en absoluta libertad para que él elija por sí mismo el mejor camino para su liberación [...] el maestro debe limitarse a mostrarle las diferentes opciones sociales y políticas.<sup>59</sup>

Ejemplos de estas experiencias se encuentran en los Centros Escolares de Ricardo Mella durante 1907-1919 en Celta de Vigo, España y la Escuela de León Tolstoi, Yasnaia Poliana (1857).<sup>60</sup>

### *Corriente de sugerencia política*

La educación debe tener una orientación social, y comprende la libertad individual sin marginarse o contraponiéndose a la libertad

<sup>59</sup> Ricardo Mella, *Ideario*, Gijón, La Victoria, 1926, p. 112.

<sup>60</sup> La Escuela de Yasnaia Poliana en Tula (Rusia), tuvo diversas etapas (1857, 1861, 1872, etc.) su actividad sobre la pedagogía libertaria lo llevó a formar un Comité Pro Enseñanza Anarquista. En 1898, a iniciativa de Kropotkin y Tolstoi, se creó un Comité Pro Enseñanza Anarquista, y/o Ligue d'Enseignement Liberaire, con el propósito de hacer frente a la enseñanza religiosa y estatal dominantes. Adoptaba el principio de "una educación verdaderamente integral, racional, mixta y libertaria", es decir, respetuosa de la libertad y, por lo tanto, "contraria a una disciplina basada en el disimulo y la mentira; contraria a los programas escolares que anulaban la originalidad, la iniciativa y el sentido de responsabilidad en educadores y educandos, y contraria a las clasificaciones que motivan rivalidades, celos y odio". En el comité estaban Jean Grave, Leo Tolstoi, Charles Malato, Jean Ardouin, Louise Michel y Élisée Reclus. Jean Maitron, *Histoire du Mouvement Anarchiste en France (1880-1914)*, París, Societé Universitaire d' Editions et de Librairie, 1955, p. 335. La traducción es nuestra.

social, ya que la libertad no es una característica natural, sino social, por lo que la libertad se convierte en un proceso.<sup>61</sup>

No existe ninguna educación neutral, es decir, se enfatiza el carácter político de la educación, ya que todas se basan en la idea del ser humano y en una concepción de la sociedad, por tanto, el o la educadora debe definirse por un modelo de ser humano y de sociedad, no debe ni puede renunciar a transmitir ideología, pero no debe confundir transmisión de ideología con dogmatizar ni tampoco confundir instrucción con amaestramiento porque, de lo contrario, la sociedad capitalista inculcará su modelo de ser humano y de sociedad sobre los infantes. El educador entonces será un guía en el proceso de enseñanza y debe educar para el compromiso moral y político de transformación de la sociedad. La instrucción del pueblo desde esta tendencia está estrechamente vinculada con la emancipación social, política y económica, y se sostiene por un movimiento de ideas compartidas.

Ejemplos de esta tendencia fueron: El Orfanato de Cempuis en Francia, bajo la guía de Paul Robin (1880-1894), y la Escuela Moderna de Barcelona de Francisco Ferrer Guardia (1901-1906).

El referente inicial de las experiencias pedagógicas del anarquismo fue el Orfanato de Cempuis (1880-1894) en Francia, bajo la guía de Paul Robin (1837-1912). En 1868, el profesor Robin, compañero de Bakunin, presentó en el Congreso de la AIT (Asociación Internacional de Trabajadores) una propuesta a favor de la enseñanza integral, pero no sería sino años después cuando se instale como director del Orfanato Cempuis, que constituyó el primer centro pedagógico organizado bajo el pensamiento ácrata y que contó con el apoyo y simpatía de anarquistas de todo el orbe,

<sup>61</sup> “La pedagogía libertaria debe de partir del principio de autoridad puesto que sólo así se llega a construir una autodisciplina necesaria para construir la libertad que es un proceso, es decir, el proceso pedagógico de la construcción colectiva de la libertad es un proceso de deconstrucción paulatina de la autoridad”. Bakunin, *La instrucción...*, *cit.*, p. 17.

quienes estaban interesados en construir y practicar una educación ácrata. El profesor Robin estableció un programa de educación integral que sustituía la enseñanza religiosa y la teología por la ciencia. Consideraba de vital importancia la enseñanza mixta, por lo cual implementó la coeducación de sexos. Desarrolló la igualdad en la enseñanza, evitando la competición y suprimiendo los premios y los castigos.

Su programa se fundamentaba en la enseñanza de las ciencias naturales, las matemáticas, el idioma extranjero y la historia. Hacía uso del método de enseñanza científico o experimental, de la observación, con la intención no de memorizar los conocimientos, sino de desarrollar las capacidades de experimentación y descubrimiento. La enseñanza de la historia se fracturaba de toda historia tradicional, es decir, no se presentaba bajo el enfoque del patriotismo y militarismo habitual para la época, sino que la presentaba como la historia de los pueblos, en la que la guerra era un daño para los grupos más vulnerables, los pobres. Su método se impregnó de los procedimientos renovadores de la pedagogía activa, junto a la formación intelectual y moral realizaba juegos y actividades artesanales, trabajos encaminados a la preparación profesional; trabajos manuales que seguían el método Fröebel de “lograr la destreza de las manos y la seguridad de la vista”.<sup>62</sup> También estimulaba las capacidades lógicas, el pensamiento crítico, la sensibilidad estética, la danza, el canto y la creatividad.

La experiencia del Orfanato Cempuis se completó posteriormente, cuando el profesor Robin fue destituido y llegó a fundar la Asociación Universal de Educación Integral (1893),<sup>63</sup> misma que

<sup>62</sup> Dommanguet, *op. cit.*, p. 328.

<sup>63</sup> Los principios básicos de la asociación: el gran acontecimiento moderno es la ciencia, el espíritu científico impone un nuevo tipo de educación, la educación positiva; la ciencia impone un nuevo concepto antropológico: el hombre que se perfecciona a sí mismo científicamente y trabaja porque los demás realicen este ideal; la especialización en el estudio o en el trabajo debe ser posterior a la adquisición de una base cultural sólida; la nueva educación debe ser racional y

sería un referente para la fundación de la Escuela Moderna de Francisco Ferrer Guardia.

FRANCISCO FERRER GUARDIA  
Y LA ESCUELA MODERNA

Francisco Ferrer Guardia asentó, en 1901, la Escuela Moderna y Racionalista, situada en el núm. 57 de Bailén y posteriormente en el número 70 de la misma calle, donde pernoctó hasta su clausura en 1906.<sup>64</sup> El local abrió el 8 de octubre de 1901, a él acudieron 30 alumnos: 12 niñas y 18 niños.<sup>65</sup>

Desde la fundación de la Escuela Moderna, Ferrer estableció que no era “el tipo perfecto de la futura escuela de la sociedad razonable, sino su precursora, la posible adaptación racional al medio”.<sup>66</sup> Y en su primer programa<sup>67</sup> enfatizó el carácter antidogmático y racional: “soluciones comprobadas por los hechos, teorías aceptadas por la razón, verdades confirmadas por la evidencia, eso es lo que constituye nuestra enseñanza”.<sup>68</sup> La misión de la Escuela Moderna consistió en hacer que los niños y niñas llegaran a ser personas

científica (basada en la razón y conforme a los principios de la ciencia), universal e integral (tendente al desarrollo armónico de todo el ser), abarcando un triple frente: educación intelectual, física y moral, en un régimen higiénico que desarrolle y conserve la salud”. *Ibid.*, p. 334. La traducción es nuestra.

<sup>64</sup> El proyecto se hizo posible gracias a la contribución económica de Ernestina Meunié, quien heredó a Ferrer una casa en París para crear un internado, pero Ferrer vendería tal propiedad y con los dividendos crearía la Escuela en Barcelona.

<sup>65</sup> El aumento de estudiantes fue progresivo, para “1904 contaba con 114 alumnos”. Buenaventura Delgado, *La Escuela Moderna de Ferrer Guardia*, Barcelona, CEAC, 1979, p. 53.

<sup>66</sup> Francisco Ferrer Guardia, *La Escuela Moderna*, México, Ediciones Hormiga Libertaria, 2006, p. 21.

<sup>67</sup> Existió un segundo programa instalado en el tercer año escolar (1903 a 1904), pero no tuvo modificaciones al primero.

<sup>68</sup> Ferrer Guardia, *op. cit.*, p. 25.

instruidas, verídicas, justas y libres de todo prejuicio. Para ello, sustituyó el estudio dogmático por el razonado de las ciencias naturales. Desarrolló y dirigió las aptitudes propias de cada alumno, a fin de que, con la totalidad del propio valor individual, no sólo fuera un miembro útil a la sociedad, sino que, como consecuencia, elevara proporcionalmente el valor de la colectividad. Para tal situación, renovó el estudio de la aritmética, en donde no se trataba de dinero, ahorro o de ganancia, sino que la aritmética se comprendió como ciencia de la economía social, entendiendo economía como “buena distribución”.<sup>69</sup> Manifestó la labor del pedagogo y de los padres en el proceso educativo, como un proceso de forma pasiva, es decir, no podían dar indicaciones de manera imperativa, como si se dieran “órdenes mecánicas, militares o dogmatismos religiosos”;<sup>70</sup> no se trató de gobernar con dirección arbitraria, sino guiar para un desenvolvimiento dinámico, ayudando a que las disposiciones particulares de cada alumno se desarrollaran, ya que el educador sólo era un guía en la voluntad del niño. Pero, tampoco abandonó al niño en su conocimiento educativo, para ello empleó una educación receptiva: “el profesor siembra las semillas de las ideas, y éstas, cuando con la edad se vigoriza el cerebro, entonces dan la flor y el fruto correspondientes”.<sup>71</sup>

Constituyó su educación como moderna, científica y racional. Moderna porque pondría en práctica los métodos más novedosos de la pedagogía, como diversos medios para activar la inteligencia de los educandos: “la sustitución de las lecciones de las palabras por las lecciones de cosas”,<sup>72</sup> el empleo del método empírico intuitivo en lugar de la reflexión verbalista y especulativa. Científica, porque a partir de un fundamento científico positivista pondría en claro el carácter de los supuestos religiosos como creencias ilógicas sin

<sup>69</sup> *Ibid.*, p. 65.

<sup>70</sup> *Ibid.*, p. 43.

<sup>71</sup> *Ibid.*, p. 26.

<sup>72</sup> *Ibid.*, p. 30.

posibilidad de comprobación. Porque: “La ciencia no es un patrimonio de los privilegiados, sino de todas las capas sociales.<sup>73</sup> Bajo el procedimiento de la experiencia y de la observación capacita a la humanidad, para que formen un criterio real”.<sup>74</sup> Retomaría, entonces, una posición monista, donde la ciencia junto a la libertad debían ser las únicas guías de la vida en la Escuela Moderna.

Una Escuela Moderna a su vez racionalista desde dos ejes, el primero ligado con el Iluminismo del siglo XVII. Ferrer sostuvo que su escuela conduciría a los seres humanos hacia la luz de la verdad, la razón y los conocimientos demostrados. Una luz que disiparía “las tinieblas de los prejuicios, la ignorancia y las supersticiones y liberaría al hombre poniéndolo a salvo de los abusos de la autoridad”.<sup>75</sup> Un segundo eje de significación del racionalismo tuvo que ver con la noción del trabajo como realización racional y la exclusión de toda enseñanza religiosa, énfasis de la educación integral de la lucha por el trabajo para la realización que reclama el intelecto, y que Ferrer definió como un racionalismo humano:

La Escuela Moderna intenta destruir todos los prejuicios que dificultan la emancipación total del individuo, y para eso adopta el racionalismo humanitario que es inculcar en las gentes la necesidad de conocer el origen de todas las injusticias sociales, para que conociéndolas pueda oponerse a ellas y destruirlas.

[...] La enseñanza racionalista y científica de la Escuela Moderna comprende cómo se ve el estudio de cuanto puede ser favorable a la libertad del individuo y a la armonía de la colectividad, en espera

<sup>73</sup> Sin abandonar del todo algunos elementos positivistas de la época respecto al papel principal de la sanidad, implementó programas de higiene escolar, que incluían higiene de los edificios escolares, higiene de los alumnos y el desarrollo en los mismos del ejercicio físico y la labor intelectual. Ferrer Guardia, *op. cit.*, p. 23.

<sup>74</sup> “Programa Inicial de la Escuela Moderna”, en Francisco Ferrer Guardia, *op. cit.*, p. 22.

<sup>75</sup> *Ibid.*, p. 37.

de un régimen de paz, amor y bienestar para todos sin distinción de clases ni de sexos.<sup>76</sup>

Porque la enseñanza racional era comprendida como un método de defensa contra la ignorancia que predomina en la sociedad, y cuya consecuencia era la diferencia de clases, su persistencia y su continuidad. El “racionalismo humanitario” de Ferrer propuso una noción del trabajo como realización racional y la exclusión de todo énfasis religioso; ejes que se situaron en el plano de la transformación social, al sumarse con el compromiso de luchar contra la propiedad privada, la explotación capitalista, las guerras, etcétera, obstáculos que impedían la emancipación del hombre y de la mujer. Es por ello que la escuela implementó en su programa la coeducación de sexos y de clases sociales, para establecer una sistemática igualdad, y educarlos en una colectividad sin privilegios. Al admitir la coeducación sexual y social, se partió de la solidaridad y de la igualdad y no se creó una desigualdad nueva, además su programa suprimió, premios, castigos, exámenes, etc.,<sup>77</sup> mecanismos sostenidos y practicados en la educación oficial y suprimidos en la Escuela Moderna, ya que el colegio, al no tener por objeto una enseñanza determinada, elimina los mecanismos de la educación oficial, porque su programa no podía decretar la aptitud ni la incapacidad de nadie. Aunado a ello, su proyecto adquirió un carácter popular, de acercamiento no sólo con los educandos, sino con los familiares de los alumnos. Cada domingo por la mañana, se consagró la clase al “estudio de los sufrimientos humanos

<sup>76</sup> Francisco Ferrer Guardia, “Racionalismo humanitario. Carta desde la Cárcel Modelo de Madrid, 1-5-1907”, en Constant Leroy, *Los secretos del anarquismo*, México, Librería Renacimiento, 1913, p. 110.

<sup>77</sup> Sobre los exámenes: “Estos actos, que se visten de solemnidades ridículas, parecen ser instituidos solamente para satisfacer el amor propio enfermizo de los padres, la supina vanidad y el interés egoísta de muchos maestros y para causar sendas torturas a los niños antes del examen, y después”. Ferrer Guardia, *op. cit.*, p. 25.



durante el curso general de la historia y al recuerdo de los hombres eminentes en las ciencias, en las artes o en las luchas por el progreso".<sup>78</sup> Instrucción popular mediante la organización de una serie de conferencias públicas y de lecturas, a las cuales acudían alumnos, familias y gran número de trabajadores.

El proyecto educativo de Ferrer Guardia careció de profesores, ante tal insuficiencia se propuso crear una normal, con el objetivo de organizar sus propios cuadros docentes. Además, impulsó la creación de una empresa editorial,<sup>79</sup> con la intención de tener sus debidos textos propedéuticos y porque todo el bagaje instructivo de la antigua pedagogía era inadaptable e inservible a las nuevas necesidades creadas por la Escuela Moderna. La tarea de crear y publicar sus propios libros de texto, sus herramientas de enseñanza, impulsó la convocatoria, en el *Boletín* de la Escuela y en diversos periódicos políticos de carácter libertario, a un concurso para la adopción y publicación de libros prácticos para la enseñanza racional, pero la respuesta fue mínima, los pedagogos, escritores y educadores se retrajeron ante el temor de ser perseguidos por los poseedores de la educación oficial, los únicos participantes fueron los escritores e intelectuales de simpatía con el anarquismo y quienes a la postre postularían una defensa de la Escuela.<sup>80</sup> Sin embargo, las obras que la Escuela editó no se limitaron a circular dentro de la Escuela, sino que se dieron a conocer fuera de ella, en

<sup>78</sup> Programa Inicial de la Escuela Moderna, en Ferrer Guardia, *op. cit.*, p. 23.

<sup>79</sup> Tres fueron los libros publicados durante la existencia de la Escuela Moderna: *Las aventuras de Nono* de Jean Grave, *Cuaderno manuscrito* y *Patriotismo y Colonización*, estos dos eran una colección de pensamientos de escritores universales que presentaban las injusticias del patriotismo, las iniquidades de la conquista y los horrores de la guerra; posterior a la desaparición de la Escuela, se publicaron una gran variedad de textos bajo el auspicio de la Liga Racionalista.

<sup>80</sup> En abril de 1908 se fundó la Liga Internacional para la Educación Racional, entre sus miembros estaban Languevin, Bernard Shaw, Berthelot, Gorki, Anselmo Lorenzo, Élisée Reclus, etc., el Comité de la Liga quedó conformado de esta manera: Francisco Ferrer Guardia (presidente); C. A. Laissant (vicepresidente).

círculos de estudios sociales, instituciones libres, en agrupaciones de padres de familia, círculos obreros, etc.

Desde su fundación, se hizo manifiesto que la Escuela Moderna era sólo un elemento en el marco evolutivo hacia una educación espontánea, misma que no era realizable aún, pero cuyo primer objetivo era la creación de la Escuela. Su experiencia nunca fue pensada para el presente inmediato; al intentar una renovación pedagógica, su horizonte la situó en un proceso de larga duración, pero no por ello inválido o inoperante:

Procederemos por gradaciones lentas, convencidos de que la escuela se transformará a medida de nuestros descubrimientos, por la misma fuerza de las cosas. Si nos preguntáis cuáles son nuestras esperanzas, nos manifestaremos de acuerdo con vosotros en la provisión de una evolución en el sentido de una amplia emancipación del niño y de la humanidad por la ciencia.<sup>81</sup>

Y aunque fue cerrada y prohibida en 1906,<sup>82</sup> uno de sus ejes de acción, la propaganda activa, la difusión del modelo educativo, no disminuyó. Una labor de difusión en la que participaron los adeptos al proyecto desde el momento mismo de apertura en 1901 y que continuó aún después de su cierre. La propaganda activa implicó no sólo la difusión, sino además el debate y la defensa de los principios del modelo educativo, de un proyecto de educación integral, que se fundó en la razón, en la inteligencia, y además, involucró articular el corazón y la voluntad.

<sup>81</sup> *Ibid.*, p. 51.

<sup>82</sup> En un frustrado atentado anarquista en contra del Rey Alfonso XIII, efectuado por el bibliotecario de la Escuela Moderna, Mateo Morral, se prohibió y clausuró la Escuela, su fundador Francisco Ferrer Guardia fue encarcelado y meses después fue liberado. Intentó reabrir la escuela, pero se encontró con la negativa gubernamental. “Años después fue acusado de planear los sucesos de la Semana Trágica y condenado a pena de muerte”. Buenaventura Delgado, *La Escuela Moderna de Ferrer Guardia*, Barcelona, CEAC, 1979, p. 31.

La difusión también se constituyó en la defensa de los profesores y de los personajes involucrados. Inició, entonces, un movimiento que tuvo sus cimientos en la fundación de institutos, escuelas, ateneos, círculos, etc., que procuraron adaptar a sus propias necesidades el modelo de la Escuela Moderna: trataron de mejorar su práctica, desechando algunos textos e integrando nuevos, desarrollando una mayor capacidad de sus profesores, no sólo en sus convicciones anarquistas sino, además, procurando adquirir una formación académica adecuada. En este contexto de la internacionalización, de la propaganda activa de creación de escuelas, es que se generan y construyen Escuelas Racionalistas en diversas partes de Europa y de América, incluyendo la experiencia mexicana, estableciéndose una relación directa entre Ferrer Guardia y el ácrata mexicano Ernesto E. Guerra,<sup>83</sup> así como la desarrollada en Mérida, Yucatán.

<sup>83</sup> El caso de Ernesto E. Guerra (también conocido como Genaro E. Terruels) es de vital importancia y casi desconocido. Ernesto E. Guerra tuvo relación directa con Francisco Ferrer Guardia en España, así como con otros ácratas europeos y latinoamericanos (como el cubano F. Tárrida del Mármol). Ferrer y Guardia le obsequió a Guerra el libro de F. J. Gould, *Primeras lecciones de moral*, para que hiciera su traducción del inglés al español y que éste sirviera como libro de texto en las escuelas racionalistas. Ferrer no logró ver la traducción del texto, sin embargo, Guerra llegó a publicarlo años después en Veracruz dentro de la serie de la enseñanza racionalista, como parte de la serie Manuales del Maestro. Véase F. J. Gould, *Primeras lecciones de moral*, versión española de E. E. Guerra, Jalapa, Oficina Tipográfica del Gobierno del Estado, 1922. Existe una reedición del texto hecha en los años ochenta del siglo XX, gracias a la voluntad de los compañeros de la cooperativa y editorial In Tlili In Tlapali dentro de la colección Racionalista. Sobre los periplos y vida de Ernesto E. Guerra, desde una forma testimonial y novelada, véase Ernesto E. Guerra, *Máximo. Luchas prerrevolucionarias*, México, edición personal del autor, 1917.

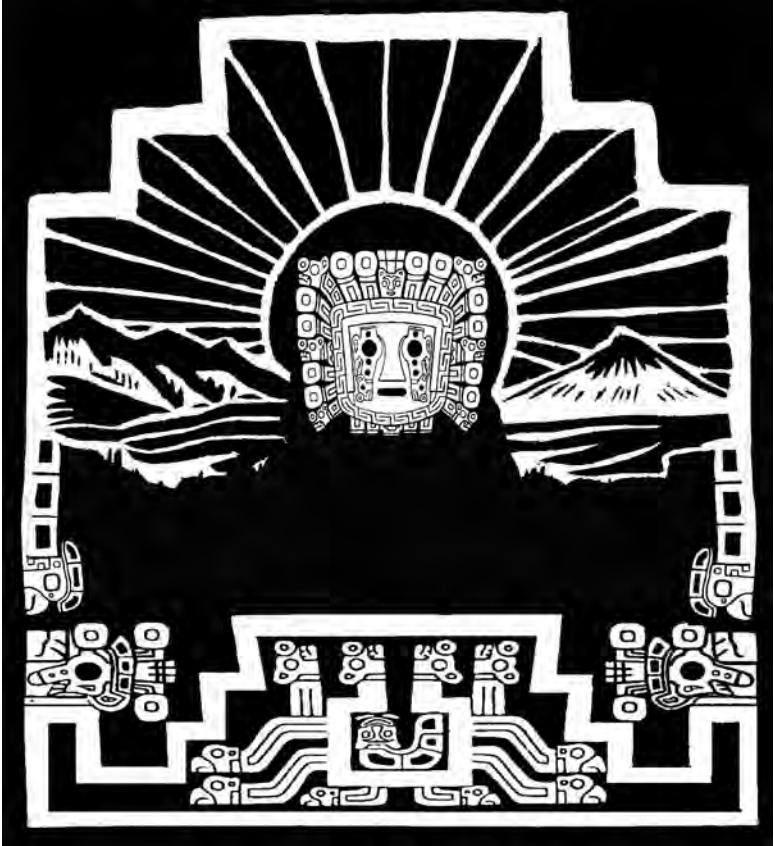


Imagen propia

*Se puede ser indio y tener los ojos azules.  
La naturaleza étnica de la nacionalidad  
no está en el color de la piel, está en el movimiento del alma,  
está en el impulso de la voluntad creadora.*

GAMALIEL CHURATA

## II. INDIGENISMO

### INDIGENISMO

Uno de los temas cruciales en la historia y el pensamiento en Latinoamérica del siglo XIX y durante el siglo XX se refiere a la relación entre las poblaciones originarias y su continua exclusión racial, cultural y política en la sociedad. La pregunta ¿Qué hacer con el indio?, originó, desde mediados del siglo XIX, la búsqueda y la discusión sobre la forma en que las poblaciones indígenas fueran incluidas y/o integradas en el proyecto de nación.

El indigenismo surge como una corriente de ideas que estaban cimentadas a la inclusión de las poblaciones, la cual tenía raíces en el periodo colonial y que posteriormente se desarrolló tras la independencia en el periodo republicano.<sup>1</sup> Aunque el indigenismo se vio influido por diferentes corrientes europeas, en el fondo fue un fenómeno intelectual típicamente latinoamericano y una contribución específica al debate sociocientífico y político. Además, la

<sup>1</sup> El indígena es una construcción histórica, política y cultural de una forma de dominación estructurada en el periodo colonial. Podemos partir del hecho de que el indígena es una reducción colonial del sujeto que habitaba el nuevo continente, antes de la llegada de los conquistadores y que, a partir de la Colonia, forma parte de un régimen de signos que descalifica de inicio su presencia en el ámbito de los discursos, del pensamiento y de las ideologías hegemónicas.

formulación de las ideas indigenistas puede considerarse como un momento clave en la evolución y desarrollo de las concepciones latinoamericanas sobre el Estado y la nación.

El pensamiento del indigenismo corresponde y se sitúa en momentos diferentes, no podemos hablar de la existencia de un solo indigenismo o hacer una generalización sobre el mismo, no es lo mismo la concepción que se tenía en la etapa colonial que hacia mediados del siglo XIX. La definición acerca del indigenismo tiene que ver con tres factores que posibilitan su desarrollo como pensamiento y como concepción: una etapa histórica, una diferente concepción del indígena y una filosofía de la historia. No nos detendremos en la evolución y desarrollo del indigenismo a lo largo de los procesos históricos y en forma generalizada para los países que en América Latina se componen de población indígena. En contraste, nos limitaremos a ubicar el indigenismo en la circunstancia histórica de Bolivia hacia finales del siglo XIX y su desarrollo hasta la tercera década del siglo XX.

Una concepción inicial sobre indigenismo se define como una gran gama de movimientos políticos y culturales, cuyas ideas oscilan desde la posición conservadora hasta de ultraizquierda, circunscritos a personas que no eran indígenas, es decir: blancos y mestizos, que solían integrar a la población indígena en el proceso de desarrollo y modernización de las sociedades latinoamericanas. Esta definición marcaría un amplio espectro de estudio y una generalización, en este sentido debemos manifestar que existen diversas vertientes del indigenismo. Ante la imposibilidad de acotarlo estrictamente dentro de los límites de una teoría conceptualmente formulada, intentaremos una aproximación en el caso del indigenismo boliviano, analizaremos desde el siglo XIX cómo se dan tres posibles vertientes del pensamiento del indigenismo.

Primero un indigenismo de índole oficial, constituido en legislaciones del Estado que desarrolló políticas paternalistas orientadas

a la incorporación<sup>2</sup> desde dos ámbitos: la integración socioeconómica, así como la asimilación<sup>3</sup> desde la perspectiva sociocultural. Su argumentación fue considerar a las poblaciones indias un obstáculo para la formación de sociedades nacionales, así como un freno para el desarrollo económico. En segundo lugar, un indigenismo surgido y desarrollado desde la intelectualidad que pretendió también, desde su iniciativa, una incorporación económica social y cultural, bajo la argumentación de que el indígena pertenecía a una cultura atrasada y por lo tanto debía ser objeto de un proceso de civilización. Ambas vertientes del indigenismo, bajo la apariencia de un proceso de civilización, le impusieron su propia visión del mundo, política, cultural, económica y éticamente. Una imposición de valores con el propósito de la continuación de la dominación sobre los indios. Y tercero, un indigenismo divergente a los dos primeros, que surge como respuesta al indigenismo oficial de índole paternalista.

Esta tercera vertiente del indigenismo propuso la defensa de los valores de las poblaciones indias, tratando de demostrar que la representación del indio no podía ser borrada de la memoria colectiva y que cualquier intento de modernización, de unidad nacional, debía respetarla. Una vertiente que tocó otros campos de la discusión social, además de la organización y la producción agraria, y que debatió sobre la forma y organización de la enseñanza. Como corriente del pensamiento expresó una forma de resistencia, al reivindicar en diversas maneras y apariencias, los valores, los patrones culturales, la cosmovisión, organización y lógica particular de los indios y defendió sus derechos económicos, sociales y étnicos, particularmente su lucha por la posesión y la propiedad de la tierra.

<sup>2</sup> El término *incorporación* denota una carga de violencia aplicada por las clases dominantes y de las instituciones del Estado al usurpar sus territorios, en la deformación de sus economías y en la persecución y destrucción de todo movimiento de resistencia.

<sup>3</sup> *Asimilación*, como un término que denota un proceso de mutación pasiva, de pérdida de las particularidades de la población indígena, mediante la liquidación de sus idiomas, sus tradiciones y cosmovisiones.



Cabe señalar de inicio que para un análisis del indigenismo no podemos reducir su investigación a una fragmentación de fuentes en aquellas de carácter sociológico y filosófico, y por otra parte a fuentes consideradas exclusivamente como obras literarias, nove-  
lísticas y poéticas, si se hace un análisis por separado de ambos caminos, se incurre a una reducción empobrecedora de la producción escrita que tenía como tópico la cuestión del indio, así como la reivindicación de los indígenas.

Por lo tanto, consideramos que la forma de analizar el indigenismo en Bolivia, sin caer en conceptualizaciones reduccionistas, es analizar tanto las manifestaciones de tipo histórico y sociológico como las obras de carácter literario y filosófico. Si en las obras de tipo histórico-sociológico se encuentran atisbos de la problemática acerca del indígena, en las obras de carácter literario y filosófico, no sólo se expresa un imaginario, sino también se da una perspectiva sobre aspectos inconscientes y connotativos del momento histórico, de la sociedad y del pensamiento de la época, más teniendo en cuenta que la mayoría de la obra sobre indigenismo<sup>4</sup> en el periodo comprendido, y en particular en la tercera vertiente, adquirió conciencia de sí mismo como ideología, a través de una diversidad de ensayos, artículos periodísticos, de recreación histórica, literaria y poética. Su discurso desperdigado en este tipo de textos forma

<sup>4</sup> El indigenismo como concepto en la zona surandina (incluye Bolivia y Perú) puede conformarse en tres momentos fundantes en el siglo XX: como acuñación política y su implicación socialista (a partir de 1900), con la obra de Manuel González Prada, José Carlos Mariátegui y Gamaliel Churata; el de su institucionalización como una teoría orgánica y sistemática de índole oficial, producto de la “integración interamericana” a partir de la 8 Conferencia Panamericana, celebrada en Lima, en 1938, y que posteriormente dio nacimiento al Primer Congreso Indigenista en Pátzcuaro, Michoacán, en 1940. Y el de su conversión en categoría científica a partir de los ámbitos de la historiografía, la antropología y la política (1950-1970). A partir de los años sesenta surgió una nueva generación de pensadores y críticos interesados en estos temas, quienes se separaron del indigenismo y se agruparon en torno al indianismo.

parte de la historia social, participaron en un sistema ideológico asumiendo un papel activo, fuese de manera consciente o no.

#### POSITIVISMO Y LIBERALISMO

En el caso de Bolivia el positivismo junto al liberalismo de carácter económico, como teorías y pensamientos, proporcionaron una reinterpretación de la historia nacional; hacia finales del siglo XIX, fue el modo de pensamiento común entre la intelectualidad y la dirigencia boliviana, como señala Marie Danielle Demélas: “De 1810 a 1910 aproximadamente, representa el modo de pensamiento común a la mayor parte de los dirigentes que tratan de aplicar a la sociedad leyes científicas, en particular los de la lucha por la existencia y de la selección natural por ‘la supervivencia del más apto’”.<sup>5</sup>

Spencer manifestó que “la sociedad, como todo organismo vivo, estaba sujeta a las leyes necesarias de la evolución”, las cuales consistían en un doble movimiento de integración y diferenciación, en una marcha de lo homogéneo a lo heterogéneo, movimiento que debía ser el perfeccionamiento del organismo, lo que las sociedades llaman “progreso”. Desde aquí y desde mediados del siglo XIX teóricamente se deduce el derecho de los grupos blancos de la oligarquía a mantener el orden social más estricto.

A las ideas de Spencer, se unieron el pensamiento y difusión de Alcides D’Orbigny<sup>6</sup> y una diversificación del darwinismo so-

<sup>5</sup> Marie-Danielle Demélas, “Darwinismo a la criolla: el darwinismo social en Bolivia, 1880-1910”, en *Historia Boliviana*, I, Cochabamba, Imp. Cochabamba, 1981, p. 37.

<sup>6</sup> Alcides D’Orbigny, antes que Darwin, realizó un viaje por Sudamérica, y tuvo una breve estadía en Bolivia (1830-1831), en las ciudades de La Paz, Cochabamba, Chuquisaca y Santa Cruz. Su influencia no sólo se dirigió a la Sociedad Geográfica Internacional y su sede en La Sociedad Geográfica en La Paz, Bolivia, sino además influyó y repercutió grandemente en la obra literaria del escritor Gabriel René Moreno y en otros pensadores bolivianos.

cial,<sup>7</sup> el cual reconoce la desigualdad, entre los hombres, las razas y/o las clases, la lucha por la supervivencia entre el más apto y considera la evolución social como una lucha permanente entre vencedores y vencidos. “La teoría de Darwin establece que en las sociedades humanas, como en las sociedades animales, ni los derechos, ni los deberes, ni los bienes ni los goces de los miembros asociados [...] son ni podrán ser iguales”.<sup>8</sup>

Justificada la desigualdad social, el intelectual y el político se dirigieron a rastrear desde su visión la eliminación de los más débiles. Comienza así un análisis de la sociedad boliviana, hecho bajo la perspectiva del análisis factorial de la raza, de la influencia de la geografía, del análisis social, cultural, psicológico y económico. Los grupos de dominación política y económica, desde esta configuración, se autonombrarán tutores de la población, de los demás grupos culturales y sociales existentes dentro del territorio boliviano. Y bajo su égida, el indio se comprenderá como un individuo incapacitado para disfrutar de la libertad, por ende, un sujeto in-

<sup>7</sup> El darwinismo social fue un pensamiento que impregnó a diversas ideologías y fue marco del pensamiento decimonónico; ideologías no sólo de carácter conservador, sino también desde un eje radical o libertario. Es claro el ejemplo en la obra del geógrafo Élisée Reclus, quien viajó por América Latina hacia mediados del siglo XIX. Reclus hacía uso de ciertos aspectos darwinistas, pero con la originalidad no de seguir un sentido evolutivo y de superioridad racial, sino desde una perspectiva revolucionaria, de apoyo mutuo: “El empleo de un razonamiento de otra naturaleza existente, que tiene el mérito de no descansar en una mentira. Se invoca contra las reivindicaciones sociales el derecho del más fuerte. La teoría llamada de Darwin acaba de ser su entrada en la ciencia y se cree poder servirse de ella en contra nuestra. En efecto, el derecho del más fuerte triunfa para acaparar fortunas [...] Pero lo que dicen los economistas, lo que dicen los industriales, ¿no podrán decir también los revolucionarios, comprendiendo que entre ellos el acuerdo por la existencia reemplazará gradualmente la lucha por la existencia? La ley del más fuerte no funcionará siempre en provecho del monopolio industrial”. Élisée Reclus, *Evolución y revolución*, Valencia, Sempere, 1907, pp. 35-36.

<sup>8</sup> Manuel Vicente Ballivián, “La patria boliviana, estado geográfico”, en Juan Albarracín Millán, *El gran debate. Positivismo e irracionalismo en el estudio de la sociedad boliviana*, La Paz, Editora Universo, p. 14.

telectual y moralmente inferior, con la necesidad de ser tutorado. Inicia una justificación del predominio racial y social, en esta supuesta inferioridad de los grupos indígenas, frente a los grupos de dominación, constituidos en su mayoría por población blanca.

La intelectualidad boliviana, imbuida del darwinismo social y del positivismo liberal, al proclamarse los guías del desarrollo, también proporcionarán una reinterpretación de la historia nacional, estimando que la inestabilidad política al interior y la falta de unidad son consecuencias de la composición racial del país:

Es notorio [*sic*] la tendencia de los mestizos a la pereza, a los litigios, al servilismo, a la intriga que son gérmenes de escándalo y de caudillaje; a eso se añade la estupidez y la cobardía del indio incaico, para perpetuar el despotismo en nuestra sociedad.<sup>9</sup>

La clasificación, valorización y jerarquización de las poblaciones humanas se adaptaron a estratos sociales. Las fuerzas históricas y los grupos de élite justificaron su proceder con el darwinismo social en su versión de racismo, y las prácticas que lo acompañaron buscaban justificar la desigualdad de accesos al poder y recursos, haciendo creer que esta desigualdad era natural, producto de un

<sup>9</sup> Para el intelectual y escritor decimonónico Gabriel René Moreno, la nación boliviana estaba muy cercana a la idea del argentino Faustino D. Sarmiento. René Moreno resumía la historia de Bolivia como una lucha entre la civilización y la barbarie determinada por valores biológicos. Los conflictos sociales tenían su origen en este hecho y el indio era el culpable de todos los males dados en el país, puesto que sus “células perniciosas y su mente inadecuada sólo encajaba en el colectivismo incaico” y por lo tanto resultaba “inepto para entender la democracia”. Barnadas Josep, *Gabriel René Moreno, 1836-1908: drama y gloria de un boliviano*, La Paz, Altiplano, 1988, p. 43. Pilar Mendieta también enfatiza la postura racista en el pensamiento de Gabriel René Moreno: “los indios eran seres inferiores y su eliminación no era un delito sino una selección natural, dura y repugnante tarea, pero que es impuesta por las necesidades de la industria”, Pilar Mendieta Parada, *Indígenas en política. Una mirada desde la historia*, La Paz, Instituto de Estudios Bolivianos, 2008, p. 170.

origen plasmado en la raza y/o en la cultura, y enajenando a la sociedad, quienes acabaron asumiendo los prejuicios.<sup>10</sup>

#### INDIGENISMO DE ESTADO

Desde la década de los años setenta del siglo XIX, la élite gubernamental respaldada por la sociedad blanco-mestiza empezó a construir un discurso ideológico, social, político y económico sobre qué hacer con el indígena. Por su parte, desde una posición moderada del ideario liberal,<sup>11</sup> se consideró básica la integración como fuerza laboral en las cuestiones económicas de las poblaciones indígenas. Incorporación que consistió jurídicamente en la instauración de un régimen político y económico moderno, en la destrucción de las bases materiales de los actores colectivos institucionalizados y la supresión jurídica de sus privilegios corporativos, del sistema jurídico, político y económico anterior.

La forma de incorporación denotó un mecanismo de violencia, misma que fue determinada por los grupos al servicio de la gran propiedad terrateniente, al aplicar la expropiación y ab-

<sup>10</sup> En una situación política confusa, después del episodio histórico conocido como la Masacre de Mohoza (1903) cientos de indígenas aymaras fueron detenidos y confinados a un proceso legal. Al mismo tiempo “arribó una expedición francesa bajo la dirección de Crequi-Montfort y Senegal de la Grange, destinada a estudiar las diferencias existentes entre aimaras, quechuas y mestizos, gracias a mediciones craneométricas entonces en boga. Según los estudios, entre los indios más sanguinarios, los aimaras se rebelaron como capaces de los actos más salvajes”. Mendieta Parada, *op. cit.*, p. 171. Los detenidos de Mohoza fueron culpabilizados, y la prensa se encargó de difundir el proceso, aludiendo a la raza aimara como salvaje, bárbara y decadente.

<sup>11</sup> De 1884 a 1920 podemos señalar que no existió una diferencia ideológica entre los grupos que gobernaron, si bien su agrupación bajo el Partido Conservador y el Partido Liberal no significó una oposición ideológica, como señala Carlos Montenegro: “Los dos partidos rinden idéntica devoción al pensamiento liberal, individualista y constitucionalista”, Carlos Montenegro, *Nacionalismo y colonización*, La Paz, Biblioteca Paceaña, 1953, p. 159.

sorción gradual de la comunidad. El fundamento ideológico del liberalismo no sólo fue de carácter económico sino que provino del positivismo de Spencer, al concebir el sentido de propiedad como característica del hombre civilizado, y no del hombre primitivo: “Primitive man lacks abstract ideas as those of property and cause”.<sup>12</sup> Desde estos fundamentos ideológicos, los grupos criollos mestizos valoraron la propiedad individual, como cambio histórico moderno al trasponer al indígena de un sistema “feudal” a un sistema moderno.

Los liberales implementaron medidas jurídicas de carácter socioeconómico para que las comunidades indígenas fueran desapareciendo al adoptar los principios de la libre competencia, la ganancia y la propiedad privada. Si bien, Simón Bolívar decretó el repartimiento de tierras de comunidad (1824),<sup>13</sup> la primera modificación (que se mantuvo hasta 1952) fue La Ley de Exvinculación de Tierras y el sistema jurídico, implementados en 1874<sup>14</sup> (perfeccionados en años posteriores a 1880). Dicha ley aceleró los bienes en circulación para conseguir un incremento de los bienes públicos y de la percepción agrícola, además de individualizar la propiedad colectiva y crear un mercado de tierras. De esta forma no sólo se modificó la base y sistema comunal-comunitario, ya que los liberales consideraban la comunidad como una corporación civil que obstaculizaba el libre flujo de la propiedad; sino que también, se

<sup>12</sup> Herbert Spencer, “The Principles of Sociology”, en John D. Yeadon Peel, *Herbert Spencer: The Evolution of a Sociologist*, Nueva York, Basic Books, 1971, p. 45.

<sup>13</sup> Decreto del 8 de abril de 1824 del libertador Simón Bolívar, dado en Trujillo, relativo a la legislación republicana de Bolivia, en José Flores Moncayo (comp.), *Legislación boliviana del indio. Recopilación 1825-1953*, La Paz, Ministerio de Asuntos Campesinos. Departamento de Publicaciones del Instituto Indigenista Boliviano, 1953, pp. 23-24.

<sup>14</sup> Ley de Exvinculación de Tierras, de 1874, dictada durante el gobierno de Tomás Frías (1874-1876), su gran desarrollo y funcionamiento empezó principalmente al término de la Guerra del Pacífico en 1880. Herbert S. Klein, *Orígenes de la revolución nacional boliviana. La crisis de la generación del Chaco*, México, Grijalbo, 1993, p. 29.

impulsó el despojo, la expansión de la hacienda, del gamonal, del latifundio,<sup>15</sup> concebidos no como un ultraje, sino como parte de un proceso de modernización de las estructuras económico-sociales de la época colonial, así como un beneficio para la población indígena, ya que al separarla de sus hábitos, se haría una población útil y práctica a la sociedad.

Además, bajo la aparente intención de hacer partícipes a los indígenas de la vida política, como ciudadanos-propietarios, se implementó la representación personal e individual ante la ley, negando la tradicional representación colectiva india: el desconocimiento oficial del *jilacata*<sup>16</sup> como posible interlocutor de la comunidad.<sup>17</sup>

El rechazo indio a abandonar sus estatus de comunero supuso considerarlo como una población contraria al desarrollo del país, sintetizando el desarrollo en la modernización agraria y por tanto vista como traidora al proceso de la nación.

Es ya imposible prolongar por más tiempo un estado de cosas diametralmente contrario al progreso nacional, al desarrollo de la industria y a la práctica de nuestras instituciones. Debemos [cambiar] al

<sup>15</sup> Proceso semejante se comprendió en México antes del proceso revolucionario de 1910, en donde la propiedad se encontraba en manos de latifundistas, la hacienda como régimen económico involucró todo un sistema de sobreexplotación y despojo en contra de los peones (trabajadores), con un sistema administrativo que implantó las tiendas de raya y los vales de pago como formas de enganche del trabajador y de sus descendientes y familiares. El despojo en el México prerrevolucionario conformó un sistema que se fundamentó tanto en el liberalismo económico como en el positivismo ideológico.

<sup>16</sup> Es una autoridad tradicional aimara, su voz significa “el hermano mayor”.

<sup>17</sup> “Desde que son conferidos los títulos de propiedad, la lei [*sic*] no reconocerá comunidades. Ningún individuo o reunión de individuos podrá tomar el nombre comunidad o aillo [*sic*], ni apersonarse por éstos ante ninguna autoridad. Los indígenas [*sic*] gestionarán por sí o por medio de apoderados en todos sus negocios, siendo mayores de edad, o se harán representar, siendo menores, con arreglo a las disposiciones civiles del caso”. Flores Moncayo, *op. cit.*, pp. 226-227.

indígena poseedor de la tierra que cultiva sin todos los derechos que imprimen su verdadero sello a la propiedad, el indígena sometido al régimen comunario de los Incas, sin una personalidad perfecta, el indígena convertido, en fin, en ilota, merced al tributo que lo infama, no podrá salir de su actual abyección, ni elevarse al rango de ciudadano, y la tierra entregada a un cultivo mezquino, rutinario, sino a manos muertas, no permitirá el desarrollo de la agricultura, base de todas las industrias y de la riqueza pública en general.<sup>18</sup>

El empleo de la fuerza, su exclusión política o cualquier pretensión política y económica por parte de las comunidades fue vista como una “guerra de razas”. Significó la legitimación de la violencia como medio de incorporación para acaparar tierras y reprimir sublevaciones, acciones que se incrementaron a partir de 1900.<sup>19</sup>

El proceso de integración económica incrementó la conversión del indio comunero en colono de hacienda, en trabajador semi-esclavo y en pongo.<sup>20</sup> La propiedad comunitaria, como sistema de organización económica-social, no sólo fue atacada directamente con la legislación anticomunitaria, sino además sufrió un ataque de desprestigio contra los tradicionales tipos de organización co-

<sup>18</sup> “Debate del 4 de septiembre de 1874 sobre la exvinculación de tierras, por los diputados Aguirre, Vargas, Marañón, Velasco, Virreyra, Rivero, Barrientos y Villazón”, en Arturo Urquidí, *Las comunidades indígenas en Bolivia*, Cochabamba, Los Amigos del Libro, 1970, p. 184.

<sup>19</sup> “Consumadas aquellas matanzas, calmados los ánimos vinieron después las retorsiones mestizas. Multitud de indios fueron victimados en las cárceles de la provincia, en el pueblo de Mohoza, una autoridad militar se quedó a pacificar el pueblo, hacia fusilar indios impunemente, por la falta más pequeña, unas veces se amontonaban indios vivos unos sobre otros y encima se hacía sentar a otro indio que era fusilado”. Rigoberto Paredes, *La provincia de Inquisivi*, La Paz, Tipografía de J. M. Gamarra, 1906, p. 30.

<sup>20</sup> *Pongo*, indio (mujer o varón) que realizaba labores de servidumbre en las propiedades del latifundista, sin obtener algún pago por sus servicios.



munitaria. El *ayllu*,<sup>21</sup> organización económica y social de raíz ancestral, fue percibida como un organismo que debía desaparecer, inadecuada para los tiempos de progreso y desarrollo: “El *ayllu* fue una institución grandiosa en la época precolombina y cómo [sic] resulta anacrónica en la actualidad”.<sup>22</sup> Para los liberales, la comunidad respondía a la etapa primitiva de la organización social, caracterizada por la igualdad de sus miembros, y no por la diferenciación individual. La nación, entonces, se concebirá como una forma de organización social, económica y política más civilizada que la organización indígena, por ello se buscó, por diversos medios, exterminar las organizaciones “precivilizadas”.

La imagen predominante desde mediados del siglo XIX hasta la guerra del Chaco (1934) fue una aproximación al indio desde una perspectiva de dominación. Esta ideología de dominación partió desde un indigenismo que concibió al indio con una visión utilitaria: el indio es un objeto-materia, jamás un sujeto, que hay que formar, ya que no tiene los requisitos necesarios de dignidad humana valorada, siguiendo los parámetros de organización económica y social de las sociedades desarrolladas, es decir, de la sociedad europea blanca-mestiza. La incorporación del indio entonces quedaría establecida desde un ser civilizado blanco-mestizo de origen o asimilación occidental, concebido como un sujeto, y el indio, un objeto sin forma al que hay que moldear a beneficio.

<sup>21</sup> Una relación análoga se puede establecer entre el *ayllu* como organización en el área andina y el *calpulli* en algunas zonas del área de México. Tal comparación sobrepasa los alcances de esta investigación.

<sup>22</sup> Bautista Saavedra, *El ayllu, estudios sociológicos* [1903], La Paz, Gisbert, p. 36. Las conclusiones reaccionarias a las que llegaría el abogado y presidente boliviano Juan Bautista Saavedra (presidente durante el periodo de 1921-1925), continuaron años después en otro texto, donde afirma: “[el *ayllu*] es una póstula, un chancro, metido en la sociedad boliviana, que se necesita extirpar por cualquier forma”. Bautista Saavedra, *La democracia es nuestra historia*, La Paz [1917], 1921, p. 47.

LA INSTRUCCIÓN COMO DISOLUCIÓN  
Y EXTERMINIO DEL INDIO

El discurso liberal también buscó otras formas de integración que no sólo operaran de manera económica, a través de la educación y en menor grado por medio del ejército. En el ideario liberal la educación era “uno de los elementos más poderosos de progreso social”, porque daba al individuo una idea exacta de los deberes del ciudadano para con el gobierno, de los ideales de éste para con el pueblo y de los derechos de ambos, de la constitución política del Estado y de todo aquello que “conducía a hacer conocer el espíritu democrático de una República”.<sup>23</sup> Aunque desde finales del siglo XIX constitucionalmente se declaró que la instrucción primaria era gratuita y obligatoria, y buscaba que los infantes fueran educados en “la industria y el trabajo”,<sup>24</sup> en la práctica, la obligatoriedad no llegó a la población indígena, rural, el proyecto constitucional no rebasó el alcance urbano.

La búsqueda de una educación que no pusiera en peligro las estructuras e instituciones jurídicas, políticas y sociales que el liberalismo conformaba, de incorporarlo a la “vida civilizada” por medio de la educación, como propuesta de integración del indígena, de domesticación como dócil instrumento de trabajo, conlleva a los liberales a un proceso de renovación educativa, reformar la educación con la intención de formar el pensamiento y el hombre boliviano, desde una perspectiva de occidente: “la mentalidad boliviana no ha tenido vida propia, sigue en una búsqueda de autenticidad [...] importar libros o textos extranjeros, olvidando que la educación debe dirigirse por una idea matriz: formar el hombre”.<sup>25</sup>

<sup>23</sup> Manuel María Alcocer, *Breves reflexiones sobre la situación política moral y administrativa de Bolivia*, en Albarracín Millán, *op. cit.*, p. 112.

<sup>24</sup> Ley de Libre Enseñanza del 22 de noviembre de 1872, en Flores Moncayo, *op. cit.*, p. 219.

<sup>25</sup> Daniel Sánchez Bustamante, “La educación boliviana”, 1902, en Albarracín Millán, *op. cit.*, p. 65.

Intelectuales, educadores y gobernantes señalaban que el indio, la “raza indígena”, más que necesitar una educación superior, necesitaba una educación elemental (saber leer y escribir en idioma español) que le permitiera adquirir los conocimientos fundamentales de la cultura y civilización del país.

Durante el primer gobierno de Ismael Montes se llevaron a cabo una serie de promulgaciones jurídicas con el objeto de incorporar al indígena: la creación de escuelas campesinas;<sup>26</sup> la remuneración a los alfabetizadores (1905);<sup>27</sup> así como el envío de una

<sup>26</sup> Ley del 6 de febrero de 1903, “se dispone la creación de cinco escuelas provinciales con internado para los campesinos, en el departamento de La Paz”. Faustino Suárez Arnez, *Historia de la educación en Bolivia*, La Paz, Trabajo, 1973, p. 216.

<sup>27</sup> La Ley del 11 de diciembre de 1905 remuneraba pecuniariamente con 20 bolivianos por alumno a los particulares que establecieran por su cuenta una escuela elemental en centros apartados o poblados por indígenas. Es significativo destacar la influencia de esta ley en uno de los fundadores de la Escuela Indígenal de Warisata a través del testimonio de su hija: “el diputado Ramón Gonzáles buscaba más ciudadanos para inscribirlos como electores en las elecciones generales. Teniendo información de que Avelino Siñani alfabetizaba y desarrollaba otras actividades educativas, pensó en ellos como probables votantes que lo favorecerían. De esa manera buscó entrevistarse con Avelino en Achakachi. En ese tiempo el campesino analfabeto no tenía derecho al voto, y el diputado le propuso pagar a cada votante alfabetizado la suma de dos billetes, que por entonces tenían mucho valor. Es natural pensar que Avelino debía rechazar inmediatamente y con firmeza la propuesta indigna del diputado. Sin embargo, Avelino aceptó provisionalmente la propuesta, y más tarde, luego de consultar y dialogar con sus hermanos campesinos, la aceptó completamente. [...] Mi padre sabía que no debía aceptar la propuesta, sin embargo la aceptó. Por otra parte sabía que el número de los alfabetizados debía aumentar. En realidad él se encontraba ante un dilema: si no aceptaba perdía una gran oportunidad de estimular educativamente a más campesinos para que se inicien en la lectura y escritura, y para que los que estaban aprendiendo aceleren su aprendizaje. Si aceptaba era lógico que muchos campesinos pondrían más interés para aprender a leer y escribir, porque cobrarían por sus firmas y podrían, además, votar por primera vez en una elección. ¿Qué valía más en ese momento? ¿El que hayan muchos alfabetizados o el que hayan solamente algunos más?”, Tomasa Siñani de Willca, “Breve biografía del fundador de la ‘escuela-ayllu’, un testimonio escrito sobre Avelino Siñani”, en

misión a Europa<sup>28</sup> para que estudiaran los sistemas educativos y contrataran a un grupo de educadores destinados a formar la primera normal de maestros y reorganizar la escuela boliviana. Proceso que culminó con la contratación del pedagogo belga Georges Rouma, para la fundación de la Escuela Normal de Sucre, así como de una planificación educativa nacional, en la que se incluyó la fundación de Escuelas Normales Rurales.<sup>29</sup>

El proyecto de renovación educativa, aunque incluía a los indígenas, cumplía la función de neutralizar los movimientos de sublevación indígena en contra de la destitución de tierras. Existía un respeto a los idiomas andinos, pero en sí propendieron a la castellanización de los niños indígenas: “la implantación de la enseñanza del idioma español aunque sin abandonar las lenguas nativas”.<sup>30</sup> La incorporación por medio de la instrucción se valió

---

Roberto Choque *et al.*, *Educación indígena: ¿ciudadanía o colonización?*, La Paz, Ediciones Aruwiwiri/Taller de Historia Oral Andina, p. 128.

<sup>28</sup> El 25 de febrero de 1905, una misión comprendida por Daniel Sánchez Bustamante, Felipe Segundo Guzmán y Fabián Vaca Chávez viajó por Chile, Argentina, España, Francia, Italia, Suiza, Alemania, Inglaterra y Bélgica, misión que duró tres años (1908). Consistió en estudiar los métodos de enseñanza, los mejores textos, y al mismo tiempo contratar profesores de Escuelas Normales y de Educación Media. “Frutos de ese pensamiento han sido el envío de jóvenes escolares de ambos sexos al exterior, la contratación en centros de mayor cultura de profesores competentes para nuestros colegios de varones y de niñas, laceraación [sic] de escuelas especiales en ramos de minería, agricultura y comercio, el establecimiento de maestros ambulantes para la raza indígena”. Ismael Montes, “Discurso en la inauguración del año escolar de 1908 pronunciado en la Universidad Mayor de San Andrés”, en *Revista Boliviana de Instrucción Pública*, núm. 6, febrero de 1908.

<sup>29</sup> En 1915 se fundó la Escuela Normal Rural de Umala, en el Departamento de La Paz, para campesinos aimaras, y en 1916 en Colomi, Departamento de Cochabamba, para campesinos quechuas. Estas escuelas serían cerradas bajo instigación de los latifundistas.

<sup>30</sup> Daniel Sánchez Bustamante, “Informe del Comisionado de Instrucción Pública de Bolivia, Berlín, 10/11/1907”, en *Revista de Instrucción Pública Boliviana*, núm. 7, marzo de 1907.

de prácticas violentas, en algunos casos se continuó con el uso de castigos ejemplares: “Todos los alumnos hablarán castellano pudiendo sin poder, si alguno habla aimará sufrirán cada uno un palo en la mano (responderá el mayurista [*sic*] si socapa [*sic*], él sufrirá por cada alumno)”.<sup>31</sup>

La instrucción desde esta perspectiva se volvió paternal, consideró al indio como un menor de edad, incapaz de gobernarse a sí mismo, de alcanzar madurez de conciencia. Al indio, por su parte, le costaba probar lo contrario desde un engranaje totalmente occidental. La posición de dominio que mantuvo el indigenismo del Estado impidió ver en el indígena un ente libre y en su cultura un sistema organizado de valores. Existe una infravaloración del indio y se pugna por una rápida e impositiva occidentalización que no tiene en cuenta el respeto a la personalidad y a las formas de vida tradicionalmente elaboradas. Todo debía ser sustituido compulsivamente por los “moldes superiores” de la cultura occidental.

El proyecto pedagógico impulsado por los liberales originó una serie de debates en la intelectualidad boliviana desde finales del siglo XIX. Por una parte, una corriente de intelectuales, entre los que destacaba Gabriel René Moreno, fundamentaba la insuficiencia de la educación para redimirla de las taras acumuladas durante siglos de explotación. Ya que, desde su perspectiva, el contacto con la población blanca y mestiza no había sido suficiente para la modificación de sus costumbres y manera de ser, ello significaba que el indio era incapaz de asimilar la “civilización”. Su respuesta era el exterminio a largo plazo de la población por medio de un mestizaje en donde la raíz blanca fuera la predominante, diluir la población indígena, su cultura y sus tradiciones, al cruzarse con la raza blanca e inyectarle su cultura y su carga genética. “Que por la virtualidad que es propia del transformismo desaparezcan cuanto antes el indio

<sup>31</sup> El Reglamento de la Escuela de Andamarca, mayo 9 de 1898, en *Pachamamax tipusíwa. Estructuras de comunicación en Karanqas*, vol. 2, Oruro, Andamarca, 1991; Choque, *op. cit.*, p. 135.

y el mestizo de Bolivia, esos dos agentes arcaicos, incásico uno y colonial el otro, que se extingan bajo la planta de la inmigración europea”.<sup>32</sup>

Y, por otra parte, un grupo de intelectuales, escritores, políticos, que consideraban que la instrucción india debía estar orientada a cualificar sus aptitudes como agricultores, jamás generarles expectativas de cambio social: “Los menos crueles opinan que hay que limitar la instrucción del indio, dicen que abriéndoles las universidades serían un peligro para la raza blanca, que la agricultura, las chacras y las zonas fértiles sufrirían daños inmensos”.<sup>33</sup>

El limitar la educación era consecuencia del discurso de guerra de razas y de castas que los mismos liberales se habían encargado de difundir, sin embargo, fue la única alternativa liberal (después de la confrontación de 1899: la Guerra Federal), de rehabilitar e integrar al indio a la vida social y económica, y eliminar el temor a futuras sublevaciones. Inicia entonces un indigenismo

<sup>32</sup> Gabriel René Moreno, “Nicómedes Antelo”, en Bolivia y Perú, *Nuevas notas históricas y bibliográficas*, Santiago de Chile, Universo, 1901, p. 47. Una respuesta a René Moreno fue el texto del padre de Franz Tamayo, quien se contraponía a la convicción de que sólo una inmigración europea y masiva podía salvar a la nación boliviana. Isaac Tamayo (exministro conservador hasta 1898, teórico de la expansión de la industria del estaño, terrateniente, y banquero), publicó bajo el pseudónimo Thajmara, *Habla Melgarejo (fragmentos de un libro inédito)*, La Paz, González y Medina, 1914. El texto recopila reflexiones histórico-políticas y sociológicas en defensa del indio, hace hablar a Melgarejo (caudillo liberal): “Sois un pueblo indio, no lo neguéis, ni os avergonzáis de ello, pero por esa misma razón, sois en toda Sudamérica, el indio pueblo con carácter propio, genuinamente propio sin que las hibridaciones ni las bastardías hubieran llegado a adular ese carácter, y esto, desde luego, ya es un gran factor, un poderoso factor para la elaboración del porvenir” (p. 131). “Antes de enseñar a leer, a escribir al indio enseñadle sus derechos y sus deberes [...], los que llamáis blancos, aunque vuestros lejanos antepasados hubieran sido europeos, sois tan indios como el pongo que os sirve, como el colono que cultiva nuestras tierras”, p. 84.

<sup>33</sup> Julio Zuma Ávila, “El indio después de la Conquista española”, *El Diario*, La Paz, 28 de agosto de 1917.

paternal que a través de la educación intentó mantener en un estado pasivo las insurrecciones indias.

#### LA IGLESIA Y EL INDIGENISMO OFICIAL

Las medidas jurídicas sobre instrucción llevadas a cabo por los liberales también tuvieron como finalidad separar la educación de la dirección teológica y de la escolástica. No obstante, la Iglesia consiguió por su cuenta seguir vigente bajo los diversos gobiernos liberales del agonizante siglo decimonónico y durante las primeras décadas del siglo XX.

Sin abandonar los fundamentos religiosos de los hombres de la providencia y de la recién proclamada Encíclica *Rerum Novarum*,<sup>34</sup> se desarrollaron proyectos educativos que siguieron la pauta y tónica de un indigenismo paternal. En esta labor pionera en el aspecto de la educación india destacaron dos figuras: La del cura Carlos Felipe Beltrán (1816-1898), y la del padre franciscano José Antonio Zampa (1873-1935). Carlos Felipe Beltrán,<sup>35</sup> párroco en diversas poblaciones de Oruro y Potosí, en comunidades quechuas y aimaras, publicó numerosos folletos en una serie llamada “Civilización del indio”. Partió de la noción educativa del uso, “necesidad, posibilidad y facilidad de enseñar a todos” del método de *Pampedia de Comenio*,<sup>36</sup> para lo cual utilizó como vehículo las lenguas originarias, es decir, la formación de textos religiosos en quechua y aimara, así como métodos de alfabetización y diálogos teatralizados. Fundó una escuela Rural en Sacaca (Potosí).

<sup>34</sup> León XIII, *Carta Encíclica Rerum Novarum*, dada en Roma el 15 de mayo de 1891.

<sup>35</sup> Paul Rivet y Odile Rodríguez, “Un apóstol boliviano”, *Kollasuyo*, La Paz, núms. 68, 69 y 70, 1951-1953.

<sup>36</sup> J. A. Comenio, *Pampedia (educación universal)*, Madrid, Universidad Nacional a Distancia, 1992.

Por su parte José Zampa, influido por el estudio de la *Rerum Novarum*, impartió instrucción elemental a los niños, ya que “los niños y las niñas pobres tienen derecho a la educación en igualdad de condiciones que los hijos de los ricos y pudientes” y posteriormente se extendió a las áreas rurales siempre y cuando contara con el consentimiento y aceptación de los latifundistas. Fundó las Escuelas de Cristo y los Círculos Católicos Obreros,<sup>37</sup> donde articuló el cambio de la práctica pedagógica y la práctica religiosa, proponiendo formar “un hombre nuevo, consciente de su relación con Dios, consigo mismo, con los demás y con la naturaleza, para que contribuya a construir una sociedad nueva, comunitaria, libre, justa, solidaria, fraterna y democrática”.<sup>38</sup>

Bajo el criterio de la *Encíclica Rerum Novarum*, José Zampa trató de contener las ideas socialistas que entonces empezaban a influir en los grupos obreros-mineros de Potosí. Trató el problema de la falta de educación como un problema ético-teológico, como un mal cuyo culpable era la falta de civilización occidental: “Los indígenas quieren enrolarse al nivel de la civilización y del progreso bien entendido hasta alcanzar la perfección posible en este valle de lágrimas [...] la religión que les legaron los fundadores de esta patria es la única verdadera, es progreso, es ciencia, es civilización, y fuera del catolicismo la lógica conduce al desastre doméstico y social, quiero decir al error socialista, comunista, anárquico y añado bolcheviquista”.<sup>39</sup>

<sup>37</sup> Desde el 8 de enero de 1908 empezaron a fundarse las Escuelas de Cristo, en la ciudad de Potosí, para obreros e indígenas, posteriormente, aparecieron las Escuelas Rurales: Tecoya (1922), Cala Cala, Pati Pati, Caiza, Chacnacaya (1923). El padre Zampa no estuvo exento de conflictos con el gobierno liberal. En 1913, el gobierno de Ismael Montes lo expulsa, al sostener que predicaba el socialismo: “que vaya a su país a predicar el socialismo”. Giuseppe Rossi, “Escuelas de Cristo. Ochenta años de labor educativa”, *Presencia*, La Paz, 15, diciembre de 1987, pp. 3 y ss.

<sup>38</sup> José Zampa, “Sobre la alfabetización de los indios”, *Presencia Literaria*, La Paz, 15 de enero de 1989, p. 2.

<sup>39</sup> *Ibid.*, p. 4.



El proyecto del padre Zampa y de las Escuelas de Cristo (como el de Carlos Felipe Beltrán) no abogó por la supresión de la propiedad privada y por la reinstauración de la propiedad comunitaria a manos del indio. Protegió la continuidad del proceso liberal, de tal manera que la expansión de sus escuelas contó con la simpatía de los latifundistas, ya que anulaba las sublevaciones al marcar a los indígenas rebeldes como “subversivos comunistas”. Impregnados de un indigenismo tutelar, la Iglesia coexistió con los sustratos del pensamiento liberal.

Finalmente, la misión adventista que llegó a Bolivia (a mediados de 1921), con el objetivo de difundir la religión protestante y ayudar en la civilización de la población,<sup>40</sup> creó escuelas en comunidades, tuvo afinidad con el proyecto liberal oficial. Al alfabetizar a los indígenas no sólo facilitaban la lectura de la biblia, ya que por esta vía, al negar la religión, las prácticas y rituales de los indígenas provocaron la integración que el indigenismo oficial promovía.

#### REFORMULACIÓN DEL INDIGENISMO PATERNAL

El proyecto educativo y las reformas que impulsaron los liberales tuvieron su crítica insigne en la figura de Franz Tamayo, quien hizo un enjuiciamiento histórico de la educación boliviana. Desde su obra *Creación de una pedagogía nacional*,<sup>41</sup> acusó al positivismo de

<sup>40</sup> Así manifestaba su proyecto el pastor Reid Shepard: “civilizar a la raza indígena dándole una instrucción sólida que la capacite para ser más apta, adaptándola a la nueva cultura, basada en el temor a Dios y respeto al prójimo”, en Suárez Arnez, *op. cit.*, p. 278.

<sup>41</sup> La constitución de *Creación de una pedagogía nacional* fue la compilación de una serie de artículos que Tamayo publicó en *El Diario* de la Paz durante julio de 1910, y en abierta crítica a las obras pedagógicas de uno de los enviados en misión pedagógica a Europa: Felipe Segundo Guzmán. La respuesta de Segundo Guzmán también sería una serie de artículos en *La Época*, bajo el pseudónimo de Camilo Segal. Artículos recopilados a su vez en *El problema pedagógico en Bolivia*, La Paz, 1910.

haber caído en la especulación, denunció al racionalismo como un fenómeno foráneo, y al socialismo lo acusó de constituir “una desviación del espíritu social”.<sup>42</sup> Influenciado por Fichte, Nietzsche y su irracionalismo como el nuevo ideario nacional, y por Hipólito Taine en cuanto al medio y las ideas sobre la raza, así como del movimiento por el estudio del alma infantil como base esencial de la pedagogía;<sup>43</sup> atacó el plagio, la copia de sistemas educativos concebidos para otras naciones, fenómeno al que llamó “bovarys-mo” pedagógico. La cuestión del problema, para Tamayo, no radicaba en una saturación enciclopédica y en la simple instrucción, sino en una pedagogía formativa y educativa, en el logro de un carácter nacional antes que proveedora de simples conocimientos: “La suprema aspiración de nuestros pedagogos sería hacer de nuestros países nuevas Francias y nuevas Alemanias, como si esto fuera posible y desconociendo una ley biológico-histórica, cual es la de que la historia no se repite jamás, ni en política ni en nada. [...] Lo que hay que estudiar no son métodos extraños, trabajo compilatorio, sino el alma de nuestra raza, que es un trabajo de verdadera creación”.<sup>44</sup>

Tamayo partió desde la noción vigente de progreso en el contexto ideológico evolucionista occidental, modelo ejemplar histórico vigente, que manifestaba una relación entre pueblos evolucionados y pueblos atrasados, argumentación para mantener la diferenciación y distanciamiento racial y cultural en el país.

<sup>42</sup> Franz Tamayo, *Creación de una pedagogía nacional*, La Paz, Biblioteca Boliviana, 1944, p. 16.

<sup>43</sup> Tamayo conocía la difusión en Europa de un movimiento pedagógico fundado en el alma infantil como base esencial de la pedagogía. La pedagogía reposaba principalmente en el conocimiento de la naturaleza íntima del niño, el más importante de los problemas educativos era no dañar la salud física y mental de los estudiantes. Sobre este movimiento pedagógico véase Alfredo Binet, *Ideas modernas sobre los niños*, México, FCE, 1985. Édouard Claparède, *Psicología del niño y la pedagogía experimental*, México, Compañía Editorial Continental, 1958.

<sup>44</sup> Tamayo, *op. cit.*, p. 10.

Franz<sup>45</sup> se fundamentó en el criterio de mestizaje, en la creencia de una homogeneización racial como base de unidad social. Optó por un mestizaje moderado, donde persistieran “las condiciones físicas y morales del alma de la raza”.

En *Creación de una pedagogía nacional*, Tamayo hizo uso del referente implícito de indio, sin diferenciación alguna entre el aimara y quechua, ignorando a los demás pueblos originarios; este aspecto negó su propósito de estudiar la raza indígena ya que, en vez de plantear las diferencias, las anuló, construyendo una imagen abstracta del indio. Además, su obra, si bien es uno de los primeros intentos por integrar al indio a la ideología histórica occidental y a un proyecto de unidad nacional, no dejó de responder al propósito de una nación privilegiando su propia posición social, cultural y racial como representante de una clase media y alta de intelectuales “blancos” urbanos y latifundistas. Es decir, planteó una educación, una civilización, desde la posición de dominador, ya que no sólo alertó e infundió el temor entre sus contemporáneos de clase, de estrato social y raza, sobre una educación igualitaria: “¿Sabéis lo que significa civilizar al indio? Eso sería vuestra ruina irremediable e incontenible. Eso sería habilitar al verdadero poseedor de la fuerza y de la energía para sacudirse de vosotros”.<sup>46</sup>

Nunca aludió a un derecho de igualdad entre blancos, mestizos e indios, por el contrario, sin abandonar los lineamientos racistas,

<sup>45</sup> Tamayo, aunque reivindicaba de forma exagerada su raíz indígena y llegó a casarse con una mujer de “pollera”, al mismo tiempo se negó a utilizar el apellido materno (su madre, Felicidad Solares, de raíz aimara). Véase al respecto Fernando Molina, *La conjura contra el hechicero. Tamayo para el indianismo contemporáneo*, Bolivia, Editora Presencia, 2010.

<sup>46</sup> *Ibid.*, p. 34. De forma semejante congeniaba con las ideas de Alcides Arguedas, quien manifestaba como un serio peligro educar a los indios, así como la posibilidad de una inversión de dominio, más en un horizonte histórico amenazado por levantamientos indígenas: “Una educación indígena no especializada no haría más que potenciar los vicios caudillistas e induciría a los indios a que se sintieran superiores a los suyos”. Alcides Arguedas, *De cara a la realidad*, La Paz, Juventud, 1989, p. 124.

sugirió una diferenciación de pedagogías entre indios y mestizos, los de gradación más baja cultural y socialmente, los indios, dueños de “gran voluntad y pequeña inteligencia”: “La inteligencia no es la facultad eminente y dominadora del indio [...] el indio parece haber dejado siempre de lado todo lo que en la inteligencia humana puede llegar a ser fuente de goce mental o estético”.<sup>47</sup>

Y otra educación para los mestizos “inteligentes, pero aquejados de desorden, indisciplina y superficialidad”. Para los primeros se fundó en un método pedagógico paternal de amor y paciencia ante los “pobres indios”, para los segundos un sistema de disciplina y concentrado en pocas materias: “la regla de oro es enseñar poco y bien y no mucho y mal”. La educación no era más que una forma de dominación, de civilizar a las supuestas razas inferiores.<sup>48</sup>

En este sentido, para Tamayo el indio no estaba destinado a formar parte del grupo intelectual nacional, detrás de una preocupación moral, se encontraba el carácter utilitario del indio. Su papel entonces dentro de la integración tenía una sola finalidad y esta era una función económica, el carácter productivo del indio, el indio como “base de la energía nacional”,<sup>49</sup> del poseedor de “la virtud del trabajo”. El indio integrado como empleado, como consumidor, pero siendo dependiente y dominado. Su conversión en colono y su incorporación a la “civilización” por medio de la educación, la vía de explotación de la energía india para el progreso del país.

En el pensamiento de Tamayo se identifica al indio como un recurso natural que sólo se puede hacer productivo con la educa-

<sup>47</sup> *Ibid.*, p. 35.

<sup>48</sup> Su polémico adversario en cuestiones pedagógicas, Felipe Segundo Guzmán, fue más explícito: “La educación es la forma de adaptación a una civilización superior y esa civilización es la europea y es blanca [...] el dominio del mundo corresponde a la raza dolicocefala de cabellos rubios, de estatura alta y otros signos de superioridad”, Felipe Segundo Guzmán (Camilo Segal), *El problema pedagógico en Bolivia*, La Paz, Velarde, 1910, p. 41.

<sup>49</sup> Tamayo, *op. cit.*, p. 23.

ción, la propuesta de integración del indio a la unidad boliviana, a la nación, es de nueva cuenta por vía económica y pedagógica: domesticado como sumiso instrumento de trabajo. Su integración en una realidad sociológica e ideológica de la nación es profundamente manipulada desde un protectorado paternalista. Como incorporación a un proyecto, no reconoce una diversidad cultural, ya que asocia el proceso de civilización-integración del indio con el cambio total, la extirpación de sus costumbres —consideradas retrógradas—, por las formas culturales de occidente, y perseguidas por el liberalismo.

#### EL MOVIMIENTO DE CACIQUES-APODERADOS, ¿UNA ÍNSULA EN EL INDIGENISMO?

Hasta la finalización de la Guerra del Chaco (1935) la resistencia india se desarrolló desde las vías legales, sus principales objetivos de lucha fueron por una parte la propuesta de un nuevo deslinde de tierras de comunidad para la restitución de las comunidades y, en segundo lugar, el factor educativo. La educación fue una práctica que implicó profundas ambigüedades, formó parte del proyecto “civilizatorio” de los liberales, pero también fue asumido por el movimiento indio como una reivindicación destinada a terminar con las desigualdades de carácter colonial en las cuales vivían. Las comunidades indias buscaron en la instrucción una estrategia de defensa de su propio proyecto de sociedad, el cual se fundaba en una restitución de las tierras usurpadas, así como en las tradicionales formas de organización económica, política y social.

Las comunidades indias intentaron contener el analfabetismo, culpable en gran parte del abuso y el engaño por parte de los latifundistas y los mestizos, quienes cometían robo, adulteración de documentos y trámites legales para el despojo hacia las comunidades indias. Los indios, en su mayoría sin saber leer y escribir y en combate a la usurpación de la que eran objeto, recurrían a

escribanos, *qilqiris* (tinterillos) y a abogados mestizos, quienes casi siempre actuaban coludidos con los hacendados para despojar a las comunidades de sus propiedades.

La defensa legal de las propiedades comunitarias era fundamental para la sobrevivencia de los indios. Por tal motivo, percibieron la educación como un medio de acceso al conocimiento de las leyes fijadas desde la Colonia y las impuestas por el Estado liberal. La instrucción como instrumento para la búsqueda y lectura de los títulos antiguos y el mecanismo para la defensa y reivindicación de las tierras frente al saqueo.

Desde mediados del siglo XIX<sup>50</sup> surgió la figura de los apoderados. La comunidad se reunía para otorgar poderes al más apto, es decir, al individuo originario, que había ocupado cargos dentro del ámbito comunal, que en lo posible supiera saber y escribir y que tuviera experiencia en las cuestiones legales, así como con los gobiernos del poder local. El apoderado era este sujeto elegido dentro de las costumbres de la comunidad.

La figura del cacique-apoderado pervivió de forma clandestina, surgiendo como un movimiento abierto a partir de 1914 en la ciudad de La Paz. Si bien La Paz no era una comunidad, sí era el referente inmediato de la centralización administrativa y económica del Estado boliviano, por lo cual su espacio converge en un lugar estratégico de contacto, articulación y relación con miembros de diversas comunidades del territorio boliviano, para impulsar formas de lucha y autodefensa legal conjunta.

El movimiento de los caciques-apoderados recurrió al uso de la memoria colectiva, al recuperar la figura del cacique colonial. Si en el periodo colonial el cacique o *kuraka* era el articulador o

<sup>50</sup> De los primeros apoderados que se tiene existencia destaca Simón López: “Simón López indígena letrado de Poopó (Oruro), elegido en reuniones o juntas secretas en su casa donde participaban los jilakatas de las diferentes parcialidades. [...] López, quien en 1826 fue acusado por las autoridades de incitar a las indias”. Mendieta Parada, *op. cit.*, p. 50.

mediador entre la República de indios y la República de españoles, en la etapa liberal del siglo XX, la recreación del cacique colonial tuvo el papel de intermediario natural entre las comunidades y el Estado, representación amparada legalmente por los liberales.<sup>51</sup>

Aunque el principal objetivo del movimiento de caciques-apoderados se circunscribió a la restitución de las tierras comunales usurpadas por la hacienda y auspiciadas por el Estado liberal, además tuvieron otros objetivos no menos importantes como la abolición del servicio militar obligatorio, la supresión de las diversas formas del tributo colonial que aún subsistían, la presencia de representantes indios en las instancias de poder local, y quizás un objetivo igual de importante que la restitución de las tierras: el establecimiento de escuelas para las comunidades. “No sabemos leer ni conocemos la lengua en la que esta [*sic*] escrita la legislación patria y sin embargo debemos sujetarnos a ella [...] sólo queremos la instrucción de los niños aborígenes para que no sufran lo que nosotros sufrimos”.<sup>52</sup>

La instrucción fue un medio por el cual pelearon los caciques-apoderados, ante el incumplimiento de las promesas oficiales de dotar de escuelas en las comunidades.<sup>53</sup> La educación fue el mecanismo que utilizaron para la defensa de las tierras usurpadas. A

<sup>51</sup> La Ley de Exvinculación de 1874.

<sup>52</sup> Gregorio Ventura, apoderado de la región de Oruro, en denuncia al ministro de Gobierno. Archivo de la Paz, Expediente de la Prefectura, 1922, en Vitaliano Soria Choque, “Los caciques-apoderados y la lucha por la escuela (1900-1952)”, en Choque Canqui *et al.*, *op. cit.*, p. 59.

<sup>53</sup> Ejemplo del incumplimiento de las promesas del Estado liberal-republicano fue el reclamo hecho en el memorial presentado en 1923 por Santos Marka T’ula, Manuel Churki, Julián Siñani y Nicolás Mamani ante las autoridades educativas: “A la clase indígena no han dotado de escuelas, reclamamos de este deber para dedicarnos a la educación de nuestros hijos, por esta razón hemos pedido escuelas en todas las comunidades ya sean sostenidas por el gobierno o por nosotros mismos, que nos vemos privados de la instrucción que hemos pedido el año mil novecientos diecinueve, hasta la fecha no hemos obtenido la venia de las autoridades de provincia, quedándonos en la ignorancia, siendo el blanco de los

largo plazo buscaron la instalación de escuelas en las comunidades, donde los pobladores aprenderían a leer y escribir y de esta forma ya no estarían sujetos a la defensa de mestizos alfabetos, terminaban con una actitud paternalista que los consideraba incapacitados para defenderse a sí mismos. A corto plazo, su estrategia fue la recuperación y defensa de las tierras originarias de las comunidades a través de la congregación de las autoridades y representantes legítimamente elegidos de las poblaciones afectadas, quienes se movilizaron en la obtención de copias de títulos de composición con la Corona de España (la mayoría de estos documentos fueron localizados tanto en archivos de la ciudad de Lima, Perú, como en Sucre, Bolivia). Dichos documentos históricamente los legitimaban como primeros aimaras y quechuas propietarios de tierras:

Hemos sido principales propietarios de nuestros terrenos y como primeros aimaras y habitantes de Bolivia así como quechuas y reclamando que los antiguos títulos nos ha dado el notario de hacienda, haciendo pública nuestra protesta contra las personas que quieren usurparnos nuestras tierras que legítimamente hemos adquirido desde el año 1500 y firmamos y protestando contra los usurpadores que no quieren devolvernos nuestro litoral.<sup>54</sup>

Legitimidad que el Estado liberal había confirmado años anteriores y que sin embargo, desde la primera década del siglo XX, bajo la presión de los latifundistas, se negó a reconocer.<sup>55</sup>

---

abusos". Archivo de La Paz, Expediente de la Prefectura, 1923, en Soria Choque, *op. cit.*, p. 61.

<sup>54</sup> "Primeros propietarios", *El Norte*, La Paz, 12 de abril de 1919, en Mendieta Parada, *op. cit.*, pp. 196-197.

<sup>55</sup> Ley de 23 de noviembre de 1883: "Artículo único. los terrenos de orijen [sic] consolidados en la época del coloniaje, mediante cédulas de composición conferidas por los visitadores de tierras, son de propiedad de sus poseedores, quedando por consiguiente excluidos de la revisita acordada por las leyes de 5 de octubre de 1874 y de 1o. de octubre de 1880", en Flores Moncayo, *op. cit.*, p. 295.



El movimiento de caciques-apoderados, de defensa, de autoconciencia, de búsqueda de reivindicación frente a la explotación y el avasallamiento de sus tierras comunales fue un movimiento nacional, abarcó los departamentos de La Paz, Potosí, Cochabamba, Chuquisaca y Oruro. Diversos apoderados sobresalieron por su trabajo y actuación como “Santos Marka T’ula, Feliciano Kunturi, Dionisio Phaxipat’i, Faustino Llanki, Francisco Tanqara, Celedonio Luna, Feliciano Arukupa”,<sup>56</sup> entre otros.

Los caciques apoderados y su movimiento de reivindicación por la tierra y la educación se vincularon con intelectuales urbanos, como Tristán Maroff y Jaime Mendoza, encontraron aliados ideológicos en nacientes federaciones universitarias, obreras y sindicales. La Federación Obrera Libertaria (FOL) de índole anarquista les brindó asesoramiento legal,<sup>57</sup> sintonizaron con las reclamaciones y reivindicaciones indias en cuanto a la propiedad de la tierra, de la recuperación de propiedades y del proceso educativo, dándoles eco a sus protestas, a sus voces en la pluma, en la expresión por medio del periódico.<sup>58</sup>

<sup>56</sup> Soria Choque, *op. cit.*, p. 45.

<sup>57</sup> Desde 1924 Luciano Vertiz y Desiderio Osuna, ambos obreros mecánicos, brindaron el poco conocimiento que tenían sobre cuestiones legales a los caciques-apoderados. Santos Marka T’ula se aproximó a la FOL (1928), Teodoro Peñaloza, Lisandro Rodas y Max Mendoza cuentan como Marka T’ula solía alojarse en casa de Luis Cusicanqui, mecánico anarquista de origen aimara. “Breve diálogo sobre la relación entre el movimiento anarquista y el movimiento indio”, en *Historia Oral. Boletín del Taller de Historia Oral Andina*, núm. 1, noviembre de 1986.

<sup>58</sup> “El movimiento de caciques y apoderados contó con la labor de apoyo e información del periódico anarquista *Humanidad*”, Zulema Lehm y Silvia Rivera, *Los artesanos libertarios y la ética del trabajo*, La Paz, Taller de Historia Oral Andina, 1988, p. 41. Los vínculos entre anarquistas y las reivindicaciones de los caciques apoderados como un eje fundamental de las luchas emancipadoras llevó a Luis Cusicanqui a firmar sus artículos en la prensa extranjera con el pseudónimo de Indio Aymara: “Nos ultrajan los criollos de pantalón, chicote en mano, a mujer, hombre, niño y anciano cómo nos esclavizan. ¿Qué diremos de los doctores y demás kellkeris? ¡Oh! Éstos son los más ladrones y forajidos que nos roban con la ley en la mano y si decimos algo ya la paliza y de yapa nos mandan a la cárcel. [...]

## INDIGENISMO DE OPOSICIÓN

Desde la segunda década del siglo XX y hasta la Revolución de 1952 surge el cuestionamiento de las políticas de integración hacia la población indígena, de un Estado republicano liberal, fundado en una minoría blanca, a través del surgimiento de pensadores indigenistas que, como fuerza ideológica, se desarrollaron gracias a una serie de fenómenos que tuvieron un impacto simbólico sustantivo. La difusión y desarrollo de movimientos obreros de carácter anarquista y socialista debido al crecimiento urbano; la naciente sindicalización de trabajadores a nivel nacional e internacional; factores de importancia interna como el antecedente de la labor realizada por el movimiento de caciques-apoderados, así como las enormes contradicciones sociales y económicas que produjeron sublevaciones indígenas.

Un grupo reducido, generalmente de intelectuales autodidactas, marginales (en su época) de la academia, quienes se apartaron de la ideología de la élite, imbuida de darwinismo social<sup>59</sup> asumieron por decisión propia y por condiciones del medio<sup>60</sup> lecturas,

---

nosotros indios cerrados en la estepa andina de América por obra exclusiva de nuestros opresores, el indio boliviano tiene sus simpatizadores hipócritas de levita y la clerecía pero mientras por detrás se fragua nuestra completa desaparición en plena civilización dotándonos de leyes de horca [...] ¿Por qué nos hacéis retroceder a la hera salvaje vosotros civilizados?”. “Manifiesto”, en *La voz del campesino*, 1928, en Lehm, *op. cit.*, p. 37.

<sup>59</sup> El caso de José Carlos Mariátegui, quien contrapuso una vanguardia indigenista de optimismo utópico al darwinismo social de pesimismo ideológico. J. C. Mariátegui, “Pesimismo de la realidad y optimismo del ideal” [1925], en *El alma matinal y otras estaciones del hombre de hoy*, Lima, Editora Amauta, 1987, pp. 34-37.

<sup>60</sup> La realidad no se brinda como dato inmediato, sino condicionada. Entendemos condición desde la perspectiva anarquista, Para los geógrafos P. Kropotkin y E. Reclus, el hombre estaba condicionado en su medio ambiente, entorno o naturaleza por una serie de factores que lo condicionan para su formación: desde el medio ambiente, la naturaleza, pasando por factores sociales políticos, económicos, ideológicos y culturales. Pietr Kropotkin, *El apoyo mutuo: un factor de la evolución*, España, Zero, 1970. Reclus, *Evolución...*, *cit.*

militancias, simpatías, etc., de los movimientos político-ideológicos del anarquismo o del socialismo marxismo, la defensa de los intereses agrarios de la cultura y cosmovisión de los pueblos indios, asumiéndolos y tomando su defensa y sus reivindicaciones como propias. Empieza a desarrollarse una nueva tendencia del indigenismo que se desarrolla de forma paralela a la Escuela Indigenal de Warisata. Este indigenismo ya no problematiza la cuestión indígena desde las leyes o características biológicas como determinantes para una unidad nacional. Se habla en cambio del asunto indígena desde el ámbito económico.<sup>61</sup>

Esta nueva corriente del indigenismo se nutre en parte del pensamiento de Manuel González Prada, así como del circuito de intelectuales, artistas, escritores y periodistas alrededor de la actividad periodística de José Carlos Mariátegui, algunos de ellos llegaron a Bolivia<sup>62</sup> como señala Carlos Salazar Mostajo: “la principal ‘influencia’ respecto a la cuestión del indio proviene del Perú, siendo inexacto que la mexicana sea la preponderante”.<sup>63</sup>

<sup>61</sup> Es indudable la influencia ideológica del pensamiento anarquista y socialista en estos pensadores, si bien Manuel González Prada había señalado que la cuestión del indio era “económica, social”, Mariátegui clarificaba que problematizar la cuestión del indio desde el ámbito económico era un aporte de la crítica y análisis del materialismo histórico: “La crítica socialista lo descubre y esclarece, porque busca sus causas en la economía del país y no en su mecanismo administrativo, jurídico o eclesiástico, ni en su dualidad o pluralidad de razas, ni en sus condiciones culturales y morales. La cuestión indígena arranca de nuestra economía”. José Carlos Mariátegui, *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*, La Habana, Casa de las Américas, 1963, p. 23. Para una mayor información sobre anarquismo y la cuestión del indio, “Breve diálogo sobre la relación entre el movimiento anarquista y el movimiento indio”, en *Historia Oral. Boletín del Taller de Historia Oral Andina*, núm. 1, noviembre de 1986.

<sup>62</sup> El caso concreto de Gamaliel Churata, pseudónimo de Arturo Pablo Peralta Miranda, quien vivió en La Paz por 32 años (1932-1964).

<sup>63</sup> Carlos Salazar Mostajo, “Indianización y mestización, en *Kollasuyo*, núm. 24, año II, diciembre de 1940, p. 146. Así como en los artículos del mismo autor: “Indianismo e indigenismo”, *Presencia*, 1 de abril de 1979, “Sociología de Warisata”, *Presencia*, mayo de 1983.

## LA DEFENSA DE LA PROPIEDAD DE LA TIERRA

La figura del indio reaparece en este grupo de indigenistas, en sus discursos de resistencia, como expresión de un proyecto liberador, se presenta porque su propio despojamiento se convierte en el emblema de una lucha por el reconocimiento. Esta lucha va más allá del reconocimiento de una autoconciencia por otra, se trata de reconocerlos como sujetos sociales y no como objetos de explotación, como sujetos se conforman en una alternativa y posibilidad de reinención de lo social, de lo económico, de lo político y de lo cultural.

La cuestión del indio se asume como un problema histórico más que cultural, su problemática se percibe desde el medio económico que condiciona la propiedad de la tierra. Como señalaba Gamaliel Churata en un escrito publicado en Puno, Perú, antes de emigrar a Bolivia:

“Ningún postulado más cercano y provisor que afrontar el estudio de los fenómenos sociales, y de encarar con valentía una solución económica, puesto que la experiencia revela de manera indiscutible que en el fondo de todo fenómeno social se encuentran factores económicos, como en todo devenir existe una economía vital”.<sup>64</sup>

En esta labor primigenia de la problemática del indio desde la economía, Tristán Marof fue uno de los precursores con su texto *La justicia del Inca*. Marof refería los valores del indio referente a su relación con el problema de la tierra y de la sumisión, desde una perspectiva política y económica de reivindicación.<sup>65</sup> Estimaba la

<sup>64</sup> Gamaliel Churata, “La liquidación del gamonalismo y el deber de la juventud”, en *Voz del Pueblo*, año I, núm. 2, 1930, p. 2.

<sup>65</sup> La existencia de algunas analogías entre las elaboraciones en esta obra de Marof y José Carlos Mariátegui, así como de otros pensadores del altiplano peruano, son inobjectables. Mariátegui señalaba, más que una analogía, un problema recurrente la cuestión del indio en América, no sólo como una manifesta-

cuestión del indígena desde el problema económico, dando una nueva orientación de la política económica nacional y de aumento del poder del Estado para sacarlo del control minero-latifundista e incrementar el poder material del indio y de la nación. El mecanismo para integrar al indio será llevar a cabo un programa de instrucción con la finalidad de la creación de obreros, de una clase proletaria. El instrumento entonces sería la fundación y dispersión de escuelas talleres:

Nada de escuelas teóricas. La República no necesita de gente culta a la [sic] burguesa. Es preciso fundar “escuelas talleres” y formar obreros. [...] Pero es un hecho que debemos inventar un nuevo método que se acomode a nuestra raza y que aproveche a la raza indígena. Nada sería tan apropiado como la creación de “escuelas talleres” que comprendan más de cincuenta alumnos. Escuelas donde la técnica debe de ser el punto de enseñanza. Estas escuelas deben extenderse por miles en todo el país, tanto en las capitales, en las provincias y en el campo.<sup>66</sup>

El indio, aún en la perspectiva de Marof, fue visto como un objeto que hay que crear, desde su perspectiva el indigenismo y el aspecto pedagógico tendría una prioridad: crear trabajadores. Desde una sociedad comunista, primero es la revolución y posteriormente la concientización del indio.

En una civilización de tradición colectiva, disolver la comunidad como intentaron los liberales no tuvo como objeto crear la pequeña propiedad, tampoco significó convertir a la población india en asalariados libres, sino entregar de forma legal sus propiedades

---

ción estética, si bien define el indigenismo desde la literatura, y a los indigenistas auténticos como aquellos que “colaboran conscientemente o no, en una obra política y económica de reivindicación –no restauración o resurrección”. Mariátegui, *Siete ensayos...*, cit., p. 260.

<sup>66</sup> Tristán Marof [Gustavo Adolfo Navarro], *La justicia del Inca*, Bruselas, Falk Fils, 1926, p. 65.

comunales al latifundio, al gamonal-hacendado. La expropiación y despojo en forma gradual de la propiedad comunal por el latifundio y por la legislación postró al indio en la servidumbre, en la alienación, a la par que carcomía sus organizaciones económicas, jurídicas y sociales, que sostenían en parte su civilización.

La naturalidad de la relación entre el ambiente y el indio, y la relación económica con la naturaleza, son factores importantes para su existencia física, y la valoración de su ser. La naturalidad de la relación con la tierra en el plano ontológico, entendido como fundamento y vínculo con la tierra se ligó en el plano económico al derecho de posesión de la tierra: “este problema está ligado a la tierra, mejor dicho el problema indígena es más bien el problema de la organización terrígena”.<sup>67</sup> Plano ontológico que se ha distanciado de la propiedad de la tierra, entonces “el problema indio es un problema económico,<sup>68</sup> que adquiere un reconocimiento económico, social y político. La solución para estos pensadores rompe con la solución liberal de carácter individualista, es decir, de la fragmentación de los latifundios y haciendas en pequeñas propiedades, tampoco se trata de rehabilitar leyes “proteccionistas”.<sup>69</sup>

<sup>67</sup> Gamaliel Churata, “Problemas y tópicos sobre el indio. El Congreso de Profesores Indigenistas”, en *La Calle. Diario Socialista de la Mañana*, La Paz, 27 de octubre de 1936, p. 3.

<sup>68</sup> Así lo refería el profesor y cofundador de la Escuela de Warisata “La Escuela de Warisata cree que el problema del indio es sobre todo un problema económico, porque el primer deber del hombre sobre la tierra es vivir”. Más adelante agrega cómo adquiere este fundamento un carácter revolucionario, no reformador: “No obstante este criterio, cree también, que mientras el estado o las conmociones históricas que se producen siempre en los momentos necesarios se realicen, la escuela tiene la misión de actuar sobre la conciencia del hombre, modelarla, estimularla para que, llegado el caso de su acción, responda en forma ventajosa a sus intereses”. *Mensaje de la Escuela Indígena de Warisata en el día de las Américas*, [1934], Edición facsimilar, México, América Nuestra/Rumi Maki, 2009, p. 9.

<sup>69</sup> “Es signo de un delirio mental creer que el indio se rehabilita con leyes proteccionistas o con patronatos que integran precisamente sus viejos explotadores,

La solución difiere y es clara: “liquidación de la servidumbre, y devolución de las tierras al indio”.<sup>70</sup> Restitución de la propiedad, nacionalización y colectivización: “retornar a la política agraria, es decir, a la tierra, pero a la tierra colectiva y nacionalizada”.<sup>71</sup>

Como parte fundante de su proyecto se ubica la importancia de la organización de la comunidad como entidad social, cultural y económica, justificando el derecho natural, desde la perspectiva del derecho familiar de la posesión de la tierra. Para ello fundamentan su discurso en la supervivencia de la comunidad y de ciertos matices de práctica social en las organizaciones agrarias y la vida indígena: la recuperación de la institución del *ayllu* y de la filosofía del *ayni*.<sup>72</sup> Y utilizaron un mecanismo de articulación, el mismo que usó el indigenismo oficial para la marginación y disolución de los indios: la educación. Una educación que difiere de la educación liberal, porque no se trataba de transformar, de erradicar artificialmente a una sociedad con profundas adhesiones a sus tradiciones y a sus instituciones jurídicas, sino de una recuperación.

## PASADO Y TRADICIÓN

El indigenismo, entendido como personas que no eran indígenas e intentaron configurar la inclusión de la población india en el proceso de desarrollo nacional, también aspiró a distanciarse del pensamiento dominante de Europa, desde ideologías distintas, como el anarquismo y el marxismo, ofrecieron vincularlas al mismo

---

ni que haya su situación de mejorar porque hagamos más o menos románticas declaraciones a su favor. No. El indio y la cultura de los Andes se rehabilitarán cuando el indio vuelva al libre usufructo de la tierra”. Churata, *op. cit.*, p. 2.

<sup>70</sup> Carlos Salazar Mostajo, “Sociología de Warisata”, en *Warisata mía y otros artículos polémicos*, El Alto/La Paz, El Cóndor Boliviano, 2006, p. 225.

<sup>71</sup> Churata, “Problemas y tópicos sobre el indio”, *op. cit.*, p. 3.

<sup>72</sup> Sobre *ayllu* y *ayni*, instituciones de tradición ancestral, tratará el capítulo VI.

tiempo, con el interior: la cosmovisión y organización del mundo andino, para recobrar el término tradición y asignarle un nuevo contenido.<sup>73</sup> Si bien definían al sistema de producción y organización incaico como comunismo agrario<sup>74</sup> mismo que se diferenciaba de la concepción de comunismo de la cual eran simpatizantes.<sup>75</sup> Tenían en claro que no se transforma falsamente a una sociedad, menos cuando una sociedad está profundamente adherida a sus tradiciones y a sus instituciones que perviven en varias formas de cooperación y asociación. Formas que se oponen al individualismo no por ser renuentes al progreso como pretenden sus detractores, sino porque son los vínculos con sus orígenes.

Esta perspectiva será rescatada por este grupo de indigenistas para quienes el pasado incaico es una raíz más que un programa

<sup>73</sup> “Cuando hay pedagogos que creen profesar doctrinas económicas positivas e invocan a Comte o a Marx y sin embargo no comienzan por establecer el determinismo económico que rige la sociedad humana, se tiene delante el absurdo y el desconcierto”. Elizardo Pérez, *Conferencia en la Universidad*, La Paz, 24 de septiembre de 1940.

<sup>74</sup> “La cultura incaica fue una cultura civil surgente de una economía agraria-comunista, con lo cual tengo dicho que el campo no es la contradicción de la ciudad sino, mejormente su fenómeno”, Gamaliel Churata, “Función civil de la cultura incaica”, en *Última Hora*, La Paz, 20 de julio de 1932, p. 4.

<sup>75</sup> Mariátegui define de forma breve y concisa esta diferencia: “El comunismo moderno es una cosa distinta del comunismo incaico. Esto es lo primero que necesita aprender y entender, el hombre de estudio que explora el Tahuantinsuyo. Uno y otro comunismo son producto de diferentes experiencias humanas. Pertenecen a distintas épocas históricas. Constituyen la elaboración de disímiles civilizaciones. La de los Inkas fue una civilización agraria. La de Marx y Sorel es una civilización industrial. En aquella el hombre se sometía a la naturaleza. En ésta la naturaleza se somete a veces al hombre. Es absurdo, por ende, confrontar las formas y las instituciones de uno y otro comunismo. Lo único que puede confrontarse es su incorpórea semejanza esencial, dentro de la diferencia esencial y material de tiempo y espacio. Y para esta confrontación hace falta un poco de relativismo histórico”. Mariátegui, *op. cit.*, p. 60.



a seguir. Marof recurrió al pasado incaico<sup>76</sup> al querer enfatizar el contraste con la realidad que denunció. Frente a la realidad del presente, crea el pasado ejemplar como ideología socialista, para cambiar el presente. Establece la dicotomía entre el sistema incaico y el presente por la ausencia en el presente de una concepción nacional representativa de la colectividad.

Querer derrumbar el comunismo incaico con el argumento que pretenden infalible los liberales o los demócratas millonarios, es no comprender lo que significa la fraternidad cuando se la práctica de corazón y se la da toda su realidad y su valor. [...] Esto es lo que hicieron los Incas hace más de cinco siglos y tuvieron el mayor de los éxitos y esto es lo que debemos hacer nosotros en la hora actual.<sup>77</sup>

La perspectiva del indigenismo paternal, desde una estructura de dominación, partía de que toda apreciación favorable acerca de la cultura de los pueblos sometidos era idealista y condenada. No se trata de la anacrónica idea de restauración del imperio incaico, como una vuelta estática: “Mentes superficiales o demasiado humoristas suponen que el indigenismo militante es un regreso a la primitividad del *ayllu*, tomado el *ayllu* como pieza de arqueología, por esta causa incapaz de evolución y superación”.<sup>78</sup>

O simplemente de prolongar una tradición, entendida como patrimonio y comunidad histórica, viva, móvil, que se renueva y enriquece: la tradición andina del comunismo agrario, uncirla a la

<sup>76</sup> Nos referimos al pasado incaico como concepción cercana a utopía incaica. La concepción de utopía incaica, también llamada por Alberto Flores Galindo utopía andina, es una creación colectiva elaborada a partir del siglo XVI. “Tiene tres dimensiones: entender el pasado, ofrecer una alternativa al presente y un intento por vislumbrar el futuro”. Alberto Flores Galindo, *Buscando un Inca. Identidad y utopía en los Andes*, México, Grijalbo/Conaculta, 1993, p. 76.

<sup>77</sup> Marof, *op. cit.*, pp. 24-25.

<sup>78</sup> Gamaliel Churata, “Junín” [1930], en Wilmer B. Cutipa Luque (comp.), *El hombre de La Calle. Gamaliel Churata en sus textos*, Tacna, Khorekhenkhe, 2009, p. 8.

construcción de una sociedad nueva, de proyección hacia el futuro: “Afortunadamente los Inkas han muerto, aunque con la muerte de la semilla, para renacer en las masas de los campesinos americanos y en los paisajes de nuestros cosmos, pues son ellos —los trabajadores y el mundo— los eternos creadores de la conciencia social”.<sup>79</sup>

De la pervivencia de algunos elementos, en este caso el *ayllu* como forma de organización (política, social, económica) y elemento primigenio, en un nuevo sistema de organización, fundado en la tradición, y opuesto al sistema operante: “El ayllu no es una organización doméstica e individualista sino social en esencia y, lógicamente, política. En ningún caso puede exigirse lo mismo de la hacienda. La hacienda es, típicamente, vestigio feudal, y de esta manera considerada carece de dinamicidad urbana”.<sup>80</sup>

Se percibe que en una sociedad donde la transmisión de la vida social, política y económica es predominantemente oral, el pasado se remodela constantemente en el presente y por lo tanto no será visto como algo independiente de este último.

## LA EDUCACIÓN COMO MEDIO DE LIBERACIÓN

Un aspecto en el que intervino este pensamiento indigenista fue la educación. El discurso pedagógico que se construyó tuvo un desarrollo conjunto con la Escuela de Warisata.<sup>81</sup>

<sup>79</sup> Gamaliel Churata, “El conflicto de los pongos”, *La Calle. Diario Socialista de la Mañana*, La Paz, 9 de marzo de 1937.

<sup>80</sup> Gamaliel Churata, “Función civil de la cultura incaica”, *op. cit.*, p. 4.

<sup>81</sup> Destaca la figura de Gamaliel Churata con los fundadores de la Escuela de Warisata. José Luis Ayala señala la colaboración con Rigoberto Paredes: “para que el plan de estudios de la escuela de Warisata tuviera un adecuado contenido pedagógico, destinado a formar una conciencia crítica y liberadora del educando campesino boliviano”. José Luis Ayala, “Churata en la cultura literaria universal”, en Gamaliel Churata, *Resurrección de los muertos*, Ricardo Badini (ed.), Lima, Asamblea Nacional de Rectores, 2010, p. 860.

La educación se percibe como un instrumento que incide en el proceso organizativo, no sólo se convirtió en la teorización y el ejercicio práctico, sino que contuvo un profundo sentido político, al proveer de conocimientos y de un espacio para analizar, criticar y cuestionar la situación económica, social y política de los indios: “no es la alfabetización la finalidad única de nuestra acción. Es el propósito de solucionar de una vez por todas el problema histórico y sociológico del indio”.<sup>82</sup> Una pedagogía contrapuesta a los programas educativos hasta entonces vigentes, no como instrumento de dominación cultural que modernizara la explotación del indio, sino que orientara a la comunidad haciéndole tener conciencia de su situación, para así proyectar qué curso evolutivo o revolucionario debía seguir en el horizonte histórico. Como factor social, además de establecer relaciones de continuidad y articulación del legado histórico de los indígenas, al transmitir tradiciones, costumbres, ideas, representaciones, etc., también fue un elemento de transformación social y cultural de la realidad.

La educación plantea un nuevo sistema de enseñanza; educación y política se interrelacionarán en el ejercicio práctico, al retomar la reivindicación y devolución de la propiedad de la tierra, la cuestión del indio no se sitúa como un problema sólo de carácter cultural, sino de índole económica; no sólo se trata de instruir para “aculturar”. Los indigenistas hablaban no de una aculturación sino de una difusión, de una evolución política, económica y cultural, motivada por los factores de la instrucción, en este sentido la educación adquiere una carga ideológica, y se aleja de una aculturación.<sup>83</sup> Impulsaban una educación que no se opusiera a la

<sup>82</sup> Elizardo Pérez, *Conferencia en la Universidad*, cit.

<sup>83</sup> Desde la antropología filosófica la aculturación como corriente y escuela antropológica marca una diferencia, si bien el término aculturación fue acuñado por la escuela antropológica norteamericana: Robert Redfield, Ralph Linton y Melville J. Herkovits, quienes publicaron en conjunto “Memorandum for the Study of Acculturation”, y lo definieron como la aproximación social de un grupo a otro por contacto; la transferencia de elementos culturales de un grupo a otro, denomi-

ciencia, la técnica y los aportes del proceso de desarrollo o de modernización de la nación boliviana una pedagogía que nacía y salía “de la experiencia del medio”.<sup>84</sup> Por lo contrario, los consideraba fuertes incentivos del proceso de cambio, siempre que no se presentaran como una violencia, como un procedimiento compulsivo de la pérdida total de sus tradiciones y cosmovisiones.

La instrucción como difusión se fundó en una transferencia de conocimientos, en un diálogo desprejuiciado, simétrico, capaz de neutralizar o de reducir a su mínima expresión las cargas etnocéntricas. Al entablar un diálogo, el paternalismo quedaba desterrado, el proceso pedagógico de este indigenismo trató de desterrar la circunstancia de la presión colonial de dominio, eran el indio y su comunidad quienes decidían cuáles costumbres habían de ser desterradas y cuáles debían de ser resguardadas: “las iniciativas respondían a una comprensión plena de la necesidad social”.<sup>85</sup> No se trataba de alfabetizar por alfabetizar, educar significaba concientización, se trataba de creer, de profundizar sobre sí mismo, el indio debía apelar primero a sus raíces de organización política, económica y cultural, el substrato material de su obra, a los elementos que adoptarían de la sociedad, los cuales quedaban teñidos por su visión del mundo, lo que significaba un modo de apropiación, no de implantación o colonización, es decir, un modo de creación.

La pedagogía indigenista de oposición tendrá su proceso histórico de conformación, en la experiencia práctica de la Escuela

---

nando el proceso de inducción a la violencia, y el proceso de difusión a la conquista. Más información sobre la escuela norteamericana de aculturación en Melville J. Herkovits, *Acculturation: the Study of Culture Contact*, Nueva York, Agustin Publisher, 1938. Da una desmesurada importancia a rasgos superestructurales, dejando fuera la incidencia de la base económica de la situación indígena, como señala Adolfo Colombres “se separa de toda carga ideológica”. Adolfo Colombres, *La colonización cultural de la América indígena*, Buenos Aires, Ediciones del Sol, 1991, p. 48.

<sup>84</sup> Elizardo Pérez, *Conferencia en la Universidad*, cit.

<sup>85</sup> Silvano Paoli Biondi Frangi, “Entrevista a don Carlos Salazar Mostajo”, en *Decursos. Revista de Ciencias Sociales*, año VI, núm. 12, diciembre de 2004, p. 9.

Indigenal de Warisata: “Nosotros debemos percatarnos de que la escuela que necesita el indio es ésta, no la falsa grotesca de los frailes de Salcedo”.<sup>86</sup> La Escuela Indigenal de Warisata planteará la necesidad en el nivel epistemológico, no sólo quedarse en la abstracción teórica de las imágenes y las representaciones, al establecer una interrelación dialéctica entre el pensamiento de los indigenistas y la práctica en la realidad. Warisata encaminó las cuestiones de los objetivos de la acción y de la percepción en el nivel de la crítica de la realidad sociohistórica, induciendo a su transformación. Además de constituirse en una práctica pedagógica que desmitificó las expresiones y prácticas políticas que ocultaban el sentido real del ejercicio de dominación.

La educación como último apartado de los indigenistas, pero no por ello el de menor importancia, se convirtió en el vehículo para descubrir los elementos alienantes y los diversos modos como el poder y la dominación-colonización se ejercían. Rompió con métodos y prácticas que determinaron y sometieron las conciencias de los indios por medio de valores morales, sociales y políticos impuestos, y posibilitaron la creación de una práctica pedagógica que, sin asumirse desde una forma colonial, sino desde una forma dialéctica de conocimiento, se conformó en un sistema de instrucción como expresión de una colectividad libre.

<sup>86</sup> Gamaliel Churata, “Carta dirigida a Inocencio Mamani”, el 10 de julio de 1934, en Manuel Pantigoso, *El ultraarabismo en el pensamiento de Gamaliel Churata*, Lima, Universidad Ricardo Palma, 1999, p. 63.



Imagen propia

#### CREDO ANARQUISTA

Creo en el hombre, ser poderoso, creador del progreso, base de todos los goces de la tierra, y en la libertad individual, su único medio, móvil nuestro que fue concebido por obra del humano organismo; nació con la virgen anarquista primitiva; padeció bajo el poder de la Religión y del Estado; fue crucificado, muerto y sepultado en las personas de los propagandistas; descendió a los infiernos del feudalismo, y al tercer siglo resucitó entre los oprimidos, subió a los cielos de los gobiernos mesocráticos, y está sentado a la diestra de la burguesía todo poderosa. Desde ahí ha de venir a juzgar y extinguir abusos y privilegios. Creo en el espíritu del progreso incesante, en la escuela sociológica reformista ácrata, en la desaparición de todos los privilegios, en la resurrección de la justicia y en la vida perdurable del bienestar humano, por virtud de mis principios anarquistas.

Amén.

### III. LA ESCUELA RACIONALISTA, FUNDACIÓN Y DESARROLLO

En 1915 Salvador Alvarado trató de implantar un proyecto de reformas acorde con la estrategia constitucionalista establecida por Venustiano Carranza. Sin embargo, las propuestas educativas de Alvarado y del constitucionalismo no eran completamente nuevas, como en algunos estudios se manifiesta.<sup>1</sup> Desde inicios del siglo XX, se puso en discusión la necesidad de transformar no sólo las viejas estructuras económicas sino, a su vez, las laborales y las educativas.

<sup>1</sup> El caso específico de Paoli Bolio, quien señala que “la modernidad propuesta por Alvarado desde su llegada a Yucatán era completamente inédita”, en Francisco José Paoli Bolio, *Yucatán y los orígenes del nuevo Estado mexicano*, México, ERA, 1984, IV parte. En el testimonio del familiar del líder ferrocarrilero Héctor Victoria, éste le señala a Alvarado que el proceso revolucionario no era de nuevo para Yucatán: “fue en aquella ocasión que Alvarado tomó la palabra haciendo alusión a como había ido la revolución y mi primo le dijo: ustedes no han traído la revolución, ustedes nos vienen alcanzando, porque desde 1907 hicimos la revolución; nosotros somos los grandes porque hicimos esto, esto, esto”, R. Pérez Taylor, “Entrevista de tradición oral con el señor Eudaldo Aguilar [primo de Héctor Victoria], Mérida, 1981”, en Rafael Pérez Taylor, *Entre la tradición y la modernidad*, México, UNAM, 1996, p. 53. De igual manera el pasaje entre Victoria y Alvarado es rememorado por José de la Luz Mena en su obra *¡Sólo la Escuela Racionalista educa!*, México, s/e, 1931, p. 36.



El asunto de la educación se discutió en diversos medios, entre los intelectuales y en publicaciones pedagógicas desde principios del siglo XX. En publicaciones<sup>2</sup> y círculos se divulgaron los planteamientos novedosos de los sistemas norteamericanos y europeos, así como la propagación los planteamientos de la Escuela Nueva o Activa: Los proyectos pedagógicos de Pestalozzi, John Dewey, Montessori, Alfredo Aguayo —cubano—, de la educación racionalista, etc.

#### LA IGLESIA Y LA EDUCACIÓN

La religión no ignoró los procesos políticos, sociales y pedagógicos que se venían instaurando en el mundo, en México y en Yucatán, desde finales del siglo XIX. Desde su posición, coludida con el poder de los hacendados del henequén, la Iglesia yucateca también originó debates acerca del papel educativo en el proceso de la nación. El gran tema social del momento era la cuestión obrera. El Papa León XIII expuso su génesis en la introducción de la encíclica *Rerum Novarum* y la resumía lapidariamente al afirmar que un pequeño número de opulentos y adinerados había impuesto un yugo casi de esclavitud a una infinita multitud de proletarios. Sociológicamente, se trataba de un problema ético-teológico, de un mal. La solución no era el intento socialista,<sup>3</sup> consistente en la supresión de

<sup>2</sup> Destacan las revistas *La Escuela Primaria* (1886-1907), dirigida por Rodolfo Menéndez; *La Educación, Revista Mensual de Pedagogía y Letras* (1912), dirigida por Fernando Patrón Correa, órgano del Instituto Literario del Estado; *El Paladín Escolar* (1913-1918, con interrupciones en 1916 y 1917), dirigida por Albino J. Lope, revista mensual de educación, órgano de la Unión de Profesores de Yucatán.

<sup>3</sup> La ofensiva católica inició en 1891, cuando el obispo de Yucatán, Crescencio Carrillo y Ancona, fue el único de los 23 obispos de México en presentar y publicar la encíclica *Rerum Novarum*, en la cual se señala la aparición del socialismo como una desgracia para el catolicismo. En una carta del arzobispo en 1913, se concebía el socialismo como un mal para el Estado: “El socialismo que se muestra ya vigoroso, pocos obstáculos deberá vencer para llegar hasta los indios de cam-

la propiedad privada, como resultado de una lucha de clases y en la instauración de una propiedad colectiva, en manos del Municipio o del Estado, por ello puede decirse que: “Cuando se plantea el problema de mejorar la condición de las clases inferiores, se ha de tener como fundamental el principio de que la propiedad privada ha de conservarse inviolable”.<sup>4</sup> La solución fue el derecho a la asociación obrera desde la mutualidad y de la dimensión religiosa, es decir, bajo los cánones de la instrucción religiosa, la búsqueda prioritaria del Reino de Dios y las costumbres cristianas.

En los primeros sindicatos católicos yucatecos, comenzó a mencionarse la función pedagógica y educativa de carácter religioso,<sup>5</sup> de la protección de la propiedad privada y la evasión de la huelga; de la garantía eficaz de condiciones humanas de trabajo que no afectaran a las dimensiones espiritual y corporal del obrero, en cuanto a edad, sexo, salud, horario, descanso y posibilidad de cumplimiento religioso. Todo enmarcado en una inminente profusión del anarquismo en sus variantes anarcosindicalista y anarcocomunista<sup>6</sup> en la península yucateca. Los gremios y sindicatos

---

po, produciendo una crisis formidable, cuyos resultados no es fácil prever, pero que sin duda será tanto más desastrosa, cuanto más debilitados estén en ellos la fe y la moral cristiana”, Carta de Martín Tritschler y Córdoba, en *Boletín Eclesiástico del Arzobispado de Yucatán*, Mérida, 8 de julio de 1913, p. 172.

<sup>4</sup> Papa León XIII, *Carta Encíclica Rerum Novarum*, 15 de mayo de 1891, México, Librería Parroquial, 1988, p. 8, Documentos pontificios núm. 41.

<sup>5</sup> En el “Círculo Católico de Obreros”, fundado el 19 de noviembre de 1912, su objetivo principal era “el perfeccionamiento intelectual y moral de la clase obrera, por medio de la instrucción”, para ello se fundó una biblioteca, un periódico y se organizaron conferencias “científicas, filosóficas, morales religiosas y económicas, de acuerdo con los principios de la fe católica”, artículo 2º del *Reglamento del Círculo Católico de Obreros*, Mérida, Tipografía de la Empresa Editora Yucateca, 1913, pp. 7-8.

<sup>6</sup> La diferencia entre anarcosindicalismo y anarcocomunismo tiene que ver más que en la estrategia y táctica en la forma organizativa, el anarcosindicalismo es anarcocomunista o socialismo libertario en su filosofía, pero sólo se remite a la forma de organización a partir de la creación de sindicatos como estructuras de organización horizontal. En las zonas rurales, el anarcosindicalismo no cobró

católicos ejercieron desde su fundación una permanente presión contra organizaciones anarcosindicalistas:<sup>7</sup> “como obreros libertarios fuimos hostigados por las asociaciones católicas”.<sup>8</sup>

Por su parte, los hacendados yucatecos, bajo la tónica de la *Encíclica Rerum Novarum* y de las postulaciones del Concilio Plenario de América Latina (1899), se organizaron a través de La Liga de Acción Social de Yucatán. Bajo el postulado de no perder sus propiedades y derechos de dominación, se manifestaron a favor de una reforma educativa. Esta organización pretendió mayor eficiencia laboral en las haciendas, siempre y cuando se mantuvieran las relaciones de trabajo servil. Dieron un ciclo de seis conferencias, entre cuyos tópicos sobresalió la fundación de la Escuela Modelo y la presentación del primer proyecto de escuelas rurales, dentro del cual se manifestó la desaparición del idioma maya.<sup>9</sup> Fue significativo en esta organización velar por sus intereses y mantener la servidumbre en las zonas del campo, el estado de dominación y colonización sobre la población india, para ello hizo todo lo posible para que las ideas socialistas no se difundieran, como lo manifestó Leopoldo Cantón Freixas, en su conferencia:

---

demasiada difusión, fue proclive a la organización de comunas, comunidades o colectividades.

<sup>7</sup> La querrela entre organizaciones católicas y anarquistas los llevó a ciertos actos vandálicos. El caso de Diego Rendón, anarquista obrero de la Alianza Mutualista de Empleados de Ferrocarriles y de la logia masónica Ermilio G. Cantón, quien ante la llegada de Alvarado a Mérida (marzo de 1915) instigó a arremeter contra la Catedral de Mérida: “Si un Diego de Landa quemó los ídolos de los indios, otro Diego quemará hoy los ídolos de los fanáticos católicos”. Albino Ace-reto, “Historia política del descubrimiento a 1920”, en *Enciclopedia yucatanense*, vol. III, Mérida, Ediciones Oficiales del Estado, 1977, p. 378.

<sup>8</sup> Ceferino Gamboa, *Alcancé a vivir la revolución social. Breves apuntes de las realidades de mi vida*, Mérida, s/e, 1961, p. 12.

<sup>9</sup> Artículo 3. “En las escuelas rurales se enseñará a hablar, leer y escribir el español”, en “Proyecto de Ley para las escuelas rurales (20 de diciembre de 1909)”, *Trabajos de la Liga de Acción Social para el establecimiento de las escuelas rurales en Yucatán*, Mérida, Imprenta Editora Yucateca, 1913, p. 24.

Si bien es cierto que debemos ilustrar al indio, no es menos cierto que debemos cuidar que su ilustración no redunde en prejuicio suyo y de Yucatán [...], Si al indio no se le educa cristianamente, sembraremos en Yucatán la perniciosa y fecunda semilla del socialismo. Si no se enseña al indio a amar a Dios sobre todas las cosas... Si no se le da a conocer la hermosa y cierta doctrina que encierran las siguientes palabras de Bossuet... [sic] en el mundo las gracias y los privilegios son para los ricos; los pobres no obtienen parte más que por el apoyo de aquellos, en cambio en la Iglesia de Jesucristo, las gracias y las bendiciones son para los pobres y los ricos no consiguen privilegio alguno, sino por medio de los pobres. Finalmente, si no se le enseña el precepto divino de no matar, no os sorprenda que cuando en algún periódico o libro lea las teorías de los socialistas, el indio al reflexionar sobre estas palabras y comparar su mísera condición lo penoso de su trabajo y el escaso jornal que gana encontrará justa y excelente la opinión de Marx.<sup>10</sup>

#### OBREROS, MILITANTES LIBERTARIOS Y PROFESORES RACIONALISTAS

La importancia de Yucatán como espacio receptor de las ideas educativas en el ámbito mundial se debió a su ubicación geográfica y territorial, ya que se encuentra frente al mar y —desde mediados del siglo XIX— fue una de las principales ciudades para la exportación, al tener un servicio regular de vapores que iban a La Habana, Nueva Orleans, Nueva York y a distintos puertos europeos, lo que alimentó el flujo migratorio de personas e ideas. Esta relación, principalmente entre la península yucateca y la isla de Cuba, de migración e ideas, provocó el flujo de trabajadores, españoles, cubanos e italianos, quienes militaban o tenían referen-

<sup>10</sup> Conferencia de Leopoldo Cantón Frexas, 8 de mayo de 1910, en *Trabajos de la Liga de Acción Social...*, cit., p. 69.

tes ideológicos del anarquismo en dos de sus variantes: el anarcosindicalismo y el anarcocomunismo.<sup>11</sup> Muchos de estos migrantes provenientes de la isla, trajeron y divulgaron las nuevas ideas educativas que circulaban entre los ácratas y libertarios del viejo continente. Militantes anarquistas difundieron la predisposición para afrontar la alfabetización de los más desprotegidos, partiendo de un método educativo propio.

Desde los Centros de Estudios Sociales, primeras asociaciones que crearon para el fomento de la cultura y la educación, sin olvidar la labor de propaganda, propagaron la educación racionalista de la Escuela Moderna de Ferrer Guardia.<sup>12</sup> Desde Cuba, pasaron varios militantes-profesores que difundieron la experiencia de Ferrer; casos como el del anarquista colombiano Juan Francisco

<sup>11</sup> En 1905, Guiseppe Garibaldi se reunió en público en el Puerto de Progreso, Yucatán, con conocidos dirigentes sindicales, tales como los hermanos Duch, Valeriano Martínez, José Catalá, Emilio Sadó y Emilio Rodríguez. Porfirio Díaz era notificado por el gobernante Olegario Molina de la llegada y expulsión de anarquistas a Yucatán: “Dí órdenes a la Policía Secreta para que observara con la discreción del caso la llegada desde La Habana de un judío cuyo nombre no se conoce y de un italiano, Stutezzo Filippo, ambos de malos antecedentes [...]. Hay cuatro o cinco catalanes conocidos como anarquistas en Mérida que mantienen contacto con sus correligionarios en Cuba. Reciben periódicos y escritos anarquistas. Los estamos vigilando. También hay otros que llegan de Cuba que probablemente estén huyendo de las autoridades de allá. Son una mala influencia aquí”. Archivo General del Estado de Yucatán, Colección General Porfirio Díaz, *Correspondencia Molina a Díaz*, 30 de octubre de 1905, f. 015702, c. 30.

<sup>12</sup> Así, encontramos que en 1908 se fundó la Sección Cubana de la Liga Internacional para la Educación Racional de la Infancia, “encomendando Ferrer Guardia al catalán Miguel Martínez, la labor de organizar escuelas en Cuba”. Amparo Sánchez Cobos, *Sembrando ideales. Anarquistas españoles en Cuba (1902-1925)*, Sevilla, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 2008, p. 232.

Moncaleano<sup>13</sup> y Constant Leroy<sup>14</sup> quienes se vincularon con las organizaciones de trabajadores del ferrocarril y del área portuaria y marítima, con la Unión de Profesores del Estado de Yucatán, así como con el profesor cubano arraigado en Mérida, Rodolfo Menéndez de la Peña. Además, debido a las condiciones de miseria y bajo salario, algunos elementos del magisterio de Yucatán llegaron a leer a autores anarquistas y se identificaron con las ideas de estos escritores. “En el sindicato de mecánicos había un compañero de origen catalán Francisco Yuc. A iniciativas de él se formó un grupo denominado “Centro de Estudios Sociales”, ahí se leyó: Bakunin: *Dios y el Estado*; Kropotkin: *La conquista del pan; Fábricas, campos y talleres; Memorias de un revolucionario*; Juan Grave: *La sociedad del futuro*; Sebastián Faure: *El dolor universal*; Proudhon: *La propiedad es un robo*;

<sup>13</sup> Juan Francisco Moncaleano llegó a La Habana en 1911, se vinculó a la revista ácrata *¡Tierra!* Y junto con su esposa Blanca Moncaleano fueron profesores de la escuela de la Agrupación Racionalista Ferrer: A principios de 1912 abandonó la isla y se marchó a “México con la intención de formar una escuela racionalista en Yucatán”, Sánchez Cobos, *op. cit.*, p. 238. Moncaleano sólo estuvo dos semanas en Yucatán, posteriormente, regresó a la Habana y desde aquí se embarcó hacia la Ciudad de México para la fundación de la Casa del Obrero Mundial (22 de junio de 1912), de donde será expulsado; un año después (1913), se encontraría como colaborador en *Regeneración*, de los hermanos Flores Magón, en Los Ángeles, California. Sobre su acción en la Casa del Obrero Mundial véase Jacinto Huitrón, *Orígenes e historia del movimiento obrero en México*, México, Editores Mexicanos Unidos, 1974.

<sup>14</sup> Constant Le Roy, sobrenombre del español José Fernández, participó en la Escuela Moderna de Francisco Ferrer Guardia, fue asignado y enviado con un presupuesto para establecer escuelas racionalistas en Sudamérica, se gastó el presupuesto y regresó a París, de donde salió hacia La Habana, Cuba. “de agosto de 1911 a junio de 1912 permaneció en la isla, de donde salió expulsado al ofrecer sus servicios como espía de la Corona española” (Sánchez Cobos, *op. cit.*, p. 138). Su paso por Yucatán es muy breve, de tan sólo 7 días, en los cuales se vinculó con los tipógrafos de Yucatán, para partir hacia Veracruz y posteriormente a la Ciudad de México. Sobre algunos pasajes de su vida y su justificación sobre la pérdida del presupuesto para la fundación de escuelas racionalistas véase Constant Le Roy, *Los secretos del anarquismo*, México, Librería Renacimiento, 1913.

Anselmo Lorenzo: *La Gran vía*; Charles Malato: la *Revolución Social y las obras de Ferrer Guardia*".<sup>15</sup>

La condición social y económica semejante, de profesores y obreros<sup>16</sup> provocó no sólo el acercamiento, sino también el debate sobre la educación como una herramienta de lucha y cambio político social: "El Profesor don Jaime Lugo Pérez dijo un hermoso y vibrante discurso en nombre de la sociedad 'Unión de Profesores del Estado de Yucatán', exhortando a los obreros a que ayuden a las escuelas para conocer en ellas sus deberes y sus derechos".<sup>17</sup>

Dos fueron los vehículos desde donde se debatió y criticó el sistema educativo prevaleciente en Yucatán y en el mundo de la época. Por una parte el Instituto Literario del Estado y su órgano de divulgación, la revista *La Educación*, "que albergó en sus planas a los más destacados pedagogos, intelectuales, escritores y literatos de la primera y segunda década del siglo XX".<sup>18</sup> Por otra parte, la Unión de Profesores de Yucatán, organización que mantuvo fuer-

<sup>15</sup> Antonio Betancourt Pérez, "La pedagogía del anarquismo en México. La Escuela Racionalista", Mérida, 1969, Sobretiro de la Revista *Estudios y Ensayos*, vol. II, núm. 4 abril-junio de 1969, p. 12.

<sup>16</sup> Organizaciones anarquistas en el ámbito laboral como la Unión Obrera (26 de julio de 1907), la Alianza Mutualista de Empleados de Ferrocarriles (1911) propagaron las ideas ácratas, mismas que fueron recibidas por intelectuales, periodistas y escritores. Existieron círculos intelectuales que albergaron ideas ácratas, como El Círculo Libertario, fundado por el periodista Tomás Pérez Ponce. Véase, sobre las primeras organizaciones obreras ácratas en Yucatán: Gamboa, *op. cit.* De igual manera la prensa estuvo ligada con otras publicaciones anarquistas, el caso del semanario *El Padre Clarencio*, donde Tomás Pérez Ponce y Carlos Escoffié mantuvieron relaciones con los magonistas; El Padre Clarencio era agente de ventas en Mérida del periódico *Regeneración*. Véase canjes, "Todas por una", *El Padre Clarencio*, Mérida, 24 de septiembre de 1905, p. 2.

<sup>17</sup> "En el mundo obrero brillante. Fiesta con que celebra su segundo aniversario la Unión de Trabajadores marítimos y terrestres", en *La Revista Peninsular*, Diario dedicado a defender los intereses peninsulares del país, Dr. Manuel Sales Cepeda, Mérida, 29 de abril de 1913, p. 7.

<sup>18</sup> Freddy Espadas Sosa, *Política educativa y revolución. Yucatán 1910-1918*, vol. I, Yucatán, UPN-SEP/Compañía Editorial de la Península, 2008, p. 68.

tes vínculos con las organizaciones obreras de la península, planteó la estructuración y reforma de la educación, desde las páginas de la revista *El Paladín Escolar*; profesores e intelectuales participaron en ambas revistas.

La relación que mantuvieron los profesores con los trabajadores migrantes de ideología anarquista los llevó a simpatizar y aceptar las corrientes libertarias pedagógicas, principalmente de la educación racionalista, por lo que apoyaron los métodos de la misma, y la divulgación de los proyectos de escuelas libertarias, con la finalidad de expulsar el sentido peyorativo que se concebía acerca del anarquismo (concepción errónea que actualmente subsiste)<sup>19</sup> y su proyecto pedagógico. Si los defensores del sistema educativo vigente rehusaron la existencia de escuelas anarquistas, los profesores a favor de la reestructuración educativa plantearon la existencia de tales proyectos educativos a nivel mundial: “La escuela negativa de Cuex, la escuela anarquista de Tolstoi, la escuela moderna de Ferrer han pasado del campo teórico para convertirse en la escuela racionalista de nuestros días”.<sup>20</sup>

La Escuela Yasnaia Poliana, fundada por el escritor León Tolstoi, donde el papel fundamental lo llevaba la educación integral,<sup>21</sup> vinculación del trabajo manual y el trabajo intelectual, exigencias

<sup>19</sup> Sobre el carácter peyorativo de la acepción de anarquismo véase el capítulo I.

<sup>20</sup> Agustín Franco, “Las escuelas primarias anarquistas”, en *El Paladín Escolar. Revista Mensual de Educación, Órgano de la Unión de Profesores de Yucatán*, Mérida, año I, tomo I, núm. 12, 15 de enero de 1914, p. 54. El artículo apareció en cuatro partes: núm. 1 (15 de febrero de 1913, pp. 10-11); núm. 2 (15 de marzo de 1913, pp. 20-21); núm. 4 (15 de mayo de 1913, pp. 54-56); núm. 12 (15 de enero de 1914, pp. 54-55).

<sup>21</sup> La educación integral fue definida como una educación armónica que cultiva “la sensibilidad, la inteligencia, la voluntad y las facultades físicas, o en otros términos, ha de ser estética, intelectual, moral y física”. Agustín Franco Villanueva, “La educación integral”, en *La Educación, Revista Mensual de Pedagogía y Letras, Órgano del Instituto Literario del Estado de Yucatán*, Mérida, año I, vol. I, núm. 1, 12 de enero de 1912, p. 28.



del desarrollo armónico del ser humano, de la profunda transformación de la ética, hacia un carácter anarquista, del “arduo problema de la aspiración constante de la conciencia a la libertad”.<sup>22</sup> El cambio profundo de la moral basada en la libertad misma que llevaría a una revolución en todos los aspectos, social, económica, política: “Preparar a las generaciones para una vida futura de concordia, moralidad, igualdad económica, sin despotismos autoritarios y sin explotaciones, es la finalidad de las escuelas primarias anarquistas que fundara el gran Tolstoi”.<sup>23</sup>

Es decir, como propuesta pedagógica de la escuela o educación racionalista desarrollada en el anarcocomunismo, se hizo una propuesta libertaria, utópica, que debía realizarse históricamente, desde un proceso colectivo, desde la educación social, política y moral.

La Unión de Profesores de Yucatán<sup>24</sup> realizó una crítica al sistema pedagógico vigente. Planteó una encuesta con cinco puntos, para dar un parámetro de la educación y su inminente reforma.<sup>25</sup> Si bien el proyecto de reforma no era nuevo, ya que fue mencio-

<sup>22</sup> Franco, “Las escuelas primarias anarquistas”, en *op. cit.*, p. 54.

<sup>23</sup> *Ibid.*, p. 11.

<sup>24</sup> Para 1913, la Junta Directiva de la Unión de Profesores de Yucatán se conformó de la siguiente manera: presidente: Vicente Gamboa; vicepresidente: Adolfo Palomo R.; secretario: Sixto Cetina Peniche; prosecretario: Rogerio Díaz Sierra; tesorero: Julio Rodríguez; profesores: David Rivas Romero; vocales propietarios: Virgilio Mendoza Medina, Juan de Dios Díaz, Ceferino Aragón, Regino Escalante, Ramón Fernández, Luis Pochet, Esteban Gorocica, Milcíades Moguel; vocales suplentes: José G. Mena, Alfredo Castro, Federico Patrón S., Saturnino E. Gómez, Guillermo Ancona Pasos, Arsenio Rosado, Mauro Marrufo, Maximiliano Vadillo. Muchos de estos profesores tendrán participación en los Congresos Pedagógicos que se mantuvieron en Yucatán como defensores de la educación y/o escuela racionalista.

<sup>25</sup> “I. ¿Cuáles son en opinión de Ud., las mayores dificultades con que hasta ahora ha tropezado la enseñanza en el estado? II. ¿Podría Ud. Decirnos cuáles son los orígenes y la gravedad de estas dificultades? III. ¿De qué manera podría suprimirse, en beneficio de la instrucción de nuestras masas populares? IV. ¿Cree Ud. Qué por su naturaleza, haya algunos realmente difíciles de vencer, y cuáles

nado por otros grupos, como la Liga de Acción Social —en el cual se aglutinaban los hacendados—, destacaron entre las nuevas propuestas, hechas por los miembros adscritos a la organización de profesores, principalmente las referentes al idioma maya, la respuesta y el valor que un profesor que se aceptaba como racionalista dio al idioma maya como fuente invaluable de los yucatecos:

En nuestro concepto la enseñanza de la lengua maya debiera figurar como asignatura obligatoria e indispensable en nuestro programa de enseñanza, y es seguro que a esa minoría ilustrada que por circunstancias especiales de la vida tiene que estar en trato frecuente con esa gran mayoría, le sería no sólo bastante fácil el aprendizaje, sino que seguramente muy provechoso.<sup>26</sup>

La cuestión de la población originaria, su educación y conformación en la unidad nacional fue una problemática que los miembros de la Unión de Profesores de Yucatán tomaron en cuenta. Desde el inicio de sus propuestas manifestaron el respeto hacia los pueblos mayas<sup>27</sup> y bosquejaron aspectos para desterrarlos de los siste-

---

son en caso afirmativo? V. ¿Qué medios son en concepto de Ud., los más eficaces para realizar la efectividad de la enseñanza, en el Estado?”.

<sup>26</sup> José Traba Rendón, “Respuesta a la encuesta de la reforma educativa”, en *El Paladín Escolar*, núm. 3, Mérida, 15 abril de 1913, p. 39.

<sup>27</sup> Así se expresaba el profesor racionalista Agustín Franco Villanueva: “La herencia intelectual prehistórica, el nivel mental que tienen nuestros indios, es suficiente para los fines de su cultura, así lo comprueban los hijos de los actuales mayas que habitan esa árida región poblada de grandiosos monumentos, asimilándose con bastante facilidad la instrucción que se imparte en las escuelas. [...] los mayas, y con ellos los otros indígenas que habitan el territorio nacional, no están degenerados, poseen íntegras las facultades mentales que sólo esperan la vigorizante acción de la enseñanza, las disciplinas escolares, para formar agrupaciones cultas y conscientes que ocurran a labrar la grandeza nacional”. Agustín Franco Villanueva, “La herencia intelectual de los indios”, en *La Educación, Revista Mensual de Pedagogía y Letras*, Mérida, núm. 9, 1 de septiembre de 1912, pp. 299-300.

mas serviciales. Entre sus miembros se incluyeron profesores que, si bien simpatizaban con las ideas anarquistas, no lo declaraban abiertamente, por el riesgo que en la época era considerar o calificarse como ácrata en cuestiones políticas y sociales. Sin embargo, reconocían sus influencias ideológicas del anarquismo pedagógico, lo que los llevó a contraponerse a los métodos pedagógicos tradicionales y buscaron su fundamentación tanto en la escuela de Ferrer Guardia como en la escuela anarquista de Yesnaia Polaia:

Los partidarios del anarquismo o nihilismo escolares encuéntrense en completa pugna con las doctrinas de la Pedagogía Tradicional. Son los negativos de la pedagogía, opuestos a todo sistema que tienda a “mecanizar” la instrucción, a disponer las cosas de tal modo que el método sea aplicable a todo maestro y a cualquier alumno. Tales rebeldes o escépticos reconocen como jefe al que se le ha llamado el “Rousseau eslavo”, *León de Tólstoi*, y pieza a pieza van destruyendo el edificio todo, penosamente levantado por la experiencia y el progreso de los tiempos.<sup>28</sup>

El paso siguiente de la organización de profesores fue convocar a una serie de conferencias<sup>29</sup> en las cuales se trató de una reforma “necesaria y urgente”,<sup>30</sup> así como de implantar en la capital del Estado la Escuela Racional Científica, misma que definieron:

<sup>28</sup> Francisco Guex, “A propósito de las discusiones en las Conferencias Pedagógicas de Maestros. Los Negativos”, en *El Paladín Escolar*, Mérida, año III, t. III, núm. 27, 15 de abril de 1915, p. 447. Las cursivas son del original.

<sup>29</sup> En el artículo segundo, en su primer apartado, establecían la organización de Conferencias: “II. El establecimiento de Conferencias Pedagógicas relativas a la enseñanza”, en Unión de Profesores de Yucatán, *Reglamento discutido y aprobado en las Asambleas Generales los días 4 y 6 de enero de 1913*, Mérida, Tipografía La Amadita, 1913, p. 3.

<sup>30</sup> Las conferencias pedagógicas iniciaron el 25 de mayo de 1913, organizadas por la Unión de Profesores de Yucatán, en su estrecha relación con los grupos obreros de ferrocarriles y marítimos, consiguieron que la “empresa de los Ferrocarriles Unidos de Yucatán rebajara el costo del pasaje en un 50% con el objeto

Es la escuela basada en la educación netamente científica, en la educación experimental, en la educación intuitiva. Es aquella que desarrolla en el niño el espíritu de observación, la voluntad, el juicio y el raciocinio. Aquella en que el educando va adquiriendo, de una manera tan natural y espontánea, los conocimientos que les sean necesarios para bastarse a sí mismo y poder ser útil a sus semejantes.<sup>31</sup>

Dejaban constancia de que la educación no sólo se remitía a lo pedagógico sino que además abarcaba lo social.<sup>32</sup> Los siguientes procesos fueron la difusión de sus proyectos pedagógicos y la posibilidad concreta de llevarlos a la práctica.

Ante la asonada que las conferencias estaban logrando entre el profesorado, los simpatizantes del viejo sistema pedagógico lograron que los tres profesores que mayor difusión hicieron de la educación racionalista fueran retirados: José de la Luz Mena Alcocer, Agustín Franco y Vicente Gamboa. Al primero se le cambian las horas en el plantel donde laboraba, para que le fuera imposible asistir a las asambleas; al segundo se le nombra director general de Educación Rural, por lo que deja de asistir a las reuniones; al tercero se le nombra para prestar servicio de profesor en las escuelas rurales.<sup>33</sup>

---

que los socios del interior del estado puedan asistir”. *El Paladín Escolar*, Mérida, núm. 4, 15 de mayo de 1913, p. 62.

<sup>31</sup> Vicente Gamboa, “Ecos de las conferencias pedagógicas. Trabajos leídos en ellas”, en *El Paladín Escolar*, Mérida, año III, t. III, núms. 28 y 29, mayo y junio de 1915, p. 458.

<sup>32</sup> Continuaba su definición “Según Portet, es la continuación de la eterna lucha de la luz contra las tinieblas, de la evolución contra el estacionamiento, de los esclavos contra los señores, de los siervos contra el feudalismo, del proletariado contra la burguesía, de la libertad contra el privilegio, de la razón contra el dogma, de la verdad contra la superstición, de lo que no es y debería contra lo que es y no debería existir, de la vida contra la muerte, del hombre realidad contra el dios-ficción”. *Ibid.*, p. 459.

<sup>33</sup> José de la Luz Mena, *La escuela socialista: su desorientación y fracaso, el verdadero derrotero*, México, s/e, 1941, pp. 17 y 18, y Juan Rico, *Yucatán, La huelga de junio*, Mérida, 1922, p. 141.

## EL PRIMER CONGRESO PEDAGÓGICO

El general Salvador Alvarado Rubio llegó a la ciudad de Mérida el 19 de marzo de 1915, trató de implantar un proyecto de reformas acorde con la estrategia constitucionalista establecida por Venustiano Carranza. Intentó establecer un gobierno de coalición entre la pequeña burguesía y las clases populares, aliándose con los trabajadores urbanos, los campesinos, los peones henequeneros y la fracción oligárquica de los peonistas,<sup>34</sup> sectores que desde años anteriores desarrollaron un crecimiento ideológico y político. Su finalidad consistió en instaurar un régimen legitimado ante la sociedad yucateca, demoler los reductos oligárquicos, quienes obstaculizaron el desarrollo del sistema capitalista, al utilizar en su marco de producción relaciones de trabajo de carácter semifeudal y esclavista. Por lo que implementó una serie de medidas estatales.

a) ejercer el control económico de la sociedad, creando la Comisión Reguladora del Mercado de Henequén; b) destruir la estructura ideológica de dominación, ejerciendo un efectivo control sobre la educación, creando centenares de escuelas rurales e implementando nuevos planes y programas de estudio; c) disponer de un medio de propaganda para lo cual incautó *La Revista de Yucatán*, el diario de mayor circulación estatal, publicando en sus talleres, *La Voz de la revolución*, a partir del 25 de marzo de 1915, y d) ejercer un mayor control sobre la prensa política de la época, disminuyendo significativamente las publicaciones existentes, de 30 que había en 1913 a tan solo 8 en 1916.<sup>35</sup>

<sup>34</sup> A la llegada de Alvarado a Yucatán, la oligarquía se encontraba dividida en diversos grupos: “los peonistas bajo la dirigencia de Carlos Peón Machado; los molinistas, dirigidos por Olegario Molina; los clericales encabezados por el arzobispo Martín Trischler y Córdoba, los manzanillistas y los redondistas”, Arcadio Sabido, *Los hombres del poder. Monopolios, oligarquía y riqueza en Yucatán. 1880-1990*, Mérida, Universidad Autónoma de Yucatán, 1995, p. 74.

<sup>35</sup> Espadas Sosa, *Política educativa y revolución...*, cit., p. 93.

El ámbito de la educación constituyó un elemento central del proyecto de Alvarado. Primero, el 12 abril de 1915, convocó a la población para que respondieran una encuesta y dieran su opinión sobre los principales aspectos de la educación en el Estado.<sup>36</sup>

En segundo lugar, desde el marco jurídico, dispuso una serie de legislaciones educativas,<sup>37</sup> entre las que destacaron la creación de más de 500 escuelas primarias en todo el territorio yucateco, así

<sup>36</sup> “a) las condiciones materiales de los planteles educativos; b) sujetar el plan educacional conforme a la metodología moderna aplicada al medio yucateco; c) la necesidad de cambiar los textos, hacer otros adecuados e incluso considerar la supresión de algunos; d) la conveniencia de que el poder público controle todo el ramo de la educación pública, clausurando los planteles que dependían de las asociaciones civiles o religiosas para hacer completamente laica la educación, sometiénola a la vigilancia y responsabilidad del gobierno; e) el cuidado que debe tenerse con la selección del personal, a fin de garantizar que sea absolutamente laico, pues muchos profesores hacían propaganda filosófica contraria a los principios de la filosofía liberal; f) la necesidad de evitar que los maestros se mezclen en cuestiones políticas cuando se estén desempeñando en sus funciones; g) la manera en que se puede extender la instrucción primaria a todos los pueblos, haciendas y rancherías más apartados; h) la conveniencia o inconveniencia de que los municipios administren directamente sus escuelas, con la sobrevigilancia del Ejecutivo y del Consejo de educación pública; i) la posibilidad de importar maestros del estado de Veracruz; j) el establecimiento de una ley de pensiones, a fin de proteger a los maestros después de 20 años de servicios; k) la manera de reunir la mayor suma posible de fondos a fin de aplicarlos a la instrucción, con absoluta preferencia sobre los otros ramos; l) cómo vencer el gran escollo que presenta la lengua maya para lograr un mejor éxito en las escuelas rurales; m) las escuelas nocturnas y los centros educacionales para los obreros”. *Ibid.*, p. 98.

<sup>37</sup> Ley de Enseñanza Rural (Decreto 108, 26 mayo de 1915); Reglamento de la Ley de Enseñanza Rural (Decreto 109, 26 mayo de 1915); Código Escolar del Estado y Reglamento de la Ley de Educación Primaria (Decreto 184, 24 julio de 1915); Reglamento del Consejo de Instrucción Pública (Decreto 246, 28 agosto de 1915); Ley General de Educación Pública (Decreto 181, 17 de septiembre de 1915); Reglamento Interior para las escuelas primarias del Estado (Decreto 282, 22 octubre de 1915); Ley de Educación Primaria para el Estado de Yucatán (Decreto 183, 19 noviembre de 1915), en *La Voz de la Revolución*, números del mes de mayo al mes de noviembre de 1915.

como de instituciones y centros escolares,<sup>38</sup> con el fin de reformar los planes y prácticas pedagógicas. Alvarado desplegó varios espacios importantes donde debatieron, discutieron y participaron expertos de las nuevas tendencias educativas. Bajo su gobierno se realizaron tres Congresos Pedagógicos,<sup>39</sup> el primero en septiembre de 1915, en Mérida; el segundo en agosto de 1916, en la misma ciudad, y el tercero en julio de 1917, en Motul.<sup>40</sup>

<sup>38</sup> Destacan durante el transcurso de junio de 1915 a octubre de 1916, La República Escolar, Ciudad Escolar de los Mayas, Escuelas de Artes y Oficios, La Escuela de Agricultura y las escuelas nocturnas para obreros. Véase Salvador Alvarado, *Mi actuación revolucionaria en Yucatán*, París, C. Bouret, 1918.

<sup>39</sup> Existe una discusión sobre un Tercer Congreso Pedagógico en Motul y un Tercer Congreso Obrero Regional llevado a cabo en Progreso (15-18 marzo de 1919). Al parecer fue el mismo Congreso, en el cual la Escuela Racionalista otorgó como delegado para propagar los ideales y el proyecto de la escuela al profesor Tiburcio R. Mena (hermano de José de la Luz Mena), las resoluciones fueron las siguientes:

1° Que la enseñanza racionalista es un medio eficaz para propagar, de un modo rápido y seguro, las ideas libertarias, y el medio más práctico de hacer llegar al obrero a la meta de sus aspiraciones.

2° El Comité de Relaciones y Propaganda se encargará de proponer, a todas las federaciones que se formen, el fomento de esas escuelas.

3° Existiendo en esta región una Escuela Racionalista de orientación radical perfectamente definida, todas las agrupaciones obreras le dispensarán su apoyo moral y material.

4° Como medida para garantizar la autonomía económica y moral de esas escuelas, las Agrupaciones Obreras no aceptarán donativos de capitalistas o fuentes oficiales.

5° Para conservar la emancipación del sistema de Enseñanza Racionalista, adoptada por este Congreso, del yugo oficial, las agrupaciones obreras pondrán en juego todos los medios de lucha de que disponen". "Congreso Obrero", *Oriente. Órgano de la Escuela Racionalista*, Mérida, vol. II, núm. 10, junio de 1919, pp. 4-5. Cabe señalar que este Congreso Obrero organizado por las Ligas de Resistencia también se conoció como Congreso Pedagógico. Véase Mena, *La escuela socialista*, cit., p. 23.

<sup>40</sup> En sustitución de los Congresos Nacionales de Educación Primaria, se instalaron (hasta 1920), los Congresos Pedagógicos Estatales, la educación que-

El Primer Congreso Pedagógico se desarrolló del 11 al 16 de septiembre de 1915, en el Teatro José Peón Contreras, en él se plantearon cuatro tópicos fundamentales para el sistema educativo de la península.<sup>41</sup> Destacó la participación de los profesores a favor de la educación y/o Escuela Racionalista, quienes integraron una comisión<sup>42</sup> y presentaron una propuesta respecto al primer tema: ¿Qué método se debería seguir en la educación primaria? Su respuesta fue contundente, al presentar el método racional, fundado en la razón y en la libertad, como el más apropiado para el desarrollo del infante y de las circunstancias que Yucatán presentaba:

Un método racional favorece el desarrollo espontáneo de todas las facultades ingénitas del niño y las encauza de un modo tan agradable y natural que acrecienta la salud y vigoriza el espíritu; aprovecha los juegos libres y construcciones rudimentarias, propios para despertar

---

daba en responsabilidad del Estado y con base en lo prescrito por la Constitución de 1824.

<sup>41</sup> Contó una asistencia de 740 profesores (as) de todo el Estado de Yucatán, los cuatro temas a discutir fueron: “Artículo 6. las cuestiones que estudiará y resolverá el congreso serán exclusivamente las que fija el decreto de 1º de julio del presente año, y son las siguientes: (a) ¿Cuál es el método que debe seguirse en las escuelas primarias para formar hombres libres y fuertes, que responda a una selección moral y física de la sociedad? (b). ¿Cuál es la mejor manera de establecer en el estado de Yucatán las escuelas mixtas o bisexuales y acabar con las viejas preocupaciones que se oponen a su establecimiento? (c). ¿Cuáles son los medios que deben observarse en las escuelas primarias para hacer más intensa la cultura cívica de manera que acabe con el egoísmo individualista y formar generaciones patrióticas, capaces de ofrendar su vida y sus intereses en aras de la Patria y de la raza? (d). ¿Cuáles son los medios de que puede y debe valerse la escuela primaria elemental y superior para despertar en los alumnos amor por la Industria y la Agricultura y apartarlos de la antigua tendencia a obtener un título profesional?”. Rodolfo Menéndez de la Peña, *Reseña histórica del Primer Congreso Pedagógico de Yucatán*, Carlos E. Bojórquez Urzaiz y Fausto Sánchez Rosas (eds.), Mérida, Universidad Autónoma de Yucatán/SEP/Gobierno del Estado de Yucatán, 2008, p. 47.

<sup>42</sup> La comisión se constituyó de los profesores: “Agustín Franco, Vicente Gamboa, Ramón Fernández, José de la Luz Mena y Edmundo Bolio”, *Ibid.*, p. 54.



el amor por las artes y por las industrias, para adquirir conocimientos y organizarlos en ciencia; no trabaja sobre la memoria por no tener la ciencia como instrumento para desarrollar las facultades, lo que permite desechar los libros de texto, porque admite que las facultades reconstituyen la ciencia con su propia organización, y que es la resolución natural de estas actividades; transforma la curiosidad del niño en investigación, su egoísmo y pasiones en patriotismo y altruismo y todas sus demás tendencias en iniciativa privada, solidaridad y carácter, acepta la coeducación para la pronta realización de los ideales de la sociedad libre.<sup>43</sup>

El Congreso aceptó tal cual<sup>44</sup> las conclusiones que la comisión de profesores racionalistas presentó respecto al primer tema, qué método seguir:

PRIMERA: el sistema de organización de las primarias del estado debe tener como principio básico la libertad. SEGUNDA: para que esta libertad pueda existir, es necesario que el niño esté colocado en un medio que satisfaga las necesidades ingénitas de su desarrollo físico y psíquico. TERCERA: son medios normales que favorecen ese desarrollo, la granja, el taller, la fábrica, el laboratorio, la vida. CUARTA: para poder

<sup>43</sup> *Ibid.*, p. 104.

<sup>44</sup> No existe gran diferencia entre las conclusiones que el Congreso remite y las de la Comisión, para establecer que la diferencia es mínima las transcribimos: “1.- El sistema de organización de las escuelas primarias en el estado debe tener como principio básico la libertad. 2.- Para que esta libertad pueda existir, es necesario que el niño esté colocado en medios que satisfagan las necesidades ingénitas de su desarrollo psíquico y físico. 3.- Son medios normales que favorecen este desarrollo la granja, el taller, la fábrica, el laboratorio, la vida. 4.- Para poder cumplir estas finalidades es indispensable que la escuela primaria actual se transforme en los medios aludidos en la conclusión que antecede. 5.- El maestro debe trocar su misión instructiva en la de un hábil excitador de la investigación educativa que conduce a la Educación Racional. 6.- Por la libertad y el interés del trabajo, el niño transforma su egoísmo en amor a su familia, a su raza y a la humanidad y será, en consecuencia, un factor del progreso. Agustín Franco.- José de la Luz Mena.- Edmundo A. Bolio O.- Vicente Gamboa A.- Ramón Fernández”. *Ibid.*, p. 105.

cumplir con estas finalidades, es indispensable que la escuela primaria actual se transforme, por los medios elegidos en la conclusión que antecede. QUINTA: el maestro debe trocar su misión instructiva en la de un hábil excitador de la investigación educativa que conduce a la escuela racional. SEXTA: por la libertad y el interés del trabajo, el niño transforma su egoísmo en amor a su familia, a su raza y a la humanidad, y será, en consecuencia, un factor de progreso.<sup>45</sup>

El mismo Congreso integrado por una mayoría de seguidores opositores al racionalismo cuestionó la concepción de la educación o Escuela Racionalista: “hasta el momento la comisión no ha definido qué es la escuela racionalista”,<sup>46</sup> aspecto que sirvió como fundamento para que las conclusiones acerca del proyecto racionalista, como un método a seguir no fueran puestas en práctica. Si bien no se instauró el método racionalista, El general Alvarado comisionó a José de la Luz Mena Alcocer como fundador y director de la Escuela Vocacional de Artes y Oficios, en donde Luz Mena intentó aplicar la educación racionalista:<sup>47</sup>

La Escuela Vocacional de Artes y Oficios será la primera escuela del porvenir que en Yucatán se implante, pues tendrá una enseñanza ra-

<sup>45</sup> Rodolfo Menéndez, “Informe rendido por el presidente del Consejo acerca de las labores del mismo”, en Menéndez, *op. cit.*, pp. 165-166.

<sup>46</sup> *Ibid.*, p. 152.

<sup>47</sup> “Habiendo acordado el C. Gobernador y Comandante militar del Estado que la ‘Escuela Vocacional de Artes y Oficios’ para varones inicie con sus labores con todos los talleres en el presente mes, se invita a los jóvenes que hubiesen terminado cuando menos la Primaria Elemental para inscribirse en esta escuela en que se desarrollará una educación racional que tenderá a hacer de los educandos, obreros hábiles y capaces de ganarse honradamente la vida en lo futuro, en una economía de tiempo y trabajo.

El registro de inscripciones y matrículas queda abierto desde hoy, de 7 a 10 am., y de 3 a 5 pm., en la casa número 465 de la calle 54 de esta ciudad. Mérida 1 de octubre de 1915. El subdirector encargado de la dirección José de la Luz Mena”, anuncio en *La Voz de la Revolución*, Mérida, 1o. de octubre de 1915, p. 2.

cional que no hará uso sistemático de libros para poder formar oficiales y maestros capaces de dar vigoroso impulso a las artes e industrias locales creando con la iniciativa propia del educando, obras nuevas, aprovechando para esto las materias que nuestro Estado produce.<sup>48</sup>

Otro plantel que implementó la educación racionalista al término del Primer Congreso Pedagógico fue la Escuela Racionalista Belem de Zárraga, sin embargo, se desconoció su plan de estudios.<sup>49</sup>

#### EL SEGUNDO CONGRESO PEDAGÓGICO

Salvador Alvarado, después de las conclusiones del Primer Congreso pedagógico, convocó a una segunda reunión. La organización del Segundo Congreso Pedagógico (5 al 16 agosto en el Teatro Peón Contreras), quedó bajo la dirección del profesor Gregorio Torres Quintero,<sup>50</sup> quien se alió con los profesores opositores a la Escuela Racionalista. Desde su llegada a Mérida, Torres Quintero mostró una oposición abierta a esta escuela. Antes de la apertura del Congreso fue evidente la oposición hacia los profesores simpatizantes de la escuela y/o educación racionalista, dicha oposición tomó forma al manifestar la incapacidad de los racionalistas para definir su proyecto:

<sup>48</sup> Edmundo Bolio, “La Escuela Vocacional de Artes y Oficios. Algunos datos especiales, entrevista a su director”, en *La Voz de la Revolución*, Mérida, 12 de octubre de 1915, p. 3.

<sup>49</sup> Contó con 106 alumnos mixtos, hijos de trabajadores del ferrocarril, e intentó instaurar la escuela nocturna para trabajadores, en “La Escuela Racionalista Belem de Zárraga”, en *La Voz de la Revolución*, Mérida, 17 de octubre de 1915, p. 2.

<sup>50</sup> Sobre la relación y oposición de Gregorio Torres Quintero contra la Escuela Racionalista y los debates antes, durante y después del Segundo Congreso Pedagógico, véase A. Vilchis, “Gregorio Torres Quintero y su lucha contra la pedagogía libertaria en Yucatán”, en *La Pacarina del Sur: Revista Cultural de Pensamiento Crítico*, año 5, núm. 19, abril-junio de 2015, en: <[www.pacarinadelsur.com](http://www.pacarinadelsur.com)>.

III En el primer congreso pedagógico se recomendó la Escuela Racional o Racionalista para formar hombres fuertes y libres. No habiendo quedado bien definida dicha escuela, precisa aclarar bien su significación.

Debiendo ser racional toda enseñanza, ¿es esta escuela un cuerpo de doctrinas pedagógicas basadas en un principio filosófico o bien es una aspiración a un sistema de educación racional es decir fundado en la razón?

¿La Escuela racional o Racionalista corresponde por sus principios a la Escuela de la naturaleza de Rousseau, a la de la intuición de Pestalozzi, a la de la instrucción educativa de Herbert; hoy tan difundida en Alemania y en países como el Japón, o a la del juego de Froebel, a la de la vida completa de Spencer, a la nihilista de Tolstoy, a la anárquica de Ferrer, a la de la autoeducación de Eislander, que participa de las dos anteriores, a la de la Escuela nueva de Reddie, semejante al falansterio de Fourier o a la más moderna de todas, la científica y experimental fundada en las observaciones de la psicología de la infancia, en las experiencias de los laboratorios y en las encuestas escolares?

¿O constituye un cuerpo nuevo de doctrinas?

En uno u otro caso definirla con precisión.<sup>51</sup>

El Grupo de profesores racionalistas compuesto básicamente por José de la Luz Mena Alcocer, María Dilia Macías, J. G. Mena Alcocer, Vicente Gamboa y A. Rodolfo Gamboa E., participó fundamentalmente en el debate sobre el segundo tema: la definición de la Escuela Racionalista. Presentaron los fundamentos de la Escuela, como una articulación de métodos pedagógicos que, si bien demostraban una diversidad de prácticas y métodos pedagógicos condicionados,<sup>52</sup> también hacían un matiz en el valor fundamental

<sup>51</sup> Marco Fortis, “El congreso pedagógico”, en *La Voz de la Revolución*, Mérida, 13 de julio de 1916, p. 2.

<sup>52</sup> Con el término condicionado, me refiero a la acepción que los anarquistas le otorgan, para ellos el hombre establece una relación condicionada o mediada con el mundo a través de saberes, conocimientos, medios, circunstancias; distintos

de la educación racionalista como instrumento de transformación moral y de carácter social: “Padres, maestros y niños la amarán. Será la escuela de donde irradian las reformas sociales”.<sup>53</sup> Constituían la escuela y la educación racionalista como el centro de conformación del proceso revolucionario, de transformación radical y no sólo de cambios reformistas.

Un elemento considerable para contrarrestar el apoyo a los seguidores de la educación y la Escuela Racionalista en el Congreso Pedagógico fue la carencia de un acuerdo total en la defensa de este modelo de escuela. Se expusieron diversas definiciones: profesores que la fundaron en la evolución, otros, en el materialismo, otros más en la educación integral y algunos en la educación en granjas y talleres: “No se trataba de aprenderse una definición de memoria y repetirla como loros. Esta clase de disciplina sólo cuadra a los serviles y a los esclavos”.<sup>54</sup> Un marco de diversidad de definiciones implicó un proceso continuo de libertad del pensamiento, de construcción y de respeto: “nunca hemos pensado enseñar la Granja, el Taller, con plan y descripciones”,<sup>55</sup> porque la educación racionalista como una educación integral no era una

---

factores culturales, sociales, políticos ideológicos, familiares, climáticos, geográficos, etc., por las cuales se desarrolla y pueden influir en su carácter y en sus relaciones colectivas, o por el contrario, pueden ser rotos de forma tajante para establecer nuevas relaciones sociales de carácter colectivo: “El hombre está condicionado por el medio, el hábitat; el clima, la educación, los diarios, etc., todos son afluentes para su organización en la ayuda mutua y para la destrucción del estado, las instituciones, que obstruyen su liberación”. Eliseo Reclus, *Evolución, revolución y anarquismo*, Buenos Aires, Proyección, 1969, p. 43. Véase también sobre el hombre y su condición: Eliseo Reclus, *El hombre y la tierra*, México, FCE, 1986 y Kropotkin, *El apoyo mutuo...*, *cit.*

<sup>53</sup> Marco Fortis, “Ayer comenzó a discutirse en el Congreso Pedagógico la tan debida cuestión de la Escuela Racionalista”, en *La Voz de la Revolución*, Mérida, 13 de agosto de 1916, p. 1.

<sup>54</sup> Ramiro Pantoja, “Nuestro criterio como racionalistas está bien definido”, en *La Voz de la Revolución*, Mérida, 20 de octubre de 1916, p. 4.

<sup>55</sup> *Loc. cit.*

entidad estática, creada de una vez para siempre, sino que al ubicarse articulada al movimiento social, moral, político y cultural anarquista, la situaban en un permanente devenir.

No hubo un acuerdo general en cuanto a su definición, pero ello no significó la carencia de un proyecto; sin embargo, el acuerdo total fue hacia el método pedagógico vigente: la educación actual por medio de la escuela primaria formaba educandos lejanos a su circunstancia y realidad concreta.

El debate y la discusión sobre la definición de la Escuela Racionalista fue arduo,<sup>56</sup> al final, en las conclusiones del Congreso se dictaminó que la Escuela Racionalista quedase desligada de los programas de educación primaria del Estado, por carecer de una definición: “Ya que los señores de la Comisión no han podido definir la Escuela Racionalista como cuerpo de doctrinas, yo pido que ese informe se rechace de plano; primero: porque no define lo que se pide; segundo: Porque tiene errores científicos gravísimos; tercero: Porque su redacción es defectuosísima”.<sup>57</sup>

No obstante, los partidarios racionalistas fueron convocados a continuar con su proyecto en “próximos congresos e integrarse a las resoluciones emitidas a favor de la escuela por el trabajo”.<sup>58</sup> En la clausura del Segundo Congreso Pedagógico, el general Alvarado nombró a la profesora Porfiria Ávila C. de Rosado, para la transformación de la escuela que dirigía en una Escuela Racio-

<sup>56</sup> Véanse los artículos de Marco Fortis, “Ayer comenzó a discutirse en el Congreso Pedagógico la tan debatida cuestión de la Escuela Racionalista”, en *La Voz de la Revolución*, Mérida, 13 de agosto de 1916; “Continúa discutiendo el Congreso Pedagógico la Escuela Racionalista”, en *La Voz de la Revolución*, Mérida, 14 de agosto de 1916; “El Congreso Pedagógico rechazó dos dictámenes más relativos a la Escuela Racionalista”, en *La Voz de la Revolución*, Mérida, 17 de agosto de 1916.

<sup>57</sup> Marco Fortis, “Intervención del Doctor Eduardo Urzáis en el Dictamen de la Comisión encargada de absolver el tercer tema sometido al Congreso Pedagógico”, en *La Voz de la Revolución*, Mérida, 13 de agosto de 1916, p. 7.

<sup>58</sup> Marco Fortis, “Por mayoría de votos fue rechazado en el Congreso Pedagógico el dictamen referente a la Escuela Racionalista”, en *La Voz de la Revolución*, Mérida, 15 de agosto de 1916, p. 1.

nalista, así como la instauración de una comisión junto con otros profesores para presentar un Proyecto de Escuela Racionalista.<sup>59</sup> El informe-Proyecto inició en octubre de 1916<sup>60</sup> y se presentó en diciembre del mismo año.

El proyecto exponía la ocupación de los predios ocupados por dos escuelas (la núm. 19 y la núm. 23 del suburbio Pablo Moreno) y los pormenores que el Estado tenía que proveer (herramientas, para los talleres, animales para las granjas, enseres para hortalizas y sembradíos, una biblioteca), el ingreso de 550 alumnos (270 niños y 280 niñas) y 25 profesores para el arranque del proyecto racionalista. Delimitaba los principios de la organización, armonía y comunidad entre los educandos:

Como una de las finalidades de la escuela será la de que [sic] cada niño sea miembro de una pequeña comunidad, saturado con el espíritu de cooperación y poseído de los recursos necesarios para su autonomía efectiva. De esta manera se irá formando una sociedad más amplia, que será también más noble, más amable y más armoniosa.

La escuela, en fin, tenderá a llevar a la conciencia de cada uno de los educandos la convicción profunda de que sus actos deben ser expresión sincera de su voluntad consciente.<sup>61</sup>

Y reformuló las formas de organización del profesorado: “La dirección de la escuela estaría a cargo del Consejo de Educación de la misma. Este Consejo delegará esta Dirección por tiempo de-

<sup>59</sup> “Ayer clausuró el gobernador, General Don Salvador Alvarado, el Segundo Congreso Pedagógico de Yucatán”, en *La Voz de la Revolución*, Mérida, 17 de agosto de 1916, p. 5.

<sup>60</sup> Anónimo “Algo que se relaciona con la primera Escuela Racionalista”, en *La Voz de la Revolución*, Mérida, 7 de octubre de 1916, p. 4.

<sup>61</sup> “Informe Proyecto de la Primera Escuela Racionalista del Estado”, en *Escuela Racional, Órgano del Comité Racionalista*, Mérida, t. I, diciembre de 1916, p. 58.

limitado y por elección, en uno de sus miembros, puesto que los emolumentos, deberes y derechos de todos ellos serán iguales”.<sup>62</sup>

Sin embargo, el proyecto no contó con el aval del jefe del Departamento de Educación Pública, el profesor Gregorio Torres Quintero quien, en un comunicado destinado al gobernador, el general Alvarado, declaró que él no apoyaba ni la comisión ni el proyecto de transformación de la profesora Ávila: “Usted bien sabe, como todo el mundo lo sabe que los racionalistas no pudieron definir o caracterizar su escuela, notándose en ellos notables y hasta contradictorias discrepancias. Este departamento por consecuencia, no podía adivinar qué modificaciones propondría a su actual escuela la señora Rosado para convertirla en racionalista”.<sup>63</sup>

El proyecto de educación racionalista era desechado. Alvarado, teóricamente, simpatizó con el proyecto, pero en la práctica no pudo contrarrestar la oposición de sus subalternos en el Departamento de Educación Pública y en la intelectualidad y profesorado meridano.<sup>64</sup> José de la Luz Mena, principal propagador, difusor de la educación y de la Escuela Racionalista, renunció después del Segundo Congreso Pedagógico a la dirección de la Escuela Vocacional de Artes y Oficios. Se dio a la tarea de contestar a los detractores de la Escuela Racionalista por medio de la práctica, con la constitución del libro *De las tablillas de lodo a las ecuaciones de 1er grado*.

<sup>62</sup> *Ibid.*, p. 60.

<sup>63</sup> Departamento de Educación Pública. Estado de Yucatán, “Comunicación del profesor Gregorio Torres Quintero, Jefe del Departamento, 14 de febrero de 1916”, en *La Voz de la Revolución*, Mérida, 15 de octubre de 1916, p. 5.

<sup>64</sup> “El día de la clausura del segundo Congreso el Gobernador preconstitucional criticó la obra antirracionalista del señor Torres Quintero, lo que no fue óbice para que, poco a poco, el mismo alto funcionario ordenara la destitución de todos los profesores que mostraran tendencias hacia la reforma”, en Mena, *La escuela socialista. Su desorientación...*, *cit.*, p. 22.



LA PROPAGANDA POR EL HECHO:

LA ESCUELA RACIONALISTA DE CHUMINÓPOLIS

El 27 de julio de 1917, José de la Luz Mena se presentó ante Salvador Alvarado,<sup>65</sup> llevando consigo el prospecto plan de la Escuela Racionalista y la autorización para su instalación ante el Departamento de Salubridad y el Ayuntamiento de Mérida. A partir del 8 de agosto de 1917, apareció un anuncio de la apertura de la escuela, donde exponía a grandes rasgos las características pedagógicas de la educación integral que proponía Mena: “ciencia como norma de economía y solidaridad como principio de moral”; además invitaba a los padres de familia a llevar a sus infantes:

La educación por racionales nuevos derroteros.

Para el cabal perfeccionamiento de la especie humana, necesario es libertar a la infancia de dogmas y prejuicios.

Método educativo considerado como nervio de la Evolución por eminencias en Biología, Medicina, Sociología, Educación y Psicología: Método Funcional y Evolutivo.

Desarrollo espontáneo de las aptitudes formadoras de la vocación y el carácter que hacen del educando un hombre libre y fuerte, consciente de sus deberes y hechos y capaz de bastarse a sí mismo en la vida, dentro de la más estrecha solidaridad.

Enseñanza racional resultante de una educación por el trabajo a base de libertad: Granjas, Talleres, Industria, Artes, Oficios, Laboratorio,

<sup>65</sup> “República Mexicana. Gobierno del Estado de Yucatán. Sección: S. G., núm. 58. De conformidad con su instancia relativa, este Ejecutivo ha tenido a bien facultar a Ud. Para abrir una Escuela particular, de conformidad con el plan que sometió Ud. a la consideración de este gobierno; entendiéndose que dicho establecimiento docente estará sujeto a la inspección oficial en todo lo relativo a higiene y condiciones sanitarias del mismo. Constitución y Reformas, Mérida 27 de julio de 1917. - El Secretario General de Gobierno.- Alvaro Torres Díaz.- Al C. Prof. José de la Luz Mena. - Ciudad”. En *Oriente. Órgano de la Escuela Racional*, Mérida, vol. I, núm. 2, octubre de 1917.

Artes y Labores Domésticas y Deportes como medios normales para satisfacer en la niñez las funciones biológicas y necesidades sociales, al transmutar ella sus actividades congénitas en Ciencia como norma de Economía, y en Solidaridad como principio de Moral.

Se invita al público para visitar el local de la escuela cuyas labores iniciará el 1° septiembre próximo.

Pintoresca y saludable quinta de Chuminópolis (17-108).

Allí se darán más detalles del Plan educativo aprobado ya por el señor Gobernador del Estado.

Queda abierta la inscripción en el mismo local: niños y niñas de 4 a 14 años de edad serán los aceptados.

Pensiones módicas.<sup>66</sup>

El proyecto presentado ante Alvarado y autorizado fue publicado meses después.<sup>67</sup> Situada en la calle 17, número 108 del barrio meridano de Chuminópolis,<sup>68</sup> la Escuela Racionalista ocupó una quinta, una casa de 10 habitaciones. Contó en un inicio con la asistencia de once niños (seis varones y cinco mujeres), dos de ellos

<sup>66</sup> “Anuncio de la Escuela Racional”, en *La Voz de la Revolución*, Mérida, 8 de agosto de 1917, p. 4.

<sup>67</sup> “Prospecto Plan de la Escuela Racional”, en *Oriente. Órgano de la Escuela Racional*, Mérida, vol. I, núms. 9-12, mayo-agosto de 1918, y en el vol. II, núms. 1-4, septiembre-diciembre de 1918. Este mismo proyecto, con la variante de una pequeña introducción es el titulado *Educación trabajando. Escuela. Método funcional y evolutivo. Director José de la Luz Mena. Chuminópolis*, Mérida, 1917, rescatado por Freddy Espadas Sosa, y que aparece en su obra *Grandes pedagogos yucatecos*. vol. I, Mérida, SEP Yucatán/Universidad Autónoma de Yucatán/UPN Yucatán, 2011, pp. 149-159.

<sup>68</sup> El antecedente, según su fundador, fue la escuela Perseverancia, fundada en Izamal, Yucatán, en 1888, bajo la guía del profesor Tiburcio Mena, escuela que funcionó por más de 40 años hasta que el profesor Tiburcio se retiró. José de la Luz Mena, hijo del profesor Tiburcio, asistió a la escuela antes de instalarse en su adolescencia en Mérida. Véase José de la Luz Mena, *Escuela Racionalista. Doctrina y método*, México, s/e, 1936, pp. 129-134.

indígenas: los hermanos Ricardo y Petronila Peña, cuya edad fluctuaba de cinco a 14 años.<sup>69</sup>

Desde un inicio el proceso colectivo que se logró a partir del esfuerzo individual del profesor Mena y de los alumnos de la escuela de Chuminópolis dio origen a la creación de un vehículo de alcan-ces internacionales para propagar y difundir el trabajo colectivo que la escuela desarrollaba en el ámbito local, lo que le condujo a la tarea de crear un periódico, el resultado fue la aparición de *Oriente. Órgano de la Escuela Racionalista* (15 de septiembre de 1917).<sup>70</sup> El nacimiento de *Oriente*<sup>71</sup> respondió, ante todo y en principio, a la

<sup>69</sup> En su apertura los alumnos fueron los siguientes: Federico y Alejandro Aznar Gutiérrez, Oliverio Mena y Rueda, Humberto Solís, José de la Luz Mena (*jr.*) “Pepito”, Ricardo Peña, María Lara, María Pérez Hernández, Olga Mena y Rueda, Petronila Peña y Manuela Vera Ruiz. En octubre de 1917 se retira Alejandro Aznar, pero se integran Oswaldo Milke, Sofía Mena Pasos, José Ignacio Ramírez, Francisco Ormaechea y Juan Herrera Rosado. A partir de marzo de 1918, se integran doce nuevos compañeros, entre ellos: Florencio Pantoja, Carlos Cervera, María Lugo O., León Emilio Pérez, Rubén Cervera, Manuel F. Medina, José Silveira, Joaquín Uh, María Uh, Adolfo Ruiz, Eneida Mena. El alumno de menor edad pero con la misma tenacidad que su compañeros era “Pepito” Mena, que tan sólo contaba con siete años de edad.

<sup>70</sup> El equipo usado por los niños para editar *Oriente* era mínimo: “una prensa de mano ‘piloto’, tres ramas ya llenas de artículos, listos para entrar en prensa, dos cajas de lectura, dos de parangón y una de titulares, dos mesas, una máquina ‘Oliver’, papel suficiente”. “Visitando la Escuela Normal Mixta”, en *La Revista de Yucatán*, Mérida, 12 de octubre de 1918, p. 6.

<sup>71</sup> *Oriente*, revista-periódico de 14 x 19 cm, constó de nueve páginas y posteriormente llegó a 17 páginas. Tuvo tres etapas de aparición; la primera de septiembre de 1917 a agosto de 1918; la segunda de septiembre de 1918 a agosto de 1919; la tercera de abril a septiembre de 1921. Las primeras dos etapas fueron de aparición mensual y bajo la elaboración de los alumnos de la escuela. La tercera etapa apareció después de los conflictos políticos que se dieron en el estado de Yucatán, la revista modificó su estancia, se trasladó a la calle 51, número 391, de la ciudad de Mérida, su aparición fue quincenal y sólo contó con la edición del alumno Federico Aznar, ya no aparecían los demás alumnos en su organización.

necesidad de informar acerca de las actividades de la escuela de Chuminópolis.<sup>72</sup>

En su tarea de articularse con otros movimientos, *Oriente* buscó convertir sus subversiones pedagógicas en una instancia y un proyecto articulado con sujetos que, desde otras localidades, tenían también a una transformación pedagógica, moral y social.<sup>73</sup> El envío del periódico a bibliotecas, periódicos a centros docentes y obreros, locales y foráneos, como una actividad de canje, no fue una manifestación del director José de la Luz Mena, sino un acto colectivo de los alumnos, quienes crearon un comité interno para las diversas acciones que llevó a cabo la escuela, entre ellas el canje y la publicación del periódico.<sup>74</sup>

En sus páginas no se desistió en el reconocimiento de la Escuela Moderna de Ferrer Guardia, así como en los precursores de la escuela racional.<sup>75</sup> Siguiendo el eje de las escuelas anarquistas y, como señalaban en su vehículo de difusión: *Oriente*, “no hemos inventado un método”,<sup>76</sup> su fundamento pedagógico fue el respeto de la libertad del infante en medios normales de la escuela.

<sup>72</sup> Posteriormente se mencionó la idea de publicar una revista semanal, guiada por el alumno Humberto Solís, titulada *Chuminópolis*, “planas de 8 x 10 cms”. *Oriente. Órgano de la Escuela Racional*, vol. I, núm. 10, Mérida, julio de 1918, p. 6. Ante la búsqueda de esta otra revista y su inexistencia, suponemos que no se logró editar.

<sup>73</sup> El caso del director general de Educación Primaria Agrícola e Industrial de Pachuca, Hidalgo, quien señaló que “la Escuela Racional es digna de los tiempos modernos”, *Oriente. Órgano de la Escuela Racional*, Mérida, vol. I, núm. 4, diciembre de 1917, p. 1.

<sup>74</sup> “Sesiones del Comité. Presidencia de Alejandro Aznar G.”, en *Oriente. Órgano de la Escuela Racional*, núm. 3, vol. I, Mérida, noviembre de 1917, p. 12.

<sup>75</sup> “Honor a Ferrer, Eislander, Haeckel, Laissant, Sergi, Heatford, France, Jaquinet, y a todos los incansables paladines de la escuela racional; honro, sí a los libertadores de la infancia de dogmas y prejuicios”, en “Positivos y legítimos triunfos de nuestra Escuela Racional”, en *Oriente. Órgano de la Escuela Racional*, Mérida, vol. I, núm. 5, enero de 1918, p. 5. Del mismo modo la aparición de artículos acerca de Ferrer Guardia.

<sup>76</sup> “Positivos y legítimos triunfos de nuestra Escuela Racional”, *op. cit.*, p. 3.

Las instalaciones de Chuminópolis fueron visitadas por diversas escuelas<sup>77</sup> e invitados, con el objetivo de ver cuál era su práctica pedagógica.<sup>78</sup> Contó con la visita de diversas personalidades, desde comisiones de las Ligas de Resistencia del Estado de Yucatán, que la visitaron con el objeto de observar la organización de la escuela para establecer una semejante en su poblado, hasta obreros y campesinos, quienes les hablaron de actividades como el grabado en yeso, agricultura, apicultura, malla de hilo, etc.

La Escuela Racionalista de Chuminópolis no tenía una biblioteca en sí, contaban con algunos libros como *La escuela moderna* de Francisco Ferrer Guardia, así como el texto publicado por Mena: *De las tablillas de lodo a las ecuaciones de 1er grado*, los alumnos estaban habituados a leer los periódicos que obtenían por medio del canje del interior y exterior de la República. Recomendaban la lectura de obras<sup>79</sup> que trataban de la crisis de la escuela de la época y

<sup>77</sup> Algunas de las escuelas visitantes: Leonora Vicario (directora Lilia Galeira); Casa de los Niños (directora Elena Torres); Nicolás Bravo (directora María Brito Flota); Eligio Ancona (dir. Ana Esperanza Romero); Leandro León Ayala (dir. Ana María Espinoza); Jesús García (directora Adolfinia Valencia); Belém de Sárraga (profesor Víctor Mena); Santiago Meneses (profesor Manuel Medina Canto); Narciso Mendoza (profesor Rogerio Díaz Sierra); Ciudad Escolar de los Mayas (profesor Gonzalo Gómez). Véase *Oriente. Órgano de la Escuela Racional*, Mérida, vol. I, núm. 3, noviembre de 1917, p. 7.

<sup>78</sup> “El Departamento de Educación envió ayer un comunicado al director de la Escuela Racionalista, prof. Don José de la Luz Mena, invitándole a que acepte en su establecimiento la estancia de grupos de la Escuela Normal, que quieren enterarse del funcionamiento de dicho establecimiento”, “Para la Escuela Racionalista”, en *La Revista de Yucatán*, Mérida, 3 de octubre de 1918, p. 4.

<sup>79</sup> El caso específico del trabajo de Belinda Arteaga, quien señala los siguientes libros como parte de la biblioteca de la escuela de Chuminópolis: “*La Escuela Moderna* de Francisco Ferrer Guardia; *El niño y el adolescente* de Miguel Petí; *La Escuela primaria como ser*, del doctor M. Aguayo; *Teoría de la educación natural* de V. Considerat; *La escuela y la sociedad, y las escuelas del mañana*, de John Dewey; *Una nueva escuela en Bélgica* de Faria de Vasconcelos; *La Escuela Nueva* por Elslander; *La educación desde el punto de vista sociológico* por Elslander; *La Escuela Racional*, Revista Pedagógica; *De las tablillas de lodo a las ecuaciones de 1er grado*, por José de la

de las tendencias renovadoras que la impulsaban en un sendero práctico, de la articulación de lo experimental y lo racional, desde el fundamento de la escuela por el trabajo a base de libertad. Consideraban al periódico *La Voz de la Revolución* como su “libro de lectura”, porque los alumnos aprendían en él “Geografía, Historia, Moral, Civismo y otras cosas”.<sup>80</sup>

El financiamiento de Chuminópolis se originó a partir de varios ingresos. La publicación del libro del profesor José de la Luz Mena, *De las tablillas de lodo a las ecuaciones de 1er grado*, fue una fuente de ingreso. El texto se vendió antes de su aparición y durante la permanencia de la escuela; antes, por medio de un compromiso de compra entre algunos de los miembros de la Unión de Profesores de Yucatán, quienes pagaron por adelantado, y posteriormente con los obreros de organizaciones del ferrocarril. La escuela también se mantuvo de los pagos de los padres de familia de los alumnos que asistían.

Otra fuente de ingresos fue una iniciativa de un grupo de obreros ferrocarrileros, quienes plantearon que se le destinase por medio del ayuntamiento “una pensión mensual de trescientos pesos”. El Ayuntamiento de la ciudad de Mérida decidió pagar las mensualidades de 12 niños hijos de obreros.<sup>81</sup>

La escuela se mantuvo independiente del Departamento de Educación Pública y aunque obtuvo algunas donaciones por parte

---

Luz Mena”, en Belinda Arteaga Castillo, *La Escuela Racionalista de Yucatán. Una experiencia mexicana de educación anarquista (1915-1923)*, México, UPN, 2005, p. 240. Estos libros eran recomendados por la Dirección de *Oriente*. Véase “Recomendaciones”, *Oriente. Órgano de la Escuela Racionalista*, Mérida, vol. III, núm. 2, abril 15 de 1921, p. 16.

<sup>80</sup> “Nuestro libro de lectura”, *Oriente. Órgano de la Escuela Racionalista*, Mérida, vol. I, núm. 4, octubre de 1917, pp. 8-9.

<sup>81</sup> “La Escuela Racional es una escuela realmente popular. Solicitud de numeroso grupo de obreros”, y “Dictamen del Sr. Comisionado de Instrucción Pública Dr. Álvaro Medina Ayora” en *Oriente. Órgano de la Escuela Racional*, Mérida, vol. I, núm. 7, marzo de 1918, pp. 1 y 3.

del entonces gobernador Carlos Castro Morales (1918) y del interino Felipe Carrillo Puerto (1919),<sup>82</sup> no significó la extinción de su autonomía. Sus actividades no estaban regidas por órdenes del gobierno del Estado o por el Departamento de Educación Pública.<sup>83</sup>

Una fuente más de ingresos fue la elaboración de *Oriente*, ante el incremento de las suscripciones, los alumnos recibieron una paga por la elaboración del periódico;<sup>84</sup> así como el ofrecimiento de servicios al público: trabajos de imprenta (talonarios tarjetas)<sup>85</sup> y la venta de tejidos de macramé, de crochet y bolsas de henequén.

Chuminópolis no olvidó su lucha tenaz a favor de una educación popular y en contra de la explotación económica. La educación que proclamó podemos considerarla como una filosofía práctica del hombre, como una forma de conciencia social y de compromiso político: “La ‘Escuela Racional’ para nosotros, más

<sup>82</sup> Las donaciones siempre fueron en especie, Castro Morales donó “herramientas de carpintería, herrería, mecánica, agricultura y cuadros de fisiología”, pertenecientes a la extinta Escuela Vocacional de Artes y Oficios. Carrillo Puerto donó “algunas herramientas, conejos y abejas”. Véase “Documentos”, en *Oriente. Órgano de la Escuela Racional*, Mérida, vol. II, núm. 5, enero de 1919, p. 9, y “Más donativos”, en *Oriente. Órgano de la Escuela Racional*, Mérida, vol. II, núm. 6, febrero de 1919, p. 6.

<sup>83</sup> Un ejemplo de su autonomía se dio en el momento en que visitaron la Escuela Normal Mixta, aclarando que no fueron por indicación del jefe del Departamento de Educación Pública: “Manifestamos que ni nuestra escuela, ni nosotros gastamos tiempo y energías en caravanas de reconciliación diplomática: cumplimos sí con nuestro deber de avance por el sendero del perfeccionamiento positivo, confiando sólo en la bondad de nuestra causa y no en mentidas fórmulas sociales”. “Aclaremos”, en *Oriente. Órgano de la Escuela Racional*, Mérida, vol. II, núm. 4, diciembre de 1918, p. 1.

<sup>84</sup> Por parar una plana 50 centavos, por distribuirla 20 centavos, por imponer una rama 10 centavos, por imprimir 10 centavos. El 50% del pago retornaba a la escuela el otro 50% era para cada alumno. Véase “Los pagos de *Oriente*”, en *Oriente. Órgano de la Escuela Racional*, Mérida, vol. II, núm. 2, octubre de 1918, p. 9.

<sup>85</sup> La Escuela Racionalista de Chuminópolis imprimió los programas de las fiestas de La Raza en 1918. Véase “Las Fiestas de la Raza en Mérida”, en *La Revista de Yucatán*, Mérida, 13 de octubre de 1918, p. 2.

que una escuela es una trinchera, un reducto, un fuerte, según el poder de nuestro enemigo, para dar paso a la liberación espontánea y sencilla de la niñez y del pueblo olvidado por aquellos que ven en él únicamente seres para explotar. A esta escuela dedicamos un cuarto de nuestras energías porque necesitamos el resto para la lucha y la propaganda”.<sup>86</sup>

A la par de las actividades de la Escuela de Chuminópolis, el profesor José de la Luz Mena, encargado de la dirección del colegio, más como guía que como director, continuó con la campaña de propaganda y difusión del proyecto racionalista, de los avances de la escuela y sus alumnos, por todo el territorio del estado de Yucatán. Mena<sup>87</sup> dio diversas conferencias para difundir su proyecto educativo, entre las que destacaron una velada homenaje a Ferrer Guardia en Progreso, Yucatán,<sup>88</sup> donde habló de la relación entre su escuela y la de Ferrer, y las Conferencias en la Escuela Normal

<sup>86</sup> *Oriente. Órgano de la Escuela Racional*, Mérida, vol. I, núm. 9, mayo de 1918, p. 3. Véase en el mismo número el artículo “El pueblo se ha rebelado”, donde la alumna María Pérez Hernández notifica de las acciones llevadas a cabo en el Congreso del Estado por parte del pueblo, al destituir a dirigentes corruptos.

<sup>87</sup> Su tarea de propaganda y difusión y sus tareas de guía en Chuminópolis no lo alejaron de sus aspiraciones políticas. En octubre de 1917 Mena, por medio del Partido Socialista, Constitucionalista y Progresista, fue postulado como tercer regidor para el Ayuntamiento de Mérida. Véase *La Voz del Estado. Semanario político, órgano del Partido Progresista de Yucatán*, Mérida, núm. 6, 27 de octubre de 1917, p. 4. y *El Radical. Semanario Político de Combate*, núm. 9, Mérida, 20 de octubre de 1917, p. 2.

<sup>88</sup> “Además ha sido atentamente invitado el Director de la ‘Escuela Racional’ de esta ciudad, profesor don José de la Luz Mena A., para que tome parte en la referida velada. El señor Mena, según nos manifestó, accedió con gusto al deseo de aquellos obreros, y disertará en esa noche acerca de la escuela que persigue los mismos fines que la fundada por Ferrer”. “Velada en Progreso”, en *La Revista de Yucatán*, Mérida, 11 de octubre de 1918, p. 4. José de la Luz Mena participó en la velada con un discurso sobre el tema “La Escuela Moderna”, “Progreso al día. Próxima velada”, en *La Revista de Yucatán*, Mérida, 16 de octubre de 1918, p. 7.



Mixta (1918),<sup>89</sup> donde destacó la urgencia por la renovación de los métodos pedagógicos: “Nuestra organización escolar aún está en la edad de la tracción de sangre. La vida de educandos y educadores se consume inútilmente: los primeros en la molición y los segundos en la fatiga; hay regresión pero no avance”.<sup>90</sup>

La perseverancia de la Escuela Racionalista y su puesta en práctica en Chuminópolis, como un proyecto “renovador de la moral y de la economía de las masas a base de la libertad”, también fue objeto de su discurso de la Conferencia en la Liga Central de Resistencia del Partido Socialista,<sup>91</sup> de donde el profesor Pedro P. Lugo retomaría las formas de organización de maestros para presentarla posteriormente como una propuesta ante la Legislatura: “La dirección de la escuela estará a cargo de un Consejo integrado por todos los maestros de la misma escuela, quienes tendrán los mismos emolumentos, deberes y derechos y podrán delegar temporalmente sus facultades, en uno cualquiera de ellos para que funcione como director”.<sup>92</sup>

La Escuela Racionalista cerró sus puertas hacia noviembre de 1919, debido al golpe militar encabezado por el general Isaías Zamarripa,<sup>93</sup> coronel de filiación carrancista, quien persiguió a

<sup>89</sup> Fueron tres las Conferencias dictadas en la Escuela Normal mixta durante el mes de octubre de 1918. Las tres fueron transcritas en *Yucatán Escolar. Boletín Mensual del Departamento de Educación Pública*, Mérida, vol. II, núm. 5, diciembre de 1918 y *Oriente. Órgano de la Escuela Racional*, Mérida, vol. III, núm. 2-6, mayo-junio de 1921.

<sup>90</sup> “Primera Conferencia del Prof. Don José de la Luz Mena”, en *Oriente. Órgano de la Escuela Racional*, Mérida, vol. III, núm. 2, mayo de 1921, p. 12.

<sup>91</sup> La Conferencia se tituló “La Escuela Racional, su origen y evolución en nuestro Estado, así como su influencia renovadora en las masas societarias”. Véase “Conferencia para el lunes”, en *La Revista de Yucatán*, Mérida, 22 de noviembre de 1918, p. 4.

<sup>92</sup> “Interesante iniciativa”, en *Oriente. Órgano de la Escuela Racional*, Mérida, vol. II, núm. 7, marzo de 1919, p. 3.

<sup>93</sup> El momento histórico se conoce como el “zamarripazo” (18 de noviembre de 1919) y se origina en las diferencias políticas entre Obregón y Carranza por

los afiliados a las Ligas de Resistencia, quemó el inmueble de la Liga Central de Resistencia y cerró la escuela por ser un centro de ideas anarquistas: “manda quemar las oficinas y lugares de apoyo del partido Socialista del Sureste y de hacer desaparecer todo lo que significara una demostración real de sus ideales, siendo una de ellas nuestra ‘Escuela Racionalista’”.<sup>94</sup> Mena y diversos profesores racionalistas sufrieron la persecución política, hasta restablecerse meses después. Sin embargo, la escuela de Chuminópolis ya no volvió a funcionar.

#### LA ESCUELA RACIONALISTA Y LA CONSTITUYENTE DE 1917

Ante la iniciativa de Carranza, para reorganizar la nación a través de la vía constitucional, se reunió un Congreso Constituyente en 1917. Diversas fueron las discusiones sobre los ejes en los cuales se reconstruiría la nación, entre cuyos tópicos se retomó la materia de la educación. Los debates acerca de la cuestión educativa en la Asamblea presentaron dos tendencias: un grupo de “avanzados” quienes deseaban transformar los preceptos contenidos en la

---

la imposición de Ignacio Bonilla para la presidencia de la República. En Yucatán los hechos del coronel Zamarripa de quemar y desaparecer todo vestigio de los socialistas fueron la muestra de la afiliación carrancista dentro de la península y como respuesta al apoyo del PSS a Obregón; los hechos se llevaron a cabo un día antes de efectuarse elecciones para renovar el Congreso local. El Partido Socialista del Sureste fue retirado temporalmente del escenario político de Yucatán. Tras la caída de Carranza fue restablecido el régimen constitucionalista, los simpatizantes racionalistas retornaron poco a poco a Yucatán y junto con ellos el líder socialista Felipe Carrillo Puerto (retornaría el 20 de junio de 1920). Sobre el proceso histórico véase: Beatriz González Padilla, *Yucatán. Política y poder (1897-1929)*, Mérida, Maldonado Editores-INAH, 1985 y Arcadio Sabido, *Los hombres del poder. Monopolios, oligarquía y riqueza en Yucatán: 1880-1990*, Mérida, Universidad Autónoma de Yucatán, 1995.

<sup>94</sup> Mena, *La escuela socialista. Su desorientación...*, cit., p. 96.

Constitución de 1857 y un grupo “conservador”<sup>95</sup> que se posicionó por dejar sin transformaciones el artículo tercero. La propuesta educativa de Carranza sostuvo ideas conservadoras; es verdad que estableció el laicismo, así como la gratuidad de la enseñanza primaria elemental y superior, pero sólo en las escuelas oficiales, su propuesta no mencionaba la educación en las escuelas particulares: “los particulares en condiciones de impartir enseñanza confesional si así lo deseaban”.<sup>96</sup>

La discusión sobre el carácter laico de la educación provocó diversos debates entre las dos tendencias, por una parte, el grupo conservador defendió la propuesta del ejecutivo, el artículo tercero sólo modificaba una mayor libertad en cuanto a la Constitución de 1857: “Artículo 3º. Habrá plena libertad de enseñanza; pero será laica la que se dé en los establecimientos oficiales de educación, y gratuita la enseñanza primaria superior y elemental que se imparta en los mismos establecimientos”.<sup>97</sup>

Propuesta que fue rechazada por los integrantes del ala de “avanzada” de la Comisión Educativa, quienes presentaron una propuesta en la que incluían a las escuelas particulares.<sup>98</sup> Después

<sup>95</sup> Alberto Bremauntz, *La educación socialista en México: antecedentes y fundamentos de la reforma de 1934*, México, Imprenta Rivadeneyra, 1943, p. 58. El grupo de avanzada era una mayoría en el Congreso y se integró por Heriberto Jara, Juan de Dios Bojórquez, Cándido Aguilar, Alonso Romero, Esteban B. Calderón, Cayetano Andrade, Jesús Romero Flores, Enrique Colunga Espinoza, Alberto González, Froylán Manjarrez, Martínez Escobar, Luis G. Monzón, etc., encabezados por Francisco J. Mújica. El grupo conservador dirigido por Félix F. Palavicini integró a José Natividad Macías, Luis Manuel Rojas, Alfonso Cravioto, entre otros.

<sup>96</sup> *Ibid.*, p. 61.

<sup>97</sup> Félix F. Palavicini, “Historia de la Constitución de 1917”, *Diario de debates*, México, vol. II, s/e, 1938, p. 118.

<sup>98</sup> “Habrá libertad de enseñanza; pero será laica la que se dé en los establecimientos oficiales de educación, lo mismo que la enseñanza primaria elemental y superior que se imparta en los establecimientos particulares. [...] La enseñanza primaria será obligatoria para todos los mexicanos y en los establecimientos oficiales será impartida gratuitamente”. Querétaro de Arteaga, 9 de diciembre

de una amplia discusión y por mayoría, se aprobó la propuesta de los avanzados.<sup>99</sup>

En el debate también intervino una propuesta hecha por el profesor y diputado Luis G. Monzón,<sup>100</sup> que incluía la sustitución del término *laico* por *racionalista*. Su propuesta refirió un recuento histórico del desarrollo de la pedagogía, desde que ésta se encontraba sujeta al clero y cómo al ser la educación un elemento social y cultural del proceso evolutivo de la humanidad, el momento presente en que diversas naciones ya habían separado la educación de la religión, México necesitaba seguir el ejemplo de estas naciones y por ende establecer una separación entre religión y educación, porque el sentido laico favorecería el desarrollo del habitante mexicano en diversos sentidos.

La escuela del siglo XVIII enseñaba el error; la escuela del siglo XIX no lo enseñaba, pero lo toleraba, porque “*natura non facit saltus*”; pues que la escuela del siglo XX lo combata en todos sus reductos, por

---

de 1916. General Francisco J. Mújica. Alberto Román. Enrique Recio. Enrique Colunga”. Bremauntz, *op. cit.*, p. 64.

<sup>99</sup> El artículo quedó de la siguiente forma: “Artículo 3°. La enseñanza es libre; pero será laica la que se dé en los establecimientos oficiales de educación, lo mismo que la enseñanza primaria, elemental y superior que se imparta en los establecimientos particulares.

Ninguna corporación religiosa ni ministro de ningún culto podrán establecer o dirigir escuelas de instrucción primaria.

Las escuelas primarias particulares sólo podrán establecerse sujetándose a la vigilancia oficial.

En los establecimientos oficiales se impartirá gratuitamente la enseñanza primaria”. Bremauntz, *op. cit.*, p. 65.

<sup>100</sup> Luis G. Monzón Teyatzin, profesor y militante magonista, estuvo en prisión en Arizona, Estados Unidos, en Agua Prieta (1906) y posteriormente en Álamos, Texas. Escribió “*Psicología de la guerra de regeneración*”. Véase Luis G. Monzón, *Organización revolucionaria de la escuela*, México, s/e, 1930.

tradicionalmente respetables que sean, para lo cual necesita trocárla de Laica en Racional. Así lo piden las leyes de la evolución.<sup>101</sup>

La propuesta del profesor Monzón, que resaltaba la educación popular fundada en la educación integral, como principio del mejoramiento progresivo de la comunidad y no del individuo, fue desechada, aún con la solidaridad del delegado yucateco Héctor Victoria<sup>102</sup> en el Congreso Constituyente.

En Yucatán, los simpatizantes y propagadores de la Escuela Racionalista vieron con beneplácito la reformulación del artículo 3º, no obstante, lo llamaron una victoria para la pedagogía racionalista: “Nuestro H. Congreso Constituyente, de conformidad con la avanzada civilización positiva, ha consignado en la nueva Constitución que en el Estado sea la *enseñanza laica o racional*. Es pues un hecho el advenimiento de generaciones libres y conscientes”.<sup>103</sup>

Sin embargo, en la práctica, el artículo 3º sólo hacía referencia al sentido laico. Si bien suprimía la escuela laica, por una escuela basada en la razón y la ciencia, faltó una precisión de la orientación filosófica y social, precisión que el profesor y diputado Luis G. Monzón intentó hacer al reformular *laico* por *racionalista*, propuesta que no contó con demasiados adeptos en la Asamblea

<sup>101</sup> Continuaba la propuesta de Monzón: “por lo expuesto y estando de acuerdo con los demás puntos que entraña el dictamen de la Comisión de Reformas Constitucionales, a la cual tengo el alto honor de pertenecer, pido se haga al artículo 3º de que me ocupo la única modificación de que la palabra *laica*, en todas las veces que se presente, se sustituya por el vocablo *racional*” (las cursivas son nuestras). Bremauntz, *op. cit.*, p. 156.

<sup>102</sup> Los delegados por Yucatán al Congreso de 1917 fueron Antonio Ancona, Enrique Recio, Miguel Alonso Romero y Héctor Victoria. Victoria, dirigente ferrocarrilero, era el único que apoyaba a los simpatizantes de la educación racionalista, desde que éstos presentaron su propuesta en el primer Congreso Pedagógico de Yucatán (1915), los otros tres eran renuentes a una transformación radical de la pedagogía en la península.

<sup>103</sup> “A última hora”, en *Oriente. Órgano de la Escuela Racionalista*, Mérida, vol. I, núm. 5, enero de 1918, p. 6.

Constituyente, pero que en Mérida los propagandistas de la educación racionalista no interpretaron como una derrota, sino como un aliciente para continuar con la escuela de Chuminópolis.

#### LOS CONGRESOS OBREROS: EDUCACIÓN SOCIALISTA O EDUCACIÓN RACIONALISTA

Ante la clausura del Tercer Congreso Pedagógico (10 de julio de 1917), llevado a cabo en la ciudad de Motul, se resolvió que en todas las escuelas fomentadas por las ligas de resistencia<sup>104</sup> se adoptaran los planes de enseñanza racionalista:

En las Escuelas de las Ligas de Resistencia no se usarán libros de texto.

En las Escuelas de Las Ligas de Resistencia habrá bibliotecas con libros y periódicos de criterio revolucionario y la educación que en ellas se imparta sustentará el ideal de que “el niño sea autor de su propio libro”, para que vaya desterrando toda idea de culto y sumisión a un poder conocido o desconocido y tienda a despertar y aprovechar en beneficio propio y de la humanidad las fuerzas activas de la tierra

<sup>104</sup> Así definía José de la Luz Mena a las Ligas de Resistencia: “Se integran las Ligas de Resistencia con trabajadores de una misma región, aun cuando sean de diferentes ocupaciones, con el fin de estudiar los problemas que influyen en beneficio o perjuicio del triunfo de los ideales proletarios. En la época de las elecciones toman participación en las lides electorales para procurar llevar a compañeros a los puestos de elección con el fin de que contribuyan a facilitar por medio de leyes y disposiciones el mejoramiento social y económico de los mismos trabajadores. [...] Es la organización que ha dado mejores resultados en nuestro medio, porque las Ligas llegan a posesionarse de tierras, aguas, industrias, fábricas y servicios públicos municipales, estatales, etc., y de continuarse resultará un socialismo de Estado, que podrá facilitar la pronta transformación social y económica anhelada”, en José de la Luz Mena, *Escuela Racionalista. Doctrina y método*, México, s/e, 1936, pp. 96-97.

y de los hombres, para que encauzadas en el sentido del perfeccionamiento obtenga un bienestar positivo.<sup>105</sup>

Un año después, las Ligas de Resistencia también organizaron el Primer Congreso de Trabajadores del Estado, convocado por el Partido Socialista del Sureste y precedido por Felipe Carrillo Puerto;<sup>106</sup> el Congreso se reunió en la ciudad de Motul (29 al 31 de marzo de 1918), con el objeto de debatir, consultar y establecer los principales problemas que mediante las organizaciones de Ligas de Resistencia tenían los obreros. Contó con una mayor asistencia de profesores, como lo atestiguó el profesor José Vallejos: “De esa base que don Felipe [Carrillo Puerto] puso en ese primer movimiento, se puede decir que no fue un movimiento general porque no asistieron campesinos, sobre todo asistieron profesores para que encubaran ellos la doctrina que quería sostener a Felipe”.<sup>107</sup>

En el Congreso se presentaron dos posiciones acerca de la educación. Por una parte, una posición favorable a la educación socialista con sus principales voceros: la profesora Elena Torres y el militante socialista Roberto Haberman (la primera, representante de la Liga Central de Resistencia y profesora de la escuela Montessori; el segundo, Delegado de la Liga de Resistencia de Mérida) y una posición a favor de la educación racionalista, con los profesores Agustín Franco, Ramón Espadas (miembros de la Unión de Profesores de Yucatán, organización que modificó su nombre a Liga de Profesores) y José de la Luz Mena.

<sup>105</sup> José de la Luz Mena, *¡Sólo la Escuela Racionalista educa!*, México, s/e, 1931, p. 55.

<sup>106</sup> Salvador Alvarado fundó, en 1916, el Partido Socialista Obrero, en julio de 1917, se transformó en el Partido Socialista de Yucatán y posteriormente en 1918 en el Partido Socialista del Sureste. En enero de 1918, Alvarado entregó la gubernatura de Yucatán al candidato electo, el líder obrero Carlos Castro Morales.

<sup>107</sup> Pérez Taylor, *Entrevista de tradición oral con el señor José Vallejos*, Mérida, 1981, en Pérez Taylor, *op. cit.*, p. 65.

Dos fueron los temas acerca de la educación que se debatieron: La organización de escuelas nocturnas y la institución de una escuela normal socialista.<sup>108</sup> El tercer tema fue aprobado, la idea de la divulgación educativa de los conocimientos entre los obreros fue aceptada sin oposición.<sup>109</sup>

El quinto tema llevó al debate acerca de la educación entre socialistas y racionalistas. Si bien la profesora Elena Torres manifestó que la escuela que se intentaba constituir era una “organización de ideas libertarias”, en ningún momento se habló de una educación anarquista, sino con un sinónimo, el de *libertario*.<sup>110</sup> Elena Torres, en su propuesta ante el Congreso sobre la creación de una escuela normal socialista, retomó atribuciones y métodos de la Escuela Racionalista (como la libertad como base fundamental, la exclusión de exámenes, premios, castigos, la coeducación y la educa-

<sup>108</sup> “Tercer tema. Organización de escuelas nocturnas costeadas por las Ligas de Resistencia. Proponemos para esta comisión a los señores Domingo Balam, J. Jesús Patrón, Rodolfo Gamboa y Abelardo Castro. [...] Quinto Tema: Instituir una Escuela Normal Socialista que forme profesores para las escuelas que sostengan las Ligas de Resistencia. Comisión que la estudiará: Elena Torres, Ramón Espadas, Roberto Haberman, Agustín Franco y Domingo Balám”, en *Primer Congreso Obrero Socialista celebrado en Motul, Estado de Yucatán. Bases que se discutieron y aprobaron*, México, Centro de Estudios Históricos del Movimiento Obrero Mexicano, 1977, p. 13.

<sup>109</sup> “I. La escuela nocturna para adultos se organizará para desvanecer con la verdad todos los errores que han esclavizado material y moralmente al proletariado. II. Las asignaturas de Lengua Nacional, Aritmética, Ciencias Naturales e ideas reivindicadoras son las que deben constituir el programa de esta escuela. III. Cada Liga de Resistencia sostendrá su escuela con los ingresos extraordinarios que se acuerden para el caso y con lo que contribuya la Caja de cada Liga. IV. La Liga Central de Resistencia aprobará el nombramiento de la persona encargada de dirigir dichas escuelas, pues ha de reunir las condiciones especiales que lo hagan acreedor al cargo que se le confiere. [...] Motul, Yucatán a 30 de marzo de 1918”, *ibid.*, p. 65.

<sup>110</sup> En ningún momento dentro del Congreso Obrero de Motul se hace referencia al término anarquista. Esto porque la palabra seguía teniendo acepciones peyorativas.



ción integral en talleres, granjas y laboratorios)<sup>111</sup> para nombrarla socialista, demeritando y haciendo caso omiso a los profesores racionalistas.

José de la Luz Mena participó en el Congreso como invitado, no por la mala experiencia en participaciones anteriores, sino porque su proyecto de Escuela Racionalista en el barrio meridano de Chuminópolis lo aislaba de toda otra actividad. Sin embargo, remarcó con una forma sutil la omisión de la profesora Torres:

Hace tres años, cuando se celebró en Mérida un Congreso Pedagógico iniciamos una nueva orientación para las escuelas, entonces se burlaron de nosotros, los doctos, porque queríamos quitar desde la infancia los prejuicios sociales y religiosos que hoy consumen a nuestra sociedad y que quitan al hombre sus más sagrados derechos. Yo pienso que a la Escuela Racionalista es a la que hoy se pretende llamar Escuela Normal Socialista [...] La Escuela que hoy se discute en este Congreso es la misma escuela racionalista que ya está fundada. Al capitalista no puede convenirle que esta clase de escuelas se desarrollen, porque ellos saben que cuando los hombres sean más conscientes, ya no querrán trabajar para ellos sino que sabrán disfrutar del precio de su trabajo, y esto no para hacer superiores a nadie, sino para hacer iguales a todos, hasta a los que en un tiempo se llamaron los amos.<sup>112</sup>

Los racionalistas no justificaban su reconocimiento o la imposición de su proyecto como un sistema hegemónico, sino que acentuaban

<sup>111</sup> “II. La Escuela Normal Socialista tendrá por base la libertad. III. Los profesores de esta Escuela: quedan suprimidas las denigrantes prácticas que se han tenido como buenas hasta hoy, y que consisten en exámenes, premios y castigos, diplomas o títulos obtenidos por estos medios [...]. IV. Será coeducativa y con semi-internado. V. Los conocimientos de aplicación inmediata se adquirirán en las huertas, en los talleres y en los gabinetes de experimentación de la propia Escuela y los conocimientos de la vida social en el ambiente de la vida de la Escuela, creada con las prácticas libertarias”, en *Primer Congreso Obrero cit.*, p. 69.

<sup>112</sup> *Ibid.*, pp. 70-71. También en Mena, *La escuela socialista, cit.*, p. 198.

que la propuesta del grupo socialista, no era un proyecto innovador, sino que ellos ya lo habían presentado en los Congresos Pedagógicos y ya lo estaban practicando, al final el nombre de socialista o racionalista era lo que menos interés tenía en los profesores, sino que tal proyecto en realidad se llevara a la práctica:

Nosotros no hemos venido a convencer a ustedes sobre las bondades de la Escuela Racionalista, sino que solamente en que se fijen ustedes en todos y en cada uno de los puntos que ponemos a su consideración. [...] pero debo hacer constar que a nosotros no nos interesa el nombre que quiera dársele a la Escuela, nos basta saber que ésta debe perseguir un fin noble, así es que si ustedes quieren discutir solamente el nombre, es punto que resolverán como mejor les parezca.<sup>113</sup>

Con la experiencia de haber participado y debatido en los Congresos Pedagógicos anteriores, en donde se había rechazado la propuesta de la Escuela Racionalista, Mena sabía que tales acciones quedarían plasmadas en la documentación, en las actas del Congreso, pero remarcaba que dichas acciones se llevaran en la práctica: “Deseo vivamente, señores, que, al terminarse este Congreso, lleven ustedes a efecto todo lo que aquí se ha dicho”.<sup>114</sup>

El dictamen final fue la aprobación de que la escuela socialista y la racionalista en el fondo eran el mismo proyecto, sin embargo, la escuela normal fue llamada socialista. En la práctica no se dio tal analogía entre racionalistas y socialistas. Mena, tres meses después, criticó la negativa de los dirigentes de la Escuela Normal Mixta a transformar sus planes pedagógicos: “[la Escuela Normal Mixta] se obstina en no reformarse, en mantener sus anacrónicos sistemas y procedimientos”.<sup>115</sup>

<sup>113</sup> Sesión del 30 de marzo de 1918, Intervención del comisionado profesor Ramón Espadas, en *Primer Congreso Obrero...*, cit., pp. 71-72.

<sup>114</sup> Intervención del profesor José de la Luz Mena, *Primer Congreso...*, cit., p. 70.

<sup>115</sup> “Renovarse o morir”, *Oriente. Órgano de la Escuela Racionalista*, Mérida, vol. I, núm. 10, junio de 1918, p. 3.

Por cuestiones políticas, el Segundo Congreso Obrero tuvo que posponerse hasta 1921. Reunidos en la ciudad de Izamal, del 15 al 20 de agosto, en el Segundo Congreso se discutieron diversas problemáticas sobre los miembros de las Ligas de Resistencia, instancias organizativas del Partido Socialista del Sureste. En el área educativa se planteó el fomento de las escuelas y la educación de los trabajadores por medio del plan educacional de la Escuela Racionalista, como medio para “levantar el nivel económico de los socialistas y a su vez su nivel intelectual y moral”.<sup>116</sup>

En los debates se reconoció el trabajo hecho por José de la Luz Mena y su Escuela Racionalista en Chuminópolis, así como la instalación de una escuela racionalista para indígenas en la población de Umán.<sup>117</sup> La resolución final estableció como base fundamental para elevar el nivel social, cultural y económico de los obreros: la educación. Una educación en torno a un sistema unificado de la escuela racionalista, que además divulgara en ediciones populares obras de carácter socialista, científico y literario:

*Tercera.* La escuela racionalista que se establezca por iniciativa de las Ligas de Resistencia debe sujetarse a estos tres principios básicos: a) Unificación del sistema escolar. b) Capacitación para el trabajo de utilidad social, y c) Educación para la vida cívica y política. Debe además hacerse la división del libro por medio de ediciones populares a precios ínfimos, escogiendo literatura socialista en primer lugar, pero también obras científicas populares, obras de estudio filosóficas y morales, obras de literatura clásica, en último término.<sup>118</sup>

<sup>116</sup> “Tema XIII”, en *Segundo Congreso Obrero de Izamal. Convocatoria a las Ligas de Resistencia por el Partido Socialista del Sureste*, México, Centro de Estudios Históricos del Movimiento Obrero Mexicano, 1977, p. 13.

<sup>117</sup> “Comisión Dictaminadora del tema XIII: Samuel O. Yúdice, Francisco Arrocha y Miguel Cantón”. *Ibid.*, p. 83.

<sup>118</sup> *Ibid.*, pp. 86-87.

En el Congreso de Izamal, donde fungió como presidente de la Liga Central Carrillo Puerto, el Partido Socialista del Sureste y las Ligas de Resistencia, en teoría, retomaron los fundamentos de la escuela racionalista, sin embargo no sería sino hasta la instalación del gobierno de Carrillo Puerto en 1922, que en la práctica algunas de estas resoluciones se llevaron a cabo.

Los defensores y propagandistas de la Escuela Racionalista continuaron desplegando una gran actividad de propaganda y difusión de su propuesta, no sólo en los Congresos locales, sino en reuniones de carácter nacional. En el Segundo Congreso Nacional de Maestros llevado a cabo del 15 al 28 de diciembre de 1920 en la Ciudad de México,<sup>119</sup> el profesor Mena, de nueva cuenta, volvió a resaltar y difundir su proyecto educativo, ante la experiencia de que la escuela de Chuminópolis había desaparecido:

La Escuela Racional es de tendencias y resultados positivos, diametralmente opuestos a la escuela actual: es la escuela de libertad, de amor, de solidaridad humana; escuela fundada en la biología, escuela en que la instrucción la enseñanza y la ciencia, no son medios para educar sino los resultantes de una EDUCACIÓN POR EL TRABAJO A BASE DE LIBERTAD; escuela sin programas y sin horarios impuestos, sin libros de texto, sin mesa bancos, escuela en que el niño sin menoscabo de su libertad y dentro de talleres, industrializa el objeto de su enseñanza y es autor de su libro; escuela en que el maestro no desgasta inútilmente sus propias energías ni las del niño, escuela independiente de los caprichos de los padres de familia, gobiernos y capitalistas.<sup>120</sup>

<sup>119</sup> Participaron como delegados por el Estado de Yucatán, además del profesor José de la Luz Mena, el doctor Eduardo Urzáis. Mena, además, distribuyó el 28 de diciembre, la revista *Oriente* y su libro *De las tortillas de lodo a las ecuaciones de primer grado*, entre los maestros asistentes, como una acción de propaganda y buscando una reimpresión del libro del cual era autor.

<sup>120</sup> “Conferencia del profesor José de la Luz Mena en el Anfiteatro de la Escuela Nacional Preparatoria, el 20 de diciembre de 1920”, en Higinio Vázquez

Su profundo sentido político dejaba ver que era una educación comprometida con la realidad, que ponía en crítica el pensamiento de la sociedad dominante.<sup>121</sup>

#### LA EDUCACIÓN RACIONALISTA Y *YAAX-ICH*<sup>122</sup>

El 6 de noviembre de 1921, Felipe Carrillo Puerto, candidato por el Partido Socialista del Sureste a la gubernatura del Estado de Yucatán, ganó los comicios y tres meses después tomó posesión como gobernador.<sup>123</sup> Mediante las Ligas de Resistencia organizó el Estado y comenzó a realizar acciones como el reparto agrario, la educación racionalista y la libertad de los indígenas mayas, sujetos mediante la organización del trabajo: el peonaje a las haciendas henequeneras.

Desde la aparición de las Ligas de Resistencia como órganos de organización y participación en los Congresos Obreros de Motul

---

Santana (comp.), *Segundo Congreso Nacional de Maestros Reunidos en la Capital de la República en los días 15 al 28 del mes de diciembre de 1920*, Querétaro, Talleres Tipográficos del Gobierno, 1923, pp. 80-81. Las mayúsculas son del original.

<sup>121</sup> Mena participó de nueva cuenta, ya estando Carrillo Puerto en la gubernatura de Yucatán, en el Congreso Nacional de Maestros Misioneros (18 de septiembre al 5 de octubre de 1922 en la Ciudad de México), hizo una crítica tenaz a la educación clerical, a la Iglesia como institución dominante en la sociedad, para después recuperar la experiencia de Chuminópolis, como un proyecto pedagógico de avanzada: “lanzó tremendas exclamaciones contra los curas, tratando luego de la Escuela Racional implantada en Yucatán por él, y a la que consideró junto con el sindicalismo, como los medios mejores para que el magisterio obtenga su bienestar y la escuela realice sus nobles fines de educación”. “Debates en el Congreso Nacional de Maestros Misioneros”, en *El Universal*, México, 18 de septiembre de 1922, p. 4.

<sup>122</sup> *Yaax-Ich*, en maya significa “ojos verdes”, nombre que le dieron los pueblos mayas a Felipe Carrillo Puerto.

<sup>123</sup> Si bien el proceso comenzó desde el gobierno de Manuel Berzunza (a partir del 2 de marzo de 1921), quien junto con Carrillo Puerto fueron los más connotados dirigentes del movimiento propuesto por el Partido Socialista del Sureste.

e Izamal, la educación había ocupado un lugar predominante, sin embargo, en las disposiciones legales no se estableció la escuela y/o educación racionalista como orientación fundamental de los proyectos educativos.

El avance de la escuela racionalista y sus propagadores presentaron una propuesta al Congreso Estatal, casi un año antes de que asumiera la gubernatura Carrillo Puerto. Expuesta por los entonces diputados y profesores: José de la Luz Mena, Miguel Cantón, A. Gual García y Federico Carrillo. Sin embargo, transcurrió casi un año para que la ley se aprobara (Decreto núm. 1 del 6 de febrero de 1922).

Carrillo Puerto<sup>124</sup> apoyó desde el inicio de su gobierno la educación racionalista: “Entre las bases aprobadas en el Congreso de

<sup>124</sup> La relación entre Carrillo Puerto y el profesor Mena fue muy cercana, prueba de ello es un documento en el cual firman una serie de procedimientos cercanos a una hermandad, una decuria u organización hermética, junto a otros miembros del Partido Socialista del Sureste: “En la Ciudad de Mérida, Estado de Yucatán, República Mexicana, estando reunidos los componentes del Partido Socialista del Sureste, Licdos. [sic] Antonio Gual García y Manuel Berzunza, Agustín Franco, Eraclio Carrillo Puerto, Prof. Luis Torregrana, José de la Luz Mena, Dr. Ariosto Castellanos, Felipe Carrillo Puerto, José María Iturralde y Miguel Cantón, se acordó tomar las determinaciones siguientes, para poder garantizar la hegemonía del Partido Socialista del Sureste: PRIMERO. Todos los acuerdos serán tomados en juntas celebradas por el block y estos acuerdos serán cumplidos al pie de la letra. SEGUNDO. Para llevar a cabo el cumplimiento de acuerdo se procederá a sortearlo entre los componentes del block y al que le cupiere en suerte cumplir los acuerdos de este block, sólo se la da el término de cuatro días para complementarlo. TERCERO. Quien quiera de los componentes del block que traicionare a este o no cumpliera los acuerdos del mismo, serán eliminados en la misma forma en que se piensa eliminar a los enemigos del Partido Socialista del Sureste. CUARTO. La mayoría de votos en una resolución obliga a todos como si hubieran dado su voto favorablemente. QUINTO. Los acuerdos de este block serán secretos y el que publicare cualquier información sobre ellos, será eliminado. SEXTO. Todos los componentes de este block serán considerados como hermanos sagrados, estando obligados materialmente hasta llegar al sacrificio por defender la vida de uno cualquiera del block. SEPTIMO, [sic] estamos obligados a citarnos

Izamal, está que el Estado eduque y mantenga a los niños en las escuelas racionalistas, desde los siete años hasta los quince años. Por falta de recursos económicos mi Gobierno no llevará a feliz realidad este gran postulado socialista, pero empezará a consumarlo en algunas poblaciones, en aquellas que más lo necesiten”.<sup>125</sup>

En la Ley de Institución de la Escuela Racionalista, presentada ante el Congreso, no sólo se contemplaban las transformaciones pedagógicas, sino además cuestiones de carácter político como lo señala el artículo 2°:

La cultura política que se imparta en las escuelas no se concretará a la explicación de los poderes públicos y a los derechos y prerrogativas del ciudadano, sino que abrazará también el conocimiento de las reglas de bienestar social contenidas en el artículo 123 de la Constitución, y la noción moral de que la propiedad privada debe reprimirse las veces que ataque a la sociedad, contenida en el artículo 27 Constitucional.<sup>126</sup>

La implantación de la educación racionalista a nivel estatal despertó una gran inquietud en los grupos más conservadores de la sociedad yucateca, quienes señalaban que el proyecto educativo era un camino hacia la anarquía y el sectarismo: “la escuela en que cada quien hace lo que le viene en gana [...] que en Yucatán producirá

---

mutuamente, cuando se tratare de celebrar una junta del block. Con lo cual se da por terminada esta junta y para constancia del compromiso adquirido como hombres y como soldados del ideal, se firma la presente acta”. *Correspondencia particular del presidente del Partido Socialista*, Yucatán, México, sin fecha. Localizado en el Museo Felipe Carrillo Puerto, Motul, Yucatán.

<sup>125</sup> “Entrevista al gobernador electo Felipe Carrillo Puerto”, en *El Popular*, Mérida 28 de enero de 1922, p. 3.

<sup>126</sup> Ley de Institución de las Escuelas Racionalistas en el Estado, 7 de febrero de 1922”, en José de la Luz Mena, *La escuela socialista. Su desorientación y fracaso. El verdadero derrotero*, México, s/e, 1941, pp. 28-29.

el efecto de una hecatombe sin precedente”.<sup>127</sup> Carrillo Puerto se aprestó ante la crítica a justificar la implantación del proyecto desde dos perspectivas: la social y la pedagógica, ambas en una articulación de la ideología socialista y de la reorganización laboral:

Dos aspectos de ella conviene considerar desde luego: el social y el pedagógico. El primero, que bien podría llamarse económico, tiende a infiltrar en el alma de la generación que se levanta, con el fin de asimilarla al actual movimiento revolucionario, las causas y los efectos de la lucha de clases, el capital poseído por una clase y el trabajo suministrado por la otra. Examinar el origen del capital conforme a la doctrina económica marxista y justificar la convicción de que la mejor justicia social que persigue el socialismo es corolario ya de postulados científicos.

[...] Que la educación racional debe descansar sobre el trabajo y en la comunidad del trabajo; que, de esta manera, se alcanza mayor grado y extensión de cultura científica, moral y estética, y se ejecuta, en fin, todo en comunidad, por la comunidad, como comunidad.<sup>128</sup>

Carrillo Puerto planteó la necesidad de remover desde sus fundamentos la educación pública, renovar y revolucionar desde la legislación educativa, porque si bien la Constitución de 1917 excluía la enseñanza de cualquier doctrina religiosa, no se pronunciaba abiertamente por una escuela, un proyecto de contenido netamente revolucionario. Porque la educación era fundamental para el funcionamiento del sistema económico fundado en la prosperidad de la población y tenía que erigirse sobre los basamentos de un sistema educativo que capacitara al alumno. La educación conce-

<sup>127</sup> Gabriel A Menéndez, “La implantación de la Escuela Racionalista”, en *La Opinión*, Mérida, 18 de febrero de 1922, p. 4.

<sup>128</sup> “Ordenamientos escolares de carácter racionalista”, en Esteban Durán Rosado, *Felipe Carrillo Puerto y su labor educativa. Textos de la Revolución en su Centenario*, Carlos E. Bojórquez y Cristóbal León (eds. y pról.), Mérida, Instituto de Cultura de Yucatán/Universidad Autónoma de Yucatán/SEP, 2010, p. 30.



bida no sólo como simple impartición de conocimientos teóricos y académicos, sino en un sentido más profundo, es decir, en la preparación del alumno a efecto de adquirir los conocimientos y las capacidades para enfrentarse a la vida. Una educación fundada en el aprendizaje de trabajos manuales, conductores para el desarrollo de un oficio.

La propaganda y difusión de la educación y la Ley de Institución de la Escuela Racionalista llevaron a hacer giras de profesores por todo el territorio yucateco, para dar a conocer el nuevo proyecto pedagógico.<sup>129</sup> Otras medidas que habían sido presentadas anteriormente durante los Congresos Pedagógicos y los Congresos de Obreros por José de la Luz Mena y los simpatizantes racionalistas y que adoptó el gobierno de Carrillo Puerto fue el Plan de Racionalización de la Escuela Normal Mixta de Yucatán, el reconocimiento de los derechos del niño en la Escuela Racionalista, la instalación de los Consejos de Maestros en las escuelas de todo el estado<sup>130</sup> y las veladas educativas y culturales conocidas como los “Lunes Rojos”.<sup>131</sup>

<sup>129</sup> Son diversas las noticias que el periódico *El Popular* daba sobre estas giras de propaganda: “Brillante excursión de maestros racionalistas en el Sur del estado”, *El Popular*, Mérida, 21 de marzo de 1922, p. 3; “La jira [sic] de los maestros racionalistas en Hunucmá y Umán”, *El Popular*, Mérida, 4 de abril, p. 2; “Una jira [sic] de éxito sin precedente en la historia peninsular. Más de 300 maestros racionalistas en Campeche”, *El Popular*, Mérida, 11 de abril de 1922, p. 3; “Los maestros racionalistas en Sotuta. El pueblo los aclama”, *El Popular*, Mérida, 18 de abril de 1922, p. 2.

<sup>130</sup> De manera semejante fue la desaparición del Departamento de Educación Pública y el surgimiento del Consejo de Educación Primaria, instalado el 1 de marzo de 1922, e integrado por el representante de la Secretaría de Educación: profesor José de la Luz Mena (presidente); el representante del Gobierno del Estado: profesor Edmundo Bolio (secretario) y el representante de los Ayuntamientos: profesor Vicente Gamboa A. (tesorero). El Consejo se implantó con carácter autónomo, administraba los fondos que suministraba el gobierno del Estado y un subsidio de la Secretaría de Educación.

<sup>131</sup> Los Lunes Rojos, reuniones nocturnas que se intensificaron a partir de enero de 1923, organizadas por el Departamento Cultural de la Liga Central

Medidas implantadas que aprobaron las Ligas de Resistencia de la Península y que dieron pauta para que los profesores racionalistas, viejos integrantes de la Unión de Profesores de Yucatán, se agruparan en la Liga de Maestros Racionalistas Francisco Ferrer Guardia, organización adscrita al Partido Socialista del Sureste, en la que José de la Luz Mena adquirió el carácter de presidente de la Liga, junto a los profesores Saturnino Gómez y Vicente Gamboa, secretario y tesorero respectivamente.<sup>132</sup>

La instalación de Consejos de Maestros que suprimía a las direcciones y los directores en las escuelas fue una medida revolucionaria que estableció un proceso de dirección rotativa entre los miembros de una escuela para escoger a un representante o director, que no podía ser reelegido. De tal manera que denotaba una organización de carácter horizontal y que se oponía a una estruc-

---

de Resistencia del Partido Socialista del Sureste, en las cuales se abordaban conferencias relacionadas con la historia, las ciencias, el arte, el feminismo, representaciones teatrales, etc. Los Lunes Rojos también eran asambleas precedidas por Carrillo Puerto en las que se discutió la educación para adultos, el fomento al deporte y la constitución de una biblioteca socialista. Sobre estas veladas, véase *Tierra, el Magazine del Sureste, Órgano de la Liga Central de Resistencia de Yucatán*, III etapa, Reedición conmemorativa del Centenario de la Revolución Social Mexicana, Mérida, Cámara de Diputados LXI Legislatura/Compañía Editorial de la Península, 2011.

<sup>132</sup> Las bases de la organización fueron estipuladas de inmediato: “a) Nadie ha podido comprobar la existencia de Dios y los descubrimientos racionalistas demuestran que tal idea es sólo una farsa para explotar al hombre. b) La defensa y emancipación de los trabajadores no puede hacerse más que a través de la escuela racionalista. c) La escuela racionalista hará triunfar en la humanidad este postulado: no habrá derechos sin deberes. d) La escuela racionalista enseñará a oír la voz de la razón, pero nunca la voz del servilismo, y acabará con el actual régimen capitalista para establecer el del proletariado. e) La escuela racionalista, en su más alta misión, sabrá convencer al hombre de que todas las religiones, principalmente la católica, no han hecho más que producir hombres débiles e inútiles para la sociedad e indignos y perversos para la familia”. *Hoja membretada de la Liga de Maestros Racionalistas Francisco Ferrer Guardia*, en Archivo General del Estado de Yucatán, Fondo Poder Ejecutivo, año 1922, folio 756.

tura organizativa de jerarquías.<sup>133</sup> Tal medida provocó el repudio de los enemigos de la Escuela Racionalista quienes, organizados, prepararon sus ataques a través de *La revista de Yucatán*, en contra de los profesores racionalistas y de la figura del principal impulsor, el profesor José de La Luz Mena.

Tras las acometidas, tres fueron los sucesos que determinaron la destitución de José de la Luz Mena del Consejo de Educación: el primero fue la instalación de Consejos de Maestros, quienes, bajo los estatutos de desaparecer la figura de director, ocasionaron la destitución de once profesores que actuaban como directores de escuela y que gozaban de privilegios; el segundo: la divulgación de un folleto que se ocupaba sobre la salud de la mujer, de la regulación de la natalidad, y del bienestar de la pareja;<sup>134</sup> el tercero: la aparente prohibición que el Consejo hizo sobre la celebración de las fiestas nacionales en el Puerto de Progreso, Yucatán.

La oposición al gobierno de Carrillo Puerto y a la Ley de Instrucción Racionalista valoró desde diversos artículos, en *La Revista de Yucatán*, la destitución de los directores como un “acto autoritario”, la aparente prohibición de los festejos como una acción de “TRAIDORES”<sup>135</sup> y la divulgación del folleto como una práctica de “moralidad descarriada” en las escuelas de formación básica: “cuyo sólo título es bastante para comprender que se refiere

<sup>133</sup> “Se declaran cesantes de facto los directores de las escuelas del Estado, y se establecen en su lugar los Consejos de maestros, quienes delegarán en cada escuela y por noventa días la dirección en uno de sus miembros, disfrutando el nuevo director, que no podrá ser reelecto sino después de haber sido directores todos los maestros del colegio respectivo, de todas las garantías que la ley había venido concediendo a los directores que han sido cesados con esta fecha”, *Ordenamientos escolares de carácter racionalista*, en Freddy Espadas Sosa, *op. cit.*, p. 78.

<sup>134</sup> El folleto distribuido fue Margarita Sanger, *La regulación de la natalidad. Brújula del hogar. Medios seguros y científicos para evitar la concepción*, Mérida, Imprenta Mayab, 1922.

<sup>135</sup> León Guzmán (pseudónimo de Carlos R. Menéndez), “Editorial”, en *La Revista de Yucatán*, Mérida, 6 de mayo de 1923, p. 3, en Espadas Sosa, *op. cit.*, p. 94.

a prácticas vistas con azco [*sic*] por las sociedades civilizadas”.<sup>136</sup> Y se encargaron de hacérselo conocer al secretario de Educación Pública: José Vasconcelos.

Vasconcelos, después de enviar a un emisario a Yucatán para saber los acontecimientos, intentó conciliar con el Consejo de Educación para que los directores fueran repuestos, sin embargo como había sido una resolución acontecida por una Asamblea de profesores, el Consejo se negó a tal acción y pidió que entonces fuera enviado un nuevo secretario estatal.<sup>137</sup> Vasconcelos, como lo hizo saber, no simpatizó con el proyecto de la Escuela Racionalista, a la “que no entendía” y llamaba “escuelita de Ferrer”,<sup>138</sup> determinó

<sup>136</sup> “Memorándum de la Orden Mexicana de Abogados sede Yucatán”, en *La Revista de Yucatán*, Mérida, 13 de abril de 1922, p. 2.

<sup>137</sup> “Teniendo informes exactos de que se ha cometido una injusticia con las once profesoras [*sic*] cesadas por el delgado Sr. Mena he de empeñarme en impedirlo aún cuando de esta manera contrarie la opinión del profesorado yucateco que ustedes dicen representar no se apresure a defender los derechos de once profesores que han sido destituidos de sus puestos después de largos años de servicios con el pretexto de que no aceptan una llamada reforma que yo en caso de ellos tampoco hubiera aceptado por juzgarla tonta”. Telegrama del Secretario de Educación Pública licenciado José Vasconcelos dirigido al profesor José de la Luz Mena, México, 6 de mayo de 1922, en Mena, *La escuela socialista...*, cit., p. 212, y en Archivo General de la Nación, ramo Secretaría de Educación Pública, José Vasconcelos, Correspondencia, caja 0241, sin folio, mayo de 1922.

<sup>138</sup> Su reacción hacia los racionalistas se vislumbra en un telegrama dirigido a José de la Luz Mena, el cual, por su trascendencia, transcribo en su totalidad. “Su mensaje de esta fecha quedo enterado de acción Consejo Educativo y Universidad del Sureste, en efecto confirmo nombramiento en favor de Ud. como delegado esta Secretaría. Apruebo su manifiesto pero debo hacerle observar que las escuelas particulares no pueden ni deben ser conminadas con clausura en caso no someterse programas oficiales. Pues lo único que podemos hacer es reconocerles sus estudios obligando alumnos a examinarse en las nuestras antes de que sean revalidados. Por lo que hace a escuelas racionales nunca he podido entender lo que esto significa pues en razón esta [*sic*] fundada la ciencia y toda la educación laica desde que fue creada por la revolución francesa y entre nosotros por los reformadores del cincuenta y siete. Juzgo inconveniente que se amenace a los

destituir al profesor Mena y desaparecer los Consejos de Maestros, después de seis meses de actividad.

El proyecto racionalista nuevamente quedó marginado del acontecer pedagógico de Yucatán, sus simpatizantes tuvieron que emigrar hacia otros Estados, sólo un grupo de ellos permaneció en Yucatán, quienes con el apoyo de las Ligas de Resistencia lograron fundar la escuela racionalista Francisco Ferrer Guardia,<sup>139</sup> descentralizada del Departamento de Educación Pública y dependiente del gobernador del Estado, pero con la tendencia de “ampliar las actividades de esta escuela sin erogaciones de parte del Gobierno del estado”.<sup>140</sup>

La Escuela Francisco Ferrer Guardia, en su corta duración, no dejó de ser atacada por la prensa opositora,<sup>141</sup> ante la insurrección militar por parte de los simpatizantes de Adolfo de la Huerta en

---

maestros con que no se tomarán en cuenta sus servicios si no hacen méritos en la llamada escuela racionalista que no entiendo y por lo mismo considero atentatorio que se les quiera imponer una teoría que no tiene nada de nueva y que en la historia de la pedagogía ha pasado al olvido por innecesaria y aún por atrasados puesto que las nuevas orientaciones llevan mucho más allá que la pequeña y limitada escolita de Ferrer. Considero inútil dichas declaraciones pues todas las reformas se imponen con hechos y no con palabras”. Telegrama del secretario de Educación Pública, José Vasconcelos al Delegado, México, Secretaría de Educación, 28 de febrero de 1922, en Mena, *La escuela socialista...*, cit., pp. 211-212.

<sup>139</sup> Los profesores organizados para fundar la Escuela Francisco Ferrer Guardia, fueron: Tiburcio R. Mena Alcocer; Vicente Gamboa A., Luis D. Romero, Inoco R. Erosa, Amelia Azarcoya M., J. Traverso Betancourt, Rubén Monzón, María Pérez Cámara, Fernando Basulto R., L. Espadas de Ruz, Celia Papayanópulos, Víctor E. Alcocer y Fulgencio Alcocer.

<sup>140</sup> Prudencio Patrón P., *Nuestro criterio. Discurso leído en la fiesta que se verificó el 18 de marzo del año en curso. Historia de la Escuela Racionalista No. 1 Fco. Ferrer Guardia*, Mérida, 1923, p. 30.

<sup>141</sup> “En la escuela racionalista de Francisco Ferrer Guardia, los principales postulados son el ateísmo y la anarquía; lo del trabajo en aquellos planteles no es sino la apariencia con que se cubre la propaganda sectaria”, Francisco Barrera Lavalle, “La Escuela Francisco Ferrer Guardia”, en *La Revista de Yucatán*, Mérida, 7 de mayo de 1922, p. 3.

contra de Carrillo Puerto y su posterior asesinato (1923), el último reducto de la escuela racionalista en Yucatán desapareció. El profesor Mena, quien había sido electo diputado al Congreso de la Unión por el Tercer Distrito Electoral de Yucatán, tuvo que mudarse a la Ciudad de México, desde donde continuaría, por más de una década, propagando e irradiando la labor de la Escuela Racionalista. Sin embargo, el profesor Mena, al dejar la diputación, se colocaría para mala fortuna como agente secreto del Departamento Confidencial de la Secretaría de Gobernación.<sup>142</sup> El ocaso del profesor llegó al abandonar sus principios éticos, ideológicos y filosóficos y transfigurarse en un agente encubierto, un infiltrado, posición desde la cual obtuvo financiamiento para publicar los libros sobre el acontecer de la Escuela Racionalista.

<sup>142</sup> José de la Luz Mena estuvo como espía de la Secretaría de Gobernación. De 1926 a 1927 tuvo el sobrenombre de agente número 6; en 1928 pasa de ser el agente número 6 al número 2; de enero de 1929 al 2 de febrero de 1934, es asignado primero como agente número 4 y posteriormente como agente número 2. Véase Archivo General de la Nación. Fondo Gobernación, sección Dirección General de Investigaciones Políticas y Sociales, Expediente José de la Luz Mena, c. 58, 3 ts.



Imagen propia

*Aymar nayra maranacaru, jichurunaca*  
*Take jak wiñay sarnaqheriru*  
*(Al pueblo aimara de ayer, hoy y de siempre)*

*A Erre A, por prodigarme su compañía.*

*“Compañeros, viejos mallkus y amautas:*  
*Somos unos ciegos que andamos a tropezones.*  
*A mí se me han abierto los ojos gracias a los*  
*Cuidados de mi padre que me ha hecho enseñar a leer”*  
AVELINO SIÑANI, Warisata, 1932.



## IV. LA ESCUELA INDIGENAL AYLLU DE WARISATA

### CIMIENTO

Desde 1906 empezaron a darse brotes para la organización de la educación indígena en Bolivia, con la aparición de escuelas de forma clandestina, organizadas por los caciques apoderados o por indios. Avelino Siñani, uno de los cofundadores de la Escuela de Warisata, de forma clandestina o bajo el amparo del gobierno de Ismael Montes,<sup>1</sup> fue un gran impulsor de la educación indígena. Siñani quien, por su impulso a la educación de los indios, estuvo en “siete ocasiones en la cárcel”,<sup>2</sup> en 1917 fundó con diez campesinos una escuela elemental, donde enseñaba a leer.<sup>3</sup> Este fue el primer

<sup>1</sup> Sobre el papel de Avelino Siñani y la creación de escuelas para indígenas bajo el amparo de la Ley del 11 de febrero de 1905, bajo el gobierno de Ismael Montes, véase Tomasa Siñani de Willca, “Breve biografía del fundador de la ‘escuela-ayllu’, un testimonio escrito sobre Avelino Siñani”, en Roberto Choque *et al.*, *Educación indígena: ¿ciudadanía o colonización?*, La Paz, Ediciones Aruwiyiri/Taller de Historia Oral Andina, p. 128.

<sup>2</sup> Carlos Salazar Mostajo, *La Cueva*, La Paz, Empresa Editora Urquiza, 1992, p. 175.

<sup>3</sup> Elizardo Pérez dio constancia de esta escuela cuando fungía como visitador de escuelas del Departamento. Aunque el informe es posterior a 1917. En *Informe del Visitador de Escuelas de Departamento de la Paz, Sr. Elizardo Pérez, al señor prefecto del Departamento, Ministerio de Instrucción y Agricultura*, 24 de abril de 1920, Archivo de

encuentro que sostuvo con el otro cofundador de la Escuela de Warisata, Elizardo Pérez, y juntos apoyaron, en estrecha relación con la población de la comunidad y de sitios aledaños, la creación de la Escuela de Warisata<sup>4</sup> en 1931.

La Escuela de Warisata se fundó el 2 de agosto de 1931, en las faldas del Illampu, en el cantón o pueblo de Warisata, localizado en la provincia de Omasuyos, a 11 kilómetros de Achacachi, capital de Omasuyos, y a 100 km de la ciudad de La Paz (departamento de La Paz) un lugar a más de 3.900 m sobre el nivel del mar.

Desde la perspectiva jurídica, la Escuela tuvo sus fundamentos legislativos amparados en el Decreto de Educación Indígena dado por Daniel Sánchez Bustamante<sup>5</sup> en 1919 y reformu-

---

la Prefectura de La Paz, Ministerio de Educación y Bellas Artes y Asuntos Indígenas, 1912-1970, c. 142.

<sup>4</sup> Cabe hacer una aclaración: en diversos documentos y en el habla de algunos originarios encontramos una variación escritural al diversificarse en cinco formas de escribir y enunciarla: Huarizata, Huarisata, Guarisata, Warizata, Warisata, esto se debe a la raíz y origen de la palabra que nombra a la comunidad y que se remite a su semilla de la civilización Huari-Tihuanacota (700 d. C. al 1200 d. C.), y al sentido conceptual desde la tradición ancestral de *Wari* o *Huari*, que tiene diversas definiciones: “aire, vicuña, fuerza interior; pero también la palabra *wari* se asocia al número cuatro, a la chacana. Y *sata* que significa sembrar en aimara”. Sin embargo, en el habla de los pobladores, Warisata significa “paradero de vicuñas”. Charla con don Jaime Vargas Condori, aimara de la Provincia de Pacajes, doctor en Filosofía, exdirector de la Normal de Warisata, el 12 de septiembre de 2012 en la Ciudad de El Alto, Bolivia. En este trabajo utilizaremos Warisata, como la forma comúnmente aceptada en el habla y en la escritura del español de Bolivia y de Latinoamérica, aunque se respetarán las formas en las que aparezca en los documentos citados.

<sup>5</sup> Decreto de Educación Indígena, 12 de febrero de 1919. Derogación y reformulación del Decreto de Educación Indígena, el 19 de mayo de 1931. Fueron testigos el director general de Educación Indígena, Juvenal Mariaca y el secretario general de Educación Indígena, Francisco Lazcano Soruco. Ministerio de Educación, *Memoria del Ministerio de Instrucción Pública y Agricultura*, coronel Filiberto Osorio T., marzo de 1931-junio de 1932. La Paz, Imprenta Artística Ayacucho, 1932, p. 38.

lado en 1931. Así como en el estatuto de Educación Pública de 1930.<sup>6</sup>

Elizardo Pérez, encargado de edificar y codirigir la Escuela de Warisata, pidió la participación y el permiso de la comunidad de Warisata para instalarla. Aspecto que desde sus cimientos la Escuela siempre tuvo en consideración. En Warisata no fungieron las implantaciones del Ministerio de Educación, sino que la opinión y las resoluciones de los pobladores de la localidad fueron de mayor trascendencia, acción que se verifica en el acta de fundación, en donde aparecieron como firmantes no sólo los oficiales de Educación y de la Prefectura de La Paz y del poblado mestizo más cercano, sino de los caciques (representantes) de la excomunidad de Warisata.<sup>7</sup> La finalidad era la creación de una escuela que instruyera al poblador nativo no sólo de forma intelectual, sino productiva, como ejes de una nueva educación.<sup>8</sup>

La constitución y edificación de la Escuela en Warisata, primeramente, tenía que ubicarse en un lugar, el espacio geográfico natural del poblador indio, éste estaba constituido en el *ayllu*, no

<sup>6</sup> Dicho estatuto planteó “asumir la dirección plena y completa de la educación del indígena y fundar y dirigir, mediante un Director General de esta rama, las escuelas normales para maestros indígenas, las escuelas de trabajo y las elementales”. Ministerio de Educación, *Memoria del Ministerio de Instrucción Pública y Agricultura*, coronel Filiberto Osorio T., julio de 1930-febrero de 1931, La Paz, Imprenta Artística Ayacucho, 1931, p. 23.

<sup>7</sup> Los caciques de la excomunidad de Warisata fueron Anacleto Zeballos, Anselmo Siñani y Eduardo Ramos, junto a autoridades del Ministerio de Instrucción, Bailón Mercado, el Subprefecto de la Provincia, Juan Silva V. el Inspector de Instrucción Indígenal Juvenal Mariaca, etc., *Acta de Fundación de la Escuela de Huarizata*, a los diez kilómetros de la Villa de la Lealtad (ciudad de Achacachi), capital de la provincia de Omasuyos, 2 de agosto de 1931, a horas once de la mañana, en Archivo personal de Carlos Salazar Mostajo, s/f.

<sup>8</sup> Los fines de la escuela: “son los de realizar el experimento de los planteles de trabajo a fin de capacitar al poblador autóctono dentro de la técnica que requieren los adelantos de la industria tanto manual como agrícola. Se trata pues de la realización de un nuevo tipo de educación”. *Ibid.*

en la ciudad o en los centros mestizos,<sup>9</sup> no obstante, la población de Warisata ya estaba absorbida por el latifundio, y sus pobladores funcionaban como territorio sujeto al sistema colonial, ya que en 1882 los gamonales (hacendados, latifundistas) habían penetrado hasta 10 puntos las tierras comunales de Warisata, y para 1938 seguían desalojando a los indios de sus propiedades.<sup>10</sup>

Hasta antes de las leyes liberales de fines del siglo XIX, Warisata, como comunidad, se constituía de 210 *sayañas*, que se redujeron por la rapacidad de los gamonales-hacendados y de la ayuda de los “tinterillos” y demás empleados de la Prefectura quienes, coludidos con los gamonales/latifundistas, despojaban a las comunidades de sus propiedades de forma abusiva, porque los pobladores no sabían leer ni escribir la documentación que avalaba el despojo. Warisata estaba dividida por dos *ayllus* y tenía una población de aproximadamente 2 500 personas, se distribuía en 12 *sayañas*,<sup>11</sup> mismas que a su vez eran compuestas por 456 familias<sup>12</sup> y que ocupaban una extensión de aproximadamente cinco leguas.<sup>13</sup>

<sup>9</sup> “Guarisata es el sitio ideal para la Escuela Normal de Indígenas”, *El Diario*, La Paz, 2 de junio de 1931, p. 6.

<sup>10</sup> “La obra de absorción de tierras de los indígenas de Warisata prosigue. Fue comenzada en 1882”, *La Calle*, La Paz, 26 de julio de 1938, p. 4.

<sup>11</sup> Para 1928 se constituía de 20 *sayañas* y para 1943, de 12 *sayañas*. “Las 12 *sayañas* eran: Jacha-warisata; Khuchu-warisata, Muru-amay-pampa, Calvario-chaka-pampa; kota-pampa; Suñasiwi; Anannea; Chikipa; Kjaluyu; Kariza; Llajlla-pampa y Challuyu”. “Warizata. El esfuerzo más noble y eficiente plasmado en realidad”, en *Crisol. Vóceros de la Federación de Estudiantes de La Paz*, núm. 3, La Paz, 1 de junio de 1939, p. 3.

<sup>12</sup> Las familias se encontraban distribuidas de la siguiente manera: “Pampa 100 familias; Chiquimpa 70; Zuñasivi 60; Anané 50; Kariza 50; Tacamara 80 y Llaras 40”. “En Huarizata laberinto de casas de indias”, *El Diario*, La Paz, 5 de julio de 1932, p. 8.

<sup>13</sup> En un documento Carlos Salazar estima que se calculaba en 81 km<sup>2</sup> la superficie total del poblado de Warisata. Carlos Salazar Mostajo, *La marca de Warisata*, Warisata, 1938, Archivo personal de Carlos Salazar Mostajo, s/f.

Con el transcurso de los años fueron desapareciendo las formas tradicionales de organización y producción, sepultadas por un régimen de organización de trabajo y de producción que, más que liberarlos, los esclavizaba. La idea fundante de Elizardo Pérez de construir una escuela “en medio de los indios” no congenió con la realidad. Se edificó en medio de los indios, pero éstos se encontraban cada vez más subordinados a los sistemas de sobreexplotación y, por supuesto, lejos de un proyecto de educación.

Esto no significó un obstáculo, sino una característica adversa desde su creación, de 1931 a 1940, y fue un aliciente su edificación y proyección en todo el territorio boliviano y de América. Una de sus primeras medidas fue buscar la supresión de las formas de trabajo herederas y vigentes de la Colonia: la abolición “del pongueaje y los servicios gratuitos que los indios prestaban al Subprefecto, al Corregidor y al Cura”.<sup>14</sup>

La idea de edificar una escuela en y para la vida, de fundirla una con otra, de establecer y difundir otro tipo de educación, proyectó un doble discurso. Desde los márgenes de una documentación oficial, legal, la Escuela de Warisata apareció en documentos, oficios, telegramas y cartas, dirigidos al Ministerio de Instrucción y a la Prefectura de La Paz con el membrete de “Escuela Normal Profesional de Indígenas”, aunque, con el objeto de ser partícipe en otro tipo de educación, se planteó “suprimir el nombre y denominación de normal, para el plantel, se busca un nombre más simple”.<sup>15</sup> Supresión que dio cauce al segundo discurso que se elaboró y que persiste en la historia oral de los participantes de la

<sup>14</sup> La abolición incluía a todos los indios que prestaban su ayuda a la escuela. “El Parlamento Amauta en Guarisata”, *El Diario*, La Paz, 14 de diciembre de 1931, p. 3.

<sup>15</sup> *Informe del Director de la Escuela Normal Profesional de Indígenas de Huarizata, Elizardo Pérez, al señor Prefecto y Comandante General del Departamento de La Paz, fechado en Huarizata el 27 de noviembre de 1933*, en Archivo de la Prefectura de la Paz, Subfondo Administración (Omasuyos), Serie Correspondencia recibida y enviada, años 1933-1934, c. 108<sup>a</sup>.

Escuela, en aquellos que de manera indirecta la conocieron y en la actualidad quienes se refieren a ella: la enuncian como la “Escuela Ayllu de Warisata”, “la Taika”.<sup>16</sup>

El Proyecto de Warisata tuvo en su configuración los referentes de lo que se estaba llevando a cabo en cuanto a educación indígena en otras partes de América. Si bien, antes de la creación de la escuela de Warisata, en Bolivia se llevó a cabo la creación de métodos de alfabetización similares a los implantados en México, ya que se crearon maestros indígenas ambulantes, “semejantes a las misiones culturales de México,”<sup>17</sup> con un resultado fallido. Posteriormente, ya en pleno proceso de edificación de la escuela, se estipula que en Bolivia no basta con la incorporación de la forma ejidal, como se hizo en México, sino que además se debe plantear un proyecto educativo que retome sus bases ancestrales de cooperación, cuestión que ya se realizaba en “la escuela de Huarizata”.<sup>18</sup>

<sup>16</sup> Sobre el testimonio de esta raigambre en la memoria oral dos ejemplos: el primero de Estrella Peralta Castro, hija del periodista peruano Gamaliel Churata, quien tuvo una participación en la escuela y en la difusión de la misma, quien nos refirió que ella conoció y recuerda la escuela no con el nombre de Escuela Normal, sino con el nombre de Escuela Ayllu, de la *Taika* (*Taika*, la madre) “Antonio Choque, quien mantuvo un compadrazgo con mi padre, así la llamaba”. Conversación con Estrella Peralta Castro, Ciudad de México, 27 de diciembre de 2010. El segundo es de Benjamín Rojas, oriundo de Warisata, hijo menor de Apolinar Ramos, integrante del Parlamento Amauta de la Escuela de Warisata: “La Escuela Ayllu, así es como se mantiene y como mi padre nos enseñó, Warisata, la Escuela Ayllu”. Conversación con Benjamín Rojas, en Warisata, Bolivia, el 18 de octubre de 2012. Haciendo esta señalización, planteamos que no existe una divergencia, sino que ambos nombres son complementarios uno del otro, sin embargo, en este trabajo hacemos uso del nombre de Escuela Ayllu Indígena de Warisata.

<sup>17</sup> “El problema de la educación indígena”, *El Diario*, La Paz, 24 de mayo de 1931, p. 4.

<sup>18</sup> “Se hizo una descripción del proceso de formación ejidal en México, a partir del proceso revolucionario y cómo éste no era suficiente para el indio, si no se le da también un proyecto educativo en donde se le induzca la forma de cooperación y sostenimiento de la tierra. Cuestión que es lo que debe realizar la escuela de Huarizata y que en parte está demostrando ya un espíritu de cooperación

La edificación de Warisata contó desde sus inicios con un magro presupuesto del Estado boliviano, que sólo incluyó los sueldos de los profesores, los demás costos corrieron por parte de la comunidad y de los profesores.<sup>19</sup> Durante su historia, aunque hubo varios intentos de redituarle fondos: la venta de propiedades de otras escuelas,<sup>20</sup> remates de propiedades fiscales,<sup>21</sup> un presupuesto especial por parte del Congreso Boliviano para concluir la cons-

---

por parte de la comunidad”. B. Ledezma, “La educación del indio”, *El Diario*, La Paz, 20 de diciembre de 1931, p. 2. En las mismas fechas, arribó a Bolivia el antropólogo y entonces representante diplomático de México en el Perú, Moisés Sáenz, quien llegó a tierras bolivianas con el fin de “inspeccionar los trabajos que hace el gobierno para incorporar a la población indígena”, “Está en La Paz un ilustre personaje de EE.UU. de México, D. M. Sáenz”, *El Diario*, La Paz, 17 de enero de 1932, p. 12.

<sup>19</sup> “Tal escuela no ha de tener otra erogación del tesoro que los sueldos de los profesores, o sea Bs. \$40 mensuales. Todo el trabajo se está ejecutando con la ayuda de los vecinos de Huarizata. [...] La edificación será hecha por los alumnos, siendo probable que el próximo año se establezca el internado, el cual se sustentará con los productos de la escuela”. “La Escuela Normal de Guarizata con recursos propios”, *El Diario*, La Paz, 11 de agosto de 1931, p. 6.

<sup>20</sup> “El presidente resuelve que los fondos de la venta del edificio y de la escuela fiscal de Achacachi sean destinados a la Escuela Normal de Huarizata”, en Decreto de Daniel Salamanca, presidente de la República de Bolivia, dado el 11 de noviembre de 1931, aparecido bajo el artículo: “Recursos para la Villa escolar de la Prov. Omasuyos”, *El Diario*, La Paz, 13 de noviembre de 1931, p. 10. En la documentación oficial encontramos un telegrama fechado el 6 de febrero de 1932, del administrador de la Subprefectura de la Paz, quien le avisa a Elizardo Pérez, director de la escuela de Warisata, “la venta y subasta pública de las instalaciones de la Escuela Fiscal de Achacachi, mismos que podrían servir para Warisata”, “Telegrama del Administrador de la Subprefectura de La Paz al Director de la Escuela Normal para Indígenas de Huarizata”, Archivo de la Prefectura de La Paz. Subfondo de Administración. Provincia de Omasuyos, año 1932, c. 108.

<sup>21</sup> *Oficio del Ministerio de Instrucción Pública y Agricultura al Prefecto y Comandante General del Departamento de La Paz*, fechado el 12 de junio de 1932, Archivo de la Prefectura de La Paz, Ministerio de Instrucción Pública, 1917- 1952, c. 146, f. 47.

trucción del edificio de la escuela que nunca se otorgó,<sup>22</sup> hasta colectas<sup>23</sup> y terrenos cedidos.<sup>24</sup>

La idea de expropiar terrenos por parte del Estado para la escuela y darles uso de campos de cultivo siempre estuvo presente, pero desde su fundación sufrió obstrucciones, sus principales opositores fueron las autoridades de la República,<sup>25</sup> de la Prefectura (quienes hacían “perdedizos” los documentos),<sup>26</sup> así como por los

<sup>22</sup> “La educación indigenal y la Escuela de Huarizata”, *El Diario*, La Paz, 16 de junio de 1932, p. 6.

<sup>23</sup> “La colecta para terminar la Esc. Ind. De Huarizata”, *El Diario*, La Paz, 22 de enero de 1932, p. 7. La constitución de una Caja de Educación Indigenal, donde se dan contribuciones o “donativos” por parte de las empresas, compañías, familias adineradas y hacendados, donativos que nunca llegaron a Warisata, es decir, los mencionados actores sociales se comprometieron ante ciertos medios, ciertos periódicos, pero en la realidad jamás se otorgó ayuda económica. Véase sobre esta Caja “Comunicado de la Dirección General de Educación Indigenal”, *La Calle*, La Paz, 3 de abril de 1937, p. 5.

<sup>24</sup> *Oficio del Revisor de títulos del estado de la Prefectura del Departamento de La Paz Sr. Octavio Díaz Oropeza al Ministro de Instrucción Pública*, fechado el 18 de marzo de 1932, Archivo de la Paz, Ministerio de Instrucción Pública, 1917-1952, c. 146, f. 153.

<sup>25</sup> Sobre este proceso de expropiación que tuvo sus intervalos en 1934, 1936 y concluyó en 1939, hay una diversidad de documentos. *Telegrama del Subprefecto Mollinedo acerca del proceso de expropiación de terrenos*, fechado el 12 junio de 1939, en Archivo de la Prefectura de La Paz, subfondo Administración, c. 109, 1939. Otro ejemplo: “El proceso de expropiación de tierras para la Escuela Indigenal de Warisata se encuentra pendiente de trámite, hace muchísimo tiempo, en la Subprefectura de la provincia de Omasuyos habiendo sido archivado, contra toda prescripción legal, por el funcionario a cargo de ella”. *Oficio núm. 189, del Director General de Educación Indígenal y Campesina, Elizardo Pérez al Ministro de Gobierno*, fechado el 11 de mayo de 1939, citado por el Oficial Mayor del Ministerio de Gobierno, Justicia y Propaganda, en el oficio dirigido al Prefecto del Departamento de La Paz, fechado el 13 de mayo de 1939, Archivo de La Paz, en Archivo de la Prefectura de La Paz. Subfondo: Ministerio de Educación y Bellas Artes y Asuntos Indígenas, 1912-1970, c. 142.

<sup>26</sup> “Me permito insinuar a esa Prefectura se sirva disponer la devolución inmediata de los procesos de expropiación pendientes, en el estado en que se hallan, con objeto de que sean depositados en las oficinas de su digno Despacho, pues,



hacendados,<sup>27</sup> ya que desde su fundación, se constituyó como un núcleo educativo que proyectaba liberar al indio de sus lazos coloniales: “Hasta ahora no se nos ha enseñado sino el abecedario y ¿qué hemos obtenido con ese conocimiento?... [sic] Nada más que se perpetúe el abuso de todos aquellos que quieren apoderarse de los terrenos de los comunarios”.<sup>28</sup>

Para 1936, se intentó hacer una expropiación de terrenos, tanto de comunarios de la región como de hacendados, con una medición de 350 570 m<sup>2</sup>;<sup>29</sup> por decreto presidencial esta expropiación incluía los terrenos adyacentes a la escuela, como proceso de ampliación de los campos de cultivo experimental.<sup>30</sup> En la práctica los únicos terrenos cedidos fueron los que los pobladores de Warisata concedieron durante la existencia de la escuela, mismos que sirvieron como tierras de cultivo y en donde llegaron a producirse di-

---

en la Subprefectura de Omasuyos corren el riesgo de extraviarse algunas de sus principales piezas. Por lo demás, el Subprefecto de dicha provincia no dará cumplimiento jamás a las incitativas de la Prefectura para la pronta tramitación de los expedientes, pues está acostumbrada a burlar las requisitorias de la autoridad como en el caso del Prefecto Señor Salinas quien concedió un plazo máximo de diez días para la devolución de los expedientes”. *Telegrama del Director de Educación Indígena y Campesina Sr. Elizardo Pérez al Prefecto del Departamento de La Paz*, fechado el 1 de junio de 1939, en Archivo de la Prefectura de La Paz. Subfondo: Ministerio de Educación y Bellas Artes y Asuntos Indígenas, 1912-1970, c. 142.

<sup>27</sup> “Primitiva I. V. de Riveros solicita la suspensión de los trabajos del edificio de la Escuela Normal de Huarizata, alega derecho sobre 21 chacras de cultivo”. “Pide suspensión de trabajos de la escuela de Guarizata”, *El Diario*, La Paz, 25 de octubre de 1931, p. 3.

<sup>28</sup> Palabras del amauta aimara Avelino Siñani, en Bonjour, “Huarizata”, *El Diario*, La Paz 1 de febrero de 1934, p. 3.

<sup>29</sup> *Mapa de Warisata, terrenos a expropiarse para la escuela*, D. G. de O. P. Sec. Arquitectura, La Paz, septiembre de 1936, Archivo Personal de Carlos Salazar Mostajo, s/f.

<sup>30</sup> “Decreto del Presidente de la República de Bolivia, José Luis Tejada Sorzano, del 18 de marzo de 1936”, citado en “Se expropiaron los terrenos adyacentes a la Escuela Indígenal de Warisata”, en *La Razón*, La Paz, 19 de marzo de 1936, p. 8.

versos productos agropecuarios, que dieron sustento y autonomía productiva a la escuela.<sup>31</sup>

El costo aproximado de la Escuela de Warisata para el Estado boliviano en 10 años fue mínimo, hablamos de 1 096 363 bolivianos de los cuales 556 920<sup>32</sup> correspondieron al pago de los salarios de los maestros, es decir, más de la mitad correspondió, únicamente, al pago del profesorado; la escuela se edificó y funcionó gracias al apoyo de los pobladores originarios de la comunidad.

#### IMPULSO Y PROSPERIDAD

La estructuración espiritual y material de la Escuela respondió a las necesidades del medio ambiente y a la tradición y costumbres de los pobladores nativos de la región. La edificación de la Escuela fue un proceso lento, que abarcó más allá de 1940,<sup>33</sup> un proyecto a futuro, que retomaba el pasado, circunscrito a un presente, como

<sup>31</sup> Un acercamiento a esta autonomía productiva en cifras: para 1937 se llegó a producir 800 cargas de papas, 100 cargas de habas y 40 cargas de trigo, con un monto en el mercado de 43 700 bolivianos, lo que significó una producción para el autoconsumo no sólo de alumnos, sino de pobladores aledaños y un excedente para el intercambio o “trueque” con otros núcleos. Cifras retomadas de: *Oficio del Director General de Educación Indígena y Campesina, Sr. Elizardo Pérez, al Ministro de educación y Asuntos Indígenas, fechado el 13 de mayo de 1937*, Archivo de La Paz, subfondo de administración, provincia Omasuyos, año 1937, c. 108<sup>a</sup>.

<sup>32</sup> Cifras retomadas de: *Oficio dado por el Jefe del Departamento de Educación Indígena Raúl Pérez al Ministro de Educación*, fechado el 22 de abril de 1940, p. 2, en Archivo Personal de Carlos Salazar Mostajo.

<sup>33</sup> Los grabados en los portales del Pabellón México y del Edificio Principal hechos por el escultor peruano Manuel Fuentes Lira no se concluyeron sino después de 1941, Aunque Franz Luis Quispe Ramos señala que la conclusión de Fuentes Lira tuvo fin en 1945. Véase sobre el trabajo de Fuentes Lira en la edificación de Warisata: “Formidable obra de talla es la que está realizando el artista M. Fuentes Lira en Warisata”, *La Calle*, La Paz, 17 de mayo de 1941, p. 5. Así como Franz Luis Quispe Ramos, *La otra cara de Warisata*, Instituto Integral de Integración, La Paz, diciembre de 2012, p. 35.

manifestó en los inicios de su edificación el amauta Avelino Siñani: “quiero ver el florecimiento de mi estancia y que los hijos de mis congéneres reciban de los maestros las enseñanzas que los viajes me proporcionaron difícilmente”.<sup>34</sup> Un propósito, por cierto, que no se concluyó totalmente,<sup>35</sup> porque los esfuerzos de los pobladores nunca decayeron debido a que la “escuela terminada será una gran honra para nosotros”.<sup>36</sup>

Comenzó con 20 hectáreas para el cultivo y para las edificaciones en agosto de 1931; en los dos meses siguientes se dirigió a la construcción del primer cuerpo del edificio principal, que abarcó un área de 50 metros. Se inscribieron 150 alumnos a cargo de una sección elemental de *kindergarten*,<sup>37</sup> y se comenzó la construcción del edificio y del mobiliario escolar. Al inicio se tenía contemplado un espacio constituido por cuatro edificaciones.

Para 1933, el edificio contó con una capacidad para 500 alumnos y siete hectáreas de terreno, donados por la comunidad para el cultivo y autosostenimiento de la escuela. El edificio constó en ese entonces de: “4 cuerpos o estructuras, el principal con una capacidad de 500 alumnos y con dos plantas: la parte de arriba para cursos de enseñanza, biblioteca, talleres y dirección, la planta baja para el internado. Las otras tres edificaciones se destinarían a

<sup>34</sup> “La interesante organización patriarcal en Huarizata. Una entrevista con los miembros del Amauta”, *El Diario*, La Paz, 7 de julio de 1932, p. 11.

<sup>35</sup> Se tenía contemplado construir tres edificios nombrados: Pabellón México, Colombia y Perú, como homenaje a los avances que en materia de educación indígena realizaban esos países. De los tres el único que llegó a concluirse casi en su totalidad fue el Pabellón México.

<sup>36</sup> Entrevista al integrante del parlamento Amauta, Pedro Rojas, en “La interesante organización patriarcal en Huarizata. Una entrevista con los miembros del Amauta”, *op. cit.*, p. 11.

<sup>37</sup> “La educación indígenal en Bolivia”, *La Razón*, La Paz, 29 de mayo de 1932, p. 6.

talleres, comedores y cocina. Las 4 edificaciones conformarían un rectángulo de 40 mts. de frente por 60 mts., de fondo”.<sup>38</sup>

La capacidad para 500 alumnos la adquirió en años posteriores a 1933; en 1939 se incluyó un lugar para 150 internados, como lo mencionó el profesor mexicano Adolfo Velasco, quien visitó la escuela y destacó el alcance espacial que la escuela adquirió desde su nacimiento y con el curso de los años.<sup>39</sup> En fechas próximas a su destrucción en 1940, la escuela contaba con una planta de luz eléctrica, de dos cuartos o pequeñas casas para los profesores, un almacén para productos agrícolas, un gallinero, una porqueriza, y canchas de basquetbol y fútbol.

Los primeros talleres que se instauraron como parte de una educación integral y productiva fueron los de hilandería, sombrerería, herrería, carpintería,<sup>40</sup> y la fabricación de ladrillos. Es importante señalar que cuando existieron fallas en la instrucción manual, se buscó el mejoramiento de las mismas, prueba de ello fue que ante la incapacidad de producir ladrillos adecuados para la comunidad y el hábitat del altiplano, el Parlamento y/o Consejo de Educación

<sup>38</sup> *Informe del Director de la Escuela Normal Profesional de Indígenas de Huarizata, Elizardo Pérez, al señor Prefecto y Comandante General del Departamento de La Paz, fechado en Huarizata el 27 de noviembre de 1933*, en Archivo de la Prefectura de la Paz, Sub-fondo Administración (Omasuyos), Serie Correspondencia recibida y enviada, años 1933-1934, c. 108<sup>a</sup>.

<sup>39</sup> “El edificio fundado se compone de un patio central de 750 metros cuadrados, con arbolillos y jardín. El frente y los dos costados son de dos pisos y con cinco dormitorios amplios y ventilados con capacidad para ciento cincuenta camas, cinco salones de clases, cinco cuartos para oficinas y almacenes, seis salones para talleres y una dirección. Cierran el patio central por el este, el comedor, la cocina y un cuarto de aseo. Ambos pisos tienen interiores de arquería. Además de este edificio se construyó una barda que circunda el plantel y que no mide menos de setecientos metros de longitud por dos de altura”. Adolfo Velasco, “La Escuela Indígena de Warisata, Bolivia. Escuela de Recuperación Indígena de Caiza, Bolivia. Indios selvícolas bolivianos”, *Primer Congreso Indigenista Interamericano*, México, Departamento de Asuntos Indígenas, 1940, pp. 22 y 23.

<sup>40</sup> “Los resultados de la Escuela de Huarizata. Una visita realizada por las autoridades de la R. Instrucción”, *El Diario*, La Paz, 31 de enero de 1934, p. 2.

Indígenal acordó enviar un maestro para que se instruyera en la fabricación de ladrillos.<sup>41</sup> Posteriormente se incluyeron los talleres de alfarería, de mecánica, en el cual México aparentemente donó una máquina<sup>42</sup> y el taller de alfombras y tejidos que tuvo un gran aliciente en el profesor peruano Ladislao Valencia Pérez.<sup>43</sup>

Junto al trabajo intelectual, se fundó el trabajo manual, además se instalaron talleres de música, con la organización de coros infantiles de música, a cargo del profesor Antonio González Bravo,<sup>44</sup> talleres de pintura, escultura y grabado, bajo la guía de Mario Alejandro Illanes y, posteriormente, de Manuel Fuentes Lira. Desde la composición de la educación integral y productiva, la creación estética era fundamento e iba a la par de la educación manual e intelectual, pues no bastaba sólo alfabetizar, sino sembrar en el niño indígena otra forma de educar, de alentar el espíritu. Como señalaba el escritor Gamaliel Churata: “la educación del niño indígena en la Escuela de Warisata no se concreta a la enseñanza del alfabeto y de su industrialización, sino a la cultura del espíritu”.<sup>45</sup>

<sup>41</sup> Si bien la escuela inició en noviembre de 1931 con la instalación de hornos de ladrillos, su labor no fue eficiente, por lo que se tomó la decisión de enviar al profesor Francisco Velasco, maestro de albañilería, a la industria de ladrillos propiedad del arqueólogo Arturo Posnasky, para que se instruyera en una mejor producción de adobes que fueran de mayor eficacia. Véase “Sobre la organización patriarcal de Huarizata”, *El Diario*, La Paz, 13 de julio de 1932, p. 11.

<sup>42</sup> Según una entrevista concedida por el embajador de México en Bolivia, Alfonso de Rosenweig Díaz, “México obsequia una maestranza de mecánica a Warisata”. “La personalidad del Ministro de México refleja la de su patria”, *La Calle*, La Paz, 1 de septiembre de 1938, p. 2. En la realidad jamás se encontró documento acerca de esta donación, quizás fue un obsequio personal del embajador mexicano Rosenweig, quien simpatizaba con el proyecto warisateño.

<sup>43</sup> “Warisata hecha las bases de una industria popular”, en *La Calle*, La Paz, 11 de junio de 1937, p. 4.

<sup>44</sup> “Los resultados de la Escuela de Huarizata. Una visita realizada por las autoridades de la R. Instrucción”, *El Diario*, La Paz, 31 de enero de 1934, p. 2.

<sup>45</sup> Gamaliel Churata, “Comentarios a imágenes de Mario Illanes” en *La Gaceta de Bolivia*, año II, núm. 40, La Paz, 17 de junio de 1935, p. 6.

Un espíritu de raíz ancestral en tradición, historia, e imaginarios sociales que también articuló la educación física al constituir clubes deportivos, como el Club Ollantay y el Club Kantuta, que llegaron a ganar campeonatos departamentales,<sup>46</sup> así como el auge del ajedrez.

La Escuela de Warisata involucró una relación de reciprocidad con los pobladores de la comunidad, ya fueran padres o no de los alumnos que asistían a ella. En el inicio el internado sólo fue para alumnos varones, sin embargo, ante el crecimiento y suficiencia de la escuela, así como la proyección de una coeducación y una igualdad de géneros, fue abierto para las mujeres. Se admitió de 20 a 30 niñas de ocho a doce años de edad, de un total inicial de 100 internos, y se dio preferencia a huérfanos y huérfanas de la Guerra del Chaco.<sup>47</sup>

Además, un proceso de articulación que traspasara las paredes de su edificación se dirigió a plantear proyectos que involucraran a la comunidad. Se retomaron formas de trabajo ancestral y tradicional comunitarias (a las cuales nos referiremos en el capítulo siguiente). Esas formas de trabajo fueron fundamentos de la educación productiva que implicaba planificaciones territoriales y económicas que les trajeron conflictos con los hacendados.

Para terminar con la estructura colonial, se construyó una vía de comunicación con el poblado más próximo,<sup>48</sup> y se modificaron los cursos de los afluentes que proveían de agua a las tierras. Durante los años de 1933, 1935 y 1936, se rehabilitó un riego de

<sup>46</sup> “Triunfo deportivo de la escuela indígenal de Warisata sobre Achacachi”, *La Calle*, La Paz, 4 de julio de 1939, p. 4.

<sup>47</sup> Datos retomados de: *Oficio del Director General de Educación Indígena y Campesina*, Sr. Elizardo Pérez al Director Accidental del Núcleo Escolar de Educación Indígenal de Warisata, Sr. Eufrasio Ibañez, fechado en La Paz, el 29 de mayo de 1937, Archivo de la Prefectura, Subfondo Administración, Provincia de Omasuyos, c. 109.

<sup>48</sup> Se amplió la carretera de la población de Achacachi a Warisata, con el trabajo colectivo de la “minka”, “Un esfuerzo por comunicar Huarizata”, *El Diario*, La Paz, 20 de diciembre de 1932, p. 4.

agua, es decir, una toma de agua de los hacendados que fue desviada hacia tierras comunales de la escuela y de la comunidad;<sup>49</sup> se restableció un acueducto incaico de 25 km de longitud;<sup>50</sup> se hicieron captaciones para modificar las aguas del río Laramcota y se inició el proyecto de construir lagunas, provenientes del río Humapusa.<sup>51</sup> Bifurcar el afluente de las aguas acarreó conflictos con los gamonales, que se ostentaban como dueños de casi la totalidad de las tierras que rodeaban a la escuela,<sup>52</sup> éstos optaron por destruir los acueductos para provocar hambruna, sequía y, en consecuencia, despojar a los indios de sus tierras.<sup>53</sup>

<sup>49</sup> El 14 de julio de 1933, en la zona norte de Warisata, se rehabilitó un riego de agua que se encontraba en territorios de los gamonales, “La escuela y la agricultura”, *El Diario*, La Paz, 18 de julio de 1933, p. 4.

<sup>50</sup> “La escuela indígenal y la cultura incaica”, *El Diario*, La Paz, 20 de mayo de 1935, p. 4.

<sup>51</sup> Bernabé Ledezma, “Escuela de indios gobernada por indios”, *La Calle*, La Paz, 9 de octubre de 1936, p. 7.

<sup>52</sup> Como lo señala Carlos Salazar en un documento de octubre de 1937: “Los hacendados son en Challuyu, Isaac Mollinedo [propietario] con 25 sayañas; Jorge Cusicanqui con 25 sayañas, comunarios 2 sayañas; en otras, dispersas y sin continuidad [se refiere a tierras de cultivo dispersas en el antiguo territorio de los indios comunarios] Isaac Mollinedo con 40 sayañas. Claudio Vizcarra con 30 sayañas. Juan Monterrey con 16; José Imaña con 4; Samuel Imaña con 5, Jorge Cusicanqui con 17; Néstor Paredes con 8; Max Mendoza con 15; Monterrey Mendoza con 7; N. Zegarra con 2; Arturo Saravia con 2; Agustín V. Girona con 2; Francisca Riveros 2”, Carlos Salazar Mostajo, *La marca de Warisata*, documento fechado en octubre de 1937, Archivo personal de Carlos Salazar Mostajo, s/f.

<sup>53</sup> “Solicito garantías su autoridad favor esta escuela de indígenas Isaac Mollinedo, viscarra y otros perpetraron crimen destruyendo acueducto irrigación parcelas escuela y tierras comunarias. Persiguen objetivo producir hambruna y luego despojar sus tierras indígenas que aun las conservan”. *Telegrama del Director de Warisata Elizardo Pérez al Prefecto de La Paz*, fechado el 8 de septiembre de 1936, Archivo de la Prefectura de La Paz, Ministerio de Relaciones Exteriores y Cultos, años 1935-1939, c. 189.

## ORGANIZACIÓN

*Núcleo escolar*

La escuela en un inicio se organizó como una sola obra, en sus primeros años de construcción no se contempla su propagación. Hacia 1935 se conformó en una organización fundada en el núcleo escolar y la propagación de diversas seccionales. La organización del núcleo escolar no fue propia de Warisata, su primera implantación se debió a la obra de Raúl Pérez, fundador de la Escuela de Recuperación Indígena de Caiza y la comunidad quechua de la zona de Potosí, fundada en 1934.<sup>54</sup> A través de la guía de Raúl, hermano de Elizardo Pérez, la escuela de Caiza llegó a constituirse por doce escuelas seccionales,<sup>55</sup> posteriormente esta organización fue adoptada por Warisata.

El núcleo escolar tanto en Caiza como en Warisata se constituyó por una escuela central o matriz, la *taika*, la *takken jakken utapa*,<sup>56</sup> “la casa, el hogar de todas las gentes”, que guiaba a diversas escuelas seccionales, todas en conjunto bajo la organización de los Consejos.<sup>57</sup> La Escuela de Warisata, a través del sistema organizativo del núcleo escolar, propagó la “vieja forma de la *marka* indígena, basada en la unión de los *ayllus*, concernientes a la forma de dis-

<sup>54</sup> “Educación indígena. Nuevas escuelas”, *El Diario*, La Paz, 26 de noviembre de 1934, p. 4.

<sup>55</sup> Doce escuelas seccionales distribuidas en los siguientes *ayllus*: “Calila, Pan-cochi, Questuchi, Chilma, Chajnacaya. Tuctapari, Caltapi, sepulturas, Chilicani, Waicaya, Noata y Alcatuyo”, Adolfo Velasco, *La Escuela Indígenal de Warisata...*, *cit.*, p. 81.

<sup>56</sup> Conversación con Benjamín Rojas, en Warisata, Bolivia, el 18 de octubre de 2012.

<sup>57</sup> “Escuelas seccionales, centros integrantes del núcleo, y correspondientes de una matriz escolar”, Ana Pérez Criales, *Surgimiento de las normales indígenas: de Caiza “D” a Warisata*, Bolivia, 2005, pp. 23 y 48.



tribución de la tierra y organización del trabajo”.<sup>58</sup> Se reinstauró así la *marka*, de origen ancestral andino-aimara, o *llajta* para la tradición quechua;<sup>59</sup> fue intervenida, casi liquidada por el sistema de organización occidental durante la Colonia y la República.

La Escuela de Warisata se organizó en el sistema nuclear escolar, cuyos fundamentos se constituyeron en el sistema de organización ancestral: la escuela matriz, central, la *taika*, se enmarcó en la antigua *marka*, de ella dependieron las escuelas elementales o seccionales, las cuales se instalaron, no por designios del Ministerio de Educación, sino de forma semejante a los *ayllus* ancestrales, por decisión de El Parlamento de Amautas, es decir, se buscó refundar la territorialización que la Colonia y sus herederos intentaron extinguir.<sup>60</sup>

Warisata, desde 1936<sup>61</sup> y hasta 1940, fundó 22 escuelas seccionales o elementales, diseminadas en tres regiones La de Sorata,

<sup>58</sup> Renata Báez Romero, “Esquema del núcleo de Warisata”, afiche montado en la *Exposición sobre la gesta de la escuela Ayllu de Warisata, Montaje de la editorial América Nuestra-RumiMaki*, en la Galería Autónoma del Auditorio Che Guevara, FFyL-UNAM, del 27 de septiembre al 1 de octubre de 2010.

<sup>59</sup> Originalmente, el territorio del Kollasuyu (que incluye parte de las naciones actuales de Bolivia, Perú y Ecuador), antes del proceso de colonización se constituyó por marcas, es decir, territorios que conglomeraban varios *ayllus*, conformados a su vez por familias consanguíneas asentadas en sayañas, las que se ubicaban en espacios cultivables. Debido a su carácter ecológico se dividieron en *anansaya*, *janan* o *aran saya* [parte superior, de arriba, linaje del varón] y *jurin* o *urin saya*, parte inferior, los de abajo [linaje de la mujer]. Véase Esteban Ticona Alejo y Roberto Choque Canqui, *Jesús de machaqa la marka rebelde. 2 Sublevación y masacre de 1921*, Cipca y Cedoin, La Paz, 1996. Así como Esteban Ticona Alejo, *Memoria, política y antropología en los andes bolivianos. Historia y saberes locales*, La Paz, Agruco-Plural, 2002.

<sup>60</sup> En diciembre de 1934, el Parlamento Amauta aprueba la idea de fundar escuelas elementales alrededor de Warisata. “Nuevas escuelas indígenas”, *El Diario*, La Paz, 17 de diciembre de 1934, p. 4.

<sup>61</sup> “Se funda la sexta escuela elemental dependiente de la matriz Warisata, entre Corpa y Chilaya”, “Se ha fundado la sexta escuela elemental dependiente de la matriz de Huarizata”, *El Diario*, La Paz, 3 de abril de 1936, p. 8.

la del Titicaca y la del Altiplano,<sup>62</sup> que abarcaron la provincia de Omasuyos, Los Andes, Camacho y Larecaja.<sup>63</sup> Todavía en 1943 con otra organización, otro plan pedagógico y social, Warisata como matriz se encontraba constituida de 31 escuelas seccionales.<sup>64</sup>

Durante su permanencia como núcleo escolar, Warisata otorgó numerosas becas,<sup>65</sup> en el aniversario de su fundación llegó a reunir y hacer desfilar cerca de 1 250 alumnos y “10 mil indios”;<sup>66</sup>

<sup>62</sup> Renata Báez Romero, “Esquema del núcleo de Warisata”, *op. cit.*

<sup>63</sup> 22 seccionales diseminadas en una extensión de más de 600 km. “Kakachi, Jotijoti, Challapata, Yaricoa, Cochipata, Millirava, Patapatani, Cojuata, Turrini, Cheje, Atahualpani, Curupampa, Chuquiñapi, Tajocachi, Huatari, Chigani, Paocollo, Ajllata, Suntia, Pongonhullo, Morocollo y Batallas”, Informe de Abraham Valdez al Consejo Nacional de Educación: “Es la hora de echar las bases de la educación campesina”, *La Calle*, La Paz, 11 de septiembre de 1940, p. 2.

<sup>64</sup> “Hacia el norte se localizaban 10 seccionales: Sotalaya, Cajiata, Turrini, Achacachi de Ilabaya, CheTajani, Challapata, Okola y Joti-joti. Hacia el sur 5 seccionales: Suntia, Pogonhuyu, Mollokollo, Pallarete y Batallas. Hacia el este 11 seccionales: Paocollo, Curupampa, Atallualpanai, Achacachi de Ilabaya, Cheka, Arapa, Saira, Cheje, Wuaychu, Milliraya y Patapatani. Al oeste 5 seccionales: Ajllata, Chiigani, Watari, Tajocachi y Wichi-wichi”. “Algunos datos geográficos y de otros órdenes de Warizata”, *La Calle*, La Paz, 14 de febrero de 1943, p. 3.

<sup>65</sup> No se tienen datos exactos de los alumnos becados en Warisata, sólo algunos referentes, para darse una idea de la magnitud de la escuela, encontramos, para 1937, la lista de 19 infantes entre ellos cuatro mujeres: “Toribio Segundo Apasa; Ignacio Carrillo, Francisco Carrillo, Ascencio Rojas, Marcelino Mamani, Luis Pajarito, Victoriano Cosme, José Kenta, Gregorio Quispe, Simeón Cosme, Tomás Miranda, Domingo Pajarito, Florentino Apasa, Santos Miranda, Dámaso Huallpa, María Rojas, Narcisa Kenta, Tomasa Limachi y Maclovía Ramos”. “Varios jóvenes indios han obtenido becas en la escuela de Warisata”, *La Calle*, La Paz, 4 de abril de 1937, p. 4. Para un año después (1938) se otorgó becas a 25 niños y adolescentes. “Becas concedidas en escuelas rurales”, *La Calle*, La Paz, 6 de julio de 1938, p. 2.

<sup>66</sup> Telegrama del director interino al jefe de Redacción de *La Calle*: Gamaliel Churata, en “1 250 escolares y 10 000 indios en el día del indio en Warisata”, *La Calle*, La Paz, 4 de agosto de 1937, p. 5.

cuando se festejaba el día del indio eran reuniones que sobrepasaron la cifra de 10 mil personas.<sup>67</sup>

El núcleo escolar fue un factor de irradiación para que se crearan otros núcleos escolares en el Departamento del Beni: Casarave, en la frontera: Llica, en los valles, Cliza y Caiza “D”, cercana a la ciudad de Sucre: Mojocoya; en el oriente: Jesús de Machaca y Moré.

### *Parlamento de Amautas*

Desde sus inicios, a pocos meses de fundada la Escuela de Warisata, se organizó, a través de una estructura ancestral de la civilización andina aimara, el Parlamento de Amautas. Bajo la guía de una institución formada por los padres y los pobladores de la comunidad.<sup>68</sup> La organización administrativa de la escuela estuvo bajo la guía de un Consejo de Educación Indígenal, integrado por el inspector general de Instrucción, cinco *jilacatas* de instrucción y cinco comisarios de instrucción. Esta organización nombrada como Consejo de Educación Indígenal para 1932 recuperó y adoptó el nombre de Parlamento Amauta.<sup>69</sup> Un Parlamento seme-

<sup>67</sup> “Cerca de 20 mil indios se reunieron ayer en el núcleo indígenal de Warisata”, *La Razón*, La Paz, 3 de agosto de 1938, p. 6. La instauración del “día del indio” sucedió bajo decreto del presidente Germán Busch, como homenaje a la fundación del primer núcleo de educación indígena (posteriormente educación indígena y campesina), es decir, de Warisata, se instituyó a partir del 2 de agosto de 1937. Decreto del 20 de julio de 1937 en “Institúyese el día del indio el 2 de agosto”, *El Diario*, La Paz, 23 de julio de 1937, p. 6.

<sup>68</sup> “Cada integrante de el [*sic*] Parlamento, cada amauta representa a un ayllu, o comunidad o a la peonada de una finca. Todos tienen el título de inspectores de instrucción”. “El Parlamento Amauta cuerpo consultivo de padres aymaras” y “Los padres deliberan y orientan”; *El Diario*, La Paz, 5 de julio de 1932, p. 8.

<sup>69</sup> “El Parlamento Amauta, cuerpo consultivo de padres aymaras”, *El Diario*, La Paz, 5 de julio de 1932, p. 8.

jante a una Asamblea Popular,<sup>70</sup> que cumplía, en el comienzo, las siguientes funciones:

Velar por el prestigio y propaganda de la escuela; *b)* hacer efectivo el cumplimiento de las obligaciones contraídas por los indígenas, a favor de la obra educacional; *c)* reprimir los casos de inasistencia de los alumnos; *d)* cuidar por el desenvolvimiento de la instrucción, *e)* procurar por todos los medios posibles la pronta conclusión del local que se edifica; *f)* sugerir a la Dirección iniciativas encaminadas a fomentar el progreso de la instrucción en general, *g)* cuidar el local bajo responsabilidad.<sup>71</sup>

Pero, posteriormente sus funciones se diversificaron y traspasaron las actuaciones pedagógicas (como lo señalaremos en el siguiente capítulo). Para ser representantes en el Parlamento Amauta se requerían ciertas condiciones pues no cualquier persona podía ser representante.

Las características principales eran: ser elegidos por la comunidad;<sup>72</sup> haber prestado el servicio militar; demostrar interés por la escuela; ser respetable en la comunidad, es decir, llevar una ética y actitud de labor y servicio comunitario más que individual; ha-

<sup>70</sup> Carlos Salazar Mostajo, alumno y profesor normal egresado de Warisata, señalaba que el parlamento de Amautas “era una especie de consejo de mallkus, un grupo de personas con el grado ancestral de jilacatas, mallkus y amautas, representantes de la comunidad” y que en la actualidad (2004), era semejante “a una Asamblea Popular, un comité funcional de representación comunal”. Silvano Paolo Biondi Frangi, “Entrevista a Don Carlos Salazar Mostajo”, *Decursos. Revista de Ciencias Sociales*, año VI, núm. 12, diciembre de 2004, p. 14.

<sup>71</sup> *Informe del Director de la Escuela Normal Profesional de Indígenas de Huarizata, Elizardo Pérez, al señor Prefecto y Comandante General del Departamento de La Paz, fechado en Huarizata el 27 de noviembre de 1933*, en Archivo de la Prefectura de la Paz, sub-fondo Administración (Omasuyos), Serie Correspondencia recibida y enviada, años 1933-1934, c. 108<sup>a</sup>, p. 5.

<sup>72</sup> “El inspector era designado por votación directa por los indígenas de cada ayllu”. *Ibid.*, p. 5.

ber ejercido las funciones administrativas de *jilacata*,<sup>73</sup> comisario, amauta<sup>74</sup> y alcalde de la comunidad con empeño y esmero. En el Parlamento, los *jilacatas* desempeñaban el papel de vocales con voz y voto, los comisarios, por su parte, tenían voz, pero carecían de voto en las reuniones y acciones. El parlamento se constituyó bajo la forma de rotación, sus miembros variaron en el transcurso de los años, algunos salieron y otros se integraron.<sup>75</sup>

<sup>73</sup> *Jilacata* o *Hilakata*, voz aimara que significa hermano mayor.

<sup>74</sup> *Amauta*, voz quechua que significa maestro, sabio, personas de conducta intachable que son guías en la educación.

<sup>75</sup> En este proceso de rotación damos algunas composiciones de El Parlamento Amauta. En 1931, El Parlamento se constituyó de los *jilacatas* Mariano Apaza, Apolinar Ramos, Fernando Ramos, Manuel Quispe y Lino Rojas; de los *mallkus* Pedro Rojas y Mariano Ramos, integrantes que conforman la foto más conocida del Parlamento, publicada en diversos libros y artículos. Véase Carlos Salazar Mostajo, *Gesta y fotografía. Historia de Warisata en imágenes*, Lazarsa Ediciones, La Paz, noviembre de 2005. Para 1934, los miembros fueron: *jilacatas*: Carmelo Miranda, Benito Churqui, Marcelino Quispe y Mariano Apaza. *Mallkus*: Avelino Siñani, Pedro Rojas, Belisario Cosme, Mariano Wanka. Comisarios: Carlos Choque, Melchor Apaza, Máximo Apazu, Juan de D. Huanca, Anselmo Ramos, Juan Quispe, Marcelino Quispe, Lino Rojas y Antonio Poma. Véase *Mensaje de la Escuela Indígenal de Warisata en el día de las Américas* [La Semana Gráfica, La Paz, 1934], edición facsímil, México, América Nuestra Rumi-Maki, 2009, p. 12. Hacia 1936 se constituyó de Pedro Rojas, Inspector de Instrucción; Mariano Ramos, *jilacata* de la comunidad; Mariano Apaza, *jilacata* de instrucción; Francisco Huallpa, *jilacata* de instrucción, Avelino Siñani, administrador de instrucción, Claudio Choque, comisario de instrucción, y Apolinar Ramos, comisario de instrucción. Véase Documento: *Nómina de los indígenas comunarios y de hacienda de Huarizata grande y Mandos y Autoridades escolares de Huarizata Grande*, Archivo personal de Carlos Salazar Mostajo, año 1936, s/f. Para 1940, año de destrucción de la escuela, no existen documentos que mencionen quienes eran los miembros en ese momento del Parlamento Amauta, si bien en 1947 se envía una carta denunciando el saqueo y destrucción de la escuela, que incluye 500 firmas de los pobladores, no se hace distinción en estos 500 nombres de los que fueron *amautas*, *jilacatas*, *mallkus* y comisarios, lo que demuestra que no existía interés por demostrar diferencias y jerarquías. *Carta enviada por los pobladores de Warisata al Ministro de Educación Pública y al Diputado Nacional Elizardo Pérez, el 2 de agosto de 1947*, Archivo personal de Carlos Salazar Mostajo, documento mutilado y sin folio.

*Profesores y guías*

Warisata significó una revolución en el aspecto pedagógico. La enseñanza era práctica, de acción no pasiva, como se prodigaba en la escuela verbalista, intelectual y memorialista vigente en Bolivia. La educación en Warisata correspondía al apetito psíquico de pensar, sentir y de obrar del niño, desde sus tradiciones y costumbres étnicas. Desde esta perspectiva muchas personas se involucraron en el proyecto, como instructores y como guías, como profesores, siempre bajo el matiz de que los maestros serían guías, encauzadores de las necesidades, surgidas al calor del interés y de los estímulos propiciados en el aula, en un ambiente de alta comprensión y mutua ayuda cooperativa. Porque la obra de la escuela no era simplemente alfabetizadora, sino política y económica y, para ello, también los maestros debían erradicar de su mentalidad, de su ética y enseñanza, las viejas costumbres pedagógicas: “los normalistas quieren hacer obra en la escuela indígena primero deben salir de la norma y emanciparse de los prejuicios absurdos que pesan sobre la educación”.<sup>76</sup>

Warisata comenzó con una planta docente de sólo un maestro normalista, Elizardo Pérez, director, maestro autodidacta, aprendiz de oficios varios y co-fundador, que creció y difundió la educación de forma clandestina en años anteriores a la edificación de Warisata; Avelino Siñani, el Amauta y “jefe alrededor del cual se ha creado la emoción culturalizadora entre los indios”.<sup>77</sup> Un maestro de carpintería: Quiterio Miranda; José de la Riva, maestro de mecánica y cerrajería y el maestro de albañilería Manuel

<sup>76</sup> Raúl Warisattan, pseudónimo del escritor Raúl Botelho Gonçalves, “Despejando incógnitas. La Conferencia de Juvenal Mariaca”, *La Calle*, La Paz, 2 de octubre de 1936, p. 6.

<sup>77</sup> *Copia de una carta de Raúl Pérez a Rafael Reyeros*, fechada el 13 de octubre de 1939, Archivo personal de Carlos Salazar Mostajo, s/f.

Velasco.<sup>78</sup> En el transcurso de los años nuevos profesores,<sup>79</sup> artistas y creadores, como el músico Antonio González Bravo, el pintor Alejandro Mario Illanes y el escultor cuzqueño Manuel Fuentes Lira<sup>80</sup> colaboraron con la escuela, sin olvidar a aquellos que desde la prensa paceña apoyaron y defendieron la causa de la escuela, el caso específico del periodista Gamaliel Churata, quien tuvo una participación activa en la escuela.<sup>81</sup> Para 1939 la nómina de la escuela creció hasta totalizar 54 personas.<sup>82</sup>

La función de director tuvo cambios durante la permanencia de la escuela, aunque este cargo era designado por el Estado y su jurisdicción por el Ministerio de Educación, en un momento la comunidad intervino en la elección del candidato al cargo. Como director inició el co-fundador, el profesor Elizardo Pérez, quien

<sup>78</sup> “La Escuela Normal de Guarizata con recursos propios”, *El Diario*, La Paz, 11 de agosto de 1931, p. 6.

<sup>79</sup> Para 1932, encontramos que la planta de docentes pagados por el Estado se conformaba de Elizardo Pérez, Teodosio Velasco, Eufrasio Ibáñez, Carlos Álvarez, Gregoria de Ibáñez, Antonio González Bravo, Anacleto Zeballos, Félix Zavaleta y Armando Loayza como profesores; Quiterio Miranda, Isaac Sanjinés (quien sustituía a José de la Riva que se enlistó en la Guerra del Chaco), José Poma, Miguel Soruco y Francisco Velasco, como maestros de oficio o de taller. Véase B. Ledezma, “Impresiones de un paseo a Huarizata”, *El Diario*, La Paz, 20 de julio de 1932, p. 7. En 1934 se integró el pintor Alejandro Mario Illanes.

<sup>80</sup> La lista es extensa, encontramos desde escritores como el boliviano Raúl Botelho Goncalvez, quien adoptó por un tiempo el pseudónimo de Raúl Warisatan, por su experiencia durante algunos meses como profesor en la escuela, hasta infinidad de personalidades que si bien algunos sólo visitaron la escuela, otros se quedaron por temporadas aportando su oficio en la causa pedagógica.

<sup>81</sup> Sobre Gamaliel Churata, pseudónimo del periodista peruano Arturo Pablo Peralta Miranda, véase el artículo: A. Vilchis, “Warisata y Churata, pedagogía y periodismo de compromiso”, *Pacarina del Sur. Revista de Pensamiento Crítico Latinoamericano*, núm. 8, julio-septiembre de 2011, en <www.pacarina.delsur.com>.

<sup>82</sup> La nómina incluía al director, seis maestros normalistas, tres maestros de taller, diez profesores, 15 profesores auxiliares, un enfermero, un secretario, un chofer, tres cocineros, un hortelano y un portero. Adolfo Velasco, *La Escuela Indígenal de Warisata, Bolivia, cit.*, p. 45.

dejó el puesto por disposiciones del ministro de Educación, teniente coronel Peñaranda, y pasó a ser director general de Educación Indígenal en 1937; el cargo como interino lo ocuparía el profesor Eufasio Ibáñez hasta 1938, que llegó a ocupar la dirección Raúl Pérez desde fines de 1939 hasta inicios de 1940.<sup>83</sup> Aunque el Consejo Nacional de Educación designó a Abraham Valdez como director interino de Warisata (9 de junio de 1940), Raúl Pérez siguió siendo director, hasta ser expulsado y dimitido en octubre del mismo año.

El grado de independencia y autonomía era a la par del crecimiento de la Escuela de Warisata, tuvo un momento álgido, cuando la comunidad intervino en la designación del cargo de director.

<sup>83</sup> Elizardo Pérez fungió del 2 de agosto de 1931 al 3 de enero de 1937, dejó el cargo y pasó al puesto de director general de Educación Indígenal (Institución que, en 1939, fue renombrada como Dirección General de Educación Indígenal y Campesina), cargo que dejó el 19 de septiembre de 1939, para partir a México. Eufasio Ibáñez ocupó el cargo de director interino de enero de 1937 al 2 de marzo de 1938. Raúl Pérez ocupó el cargo del 3 de marzo de 1938 al 15 de octubre de 1940. Existen dudas en cuanto a la ocupación del cargo de director en Warisata de Carlos Salazar Mostajo, si bien Raúl Pérez estuvo en el puesto de forma interina de la Dirección General de Educación Indígenal y Campesina, cuando Elizardo partió a México, en 1939. No existe documento que señale que Raúl dejó el cargo de la dirección de Warisata. La duda recae en si Carlos Salazar ocupó el cargo, por unos meses como lo evidencia una nota periodística (“Carlos Salazar en la dirección de la Escuela Indígenal de Warisata”, *La Calle*, La Paz, 21 de septiembre de 1939, p. 4.), o sólo fue un representante de Raúl Pérez, como lo manifiesta una carta de Salazar a Raúl Pérez en la cual le informa si es director interino de Warisata, o si sólo es un representante en el núcleo escolar (*Carta de Carlos Salazar Mostajo al Director de Educación Indígenal, Raúl Pérez*, fechada en Warisata el 28 de septiembre de 1939, Archivo particular de Carlos Salazar Mostajo, s/f.), no existe respuesta de Raúl Pérez, sólo se conoce la designación de Salazar como director del núcleo de Caiza “D” el 15 de enero de 1940, cargo en el cual permaneció hasta el 21 de abril de 1940. Véase sobre esta asignación, *Oficio del Director General de Educación Indígenal y Campesina, Raúl Pérez, al profesor y Director Interino de la Escuela Normal para Indígenas de Warisata*, Carlos Salazar Mostajo, fechado en La Paz el 15 de enero de 1940, Archivo particular de Carlos Salazar Mostajo, s/f.



Este hecho fue en el momento de transición del interinato de Eurasio Ibáñez a la llegada de Raúl Pérez, la comunidad se negó a que fuera instalada una persona que desconociera los principios de la escuela, del proyecto pedagógico y de la comunidad, incluso se opusieron al centralismo del Ministerio de Educación, rechazaron al enviado de Educación porque la escuela no pertenecía al Estado ni al Ministerio de Educación, sino a la comunidad,<sup>84</sup> y dieron su consentimiento cuando Raúl Pérez ocupó el cargo. Una autonomía en crecimiento que puso en alerta a sus principales opositores dentro del Ministerio de Educación y que sirvió como uno de los agravantes para destruir a la escuela.

### *La Guerra del Chaco*

El desarrollo bélico entre Bolivia y Paraguay por la posesión del Chaco Boreal del 18 de julio de 1932 al 12 de julio de 1935, proceso incitado por los intereses económicos entre las compañías petroleras de procedencia norteamericana, la Standard Oil Company y la Shell de procedencia inglesa, precipitó la descomposición del antiguo régimen. La guerra fue el punto de partida y el momento de exposición del agotamiento de la vía de desarrollo boliviano, de la economía monoexportadora. En esta guerra los pobladores de las comunidades originarias fueron actores del acontecimiento,

<sup>84</sup> “El Supremo Gobierno había designado a su reemplazante. Este, munido de su nombramiento, se presentó en Warisata y pidió su posesión a las autoridades políticas; pero fue grande su sorpresa al encontrar allí otras autoridades que le hicieron observación: era el Consejo Supremo de Administración de la Escuela, compuesto de los “Amautas” quienes, después de haber observado al nuevo Director, pocos días en sus actitudes y en su labor, le dijeron muy respetuosamente. “Mire señor, esta Escuela es nuestra. Nosotros aún no hemos designado a nuestro Director y te prevenimos que para ser director de nuestra escuela es necesario ser “hombre”, ser activo y tú, por lo que te vemos andar, creemos que no haste poder serlo”. Raúl U. Pérez, “¿Hay una técnica propia en educación indígenal?”, *La Calle*, La Paz, 29 de junio de 1937, p. 2. Las cursivas son nuestras.

al ser reclutados para defender la nación, que no los consideraba como ciudadanos.

Sin embargo, la guerra para los indígenas no modificó la estratificación y el sistema productivo colonial, que se extendía desde el siglo anterior. Por su parte el ejército se encargó de dar expectativas sobre la situación de las comunidades indígenas. Antes y después de la Guerra del Chaco, el Estado Mayor General manifestó el proyecto de excepcionar del servicio militar a los indígenas que estuvieran en las escuelas normales educándose,<sup>85</sup> proyecto que a partir del término de la guerra se debatió, pero que nunca se llevó a cabo.<sup>86</sup>

El servicio militar fungió como una forma de “nacionalizar a los indios”, que contribuyó para que éstos se instruyeran en el arte de la guerra, en el aprendizaje del uso de las armas y de la geopolítica militar. Esto fue algo práctico para los reclutas indios: “El servicio militar es útil, cuando lo terminamos nos llevamos el fusil y así en momentos de lucha ya tenemos nuestra arma y sabemos defender a nuestros hermanos. Eso pasó en el 52, contra Barrientos y contra el Goni, y también en Warisata cuando se entrenaba por la posibilidad de que los gamonales y q’aras la destruyeran”.<sup>87</sup>

Durante la Guerra del Chaco el indio de la comunidad de Warisata también participó en el conflicto bélico como soldado raso; su reclutamiento se originó en dos formas: por una parte, era raptado como si fuera animal, como ganado, para cubrir los

<sup>85</sup> “Exención del servicio militar a los indígenas que ingresen a las escuelas”, *El Diario*, La Paz, 18 de septiembre de 1931, p. 3.

<sup>86</sup> “El Estado Mayor prometió exencionar a los alumnos de Warisata, considerando que hacen más servicio al país trabajando en las Escuelas Indígenas, que vistiendo el uniforme. Ahora dice el E.M.G. que no será posible conceder ni siquiera prórroga, siendo con ello enorme el perjuicio que sufre la educación Indígena. Se ignora el origen de este cambio de actitud”. “El ejército y la escuela”, *Boletín de Warisata, Editado por la Comisión de Educación*, Warisata, 24 de diciembre de 1939, p. 2.

<sup>87</sup> Conversación con Benjamín Rojas, en Warisata, el 18 de octubre de 2012.

huecos que empezaban a dejar las bajas en el ejército boliviano,<sup>88</sup> acciones que se repetían con frecuencia, instigados por los gamonales y algunos pobladores del pueblo cercano de Achacachi. Una segunda forma de reclutamiento para la guerra, más por voluntad propia, fue inducida por la escuela: la idea de germinar en la mentalidad de los indios que se reclutarían para participar en la guerra formaba parte de una especie de cumplimiento patriótico y de pertenencia a la nación. Se incorporó al ejército y se dispuso que fueran reservistas,<sup>89</sup> contaron con el apoyo de la planta docente, algunos de los cuales fueron llamados por el ejército.<sup>90</sup> El número de movilizados a la guerra se desconoce,<sup>91</sup> así como el número

<sup>88</sup> “Cierta día, a las cuatro de la mañana, los soldados de reclutamiento desprendidos de la guarnición de Achacachi, nos hicieron un malón allanando las casuchas de los indios, para arrastrarlos al cuartel, y entonces no se fijaron en edades ni en rol alguno como habían dicho. Al amanecer, madres, esposas e hijos vinieron a relatarme lo ocurrido para que reclamara ante las autoridades. Fue inútil: las órdenes militares eran inamovibles y en menos de 24 horas, los pobres indios salían de Achacachi, rumbo a la trinchera, sin haberse podido despedir siquiera de los suyos”. Elizardo Pérez, *Warisata. La Escuela Ayllu*, Hisbol, La Paz, 1992, p. 128.

<sup>89</sup> “Complacido me cumple informarle que dos mil indígenas de Huarizata efectuaron hoy grandiosa manifestación cívica, protestando contra ataques paraguayos. Los reservistas indígenas en número apreciable, acaba de embarcarse para alistarse en el ejército. Contribuyen además, a la defensa nacional con 43 cargas de víveres”, “Telegrama del Director de la Escuela de Warisata Elizardo Pérez. Patriótica actitud de los indígenas de Huarizata”, *La República*, La Paz 3 de agosto de 1932, p. 4. Misma noticia: “Reservistas de Huarizata se organizan”, *El Diario*, La Paz, 10 agosto de 1932, p. 6.

<sup>90</sup> Dos profesores de Warisata fueron llamados por el ejército: Félix Zavaleta, quien ya no regresó, y José de la Riva quien, al término del conflicto bélico, volvió a la escuela.

<sup>91</sup> En 1933, la escuela y la comunidad enviaron 110 reservistas. *Informe del Director de la Escuela Normal Profesional de Indígenas de Huarizata*, Elizardo Pérez, al señor Prefecto y Comandante General del Departamento de La Paz, fechado en Huarizata el 27 de noviembre de 1933, en Archivo de la Prefectura de la Paz, Subfondo Administración (Omasuyos), Serie Correspondencia recibida y enviada, años 1933-1934, c. 108<sup>a</sup>, p. 10.

de fallecidos, aunque se tiene conocimiento sólo de una lista de 28 comunarios desaparecidos;<sup>92</sup> de los que retornaron a la escuela destacó la figura del miembro del Parlamento Amauta, el *jilacata* Apolinar Rojas.<sup>93</sup>

### *La Asamblea Nacional de Asuntos Indígenales*

En 1936 tuvieron lugar diversas acciones e iniciativas respecto a la educación del aimara y del quechua en Bolivia. En un horizonte de apoyo a la educación indígenal se estableció, por decreto presidencial, el deber de enviar a los niños en edad escolar a los establecimientos escolares creados por propietarios de cualquier tipo de empresa.<sup>94</sup> En la práctica común, tal decreto no tuvo efecto y menos aún eficacia, los “empresarios agrícolas”, léase los hacendados-gamonales, hicieron caso omiso de tal ley, ya que fueron los primeros y los que principalmente se opusieron a la edificación de escuelas dependientes de los núcleos escolares, principalmente de la escuela matriz, la *taika* Warisata, como lo manifestó el director

<sup>92</sup> *Nómina de movilizados de la ex comunidad de Warisata, de quien se precisa certificados de oblitio o de desaparecido*, Warisata, 16 de enero de 1936, Archivo particular de Carlos Salazar Mostajo, s/f.

<sup>93</sup> “Mi padre estuvo en el Chaco, volvió con su rifle a Warisata, él me lo enseñaba y me contaba, por eso yo también hice el servicio”. Conversación con Benjamín Rojas, en Warisata, Bolivia, el 18 de octubre del 2012. “Estuve en la guerra del Chaco”. Testimonio de Apolinar Ramos, en C. Huacani, E. Mamani, J. Subirats, “Warisata ‘Escuela-ayllu’. El porqué de un fracaso, Estudio de caso. Una experiencia de escuela comunitaria”, *Estudios Educativos*, núms. 9-10, La Paz, Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas, 1978, Apéndice 1, p. 17.

<sup>94</sup> “Artículo 1°. Los propietarios de empresas agrícolas, mineras, industriales, en general [...] están en la obligación de sostener por su propia cuenta una escuela rural. [...] enviar a los niños en edad escolar a los establecimientos escolares creados por los propietarios con el fin de soliviantar la educación”. “Decreto Ley del Coronel David Toro presidente de la República de Bolivia, 19 de agosto de 1936”, *Escuelas en toda la República y para todas las capas sociales*, La Paz, Ministerio de Educación y Asuntos Indígenales, 1936, p. 6.

interino Eufrasio Ibañez, al señalar que las autoridades provinciales en coautoría con los hacendados se oponían a la apertura de escuelas seccionales.<sup>95</sup>

Por otra parte, algunos medios de comunicación de la ciudad de la Paz mostraron su apoyo tanto a la Escuela de Warisata, como al proceso educativo de las comunidades originarias: “eduquemos al indio y organicemos la propiedad rural”,<sup>96</sup> fue alguna de las frases que aparecieron en el diario *La Calle*, que exponían un apoyo incondicional al proceso educativo que se estaba realizando tanto en Warisata, como en Caiza y los demás núcleos escolares que se rehabilitaban y una crítica al latifundismo boliviano, una manera sutil de cuestionar el despojo territorial hacia las comunidades.

En cuanto al Ministerio de Instrucción Pública, reconocía que existían fallas en los núcleos, mismos que con el acontecer y la práctica se irían corrigiendo, pero también planteaba que los núcleos eran dependientes del Ministerio y que su finalidad principal era “la incorporación del indio a la vida social y económica del país”,<sup>97</sup>

<sup>95</sup> “No obstante las disposiciones del Decreto Supremo de 19 de agosto de 1936, las autoridades provinciales, muy especialmente los corregidores, no prestan colaboración alguna al desenvolvimiento [de las] filiales de la Escuela de Warisata, oponiendo, por el contrario, toda clase de obstáculos, so pretexto de fronteras políticas, criterio con el cual, las escuelas elementales diseminadas en Los Andes, Camacho, Larecaja, no pueden cumplir disposición alguna emanada de la Matriz, porque, dicen los Corregidores, “Warisata pertenece a Omasuyos y nada tiene que ver con nosotros que, para organizar las Escuelas, esperaremos órdenes de la Prefectura”. *Oficio fechado el 25 de febrero de 1937, del Dir. Interino de la Escuela de Warisata, Eufrasio Ibañez, al Director General de Educación Indígenal y Campesina, Elizardo Pérez*, Archivo de la Prefectura de La Paz, Subfondo: Administración, Ministerio de Educación, Bellas Artes y Asuntos Indígenas, serie correspondencia recibida y enviada, 1936-1938, c. 143.

<sup>96</sup> Desde agosto de 1936, este lema empezó a imprimirse en el diario *La Calle*, y permeó hasta mayo de 1937, las páginas de este medio. No se pueden dejar de lado los numerosos artículos que el jefe de redacción, el peruano Gamaliel Churata, incluía en este diario, haciendo una defensa total de Warisata.

<sup>97</sup> “El ministro del ramo encara claramente las fallas morales de la educación indígenal”, *El Diario*, La Paz, 18 de agosto de 1936, p. 3.

por lo cual se determinaba extirpar toda práctica autonómica que tuvieran los núcleos, como era el caso principal de Warisata.

No obstante, las declaraciones de Peñaranda, ministro de Instrucción, no obstaculizaron la organización de la Primera Asamblea Nacional de Asuntos Indigenales, también conocida como el Primer Congreso de Maestros Indigenistas y/o la Primera Reunión de Directores de Escuelas Indigenales.<sup>98</sup> Inaugurado en la Universidad de San Andrés de la ciudad de la Paz, los días 26 al 31 de octubre de 1936, el evento contó con la participación de personalidades del gobierno y los directores de los núcleos indigenales del país.<sup>99</sup> Destacó la participación del Amauta de Warisata Avelino Siñani, quien en aimara manifestó que los indios estaban interesados en colaborar en la construcción de una nacionalidad: “los indios con un gran corazón y un pensamiento definidos, estamos también interesados a colaborar en el resurgimiento de la nacionalidad” además de que la obra educativa “siguiera los pasos de Huarizata”.<sup>100</sup>

<sup>98</sup> Como se señalaba en un artículo escrito en la revista mexicana *El maestro Rural*, el objeto de la Asamblea era “discutir el problema [de la educación indígena] y llegar a la adopción de un estatuto que vendría a significar la cristalización de las experiencias realizadas”. Dicho artículo fue el documento que los delegados de la Legación Boliviana Alfredo Sanjinés y Carlos Dorado Chopitea presentaron en la III Conferencia Interamericana de Educación. La mentalidad colonial de los diplomáticos, como continuidad del siglo XIX, discriminó la participación fundamental de Avelino Siñani en este evento. Véase “El problema de la educación indígena y campesina de Bolivia”, Legación Boliviana en México, en *El Maestro Rural*, Departamento Autónomo de Prensa y Publicidad, SEP, t. I, núms. 1 y 2, México, enero-febrero de 1938, pp. 24-29.

<sup>99</sup> Asistieron el presidente de la Junta Militar de Gobierno, David Toro, el ministro de Instrucción Pública, teniente coronel Alfredo Peñaranda; el director de Educación Indígena Juvenal Mariaca; el dir., de Warisata Elizardo Pérez; el dir., de Caquiaviri, A. Guillén Pinto, dir., de Caiza “D”, Raúl Pérez, entre otros, así como el representante del Parlamento Amauta, el *amauta* aimara Avelino Siñani. Véase “Ayer se inauguró la Asamblea Indígenal”, *El Diario*, La Paz, 27 de octubre de 1936, p. 9.

<sup>100</sup> Desgraciadamente no se encontró el discurso completo del *amauta* Siñani, sólo se logró la recuperación de algunos fragmentos a través de las notas periodis-

En la Asamblea se habló de la educación como un proyecto que iba más allá de los alcances pedagógicos, es decir, pretendía la unidad que no sólo se fundaba en la problemática educativa, sino en las cuestiones económicas, jurídicas y sociales, por tal razón, Elizardo Pérez consideró que “tanto el estatuto, la reglamentación y el plan económico de las escuelas indígenas constituyen un todo integral indivisible”.<sup>101</sup> Ante tal perspectiva, el ministro de Educación Roberto Bilbao La Vieja sugirió la organización de comisiones como medida para desarticular y fragmentar a los asistentes a la Asamblea, dicha propuesta fue rechazada y se aceptó la de Pérez.

A partir de esta configuración el Congreso aportó la supresión del Decreto Supremo, del 21 de enero de 1931, porque las expectativas ya habían sido rebasadas y porque no respondían a las condiciones actuales de la educación, en su lugar se conformó el Estatuto Orgánico de Educación Indígenal y Campesina (el 16 de diciembre de 1936). Además, se afrontaron tres aspectos principales: 1) El estatuto orgánico y la declaración de principios; 2) El reglamento General de Escuelas Rurales, y 3) la supresión del pongueaje.

En el aspecto jurídico el Estatuto estableció las bases de la definición de núcleo escolar; la constitución del plan educativo en cuatro secciones; cuestiones de carácter organizativo, como la autonomía de cada núcleo respecto del Ministerio de Educación; la organización interna autónoma por parte de los niños; la creación de Parlamentos Amautas como sistema operativo y de gobierno interno. Además de planteamientos de género, como la coeduca-

---

tivas. El discurso sería un documento fundamental para el análisis de la escuela desde la perspectiva de los propios aimaras. Véase “Ayer se inauguró la Asamblea Indígenal”, *El Diario*, La Paz, 27 de octubre de 1936, p. 9. “Ayer se inauguró la Primera Asamblea Indigenista Nacional”, *La Razón*, 27 de octubre de 1936, p. 4. “Congreso de Maestros Indigenistas”, *La Calle*, La Paz, 27 de octubre de 1936, p. 4.

<sup>101</sup> “Se destinará un millón de Bs. Para núcleos indígenas”, *El Diario*, La Paz, 28 de octubre de 1936, p. 9.

ción y la raigambre y difusión de la tradición ancestral económica de carácter mutuo.<sup>102</sup>

El aspecto de la supresión del pongueaje<sup>103</sup> fue un tema a debate no sólo en el Congreso de Maestros indigenistas, sino que se expuso en diferentes medios. Destacó de manera particular el periodista y jefe de redacción Gamaliel Churata, quien increpaba a la opinión pública respecto a la desaparición del pongo en la Escuela de Warisata y continuidad del mismo servicio de trabajo gratuito en la escuela de Caquiaviri.<sup>104</sup> Consideraciones a las que

<sup>102</sup> Sobre los artículos referentes a estos puntos hacemos una síntesis de sus objetivos principales: “Art. 16. Núcleo indigenal se entiende como la escuela matriz y las filiales de su jurisdicción educacional. Art. 22. La escuela indigenal estará constituida por 4 secciones: a) jardín infantil, b) elemental, c) vocacional y d) profesional. Art. 26 cada núcleo elaborará su reglamento interno. Art. 27 los niños indígenas organizarán su gobierno propio, para crear el concepto de responsabilidad y disciplina espontáneas. Art. 28. La escuela indigenal sustenta el principio de la coeducación. Art. 36. Quedan suprimidos los castigos materiales en las escuelas. Art. 40. Todo núcleo indigenal tendrá un consejo de Administración constituido por: el cuerpo docente, representantes de la colectividad indígena y padres de familia. Art. 46. La escuela mantendrá y perfeccionará las instituciones sociales colectivistas de carácter autóctono”. *Estatuto orgánico de Educación Indígenal y Campesina*, La Paz, Ministerio de Educación y Asuntos Indígenas, 1937, pp. 10-14.

<sup>103</sup> Según la implantación en las haciendas, la fuerza de trabajo por parte de los indígenas colonos o comunarios se llevaba a cabo bajo estas denominaciones: *mink'a*, al jornalero; *awatiri*, al pastor; *aljiri*, al vendedor; *apiri*, al cartero, *minami* o *mitanje* al servicio doméstico de la mujer, *pongo* o *ponguaje* al servicio doméstico del hombre. Fuerzas de trabajo sin pago o retribución. Que algunas veces traspasaba a los hacendados y se disponía para servidores públicos de las provincias (corregidor, prefecto, etc.), inclusive de *kilkiris*, tinterillos y escribanos.

<sup>104</sup> “Los indios de Caquiaviri se reúnen en cabildos y hacen luego de pongos del director y de sus invitados, mientras teatralmente reciben con *Hallallas* de origen cartaginés, a quienes abobados de “ver” esas actitudes mímicas no se asombran de su propia ignorancia. En Warisata, no hay misa en escena, ni hallallas, pero los indios han dejado de ser pongos y trabajan alegremente”. Gamaliel Churata, “Problemas y tópicos sobre el indio. El Congreso de Profesores Indigenistas”, *La Calle*, La Paz, 27 de octubre de 1936, p. 3. Las cursivas son del original.



el presidente David Toro hizo caso omiso y respondió con evasivas: “Suprimir el pongueaje en todo el país, pero, este asunto requiere un estudio más profundo. No es la facción de un simple decreto que va a solucionarlo, sino que es necesario revisar algunos principios jurídicos que previamente es preciso modificar, para llevarlo a la efectividad”.<sup>105</sup>

El debate sobre la supresión del pongueaje fue depuesto en la posterior Asamblea de Directores de Educación Indígena. En esta segunda Asamblea, inaugurada en la Escuela de Warisata se discutieron: 1) los avances de los 15 núcleos existentes; 2) Las garantías que el gobierno debía dar a los núcleos indígenas para su funcionamiento social, económico y educativo y 3) los pormenores que se debatirían en el Congreso Internacional Indígenal que se llevaría a cabo en La Paz, en agosto de 1939.<sup>106</sup>

#### DIFUSIÓN DE LA ESCUELA DE WARISATA

##### *Becarios bolivianos en México*

En México se realizó el proceso revolucionario iniciado en 1910, el cual tuvo resonancia en toda Latinoamérica, en el imaginario de las sociedades de nuestra América, el ideal revolucionario se mantuvo vigente y concitó a estrechar relaciones con diversos países. Las relaciones entre ambos países: México y Bolivia eran muy cercanas, incluso, como se señaló al inicio de este capítulo, Moisés

<sup>105</sup> “Declaraciones del Coronel Toro sobre la cuestión indígenal. En la Asamblea Indigenista”, *La Calle*, La Paz, 7 de noviembre de 1936, p. 4.

<sup>106</sup> Las resoluciones de la Segunda Asamblea de directores llevada a cabo en Warisata por desgracia se encuentran extraviadas, por su parte, la información en los diarios sobre este evento pasó casi inadvertida; dos artículos son los únicos referentes a este evento. Véase “El 1 de diciembre se realizará un congreso de maestros de indios”, *La Calle*, La Paz, 11 de octubre de 1938, p. 8. Y “En la mañana de hoy se inaugura la Asamblea de Directores Indigenistas”, *La Razón*, La Paz, 20 de diciembre de 1938, p. 7.

Sáenz, el diplomático y antropólogo mexicano fue de las primeras personalidades que tuvo conocimiento y visitó Warisata. El proyecto mexicano tuvo eco en la persona del diplomático Alfredo Sanjinés, quien representaba al país andino en suelo mexicano. Sanjinés siguió de cerca el proceso de reforma educativa implantado por Lázaro Cárdenas y conocía parte del proyecto de la Escuela de Warisata.<sup>107</sup>

Para Bolivia, el proceso revolucionario mexicano fue síntoma de admiración, la cual se volcó en la edificación del Pabellón de México en Warisata.<sup>108</sup> México era muy reconocido y causa de respeto porque de alguna forma dio la pauta para el seguimiento y encauce al proyecto de Warisata. Así lo señaló Elizardo Pérez en una carta al director del Departamento de Asuntos Indígenas, Graciano Sánchez;<sup>109</sup> Warisata realizaba un proyecto asimilado en sus propias tradiciones y de organización comunitaria andina.

<sup>107</sup> El diplomático Sanjinés comentaba en una conferencia: “La educación indígenal y campesina ha sido concebida tan acertadamente que el sabio profesor americano Frank Tanenbau [*sic*] de la Universidad de Colombia [*sic*], que visitó las escuelas de México, Guatemala, el Ecuador y Perú, al conocer la de ‘Huarizata’, establecida en las orillas del Lago sagrado de los Incas, no pudo menos que reconocer con entusiasmo que era el tipo de universidad indígena que debían tomar como modelo todos los pueblos indoamericanos”. “El Chaco fue Crisol de una nueva Bolivia”. “Interesante Conferencia dijo ayer, el Ministro de aquel país, el Señor Sanjinés. Conferencia en Relaciones Exteriores, y por radio del Departamento Autónomo de Publicidad (DAPP)”. *El Nacional*, México, 10 de agosto de 1937, pp. 2 y 5.

<sup>108</sup> “Es tal la admiración que mi patria tiene por este país, que en la Escuela Guarisata, que se ha construido con el esfuerzo de los grupos indígenas bolivianos, bajo la dirección de un Consejo de “Amautas” está edificado un pabellón denominado ‘México’”. Alejandro Ordorika Mejía, “La entrevista de Hoy. Alfredo Sanjinés, ministro de Bolivia en México”, *El Nacional*, México, 28 abril de 1938, pp. 1 y 3.

<sup>109</sup> “Por intermedio del señor Alfredo Sanjinés, Ministro Plenipotenciario de Bolivia en México, esta Dirección General de Educación Indígenal y Campesina, se dirige a sus colegas y camaradas de México para testimoniarle su más viva simpatía en la obra fecunda de la redención del indio en que se hallan empeñados”.

Pérez daba cuenta de ello al señalar:

Los maestros indigenistas de Bolivia, cuyo voto solemne interpreta este mensaje, luego de una asamblea memorable, reunida en octubre del pasado año, hemos aprobado el estatuto orgánico que regula el funcionamiento de las escuelas del campo y cuya doctrina y filosofía se inspira en las bases de nuestra cultura prehispánica de una parte, y de la otra en la organización de núcleos autónomos con sentido y orientación que tienden a dar unidad a una obra colectiva. La restauración de la organización incásica referente a la tierra a base de las “kulakas” “comunidades” y “ayllus”.<sup>110</sup>

Warisata exponía por primera vez ante América la originalidad de su proyecto, fundado en la organización aimara. México, en un acto de reciprocidad y de admiración por el proyecto de Warisata, concedió seis becas para maestros rurales bolivianos, “que deseen ingresar a los establecimientos de educación indígena en México”.<sup>111</sup> De estas becas, la legación boliviana pedía que fueran otorgadas a cuatro profesores varones y dos observadores de asuntos sociales y económicos.<sup>112</sup> El otorgamiento de las becas fue un

---

*Carta de Elizardo Pérez a Graciano Sánchez, Director del Departamento de Asuntos Indígenas de México, La Paz, 25 de febrero de 1938, Archivo particular de Carlos Salazar Mostajo, s/f.*

<sup>110</sup> *Loc. cit.*

<sup>111</sup> Oficio del subsecretario de Educación Pública, Luis Chávez Orozco, a la Secretaría de Relaciones Exteriores, fechado el 30 de septiembre de 1937, en *Archivo Histórico de Relaciones Exteriores de México*, Expediente Becas, año 1937, fólдер III- 23-59-3.

<sup>112</sup> *Oficio del Representante del gobierno Boliviano en México, Sr. Alfredo Sanjinés dirigido al Sr. Eduardo Hay, Secretario de Relaciones Exteriores en México*, fechado el 18 de octubre de 1937, en *Archivo Histórico de Relaciones Exteriores de México*, Expediente Becas, año 1937, fólдер III- 23-59-3.

asunto de malos manejos que intentó dejar fuera a los representantes de los núcleos escolares indígenas.<sup>113</sup>

El grupo de becarios, donde se destacaba sólo la inclusión de un miembro del proyecto warisateño, quedó integrado de la siguiente manera: Rafael Reyerros (subsecretario de Estado en el ramo de Asuntos Indígenas); Ernesto Vaca Guzmán (jefe de sección del Ministerio de Asuntos Indígenales); Max A. Bairón (profesor e Inspector General de Educación Indígenal); Toribio Claire y Leónidas Calvimontes (directores de Núcleos Escolares Indígenales) y Carlos Salazar Mostajo (exalumno y profesor de la Escuela Indígenal de Warisata).

Carlos “Chapaco” Salazar, en un principio, manifestó su negativa a viajar a México, percibía el viaje como un desplazamiento fútil, “un hermoso viaje... [sic] de placer”,<sup>114</sup> para él, la mejor labor pedagógica indígenal, no sólo de Warisata, sino de toda Bolivia, no era ir a México, sino de “empaparse de la realidad” en la circunstancia y territorio boliviano. Pero, deducimos que fue la propia comunidad de Warisata la que persuadió a “Chapaco” Salazar, para que cambiara su forma de pensar y optara por viajar.

A principios de enero de 1938 llegó la delegación de becarios bolivianos a México, sus primeras acciones fueron la visita de los talleres del Departamento de Asuntos Indígenas en el municipio de

<sup>113</sup> Elizardo Pérez se refiere a este proceso de “selección” de los becados en una carta dirigida al diplomático Alfredo Sanjinés: “Por fin la misión de maestros está en esa y a sus órdenes, después de laboriosos esfuerzos, el menor de los cuales no ha sido, por cierto, completar el número de seis, dado que, como usted ya sabe, en mi ausencia se había dispuesto que se aprovecharan de las becas por lo menos dos “intelectuales”, esto, mi caro Ministro, era inevitable en un país tan intelectualizado como Bolivia”. Carta de Elizardo Pérez al representante de la Legación de Bolivia en México, licenciado Alfredo Sanjinés, fechada en La Paz, 21 de noviembre de 1937, en Arturo Vilchis, *La Escuela Ayllu de Warisata y sus relaciones con México*, México, Editorial América Nuestra-Rumi Maki, 2010, p. 5.

<sup>114</sup> Carta de Carlos Salazar Mostajo al Director de Educación Indígenal y Campesina [Elizardo Pérez] y al Director de la Escuela de Warisata [Raúl Pérez], fechada el 3 de noviembre de 1937, Archivo particular de Carlos Salazar Mostajo, s/f.

Ixmiquilpan, Hidalgo, de población otomí, y las cooperativas que funcionaban en el mismo municipio “refaccionadas por el Gobierno Federal”.<sup>115</sup> Entre sus actividades por tierras mexicanas, además de visitar principalmente los internados indígenas, las escuelas regionales campesinas, las escuelas rurales y estudiar el aspecto agrario de algunas zonas, se encargaron de dar pláticas sobre el problema del indio en Bolivia, con el soporte de “la proyección de películas filmadas en Bolivia que enseñan aspectos interesantes”.<sup>116</sup>

En el transcurso de casi un año de estancia y antes de su retorno desde tierras mexicanas (diciembre de 1938),<sup>117</sup> mantuvieron comunicación con sus jefes inmediatos bolivianos a través de epístolas que denotan dos aspectos. Un discurso amparado por el Ministerio de Instrucción de Bolivia que indica un desconocimiento de la educación indígena en su propio país, por parte del representante de Asuntos Indígenas al mostrarlo como insignificante,<sup>118</sup> hasta una casi inoperancia, una ociosidad por

<sup>115</sup> “Maestros bolivianos en gira de estudio por el estado de Hidalgo”, *El Nacional*, México, 22 de enero de 1938, p. 2.

<sup>116</sup> Visitaron en conjunto la Escuela Regional Campesina de la Huerta, Michoacán; el Internado Indígena de Paracho, Michoacán, así como internados rurales e indígenas en San Luis Potosí. Véase “Los problemas de los indígenas en la República Boliviana”, *El Nacional*, México, 4 de febrero de 1938, p. 3; y “Los maestros bolivianos que nos visitan Comentan con Entusiasmo la Reforma Educativa de México Satisfechos de su jira por los Internados Indígenas y Regionales Campesinas de Michoacán y S. L. Potosí”, *El Nacional*, México, 13 de mayo de 1938, p. 2.

<sup>117</sup> Véase “Los maestros bolivianos llevan a su patria las experiencias mexicanas. Cumplieron una amplia misión”, *El Nacional*, México, 6 de diciembre de 1938, p. 1, y “En el internacional de hoy llega parte de nuestra delegación de maestros indigenistas”, *La Razón*, La Paz, 31 de diciembre de 1938, p. 7.

<sup>118</sup> Rafael Reyeros, en una misiva al ministro de Educación, señalaba: “Puedo expresar, señor Ministro, que en Bolivia en materia de educación indígena no tenemos más de lo que se llaman aquí, los “Internados Indígenas” y que nos resta mucho, muchísimo por hacer, comenzando por organizar nuestras reparticiones administrativas”. *Carta de Rafael Reyeros al Ministro Peñaranda, fechada el 15 de febrero de 1938*. En respuesta, el ministro le respondía que desconocía ambos proyectos,

otros becarios que intentaron retornar a Bolivia antes del término de la estancia.<sup>119</sup>

Y por otra parte, un discurso fiel a la causa de la educación indígena en voz del maestro warisateño Salazar Mostajo, quien no sobredimensionaba lo que México hacía, empero tampoco demeritaba lo hecho en Bolivia, simplemente marcaba dos proyectos distintos, que si bien, uno contaba con un gran presupuesto y seguía siendo aún colonial y paternalista —el caso de México—, y otro que, a pesar de tener innumerables enemigos y un presupuesto por parte de las instituciones de educación casi inexistente, contaba con el apoyo de la comunidad y se edificaba como un proyecto descolonizador, de creciente autonomía y arraigado en las costumbres aimaras, el caso específico de la Escuela de Warisata.<sup>120</sup>

---

tanto el de México como el de Bolivia. Véase *Carta del Ministro Peñaranda al Oficial Mayor Rafael Reyeros, 17 de marzo de 1938*, ambas en Arturo Vilchis, *La Escuela-Ayllu de Warisata y sus relaciones con México*, cit., p. 6.

<sup>119</sup> El caso de Max A. Bairón y Toribio Claire, que solicitaban al presidente Lázaro Cárdenas el retorno a su país, porque en tres meses de estancia no habían visitado alguna escuela indígena, por falta de colaboración por parte de las autoridades mexicanas. *Carta de Max. A. Bairón y Toribio Claire becados bolivianos en México, al presidente de la República, Gral. Lázaro Cárdenas, fechada en la Escuela Regional Campesina de "la Huerta", Morelia, Michoacán, México, 27 marzo de 1938*, Archivo General de la Nación, México, Fondo Presidente Lázaro Cárdenas del Río, Becas Bolivia, exp. general 5-25-39, exp. 534.1/951; c. 0702.

<sup>120</sup> Véase al respecto *Carta de Carlos Salazar a Elizardo Pérez, México, 19 de julio de 1938*. Así como el artículo "Las lecciones de México fijadas por el maestro indigenista Carlos Salazar. Declaraciones que formula especialmente para La calle", *La Calle*, La Paz, Bolivia, 8 de enero de 1939, p. 4. Ambos en Arturo Vilchis, *La Escuela-Ayllu de Warisata y sus relaciones con México*, cit., pp. 18-24. Salazar Mostajo fue de los becarios que más actividades realizó en México, entre ellas dictar un curso en el Centro de Educación Indígena de Tlanepaquila, Zongolica, Veracruz, de comunidad otomí, así como una conferencia en el Internado de Remedios en Ixmiquilpan, Hidalgo.

*Maestros mexicanos en Bolivia*

Como acto de retribución a la nación mexicana, que recibió la visita de los educadores bolivianos, así como las semejanzas entre dos naciones que cuentan con una “gran población indígena”,<sup>121</sup> México envió a Bolivia una delegación de profesores mexicanos con el objetivo de que “realicen estudios y trabajos docentes y sociales en los Núcleos de Recuperación Indígena y Campesina”,<sup>122</sup> además, a la vez llevarían las experiencias mexicanas en el tópico de la educación indígenal. La delegación quedó integrada por Carlos Basauri, Teresa Galván de Basauri, Adolfo Velasco, Manuel Velasco Mendoza, Joaquín Labra, José D. González (maestro de la civilización mixteca) y Juan Manuel Ceballos.<sup>123</sup>

Los profesores llegaron a Bolivia el 11 de abril de 1939,<sup>124</sup> de inmediato su primer actividad fue visitar la escuela de Warisata, aquella que ya entonces era noticia entre antropólogos, militantes

<sup>121</sup> En su discurso, el Secretario de Educación Pública de México señaló esta semejanza demográfica, además de “la similitud de circunstancias que concurren entre dos de los países de América, que con mayor intensidad se han abocado al problema de la educación indígena”. “Discurso del Secretario de Educación Pública. Lic. Gonzalo Vázquez Vela, ante la partida de los profesores mexicanos a Bolivia”, *El Maestro Rural*, núms. 3-4, t. II, marzo de 1939, p. 7.

<sup>122</sup> Se organizó un grupo de seis delegados destinados de la siguiente forma: “2 a los centros aimaras, 2 a los centros quechuas, 2 a los centros selvícolas”. *Oficio de la Legación de Bolivia en México, al Secretario de Educación. Gonzalo Vázquez Vela*, fechado el 4 de octubre de 1938, Archivo Histórico de la SEP, Expediente Congreso Indígena de Bolivia 1938, Exp. 2, b/0917/15.

<sup>123</sup> Basauri fungía como jefe de la Delegación, su esposa Teresa, como enviada especial; Velasco como investigador, y los tres restantes como maestros rurales. “Delegación de maestros mexicanos que viajarán a Bolivia”, *Oficio de la Secretaría de Educación Pública a la Secretaría de Relaciones Exteriores, México*, fechado el 19 de febrero de 1939, *Archivo Histórico de la SEP*, Exp. 1, b/097.2.

<sup>124</sup> “Ayer arribó a esta ciudad la Dlg. de maestros mejicanos [sic]”, *La Razón*, La Paz, 12 de abril de 1939, p. 4.

políticos, artistas y escritores de América.<sup>125</sup> Su visita despejó dudas y confirmó, en la delegación mexicana, la diferencia que existía con el proyecto que México llevaba a cabo en cuanto a la cuestión del “problema de la educación del indio”. Warisata se afirmó como el único proyecto de carácter descolonizador en América, que abría un nuevo horizonte,<sup>126</sup> se fundaba en tradiciones y costumbres de las comunidades originarias y no en la imposición de un proyecto pedagógico.<sup>127</sup>

La delegación incluyó en su itinerario, además de Warisata, los núcleos escolares de Caiza, Caquiaviri, Caquingora y Casarabe, en su experiencia en los núcleos escolares percibieron el trato colonial y de sobreexplotación del que eran objeto los pobladores aimaras, quechuas y de la selva, y reiteraban su solidaridad para: “Las propias autoridades den las garantías necesarias a las razas nativas, ya que por ahora ni ellas hacen justicia ni amparan a los indios, pues sustentan el mismo criterio que los demás de que éstos constituyen una raza inferior y que sólo tienen cualidades negativas”.<sup>128</sup>

Se hizo caso omiso de la propuesta del profesor Adolfo Velasco, ya que a su partida de Bolivia el 13 de octubre de 1939 no se mo-

<sup>125</sup> Visitaron la Escuela de Warisata el 30 de abril. “En la tarde de ayer viajó a la Escuela de Warisata la comisión de maestros mejicanos [sic]”, *La Razón*, La Paz, 30 de abril de 1939, p. 5. Carlos Basauri, jefe de la delegación, así se refirió a la importancia de ir primero a Warisata: “Tenemos verdadera ansiedad por conocer la Escuela de Warisata, tan elogiada por verdaderas autoridades en materia indigenista”. “Otra muestra de simpatía de México a Bolivia”, *La Calle*, La Paz, 12 de abril de 1939, p. 4.

<sup>126</sup> “Vimos al indio manejar la economía de la Escuela, llevar sus listas de productos, en fin, la visita de Warisata, abre para nosotros un nuevo horizonte”. Palabras del profesor Adolfo Velasco en “Profesores mexicanos admiran la escuela boliviana indígena”, *La Calle*, La Paz, 19 de abril de 1939, p. 4.

<sup>127</sup> “Ante esta organización de la Escuela de Warisata, comprendimos toda la trascendencia educativa, no sólo de los alumnos, sino del pueblo indígena circundante”. Adolfo Velasco, “Una breve visita de un profesor mexicano a la Escuela de Warisata”, *La Calle*, La Paz, 20 de abril de 1939, p. 2.

<sup>128</sup> Adolfo Velasco, *La Escuela Indígena de Warisata*, cit., p. II.



dificó la situación para la población de las comunidades nativas. El último reducto de lucha y resistencia que era Warisata, comenzó a sufrir una avanzada de destrucción que se incrementó aún más cuando en México se celebraba el Primer Congreso Interamericano, en Pátzcuaro, 1940. Un año después, Velasco publicó y presentó una monografía de su experiencia en Bolivia, texto que no llegó a ser escuchado por la mayoría de los asistentes al evento, y que, en Bolivia, se encargaron de silenciar.

#### DEL CONGRESO INDIANISTA EN BOLIVIA AL CONGRESO INTERAMERICANO EN MÉXICO

Las relaciones de Bolivia con México comenzaron a ser más estrechas con el intercambio de delegaciones de profesores de ambos países. De forma paralela se conformó el proyecto para celebrar un Congreso Indianista;<sup>129</sup> primero a través de mensajes del Departamento Autónomo de Publicidad y Propaganda de México y del Departamento de Asuntos Indígenas al director general de Educación Indígena de Bolivia, donde se señalaba “la conveniencia de realizar un Congreso de Indigenistas de países americanos, con el fin de formar un plan general que tienda a rehabilitar las masas indígenas de América”.<sup>130</sup>

Posteriormente este tópico se llevó a la Tercera Conferencia Interamericana de Educación (1937),<sup>131</sup> en voz del diplomático y

<sup>129</sup> En la documentación consultada al hablar del Congreso se hace uso sin distinción del concepto de indianista e indigenista. Cabe señalar que en los discursos y en los textos de la época ambas palabras eran sinónimos, no confundir con el concepto de indianismo que definió años después el pensador aimara Fausto Reynaga.

<sup>130</sup> “Comunicado de la Dirección General de Educación Indígenal”, *La Calle*, La Paz, 21 de mayo de 1937, p. 5.

<sup>131</sup> La Tercera Conferencia Interamericana de Educación se celebró bajo los auspicios del gobierno cardenista, en la Ciudad de México (22 al 29 de agosto de 1937); asistieron delegados de 16 países de América: Bolivia, Brasil, Colombia,

representante de Bolivia en México, Alfredo Sanjinés, quien por ser conocedor los procesos pedagógicos que se llevaban a cabo en ambas naciones y ferviente admirador del gobierno cardenista, convocó a celebrar el Congreso de Maestros Indianistas en Bolivia.<sup>132</sup>

Meses más tarde, en una epístola de Elizardo Pérez a Graciano Sánchez, director del Departamento de Asuntos Indígenas de México, mencionaba la importancia del proceso revolucionario mexicano como la influencia y baluarte en el proceso educativo de Bolivia, así como la admiración de los maestros bolivianos por la labor educativa y social que la nación azteca realizaba acerca de las poblaciones indígenas. Elizardo también señaló en la misiva que el problema del indígena no sólo se constituía desde una cuestión educativa, sino que era un problema social y económico, por tal motivo, se planeaba organizar un Congreso Indigenista en el cual se manifestarían y debatirían los problemas alrededor de las poblaciones indias y campesinas de América, con la intención de bosquejar no soluciones, sino propuestas viables a la situación de la población y de las circunstancias particulares de cada nación. Todo articulado desde la perspectiva de unidad continental: “Veríamos con sumo agrado la realización de un Congreso Indigenista de países iberoamericanos, ligado al problema, como Bolivia, el Perú, Colombia y México, con el fin de uniformar un plan general que

---

Costa Rica, Cuba, Chile, El Salvador, Estados Unidos de América, Guatemala, Honduras, México, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela. La Conferencia se dividió en nueve secciones, con los principales tópicos de educación maternal y preescolar; Enseñanza Primaria y Normal; Segunda Enseñanza; Enseñanza Técnica; Enseñanza Universitaria; Educación Obrera; Educación Rural; Educación Indígena y de grupos socialmente atrasados. Se acordó celebrar su próxima reunión en La Paz, Bolivia, el 7 de agosto de 1938. Véase EC. S., “Tercera Conferencia Interamericana de Educación”, en *Boletín de la Unión Panamericana*, vol. LXXII, 1938, pp. 332 y ss.

<sup>132</sup> “El señor Alfredo Sanjinés pidió que se convocara a un Congreso de Maestros Indianistas y la asamblea lo aprobó, señalando el 6 de agosto de 1938 para su celebración en La Paz, Bolivia”. “El Tercer Congreso Interamericano de Educación”, *Excelsior*, México, 29 de agosto de 1937, p. 3.

tienda a rehabilitar las masas campesinas de Indo-América, masas expoliadas por la ignorancia y el retraso cultural”.<sup>133</sup>

Bolivia, en voz de Elizardo Pérez, planteaba la organización de un evento en el cual se difundieran las acciones que se estaban elaborando en suelo del Kollasuyo, lo cual no demeritaba la labor; al contrario, se intentaba demostrarlo y difundirlo en otros territorios, no como un proyecto trasplantado tal cual, para otras naciones latinoamericanas, sino que sirviera como fundamento para que las poblaciones originarias de otras latitudes conformaran su propio proyecto pedagógico, social y económico.

Empero, el evento no llegó a darse, se pospuso dos veces: la primera de 1937 a 1938, por falta de tiempo para la organización,<sup>134</sup> y la segunda de agosto de 1938 a agosto de 1939, por la caída del precio del estaño en el ámbito mundial, que provocó una crisis económica en la nación boliviana, la cual ocasionó conflictos sociales y políticos internos, ya que desde el Ministerio de Educación se boicoteó el evento y se minimizó la labor pedagógica que se llevaba a

<sup>133</sup> *Carta del director general de Educación Indígenal de Bolivia, Elizardo Pérez al Director del Departamento de Asuntos Indígenas de México, Graciano Sánchez*, fechada el 25 de febrero de 1938. Archivo particular de Carlos Salazar Mostajo, s/f. Cabe aclarar que Graciano Sánchez nunca contestó la misiva a Elizardo Pérez, sin embargo, sí notificó la idea de constituir un congreso a sus jefes inmediatos, además de que sirvió para articular mayores lazos respecto a la educación indígena en ambos países.

<sup>134</sup> El 31 de diciembre de 1937, el embajador de México en Bolivia, Alfonso de Rozenweig Díaz, fue recibido por el presidente de Bolivia, coronel Germán Busch, para hablar acerca de que el Congreso se posponía para agosto de 1938. *Oficio del representante del gobierno mexicano en Bolivia Alfonso de Rozenweig al Secretario de Relaciones Exteriores de México, fechado el 9 de febrero de 1938*, Archivo Histórico de Relaciones Exteriores de México, expediente año 1938: Informes políticos suplementarios rendidos por la Legación de México en Bolivia, folder 30-3-16, p. 3. Un mes antes, en una nota periodística, se da cuenta de la suspensión, sin dar explicación de las razones por las cuales el evento no se llevaría a cabo. Véase “Se suspendió el Congreso de Indigenistas”, *La Calle*, La Paz, 12 de noviembre de 1938, p. 4.

cabo en Bolivia,<sup>135</sup> propuesta apoyada por los hacendados-gamona-les, quienes organizados en la Sociedad Rural Boliviana señalaban que los núcleos escolares y principalmente Warisata carecían de orientación pedagógica, y sólo eran centros que predicaban contra el derecho de propiedad,<sup>136</sup> y por aquellos que no simpatizaban con la educación del indio, y quienes mantenían la convicción de que el indio podía ser civilizado, sin embargo, nunca podría dejar de ser campesino: “El indio debe ser educado conforme a los principios de la civilización occidental [...] puede ascender muchos escalones en su nivel cultural y social y mejorar sus condiciones de vida material pero, siempre y exclusivamente como campesino”.<sup>137</sup>

Posiciones retrógradas acerca del indio, estigma racial darwinista,<sup>138</sup> perduraban en la mentalidad de algunos intelectuales.

<sup>135</sup> Rafael Reyeros, desde México, en una carta enviada a su jefe inmediato, el ministro de Educación Peñaranda manifestaba una abierta oposición al Congreso: “Los Congresos no dejan más que discursos y bellas iniciativas. Prácticamente, fuera de los internados indigenistas de Huarisata, Caquiaviri, Caiza, etc., no tenemos en Bolivia nada más. Y eso es muy pequeño para presentar a tantos delegados [...] Los delegados se extrañarán de que hayamos limitado nuestra acción a crear internados y que nos hayamos circunscrito a la educación. Hecharán [*sic*] de menos la obra civilizadora que involucra el problema”. En Vilchis, *La Escuela-Ayllu de Warisata y sus relaciones con México*, *cit.*, p. 8.

<sup>136</sup> “Que el directorio de la sociedad que suscribe ampara a su presidente en la campaña emprendida contra los procedimientos empleados en Warisata y otros centros educacionales de la República, por ser ajenos a todo principio de orientación pedagógica en lo que se refiere a la educación del indio, y que se traduce principalmente en prédicas de orden subversivo contra el derecho de propiedad y las autoridades constituidas”. “Documentos que demuestran el carácter retardatario con que se combate a la educación del indio”, *La Calle*, La Paz, 16 de agosto de 1938, p. 4.

<sup>137</sup> Palabras y opiniones del intelectual, etnólogo, arqueólogo y estudioso de Tihuanaco, quien era hacendado en Bolivia: Arturo Posnansky. “Contesta el Prof. Posnansky al Director de Educación Indigenal”, *La Calle*, La Paz, 2 de octubre de 1938, p. 2.

<sup>138</sup> Un año antes, Posnansky ya había estipulado su consideración retrógrada y racista acerca de los indios, para él, la única solución era el “mestizaje con ra-

Si bien el evento no se concretó en suelo boliviano, ello no quitó que durante 1938 y 1939 continuaran los procedimientos de organización. A partir de la denominación de Primer Congreso Indianista Interamericano, se estipuló que la sede de la inauguración sería en la Escuela de Warisata, el 2 de agosto de 1938.<sup>139</sup> Se formó un comité organizador que incluía a E. Pérez y Raúl Pérez, el primero como director de Educación Indígenal y Campesina, con el cargo de presidente activo; el segundo como director de la Escuela Normal de Warisata, con el cargo de vocal.<sup>140</sup>

Finalmente, al Congreso de Bolivia no se destinaron recursos ni partida especial para para el Congreso Interamericano. La crisis provocó una carencia de fondos en el erario de la nación.<sup>141</sup>

México, a sabiendas de que el evento estaba postergándose indefinidamente, comenzó a hacer convenios con Bolivia para que el evento se llevara a cabo en tierras mexicanas. Primero envió a sus

---

zas civilizadas”: “La misión del indio en Bolivia es la del agricultor. *Si no traemos, como lo ha hecho otras naciones de la América del Sur, una poderosísima corriente migratoria, bienintencionada y no de comerciantes, estafadores y tenderos, sino de hombres de trabajo con los cuales automáticamente cambiaría la idiosincracia de la población, su sangre, su economía y sus costumbres, necesitamos del indio como agricultor*”. *Carta de Arturo Posnansky al Director de Instrucción Indígenal Elizardo Pérez*, fechada el 25 de septiembre de 1937. Las cursivas son nuestras.

<sup>139</sup> “Ratificase todas las medidas adoptadas por el ministerio de Educación y Asuntos Indígenas para la realización del Congreso Interamericano que se llevará a efecto en la Ciudad de la Paz, el día 2 de agosto de 1938 debiendo inaugurar sus labores en la Escuela Indígenal de Warisata”. “El Gobierno oficializó la convocatoria al Congreso Indianista Interamericano”, *La Calle*, La Paz, 5 de mayo de 1938, p. 4.

<sup>140</sup> Un Comité de 47 personalidades, entre las que se incluyen directores de núcleos escolares, autoridades, artistas y escritores, periodistas, así como el embajador de México en Bolivia Alfonso de Rosenzweig Díaz. “Sesionará el Comité del Congreso Indígenista”, *La Calle*, La Paz, 25 de marzo de 1939, p. 4.

<sup>141</sup> “Sugerimos la contratación de un empréstito para el Congreso Interamericano Indígenista”, *La Calle*, La Paz, 21 de abril de 1939, p. 2.

emisarios diplomáticos para hablar con Elizardo Pérez<sup>142</sup> y visitar Warisata y obtener la aceptación para que el evento cambiara de sede.<sup>143</sup> El carácter oficial entre ambas naciones aconteció hacia principios de octubre del mismo año.<sup>144</sup>

En una revista en México, debido a las “premuras del tiempo y otras circunstancias”,<sup>145</sup> en acuerdo con el gobierno boliviano, se

<sup>142</sup> Recibí entonces la visita de Moisés Sáenz, el autor de “Carapán”, por entonces embajador de México en Lima, quien vino a Bolivia expresamente a entrevistarse conmigo y preguntarme si estaría yo dispuesto a apoyar la sugerencia que haría su gobierno al de Bolivia, en sentido de que el Congreso se realizaría en México. Apesadumbrado, pero resuelto a llevar las cosas hasta el fin, tuve que aceptar, y así quedó decidido que el Congreso se llevaría a efecto en la ciudad de Pátzcuaro, México, en abril de 1940. Elizardo Pérez, *Warisata la Escuela-Ayllu*, en Vilchis, *La Escuela-Ayllu de Warisata y sus relaciones con México*, cit., p. 10.

<sup>143</sup> Moisés Sáenz, embajador de México en Perú y Alfonso de Rosenzweig Díaz, exembajador de México en Bolivia, visitaron Warisata para tratar el asunto del Primer Congreso Interamericano de Indianistas. “Dos ministros y un embajador viajarán el día de hoy a Warisata”, *La Calle*, La Paz, 8 de marzo de 1939, p. 4. También véase sobre Moisés Sáenz, “Moisés Sáenz ha visitado ayer la “Chijnoka” de educación indígenal”, *La Calle*, La Paz, 10 de marzo de 1939, p. 4.

<sup>144</sup> El presidente de México Lázaro Cárdenas giró instrucciones a Moisés Sáenz para que gestionara con el gobierno de Bolivia dejar a México la organización y sede del Congreso. No se optó por Alfonso Cravioto, embajador de México en Bolivia, porque recién se le había nombrado en el cargo diplomático y porque Sáenz siempre estuvo más interesado en el proyecto educativo y conocía los aconteceres de la pedagogía indígena en Bolivia y Perú. Véase *Carta del Presidente Lázaro Cárdenas del Río al Lic. Agustín Leñero, secretario particular*, fechada el 5 de octubre de 1939, en Archivo General de la Nación México, Fondo Presidente Lázaro Cárdenas del Río, c. 0684, Expediente relativo al Congreso Indígena, La Paz, Bolivia, 3-29-39, exp. 533.4/1.

<sup>145</sup> *Educación y cultura México*, año I, núm. 3, 1 de marzo de 1940, p. 169. En un inicio el Comité organizador quedó a cargo de Luis Chávez Orozco (jefe del Departamento de Asuntos Indígenas de México) como presidente Central del Comité, Miguel O. Mendizábal, como secretario general y dos comités de coordinación, para América del Norte: John D. Collier (director del Departamento de Asuntos Indígenas de Estados Unidos de Norteamérica) y Elizardo Pérez (director general de Educación Indígena de Bolivia para centro y Sudamérica). Funcionarán las secciones de Biología, Economía, Educacional, Social y Jurídica.

fijó la celebración del Primer Congreso Indigenista Interamericano del 14 al 24 de abril de 1940 y se escogió como sede la ciudad de Pátzcuaro, Michoacán, México. Elizardo Pérez fue nombrado coordinador del Comité del Congreso para el área de Centro y Sudamérica.<sup>146</sup> En el Congreso la delegación boliviana estuvo representada por el embajador Enrique Finot, el profesor, músico y creador del “Cancionero de Warisata”: Antonio Díaz Villamil,<sup>147</sup> y, aunque en un principio, Elizardo Pérez no fue incluido en las actas del evento, logró aparecer como delegado.<sup>148</sup> Elizardo no fue incluido por el gobierno boliviano ni por el Ministerio de Educación, había sido excluido por cuestiones políticas, ya que no les interesaba que se mostrara lo hecho en Warisata; fue invitado por el presidente mexicano, general Lázaro Cárdenas.<sup>149</sup>

<sup>146</sup> *Carta del jefe del Departamento de Asuntos Indígenas, Luis Chávez Orozco*, citado en “Elizardo Pérez, Pdte. de Coordinación del Congreso Indigenista de México”, *La Calle*, La Paz, 19 de enero de 1940, p. 4.

<sup>147</sup> En un artículo de la época se manifestó que la delegación boliviana para el Congreso estaba organizada por elementos de carácter “antiindigenista”, Enrique Finot, embajador y presidente de la comitiva, Antonio Díaz Villamil como vicepresidente, y como vocal Vicente Donoso Torres [Donoso no llegó a ir al Congreso]. Lo dicho sobre Antonio Díaz Villamil es hasta ofensivo, ya que él había participado en la Escuela de Warisata, por lo que señalamos que el diario se equivocó al señalarlo como enemigo de la educación indígena. Posteriormente se unieron al grupo Eduardo Arze Loureiro y Alipio Valencia. Junto a ellos se marcaba el carácter antiindigenista del Ministro de Educación, Aniceto Solares: “El Ministro Doctor Solares se ha calificado abiertamente antiindigenista, profundamente reaccionario”. “Una delegación absurda representará a Bolivia en el Congreso de Pátzcuaro”, *La Calle*, La Paz, 14 de marzo de 1940, p. 4.

<sup>148</sup> Como delegados oficiales aparece el embajador “Enrique Finot, el Prof. Elizardo Pérez y el Prof. Antonio Díaz Villamil. Invitados especiales: Sr. Elpidio [Eduardo] Arce Loureiro y el Sr. Alipio Valencia. Congresistas: Sra. Jael Oropeza de Pérez”. *Acta Final del Primer Congreso Indigenista Interamericano*, Pátzcuaro, Michoacán, 1940, p. 5.

<sup>149</sup> El Ministerio de Educación, en plena desavenencia con Elizardo Pérez, se negó a incluirlo como delegado, en gran medida más que con el pretexto de la falta de fondos económicos para solventar sus gastos, fue la presión política por

En el Congreso Elizardo Pérez presentó los procedimientos, proyectos y realizaciones de la educación indígenal tanto en el altiplano como en el oriente y en la selva boliviana. A partir del proyecto revolucionario de la Escuela de Warisata, Elizardo expuso que los indígenas y las comunidades son sujetos históricos colectivos, “las masas indígenas subsisten como expresión social y colectiva y por tanto deben subsistir como elementos históricos”,<sup>150</sup> quienes realmente habían edificado, planteado y proyectado la Escuela de Warisata y de otros núcleos escolares.

Su aporte como proyecto educativo recaía al concebir la escuela “como un organismo de función integral y raíz aborígen”.<sup>151</sup> Es decir, que el proyecto educativo funcionó no porque se le rendía “tributo a las letras”, sino porque cultivaba el “espíritu”, la inteligencia y la razón, se pretendía transformar “las generaciones libres”,<sup>152</sup> desde la comunidad, la memoria y sus tradiciones.

El profesor Pérez destacaba que era fundamental la inclusión de los núcleos escolares en la organización, en la unidad económica y social de origen ancestral comunitaria y ésta: “no es otra que la yuxtaposición de *ayllus* o pequeñas propiedades comunales”.<sup>153</sup>

---

parte de la Sociedad Rural Boliviana, así como por los enemigos de la educación indígena. Elizardo Pérez logró asistir gracias al auxilio del gobierno mexicano, quien solventó los pasajes, gastos y costos de él y de su esposa Jael Oropeza para llevarlos a México. Oficio: *Relación de gastos erogados para la organización y celebración del Primer Congreso Indigenista Interamericano del Departamento de Asuntos Indígenas de México*, fechado el 28 de agosto de 1940, Archivo General de la Nación México, Fondo Presidente Lázaro Cárdenas del Río, expediente relativo al Congreso Indigenista, Pátzcuaro, 11-25-39, exp. 533.4/X, c. 0684.

<sup>150</sup> Elizardo Pérez, “Proceso y resultados actuales de la Campaña de Educación Indígena en Bolivia. Contribución de la Delegación de Bolivia a los trabajos del Primer Congreso Indigenista Interamericano”, en *Acta Final del Primer Congreso Indigenista Interamericano*, Pátzcuaro, 1940, p. 2.

<sup>151</sup> *Ibid.*, p. 3.

<sup>152</sup> *Ibid.*, p. 10.

<sup>153</sup> *Ibid.*, p. 4.



De manera semejante señalaba el sustento organizativo interno a través de una organización propia de raíz ancestral: el Parlamento de Amautas.<sup>154</sup> También se presentó el Reglamento de las Escuelas Indígenas, decretado durante el mandato del presidente provisional, general Carlos Quintanilla.

Aunque el proyecto de educación indígena se fundó sobre las bases de las experiencias presentadas por la Delegación de los Estados Unidos, se tomó en cuenta la ponencia del boliviano Elizardo Pérez para recomendar tres puntos respecto a la conformación de un proyecto educativo indígena: 1) la constitución de escuelas a partir de la idea del núcleo escolar; 2) considerar la edificación de escuelas en comunidades indígenas y 3) participación plena de los pobladores de las comunidades en la organización, administración y economía de la escuela.<sup>155</sup>

<sup>154</sup> “Se trata de convertir la *ulaka* antigua en un parlamento de *amautas*, esto es, parlamento de hombres de consejo, célula que posteriormente se convirtió en la junta de administración que hoy gobierna cada una de las escuelas de recuperación indígena. En ella se hallan representados los maestros, los padres de familia, las autoridades indígenas de la escuela y los alumnos del instituto. [...] Sin su intervención, sin sus deliberaciones, sin su definitiva resolución, no se hace nada, no se construye nada, no se compra nada, no se toma determinación alguna”. *Ibid.*, p. 6.

<sup>155</sup> De manera sintética los puntos en los cuales se refiere la fuerte influencia o apropiación de algunas perspectivas que la Escuela de Warisata en Bolivia ya había planteado y que se utilizó en el Plan de Educación Indígenal del Congreso son: “2) Organización de las escuelas indígenas de acuerdo a las modalidades de la región, teniendo en cuenta las condiciones geográficas, su porvenir económico y las tradiciones y costumbres de las comunidades indígenas. 3) Levantarse en el corazón mismo de las comunidades indígenas. 4) Participación activa en los proyectos educativos de los indígenas de la región y los padres de familia, en la organización, ejecución y gobierno de la escuela, contribuyendo en su levantamiento material en forma voluntaria, coadyuvando a su mantenimiento moral y físico y participando en la labor de la escuela”. “Plan de Educación Indígenal”, *Acta Final del Primer Congreso Indigenista Interamericano*, Pátzcuaro, 1940, pp. 23 y ss.

## ENEMIGOS Y OPOSITORES

## A LA EDUCACIÓN DEL INDÍGENA

Desde su fundación, la Escuela de Warisata fue objeto y el centro de intrigas en su contra,<sup>156</sup> vilipendios que la estimaban como un acto antinatural al educar que, según algunos, su naturaleza era el “salvajismo”.<sup>157</sup> Fueron pocas las ocasiones en que la escuela y la comunidad no sufrieron los abusos y violaciones sobre sus actividades y labores escolares.<sup>158</sup>

Durante su permanencia, a la escuela se le relacionó con los levantamientos y sublevaciones que ocurrían en el altiplano,<sup>159</sup> acusaciones que en su momento fueron desmentidas por los miembros del Parlamento Amauta, el caso específico del *mallku* Avelino Siñani, quien distanciaba la acción de la escuela con “los sucesos de Pucarani, [donde] los indígenas de Huarizata no participan”.<sup>160</sup> La práctica y actividades que la escuela realizaba por el momento se encontraban lejanos a los movimientos de insurrección, aunque en sus instalaciones, en su organización y en el proceso de desarrollo, participaron aimaras como Silverio Ticona, quien vivió el levantamiento del poblado de Jesús de Machaca. Ticona sufrió en

<sup>156</sup> En una carta del señor Mendoza marcaba que “el establecimiento de Guarizata, no es sino un plan para enriquecer y convertir en propietario al maestro Elizardo Pérez”. Bonjour, “Educación indigenal”, *El Diario*, La Paz, 27 de noviembre de 1931, p. 6.

<sup>157</sup> “Los indios son una fiera dormida, la educación es un privilegio de los civilizados, es contranatural el que se le dé una educación como la que se imparte en Warisata, ya que va contra su naturaleza de salvaje”. “Carta del Sr. Waldo Moncord”, *La Razón*, La Paz, 6 de agosto de 1937, p. 4.

<sup>158</sup> Un momento de paz, de tolerancia a su proyecto y accionar, fue reseñado en el *Boletín de Warisata*, periódico hecho desde sus instalaciones: “Estos días no hubieron abusos de los enemigos de la Escuela”, en *Boletín de Warisata, Editado por la Comisión de Educación*, año I, núm. 5, Warisata, 24 de diciembre de 1939, p. 2.

<sup>159</sup> “Se realizará una visita a la escuela indigenal que funciona en Huarizata”, *El Diario*, La Paz, 18 de enero de 1934, p. 4.

<sup>160</sup> Bonjour, “Huarizata” *El Diario*, La Paz, 1 de febrero de 1934, p. 3.

carne propia la respuesta de los gamonales y del Estado al levantamiento, cuyo accionar fue la masacre del poblado y la casi extinción de sus habitantes: “1921, no? [sic] Sí, en tiempos lejanos. Los indios de Jesús de Machaca se levantaron. Estábamos cansados, pues, cansados de la opresión. [...] Yo Silverio Ticono, estuve ahí, y lo vi”.<sup>161</sup>

Una historia de levantamientos permanentes estaba en la memoria y en el imaginario colectivo y presente en el proyecto educativo; para ello se reasumió el papel de la tradición oral, el recuerdo beligerante de los levantamientos e insurrecciones que las comunidades realizaron durante los procesos históricos que acontecieron en el territorio boliviano como formas de oposición a la exclusión y la injusticia.

En un folleto muy poco divulgado por la conciencia de liberación que manifestaba, que podría causar represalias, se señalaba la recuperación desde la historia de estos sucesos: “Se inculcará los sentimientos de altivez y rebeldía, recordándoles las grandes sublevaciones de indios contra la dominación española y su aporte en la creación de la nacionalidad. En la era republicana se enseñarán biografías de indios célebres que se destacaron en diferentes actividades y el deber que tienen de imitarlos”.<sup>162</sup>

Aconteceres que provocaron que las autoridades siempre estuvieran en oposición a ese núcleo escolar y cometieron una serie interminable de abusos en contra de los participantes en el proyecto warisateño y los que la auxiliaban,<sup>163</sup> actos, que algunas veces, provocaron la aparente destitución de las autoridades,<sup>164</sup> pero ge-

<sup>161</sup> Salazar Mostajo, *La cueva, cit.*, pp. 177-178.

<sup>162</sup> *Pedagogía nacional indígena*, La Paz, Dirección General de Educación Indígena y Campesina, Publicaciones oficiales, folleto núm. I, 1 de abril de 1937, p. 5.

<sup>163</sup> Carta de los Amigos de la Ciudad, firmada por Humberto Muñoz Cornejo, presidente, y Luis J. Valle, secretario, el 5 de mayo de 1934, en “El asalto a la escuela indígenal de Huarizata”, *El Diario*, La Paz, 8 de mayo de 1934, p. 5.

<sup>164</sup> “El Corregidor de Achacachi ha sido destituido ayer”, *El Diario*, La Paz 18 de mayo de 1934, p. 6.

neralmente, éstas (principalmente de Achacachi, el poblado mestizo más cercano a la escuela), eran removidas a otro cargo, porque siempre tuvieron intereses económicos en la zona, o estuvieron ligados familiar o económicamente con los latifundistas del área.<sup>165</sup>

Coludidos autoridades y gamonales-hacendados, dictaban instrucciones para apresar a quienes se introdujeran en las estancias para fundar y/o colaborar en la edificación de escuelas elementales dependientes de la matriz de Warisata.<sup>166</sup>

El nepotismo entre las autoridades y los latifundistas conformó un grupo semejante a una “mafia rural”, quienes se perfilaron como el principal enemigo de la escuela. El gamonalismo y los hacendados establecían un aparato de reclutamiento electoral y acordaron que las comunidades aimaras, quechuas y demás de la zona del altiplano no debían tener acceso a la educación, ya que para ellos: “*jumanacaja, chamaçan jayppuyasiçcañama-ua*” (“la raza debe llegar a su ocaso sin haber conocido la luz”).<sup>167</sup>

Ante el asedio de los gamonales,<sup>168</sup> la escuela y la comunidad de Warisata buscaron su defensa desde varias instancias. Desde la

<sup>165</sup> El caso específico del subprefecto Isaac Mollinedo, quien tenía lazos familiares y “negocios” con el intendente Pinto Sanjinés y el corregidor Sixto Hernani, esta especie de “triumvirato de poder” disponía quiénes ocupaban los cargos de autoridad en Achacachi, llegando a colocar a sus familiares en los puestos: “Zenón Calderón Durán familiar de Mollinedo, fue nombrado como Secretario de la Prefectura en Achacachi”, “El caciquismo de Achacachi se dispone a dar la batalla final”, en *La Calle*, La Paz, 31 de mayo de 1938, p. 5.

<sup>166</sup> “Declaraciones de los campesinos de Umanata y Jotijoti, Mariano y Rafael Condori y Martín Phajxi, tomada del libro de actas de la matriz Warisata”, en *Copia legalizada del Oficio del Consejo Nacional de Educación de La Paz, Bolivia, fechado el 1 de octubre de 1940*, Archivo de la Paz, Ministerio de Educación y Bellas Artes y Asuntos Indígenas, 1912-1970, c. 142.

<sup>167</sup> Silvestre Arce, “Por el indio. La celada que tendieron contra Huarizata es una amenaza contra nuestros propósitos civilizadores”, *El Diario*, La Paz, 27 de mayo de 1934, p. 6.

<sup>168</sup> En el Archivo de la Prefectura de La Paz, Sub Fondo Administración (Omasuyos) Serie: Correspondencia recibida y enviada. Subserie: Telégrafos, notas, oficios, minutas. De 1933 a 1940, Encontramos diversos telegramas, oficios y

creación de una policía comunitaria que defendiera y salvaguardara a los alumnos, profesores y demás allegados, no sólo de Warisata sino de los demás centros educativos,<sup>169</sup> hasta pedir la participación del ejército para resguardar a las escuelas.<sup>170</sup> Pasando por las peticiones de defensa jurídica ante el Congreso boliviano.<sup>171</sup> Medidas que no tuvieron respuesta, por lo cual se optó por la formación de una fuerza de defensa entregada a los maestros, “con la que puedan emplear en cualquier momento la fuerza pública en su defensa”.<sup>172</sup>

Los agravantes de violencia en contra de la escuela provocaron la muerte de profesores pertenecientes a escuelas seccionales,<sup>173</sup> lo

---

documentos denunciando los hechos, de violaciones, en contra de las poblaciones nativas, sería infinito hacer citación de todos ellos, un ejemplo: Telegrama fechado el 11 de mayo de 1934, dirigido al Subprefecto de Achacachi: “Denuncia contra Sixto Hernani fue presentada por Director Escuela Indígenal de Huarizata e indígenas Pedro Rojas y Mariano Huanca; en consecuencia subsiste Fiscal designado Juvenal Mariaca, por no ser denunciante”.

<sup>169</sup> Véase “Se debe crear la policía rural en defensa de las escuelas. Warisata es objeto de asedio”, *La Calle*, La Paz, 6 de octubre de 1936, p. 7. Y “La Policía Rural se organizará junto a las escuelas indígenas”, *La Calle*, La Paz, 3 de junio de 1938, p. 8.

<sup>170</sup> “El ejército quiere que se le tome en cuenta al tratar la cuestión indígena”, *La Calle*, La Paz, 8 de septiembre de 1938, p. 2.

<sup>171</sup> El Parlamento Amauta dirigió un documento firmado por: Julia Huancu, Juan Ticona, Apolinar Rojas, Marcelino Ramos, Juliana Ramos, Cruz Rojas, Avelino Siñani, Mariano Huanca y Fructuoso Huanca a la Convención Nacional (Congreso de Bolivia) para detener las faltas de los gamonales en contra de la población india, quienes les habían desalojado con el apoyo de autoridades políticas, judiciales, soldados, policías y vecinos de Achacachi. “El Parlamento de Amautas de Warisata implora garantías. Se ha dirigido a la Convención Nacional”, *La Calle*, La Paz, 26 de julio de 1938, p. 5.

<sup>172</sup> “Amparo a escuelas indígenas”, *La Calle*, La Paz 10 de octubre de 1936, p. 4.

<sup>173</sup> Los maestros de Warisata publicaron un Manifiesto en el cual pedían justicia por la muerte de dos de sus compañeros a manos de los gamonales: “No en balde el gamonalismo nos ha hecho amenazas de muerte. Y en esta guerra sin cuartel que sufrimos la Escuela Indígena se halla desprovista de toda garantía,

cual ocasionó que se organizaran en grupos de autodefensa: “nos hallaremos armados en cualquier momento para repeler agresiones y defender nuestras vidas”.<sup>174</sup> Por su parte la comunidad y los alumnos también se organizaron para conformar un grupo de defensa.<sup>175</sup>

#### DESTRUCCIÓN DE WARISATA

Los enemigos de la educación indígena en Bolivia nunca aminoraron sus acciones destructivas, a través de actos violentos y de persecución, también produjeron críticas sin fundamento al proyecto pedagógico warisateño. De forma abierta, los hacendados organizados y amparados en la Sociedad Rural Boliviana desplegaron una estrategia de destrucción en los medios de comunicación; en los periódicos *La Razón* y *El Diario* apareció un texto en el cual se manifestaba que la educación indigenal en Warisata y otros núcleos no era una educación agrícola, sino que se limitaba a la preparación de obreros manuales, además de que se sembraba en el corazón de los indígenas: “una verdadera semilla de odio al blanco”.<sup>176</sup>

---

aislada de todo refugio, sin medio alguno de desguardo [*sic*] y defensa, porque las autoridades encargadas de velar por la vida de los ciudadanos, son las primeras y mayores enemigas de los maestros. Ante esta trágica realidad, pedimos justicia”. “Gamonales bárbaros tratan de anular la política educacional del gobierno. Manifiesto de los maestros campesinos de la Escuela de Warisata”, *La Calle*, La Paz, 22 de octubre de 1939, p. 5.

<sup>174</sup> Manuel Fuentes Lira, en representación de los maestros de Warisata, firma y envía un Comunicado el 20 de octubre de 1939, “Comunicado”, *El Diario*, La Paz, 23 de octubre de 1939, p. 4.

<sup>175</sup> “Los alumnos y los de Warisata empezaron a organizarse militarmente para defender la escuela, siempre pensamos que un ejército de gamonales vendría a destruirla. La guerra del Chaco, los que fueron, nos ayudaron para la instrucción además de los que íbamos a cumplir el reclutamiento [se refiere al servicio militar obligatorio] regresaban ya instruidos”. Conversación con Benjamín Rojas, en Warisata, Bolivia, el 18 de octubre de 2012.

<sup>176</sup> “La educación del indio”, *El Diario*, La Paz, 9 de agosto de 1937, p. 4.

La escuela, pues, resultaba un foco peligroso para la “civilización latifundista”. Según la Sociedad Rural Boliviana, no existía un programa pedagógico sino que se les inculcaban “tendencias específicamente agresivas de odio y lucha de razas”.<sup>177</sup> Los establecimientos escolares eran agencias de subversión “comunista”.<sup>178</sup> “anarquistas que van en contra del principio de propiedad que desde épocas inmemoriales poseen sobre las tierras americanas los latifundistas de cuño colonial”.<sup>179</sup> La sociedad intentaba persuadirlos de que ellos eran legítimos dueños de las tierras, mucho antes que los pobladores nativos, en conjunto sus exposiciones representaban anacronismos históricos e incoherencias de su alegato que implantaban desde el discurso de autoridad. Además, este orga-

<sup>177</sup> *Carta de la Sociedad Rural Boliviana firmada por su presidente Julio C. Patiño y el secretario R. López Videla, al Ministerio de Educación y Asuntos Indígenas*, fechada el 2 de agosto de 1937. Archivo Histórico de Relaciones Exteriores de México, expediente año 1937: Informes políticos suplementarios rendidos por la Legación de México en Bolivia, folder 29-3-15. También: “Un editorial impugnado por gamonales enemigos de la educación indígenal”, *La Calle*, La Paz, 10 de agosto de 1937, p. 5.

<sup>178</sup> Durante su existencia fue muy frecuente la acusación de la escuela como núcleo de “comunistas”, de “anarquistas”, “soviéticos”, “bolcheviques”, “apristas”, etc., para los opositores todas estas tendencias ideológicas y militantes eran la misma, no marcaban distinciones. En los Archivos de la Prefectura de La Paz y en los diarios, son diversas las falsas acusaciones contra Warisata, donde se les nombra desde estas diversas etiquetas. Un ejemplo: “Señor Prefecto. Escuela Huarizata predicando comunismo presiona demandantes desconociendo autoridades. Solicito garantías. Firma Marcelino Quispe”, *Telegrama de Achacachi a la Prefectura del Departamento de La Paz*, fechado el 9 de enero de 1939, en Archivo de la Prefectura, Subfondo: administración, Provincia Omasuyos, año 1939, c. 109. Sobre “apristas” (simpatizantes del APRA, organización del peruano Víctor Raúl Haya de la Torre): “No hay apristas en la Escuela de Warisata, como dice un diario de la derecha”, *La Calle*, La Paz, 6 de septiembre de 1938, p. 2.

<sup>179</sup> “Editorial”, *La Razón*, La Paz, 1 de agosto de 1938, p. 2. Esta misma nota apareció un año después con mínimas variaciones, y en otro diario se le criticó. “Las Escuelas Indígenales son acusadas de ser centros de subversión local”, *La Calle*, La Paz, 2 de agosto de 1938, p. 8.

nismo reclamaba que la fuente de la subversión en toda América era la influencia de México<sup>180</sup> y recriminaba que la educación no fuera laica.<sup>181</sup>

La respuesta al supuesto acto de odio racial, fue la publicación, por parte de los maestros, directores y de los núcleos indígenas, de un folleto en el cual indicaban que como educadores no “insuflan el odio para preparar una guerra de razas”, sino que el indio ocupe su posición de ciudadano en la sociedad boliviana; además de justificar que no sólo se trataba de alfabetización, sino de una educación integral fundada en el conocimiento intelectual y en el arraigo de las labores manuales, no reducido a la agricultura, sino de otras labores y oficios.<sup>182</sup>

En esta estrategia sistemática de destrucción sobre la Escuela de Warisata, participaron maestros que colaboraron en la escuela y el gobierno boliviano a través del Ministerio de Educación y del personal a su cargo. Así, había profesores que no estuvieron de acuerdo con el proyecto pedagógico y social implantado en Warisata, por lo que dieron falsas acusaciones en contra de la misma. Profesores que señalaban la inexistencia de un programa en Wari-

<sup>180</sup> “Las derechas han invocado el nombre de México como la fuente de donde proviene el sopro subversivo que según ellos se ha engendrado en la escuela de Warisata”, *Oficio del representante de la Legación de México en Bolivia, Alfonso de Rozenweig Díaz dirigido al Secretario de Relaciones Exteriores de México, Eduardo Hay*, fechado el 26 de agosto de 1938, en Archivo Histórico de Relaciones Exteriores de México, expediente año 1938: Informes políticos suplementarios rendidos por la Legación de México en Bolivia, folder 30-3-16.

<sup>181</sup> “¿La instrucción del indio debe ser laica?”, *El Debate. Semanario Independiente*, La Paz, año I, núm. 47, 1 de agosto de 1937, p. 4. Diario de amplia tendencia derechista publicado bajo sustento de la Iglesia.

<sup>182</sup> Raúl Pérez, director del Núcleo Indigenal de Caiza; Fernando Loaiza, director del Núcleo Indigenal de Carangas; Eufrazio Ibañez, director del Núcleo Indigenal de Warisata; Cupertino Pozo, director del Núcleo Indigenal de Jesús de Machaca; Juan Paravicini, director del Núcleo Indigenal de Carasmoro, y Octavio Linares, director del Núcleo Indigenal de Caquiaviri, *Manifiesto de las escuelas indígenas y campesinas al país*, La Paz, América, septiembre de 1937, pp. 2 y ss.



sata, y que era “un feudo que beneficia a los que dirigen”,<sup>183</sup> o que los hermanos Pérez establecían un poder “gamonal [...] que hacen trabajar a los indios para beneficio personal”.<sup>184</sup>

El Ministerio de Educación aceleró el proceso de desaparición de Warisata en materia económica y se acusó de desvío de fondos del núcleo escolar de Caiza “D”, culpando a Elizardo Pérez, entonces director general de Educación Indígenal.<sup>185</sup> Se redujo el presupuesto para la educación indígenal: de 17 millones que se asignaron para 1939, para 1940 se asignaron 5 millones, lo que ocasionó el cierre de varios núcleos indígenas.<sup>186</sup>

En materia legislativa, a partir de 1940 la enseñanza pública sufrió un golpe letal, el sistema educativo se organizó a través del

<sup>183</sup> El caso del profesor Luis Loayza, quien estuvo por cerca de seis meses y después fue removido a la normal de Santiago de Huata, señalaba que, en diez años, Warisata sólo había graduado a un normalista. Loaiza no mencionaba que fue removido porque quería que los alumnos de Warisata funcionaran como servidumbre a su beneficio personal. Luis Loayza O. “En diez años de vida la escuela de Wuarisata graduó 1 normalista”, *La Razón*, La Paz, 19 de marzo de 1940, p. 4.

<sup>184</sup> El profesor Luis García, de origen peruano, fue expulsado por no querer acatar las disposiciones del Parlamento Amauta, además de infligir castigos punitivos a los alumnos. Luis García, “Queremos emanciparnos del tutelaje burocrático de los señores Pérez”, *Crónica*, La Paz, 29 de marzo de 1939, p. 2. También: Roberto Amézaga Cuéllar, “Un ridículo redentor de la docencia indigenista apalea a los Hnos. Pérez, *La Calle*, La Paz, 30 de marzo de 1939, p. 4.

<sup>185</sup> E. Pérez pidió que se le hiciera una investigación sobre el caso y suprimió su viaje a México, donde había sido invitado por el presidente Lázaro Cárdenas. Por supuesto fueron falsas acusaciones que sin embargo afectaron el viaje del profesor Pérez. “El Director Gral. de Educación Indígenal pidió un proceso para verificar su labor”, *La Calle*, La Paz, 10 de septiembre de 1939, p. 2. También “Las defraudaciones en los núcleos indígenas alcanzan a sumas cuantiosas”, *La Razón*, La Paz, 6 de septiembre de 1939, p. 5; y “Más de 6 millones de bolivianos gastados en Educación Indígenal”, *La Razón*, La Paz, 12 de septiembre de 1939, p. 5.

<sup>186</sup> “Cercenan el presupuesto de educación indígenal para 1940”, *La Calle*, La Paz, 4 de enero de 1940, p. 5.

Programa de Educación Única, ello condujo a la desaparición de la Dirección de Educación Indígenal, y por tanto los Núcleos Escolares Indígenales (incluido Warisata) pasaron a depender del Consejo Nacional de Educación.<sup>187</sup> El principal propósito del decreto constitucional fue quitar la autonomía que los Núcleos Escolares habían conseguido y de paso suprimir el cargo de Elizardo Pérez.

Desde el interior del Ministerio de Educación diversos profesores que siempre se opusieron al proyecto educativo de Warisata se encargaron de hacerles una crítica, fundando sus acusaciones en malversación de fondos,<sup>188</sup> y principalmente en la inexistencia de algún “programa, o vestigio de método pedagógico en las escuelas”.<sup>189</sup>

<sup>187</sup> Decreto constitucional del 12 de enero de 1940: “El artículo 158 de la Constitución determina, asimismo, que la educación en los ciclos primario, secundario, normal y especial, estará regida por el Consejo Nacional de Educación. Artículo 1º Incorporárase al Consejo Nacional de Educación, la Dirección General de Educación Indígenal con todos sus servicios en igual categoría que el Departamento de Educación Rural, debiendo el Director de Educación Indígenal figurar en adelante como jefe del Departamento de Educación Indígenal. Art. 2º. Los presupuestos y designaciones del personal de las escuelas indígenas dependerán del Consejo Nacional de Educación, así como el control técnico y administrativo de los núcleos indígenas”. “Ha sido suprimida la Dirección General de Educación Indígenal”, *La Calle*, La Paz, 18 de enero de 1940, p. 2.

<sup>188</sup> Rafael Reyeros, profesor que viajó a México, desde ahí comenzó su labor destructiva en contra de Warisata y Caiza, posteriormente, durante 1939, publicará una serie de artículos y cartas en el diario *La Razón*, periódico valuarte de la destrucción de los núcleos escolares. “Un plan para la solución del problema agrario y disolución de las escuelas indígenas”, *La Calle*, La Paz, 8 de febrero de 1939, p. 4.

<sup>189</sup> Vicente Donoso Torres, quien visitó Warisata por parte del ministro de Educación, señaló en su informe que la escuela era un “bluff”, un engaño, que se estaba “creando una república indígena dentro de la misma nacionalidad” y que debía tenerse en cuenta ciertas consideraciones acerca de la educación del indio porque “es un retardado mental y tiene la dificultad del idioma”. Vicente Donoso Torres, “El país ha vivido por diez años engañado con el ‘bluff’ de la educación indígenal”, *La Nación*, La Paz, 6 de abril de 1940, p. 4.

Finalmente, el Congreso Nacional solicitó al director del Ministerio de Educación, Aniceto Solares, una visita a Warisata y a otros núcleos escolares del país, para realizar un informe minucioso sobre la situación de la educación indígenal. El veredicto del informe fue presentado el 25 de octubre de 1940.<sup>190</sup> En él se estipuló que Warisata sí tenía un plan pedagógico, el cual se fue adaptando a las condiciones y circunstancias del núcleo escolar. Dicho plan se constituyó por cinco secciones: jardín infantil (ingreso de niños de cuatro a siete años); elemental con duración de tres años; vocacional con permanencia de dos años; profesional que no tenía un periodo determinado, sino que requería del tiempo necesario para la especialización.

El diagnóstico declaraba que ante la crisis económica del país se debía detener la proliferación de escuelas matriz —como Warisata y Caiza— por su “alto costo para el erario”, además se debía detener la espontaneidad de la creación de escuelas seccionales o elementales, ya que no tomaba en cuenta las consecuencias económicas y la carencia de profesores. Respecto al proyecto de una educación productiva y de diversidad de oficios, mencionaba que “de la escuela no debían salir profesionales en oficios”, sino que se debía incentivar a crear nuevos productores agrícolas, en otras palabras, imprimir a la educación “una orientación especialmente técnica”.

El informe, pese al disgusto de la Sociedad Rural Boliviana, no encontró indicios de la alimentación de ideas hostiles en contra del poblador blanco ni tampoco de células de adiestramiento comunista, como referían los gamonales. De forma semejante, encontraron injustificados los cargos de fraude en contra de Elizardo y

<sup>190</sup> Ante la “inexistencia” de este veredicto en los documentos y archivos históricos del Ministerio de Educación en Bolivia, las referencias y citas se remiten al documento que apareció en el Diario *La Calle*: Vicente Mendoza López, Roberto Zapata y Coronel José Capriles López, “Veredicto del jurado revisor de Educación Indígenal”, *La Calle*, La Paz, 25 de octubre de 1940, pp. 2 y 3.

Raúl Pérez. Sin embargo, el informe es contundente en criticar y extirpar la autonomía relativa con la que contaba Warisata y los demás Núcleos Escolares. Para ello, se supeditaba el accionar de los Núcleos y de Warisata a las directrices marcadas por el Consejo Nacional de Educación.

El informe era el proceso final para terminar con Warisata y la educación indigenal que hasta entonces se llevaba a cabo; imponía dos objetivos básicos para reformar la educación indigenal: el primero consistía en que la educación del indígena debía ser sólo y únicamente agropecuaria y segundo, el director general de Educación Indigenal quedaba subordinado al vocal del Consejo Nacional de Educación, desempeñando sus funciones sólo y estrictamente con la cooperación de un comité compuesto en primera instancia por delegados o representantes de los propietarios, por el ejército y, en último grado, sólo por los padres de los alumnos indígenas. Se extirpaba el Parlamento de Amautas como organización social, administrativa, política y económica de la escuela, y se priorizaba el tutelaje de los propietarios y latifundistas.

No conformes, prosiguió una serie de medidas: la destitución de Raúl Pérez como director de Warisata y de otros directores de los Núcleos Escolares, así como la plana de profesores de las escuelas elementales.<sup>191</sup> Con el trascurso de los años se comenzó a desarticular las industrias de la escuela y se expropiaron los terrenos otorgados a la misma<sup>192</sup> por parte de la comunidad, mismos que pasaron a manos de los gamonales. Finalmente, para 1945 la educación indigenal, la Escuela Ayllu de Warisata y demás núcleos existentes pasaron a ser dirigidos por el proyecto pedagógico y el

<sup>191</sup> Desde una configuración estratégica, se jubiló a Elizardo Pérez. “Elizardo Pérez jubilado por el gobierno”, *La Calle*, La Paz, 12 de diciembre de 1940, p. 4.

<sup>192</sup> “Expropiación de tierras de comunarios de Warisata”, *La Calle*, La Paz, 31 de marzo de 1943, p. 2.

método y sistema norteamericano a través del Servicio Interamericano de Educación.<sup>193</sup>

En 1948 la comunidad de Warisata, como un último recurso, pidió la reorganización de la escuela. Envío un pliego petitorio con la firma de 500 alumnos, pobladores, amautas y campesinos (en representación de 30 000 comunarios) al ministro de Educación y al presidente E. Hertzog.<sup>194</sup> En él manifestaban que Warisata no era un núcleo escolar sino un foco de corrupción, por lo que habían resuelto no enviar a sus hijos. Su pliego contenía tres objetivos a solucionar: 1) un inventario para saber en qué grado de destrucción, desmantelamiento y abandono se encontraba la escuela; 2) reorganización de la escuela y de sus seccionales; 3) designación del personal docente y administrativo por el Parlamento Amauta. En caso de que no fueran aceptados los tres puntos, las resoluciones que demandaban era: solicitar la clausura de la escuela, así como la clausura del expendio de alcohol que se albergaba en las instalaciones escolares. Si se realizaba la clausura, los comunarios se encargarían de reparar la escuela y restablecer, por su cuenta, los programas educativos. Sin embargo, no hubo solución ni respuesta a su petición.

<sup>193</sup> Vicente Donoso Torres formó parte de la comisión que visitó Estados Unidos en 1942, y gestionó un crédito (375 000 dólares) en el Programa Cooperativo de Educación, que posteriormente se llamó Servicio Cooperativo Interamericano de Educación. Véase Vicente Donoso Torres, *Filosofía de la educación boliviana*, Buenos Aires, Atlántida, 1946, p. 183.

<sup>194</sup> “500 indígenas de Warisata reclamaron ayer por su escuela al Presidente de la República”, *Última Hora*, La Paz, 12 de marzo de 1948, p. 5.



Imagen realizada a partir de la portada de la 1ª edición del libro *De Las Tortillas de lodo a las ecuaciones de primer grado* (Yucatán, 1916).

*A Renata por su paciencia y perseverancia*

*Porque deseamos ser útiles a nosotros mismos  
y a los demás, porque deseamos trabajar siempre y no avergonzarnos  
ostentando pereza, y porque deseamos ser libres,  
amamos la Escuela Racional.*

MARÍA PÉREZ HERNÁNDEZ, alumna de Chuminópolis.

## V. PLAN-PROGRAMA DE LA ESCUELA RACIONAL

### MÉTODO

Toda filosofía de la educación se sitúa necesariamente bajo una antropología filosófica, esto equivale a decir que anteriormente a cualquier intento de educación subyace una imagen del ser humano, que se tiende a idealizar y transformar el mundo corrompido. El método y su práctica en el Plan-Programa de la Escuela Racional<sup>1</sup> de Chuminópolis, Mérida, adquirió un carácter ético, antropológico y político, al proclamar y defender la libre iniciativa individual como parte de la libre iniciativa de todos, es decir, la unidad, el triunfo del principio de solidaridad y la fraternidad, el apoyo mutuo. El conocimiento no fue transferido sino provocado en el alumno, de tal manera que se lograran cambios individuales en la experiencia de cada persona. Cambios que iban desde los aprendizajes cognitivos hasta los emocionales y psicológicos.

<sup>1</sup> Escuela Racional o Escuela Racionalista, en esta investigación no hay distinción alguna entre ambos nombres, ya que, en los documentos sobre la misma, nunca se marcó diferencia alguna.



En el método “funcional y evolutivo”, como lo designó el profesor Mena en la publicidad de *Oriente*, existía un fundamento básico, la voluntad de acción propia de los alumnos: “Unidad de método, trae unidad de plan, de sistema y de organización, que descansa sobre la actividad propia de los educandos”.<sup>2</sup> No era nuevo “no hemos inventado un método como alguien pudiera creer, sólo hemos respetado hasta donde nos ha sido posible la libertad de dichos niños en los medios normales que requiere toda escuela para ser racional”,<sup>3</sup> y no tenía por exclusiva finalidad, la instrucción o enseñanza de las nociones científicas, de una enseñanza abstracta, sino en satisfacer las necesidades sociales aplicando los conocimientos con fines prácticos y económicos: “He obtenido autorización especial para establecer una escuela en que la ciencia y la moral sean, respectivamente, resultante de una educación por el trabajo y la más estrecha solidaridad”.<sup>4</sup>

La inteligencia del alumno era influida por lo que veía y documentaba, es decir, por los conocimientos positivos que iba adquiriendo libremente, sin prejuicios, ni sujeción sectaria de ningún género; con autonomía, sin más trabas que la razón y la igualdad para todos. Sin embargo, también es claro que todo cuanto se enseñó estuvo impregnado de una ideología libertaria, de un anar-

<sup>2</sup> Publicidad inserta en *Oriente. Órgano de la Escuela Racional*, vol. I, núm. 1, Mérida, 15 de septiembre de 1917, p. 10.

<sup>3</sup> “Positivos y legítimos triunfos de nuestra Escuela Racional”, en *Oriente. Órgano de la Escuela Racional*, vol. I, núm. 5, Mérida, enero de 1918, p. 3.

<sup>4</sup> José de la Luz Mena, “Prospecto plan de la Escuela Racional”, en *Oriente, Órgano de la Escuela Racional*, Mérida, vol. I, núm. 9, mayo de 1918, p. 12.

cosocialismo y, por supuesto, de un espíritu revolucionario,<sup>5</sup> desde una enseñanza integral.<sup>6</sup>

Mena diseñó el método educativo de la Escuela Racional a partir del sistema del filósofo y pedagogo Herbart: “enseñanza descriptiva, enseñanza analítica y enseñanza sintética”,<sup>7</sup> sin embargo, no fue afín del todo con el método de Herbart, a quien también

<sup>5</sup> Años después Mena destacó de forma abierta dos grandes influencias en la concepción y desarrollo de la Escuela Racional, por una parte Marx, de quien señala que “el materialismo histórico es una senda, un camino para la reformatión de los hombres”, y de Bakunin, “quien pugnó por la igualdad, la desaparición completa de la propiedad, de las autoridades y religiones [...], trayendo como consecuencia una sola Humanidad, igualitaria, sin fronteras, libre de amos y salarios, y para llegar a ella se hace necesario educar al pueblo en escuelas que no tengan como finalidad la adaptación al medio social de cada época o momento histórico, que es transitoriamente revolucionario y permanentemente conservador, sino capacitar a los individuos para el que ha de prevalecer como un determinismo de la armónica ley universal, constituyéndose en la sociedad como hombres guías para ir haciendo la transformación social anhelada”. José de la Luz Mena, *Escuela Racionalista. Doctrina y método*, México, s/e, 1936, p. 107.

<sup>6</sup> El profesor José de la Luz Mena manifestó que su proyecto como educación integral se originó de una diversidad de pensamientos y prácticas pedagógicas e ideológicas, mismas que impulsó y propagó: “Desde la aparición de la Escuela Racionalista propagamos las obras de Elslander, John Dewey, Decroly, Ferrière, Montessori, Clapared, Adolfo Posada, Petit, Ferrer Guardia, Marx, Bakunin, Kropotkin, Lamark, Darwin, Haeckel y otros con el propósito de demoler la pedagogía clásica, pero de ningún modo como escuelas o métodos racionalistas como equivocadamente se ha creído. Mena, *Escuela Racionalista, cit.*, p. 83.

<sup>7</sup> El sistema de Herbart comprendía un proceso en la lección educativa a partir de una serie de pasos: “el de claridad de la presentación de los elementos sensibles de cada asunto, el de asociación; el de sistematización y el de aplicación”. Johann F. Herbart, *Pedagogía general derivada del fin de la educación*, Espasa-Calpe, Madrid, 1935, p. 34. El método de Herbart fue retomado por diversas corrientes de la pedagogía, principalmente de los movimientos pedagógicos que se aglutinaron en la escuela nueva o activa, como María Montessori, quien también reformuló el método y lo propuso a partir de cinco pasos esenciales: la práctica, la imitación, la repetición, la ordenación y la clasificación.

le hizo una crítica.<sup>8</sup> El método partía de tres fases fundantes del pensamiento: observación, asociación y expresión. Fundamentos como formas de contrarrestar el carácter enciclopédico, verbalista y “acientífico” del proceso de enseñanza y aprendizaje.<sup>9</sup> No obstante, como parte de un proyecto libertario, no consideró su método educativo y su plan programa como el único para el proceso de transformación de la enseñanza de lo social, político y económico: “Sin embargo, soy el primero en reconocer que no es mi escuela un paradigma de los que han de privar en lo porvenir”.<sup>10</sup> Su raíz libertaria permitió la pluralidad dentro del camino común, porque no reconoció dogmas ni autoridades.

Aunque en un inicio el método fue obra y pensamiento del profesor Mena, al presentarse como práctica pedagógica, como plan-proyecto, también se fundó en la iniciativa de los alumnos, se transformó y se adaptó a una porción de circunstancias que

<sup>8</sup> “La psicología especulativa de Herbart construye e inventa a ‘priori’ el espíritu del niño, sobre él, fabrica lecciones modelos, lógicas ordenadas según su padrón único, rígido y esquemático. Este expediente es deleznable como los procedimientos disciplinarios de la Edad Media [...]. Esta enseñanza herbartiana, valiéndose de la obediencia que destruye el cuerpo y el espíritu, es la que ha hecho que carezca de carácter la juventud. Conceder a los niños libertad es un deber imperioso para los maestros que amen la transformación moral de la humanidad”. Mena, *Escuela Racionalista...*, *cit.*, pp. 68-70.

<sup>9</sup> “La escuela que la civilización presente, el pueblo, el profesorado y la humanidad de ideales libertarios requiere, es la racional, la que toma en cuenta los naturales intereses y actividades de la niñez y que en medios libres y de trabajo transforma en ciencia y en solidaridad; la que hace a los hombres ciudadanos libres y de acción, aptos para la democracia pura; exentos de todo principio religioso o científico, dispuestos a sostener la confraternidad humana por medio del trabajo y de la armonía. Escuelas que convivan con el pueblo, que le marquen su derrotero bueno para llegar pronto a la conquista del bienestar positivo”, “Por la reforma escolar”, en *Oriente, Órgano de la Escuela Racional*, Mérida, vol. III, núm. 11, julio de 1919, p. 4.

<sup>10</sup> “Oficio presentado al Departamento de Educación Pública por el Profesor Mena, el 4 de mayo de 1919”, en *Oriente, Órgano de la Escuela Racional*, Mérida, vol. III, núm. 11, julio de 1919, p. 5.

parecían distintas, pero que eran indispensables para su continuidad.<sup>11</sup> Al no considerarse como un sistema cerrado, sin someterse a la cristalización e inmovilismo, se transfiguró día tras día, como parte de un proceso de la evolución continua tal y como lo había observado el profesor en la naturaleza<sup>12</sup> y con la perspectiva de conseguir un pleno desenvolvimiento de los individuos y de todas sus facultades personales en la comunidad escolar, primeramente y después en la transformación de la sociedad, fuera del núcleo escolar.

El método partió de la observación<sup>13</sup> o del proceso conocido como la acumulación de datos:<sup>14</sup> poner al alumno en contacto di-

<sup>11</sup> “Los talleres de artes gráficas y biblioteca de nuestra escuela son los llamados a decir qué método, marcha o forma emplearon para enseñar a leer a Ricardo y a Petronila, pues nosotros no hemos empleado ni el fonetismo, ni el silabeo, ni el deletreo, ni cosa parecida...”. “Positivos y legítimos triunfos de nuestra ‘Escuela Racional’,” en *Oriente. Órgano de la Escuela Racional*, Mérida, vol. I, núm. 5, enero de 1918, p. 3.

<sup>12</sup> En los principios de la biogenética de Muller y Haeckel: “la evolución del individuo reproduce sintéticamente la evolución de la especie [...] el niño adquiere los conocimientos en el orden en que los ha adquirido la Humanidad”, Mena, *De las tortillas de lodo...*, cit., p. 28.

<sup>13</sup> El profesor Mena, desde un aspecto ecléctico, también retomó aspectos de otros pedagogos para aplicarlo a su proyecto, es el caso del método Montessori: “Palabras de la eminente educadora, doctora María Montessori. El método pedagógico de la observación tiene por base la libertad del niño, y libertad ha de ser sinónimo de actividad”, *Educar trabajando. Escuela. Método funcional y evolutivo*. Director José de la Luz Mena, Chuminópolis, Mérida, 1917, p. 1. Archivo General de Yucatán, 1917, c. 566. También publicado en Freddy Espadas Sosa, *Grandes pedagogos yucatecos*, vol. I, Mérida, UADY-SEPY-UPN, 2011.

<sup>14</sup> Son diversos los ejemplos de este proceso que se presentan en *Oriente. Órgano de la Escuela Racional*, veamos un ejemplo: “Dos compañeros de la Escuela Racional: Federico y Oliverio, iban a limpiar el estanque de la escuela, cuando en un rincón del patio vieron que una culebra estaba devorando un ruiñeñor. Ellos, lejos de acobardarse, la mataron a pedradas, después la trajeron a los salones de clase para que la estudiáramos. Nuestro Director tomó un cuchillo y la abrió para examinarla interiormente. Vimos que la culebra no era venenosa porque no tenía colmillos venenosos, la culebra muerde porque tiene dientes y no pica como

recto con los objetos, seres, acontecimientos, etc. Observar no sólo significaba mostrar, sino también clasificar, discriminar o incluso comparar. Un ejercicio en donde intervenía el lenguaje y el cálculo.

El segundo elemento del método de Mena fue la asociación. Después de observar, se asociaban las nociones adquiridas, con una verificación de la experiencia propia del infante y una elaboración que tendía a darle valor sistemático cultural. La asociación incluyó la unión de espacio y tiempo, asociar el objeto observado o la práctica llevada a cabo, con el espacio actual temporal y la comparación en el presente con los procesos u objetos observados por otras generaciones en el pasado. Al asociar espacio y tiempo se articulaban otras disciplinas, el caso de la geografía y la historia.<sup>15</sup>

El tercer elemento constitutivo de su método fue la expresión, la manifestación del pensamiento para su difusión y divulgación de un modo accesible a los demás, y que tomó forma en la palabra, la escritura, el dibujo, el trabajo manual, las representaciones teatrales que hicieron los alumnos, y la conformación de la publicación periódica *Oriente*. A través de la expresión en forma de pe-

---

lo dice la gente. El compañero Alejandro leyó una lección correspondiente a la culebra, para ampliar más nuestras observaciones pues ya habíamos visto los huesos, corazón, intestinos y demás órganos del animal. La culebra pertenece a los vertebrados reptiles ofidios”. Humberto Solís, “Una disección”, en *Oriente, Órgano de la Escuela Racional*, vol. II, núm. 2, Mérida, octubre de 1917, p. 2.

<sup>15</sup> “La geografía la aprendemos de varias maneras constantemente, sea rotulando las fajillas de “ORIENTE”, para enviarlo dentro y fuera del país, o por medio del canje que nos llega de todas partes, pero recientemente y con motivo del cultivo de las eras y del jardín, se me ocurrió trazar en el suelo un plano de la Península de Yucatán y luego otros compañeros le fueron señalando los pueblos, ciudades, puertos, ferrocarriles y producciones, y como era de esperarse hicimos también el plano de la República Mexicana con sus principales, ciudades, puertos, cordilleras, ríos, lagos, ferrocarriles y producciones, y ya resulta fácil a todos nosotros el conocimiento de la Geografía y la Historia nacionales hasta con una sola vistada...”. Oliverio Mena Rueda, “Cómo aprendemos la historia y la geografía”, en José de la Luz Mena, *La escuela socialista. Su desorientación y fracaso*, México, s/e, 1941, p. 75.

riódico, por expansión natural y espontánea, aprendieron a tomar conciencia de sí mismos, a afirmar su personalidad y a difundir su pensamiento.<sup>16</sup> Elementos de un método que se articulaban bajo el punto central pedagógico de que el niño debía formar parte de una comunidad escolar y hacer su propio libro de apoyo.<sup>17</sup>

En el método también tuvo una participación fundante la imaginación, la experimentación, como herramientas para modificar normas establecidas, hecho por inspiración personal.<sup>18</sup> Porque la enseñanza también suponía una espontaneidad fundada en los recaudos de la memoria y en la perspectiva de que no todas las acciones dependían constantemente de la inteligencia. La imaginación como invención implicó articularse junto al saber y a las impulsiones naturales cargadas de un contenido emotivo, como organización y mantenimiento de un equilibrio del aprendizaje e intentar estructurar un nuevo sistema de enseñanza.<sup>19</sup>

<sup>16</sup> Vale señalar que la expresión en forma impresa, desarrollada por la Escuela Racional de Yucatán, fue retomada a finales de los años veinte (siglo XX), en Francia por el pedagogo Célestin Freinet y el papel de la imprenta en el desarrollo educativo y social de los infantes. Véase Lucienne Balesse, *Célestin Freinet, La lectura en la escuela por medio de la imprenta*, Barcelona, Laia, 1973.

<sup>17</sup> El juego de las tortillas de lodo [título de su libro de texto] incluyó los procesos de su método; observar, asociar y expresar: “Los niños platicarán, conversarán, anotando los puntos fundamentales de su interés, estas notas se constituyen capítulos y los capítulos un libro, que luego se materializa en los talleres de artes gráficas. Varios ideales pedagógicos se realizan. El niño es autor de sus útiles de enseñanza y de un libro”. José de la Luz Mena, *De las tortillas de lodo...*, cit., p. 29. La iniciativa de que el niño hiciera su propio texto tuvo sus primeros frutos en la creación del texto hecho por Olga y Oliverio Mena, niños de 10 y 12 años de edad respectivamente, titulado: *Aritmética y álgebra. Quebrados comunes y ecuaciones de primer grado con una incógnita*. Texto que se recoge en la segunda edición del libro de Mena, *De las tortillas de lodo...*, cit.

<sup>18</sup> “Hemos visto que no se piensa con el cerebro, al menos con el cerebro únicamente, se piensa con todo el cuerpo, con la imaginación, con toda la actividad incluso la social”. Mena, *Escuela Racionalista...*, cit., p. 67.

<sup>19</sup> “No sólo trabajamos materialmente, sino que también nos instruimos en él. Ricardo y Petronila han aprendido a leer parando y distribuyendo tipos de

En el proceso de adquisición individual-colectiva que el método intentaba guiar los alumnos aprenderían mediante la observación, la investigación, el cuestionamiento, el trabajo, la construcción, la reflexión y resolviendo situaciones problemáticas que les eran presentadas ya fuera en relación a un ambiente de cosas, de objetos y acciones prácticas, ya en situaciones de sentido moral y social, mediante acciones simbólicas. Surgiría así un aprendizaje del proceso activo, que se constituyó en la Escuela de Chuminópolis: contra la inmovilidad de un salón de clases, el movimiento en el exterior, en la granja, las eras, etc., y contra el silencio, la libre comunicación: el periódico *Oriente*.

#### PLAN-PROGRAMA

Preocupado por perspectivas más amplias, no sólo con la elaboración del método y del texto *De las tortillas de lodo a las ecuaciones de primer grado*, sino también preocupado por la práctica, sabiendo que un sistema de educación no se juzgaría sino a través de los adultos y para ello era preciso desarrollar una generación de infantes desde una nueva perspectiva de vida con y en comunidad y apoyo mutuo, el profesor Mena se avocó a realizar una filosofía aplicada, fundar una experiencia verdadera: la creación de la Escuela Racional de Chuminópolis, Mérida. En el núcleo escolar, se llegaron a practicar dos términos: una finalidad, los resultados a obtener y una instrumentación: el conjunto de elementos, medios o recursos. Ambos fueron incluidos en el plan-programa de la escuela.

imprenta y escribiendo en máquina, y a contar, contando las hojas del periódico. En la imprenta aprendemos la ortografía y a redactar. En las labores femeniles aprendemos a sumar, restar, multiplicar y dividir. Los que se dedican a la agricultura aprenden botánica, geometría dibujo, cálculo y algo de agronomía”. Sofía Mena Pasos, “Trabajando nos instruimos”, en *Oriente, Órgano de la Escuela Racional*, vol. I, núm. 5, Mérida, enero de 1918, p. 11.

El plan-programa excluyó el dogma religioso, ya que la religión deformaba el juicio y desviaba la conducta del educando, proclamándose un proyecto laico, aunque sabía que lo laico era un producto del liberalismo y del capitalismo y que por tanto su moral inculcaba una moral personalista e individualista, por lo que prefirió que el proyecto fuera más que nada antirreligioso,<sup>20</sup> en la medida en que la ciencia se suponía incompatible con la religión.<sup>21</sup> Desde su inicio se separó de la educación y las políticas pedagógicas tradicionales, para desarraigar en los niños la fe católica y propagar los ideales libertarios y socialistas, porque no se educó integralmente al hombre disciplinando su inteligencia, haciendo caso omiso del corazón y relegando la voluntad, ya que el hombre, en la unidad de su funcionamiento cerebral, es una realidad compleja.

El fundamento básico para la práctica del proyecto educativo y la organización escolar fue la libertad: “¡Libertad! Es actividad, sin ella no hay iniciativa, independencia, responsabilidad y carácter”.<sup>22</sup> Misma que debía desenvolverse en los medios adecuados para su solvencia y desarrollo.<sup>23</sup>

<sup>20</sup> La educación laica no obstante seguía introduciendo una moral lejana a la ayuda mutua y la cooperación, así se refería el profesor Mena a la escuela laica: “La escuela laica es en la vida social lo que la famosa uayinchoch de nuestros antepasados indios, una culebra que pare toda clase de víboras para dar los mejores modelos de discordia”. “Urge renovar la escuela”, en *Oriente. Órgano de la Escuela Racional*, vol. II, núm. 5, Mérida, enero de 1919, p. 2.

<sup>21</sup> “Se funda en el desenvolvimiento libre, espontáneo, gradual y armónico de las facultades físicas, intelectuales, y morales del educando, pero no en medios saturados de prejuicios derivados de una psicología metafísica, de la religión, sino en medios normales que se fundamentan en los postulados de la psicología celular, en la ciencia”. José de la Luz Mena, *De las tortillas de lodo a las ecuaciones de primer grado* [1916], México, Cooperativa In Tlili in Tlapali, s/f, p. 27 (Colección Racionalista, núm. 1).

<sup>22</sup> *Ibid.*, p. 40.

<sup>23</sup> “Para que esta libertad pueda existir es necesario que el niño se encuentre en medios normales que satisfagan las necesidades congénitas de su vida. Son medios normales que favorecen ese desarrollo, la Granja, el Taller, la Fábrica, el Laboratorio, la Vida”. Mena, “Escuela Racional”, *op. cit.*, p. 4.



LA BIOLOGÍA COMO FUNDAMENTO  
DE LA ESCUELA RACIONAL

El desarrollo de las ciencias experimentales y de su enseñanza históricamente enfatiza la observación y experimentación del objeto, ligado al conocimiento empírico, como fuente principal del conocimiento científico. La transformación del ambiente educativo fue un factor principal. Mena se opuso a los pupitres, mesas y sillas fijos, y se apoyó como otros experimentadores de proyectos educativos de fines del siglo XIX e inicios del siglo XX en la ciencia, principalmente en la biología: “No pretendo hacer ensayo de alguna quimera, ni aclimatar un exótico sistema educacional: deseo aprovechar los racionales principios biológicos de donde se derivan los postulados de la psicología celular y de la razón pura, bases fundamentales de la nueva pedagogía, que se practica ya con grandioso éxito en los países más civilizados del mundo”.<sup>24</sup>

La contribución de la biología en los proyectos educativos desde finales del siglo XIX, a través de los datos biológicos, permitió establecer una noción clara de la interrelación entre el organismo y el medio. Desde la biología, percibir las relaciones de los mecanismos de adaptación podía ser explicado por efecto de factores intrínsecos o hereditarios, la admisión de un proceso de herencia,<sup>25</sup> donde el niño obtendría la adquisición de conocimientos sin formas violentas.<sup>26</sup> La concepción educativa establecida en Chumi-

<sup>24</sup> Mena, “Prospecto plan de la Escuela Racional”, *op. cit.*, p. 12.

<sup>25</sup> Mena consideraba a los niños desde una óptica biológica de seres semejantes a los animales y las plantas, en asociación y comunidad mutua, que era una herencia generacional: “Los seres así considerados constituyen la verdadera armonía, porque respetadas las manifestaciones propias de su natural manera de ser en los puestos que realmente corresponden, podrán legar a sus descendientes no solamente lo heredado de sus antepasados, (herencia continuativa), sino también el puesto que han ocupado”. *Oriente, Órgano de la Escuela Racional*, vol. I, núm. 1, Mérida, 15 de septiembre de 1917, p. 2.

<sup>26</sup> “Para que la selección orgánica resulte, necesario es basarla sobre la libertad, porque la violencia puede restar al ser bríos naturales y adaptarse éste

nópolis se fundó en un eje o dirección fija, recibido como un legado, y en un eje variable, adquirido en el curso de la experiencia comunitaria e individual. Ambos ejes modelados por las energías, estímulos o situaciones del ambiente, de las circunstancias. Por ello, en Chuminópolis se acordó un ambiente educativo al “aire libre”, de la escuela del trabajo<sup>27</sup> extramuros, lo que significaba un ambiente de libertad. Libertad no sólo en el sentido vitalista de Montessori,<sup>28</sup> sino identificada con actividad<sup>29</sup> y con sentido social:

---

a un medio en que las necesidades y las circunstancias le atrofen una parte de la herencia progresiva y, por tanto, no llegue a cumplir su verdadera misión en la vida. [...] Selección por eficiencia congénita, obedece a una ley derivada del concepto monástico de la creación, de la ley biogenética de Muller, y Haeckel la aplicó a la psicología”. *Oriente, Órgano de la Escuela Racional*, vol. I, núm. 1, Mérida 15 de septiembre de 1917, pp. 3-4.

<sup>27</sup> “Se atiene a los fundamentos biológicos de la Escuela del Trabajo en el instinto de constructividad que es el más activo en la infancia y que lleva a golpear, a cortar y a reunir los objetos para integrar su conocimiento del mundo exterior”, Daniel Eissette [Ricardo Mimenza Castillo], “Un nuevo libro, ‘De las Tortillas de lodo a las ecuaciones de primer grado’”, en *La Voz de la Revolución*, Mérida, 29 de abril de 1917, p. 4. También en *Oriente Órgano de la Escuela Racional*, Mérida, vol. II, núm. 2, octubre de 1918, p. 3.

<sup>28</sup> Para Montessori, más que la percepción y desarrollo de un ser social, político, se percibe un ser biológico: “El verdadero desarrollo no depende de la precoz adaptación del ser infantil a las finalidades de la especie, sino de la posibilidad de que este realice las condiciones de vida necesaria en cada momento de su propia evolución”. Su posición era vitalista (como Bergson y Simmel), no la inspira, la libertad como necesidad de revolución social, sino la libertad como condición de la expansión de la vida, pura y simple. Véase sobre el Método de M. Montessori, *El método de la pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2003. Así como M. Montessori, *Ideas generales sobre mi método*, Buenos Aires, Losada, 1948, p. 18.

<sup>29</sup> No simpatiza con el sentido vitalista de Montessori, sin embargo, si se adhiere a la relación entre formación de disciplina a partir de la actividad, desde la libertad y para el desarrollo del infante, como lo hizo al citar las palabras de Montessori en su prospecto educativo: “He aquí otro principio difícil de entender y de aceptar para los partidarios de la escuela actual: ¿cómo obtener la disciplina en una clase de niños en libertad? En nuestro sistema tenemos ciertamente un

el alumno mantuvo relaciones con el ambiente físico, con seres iguales a él, en igualdad social, pero ello no significaba una comunidad homogénea,<sup>30</sup> organizando experiencias comunes, fundadas en intereses solidarios: el desarrollo de un pensamiento social como expresión de convicciones sobre problemas de la vida colectiva, que se sintetizaba en la integración del desarrollo armónico.

#### LAS MATEMÁTICAS COMO ASOCIACIÓN Y AYUDA MUTUA

El programa hizo constancia en las matemáticas porque era la disciplina que mayor problemática tenía en las escuelas y causaba pánico a los niños, además de que para la época eran consideradas como el área más abstracta del conocimiento, sin relación con los

concepto distinto de la disciplina. Si la disciplina se funda sobre la libertad, decimos que la disciplina debe necesariamente ser activa. No se puede decir que un individuo es disciplinado si se le ha convertido artificialmente en un ser silencioso como un mudo, o inmóvil como un paralítico. Este es un individuo reducido a la nada, no es un individuo disciplinado. Nosotros llamamos disciplinado a un individuo que es dueño de sí y que puede por lo tanto disponer de sí mismo, cuando sea preciso, seguir una línea de conducta. Este concepto de la disciplina activa no es fácil de comprender ni de obtener, pero encierra ciertamente un elevado principio educativo, bien distinto de la coerción ejercida hasta el presente”. *Educar trabajando. Escuela. Método funcional y evolutivo. Director José de la Luz Mena, Chuminópolis, Mérida, 1917*, p. 1. Archivo General de Yucatán, c. 566, año 1917. Cabe señalar que esta cita de Montessori fue suprimida cuando el Prospecto plan apareció en otros medios, fuese *Oriente* o en los diversos libros del profesor Mena.

<sup>30</sup> “La igualdad social será un hecho cuando para obtenerla se empleen los medios que le corresponden. Comparados los seres al acaso son del todo diferentes cuanto más distanciados estén de los tipos semejantes, pero seleccionados por simpatía, constituyen grupos que se van acondicionando para constituir cierta graduación que obedece a una ley que arranca sus orígenes desde los seres inferiores, impropriamente llamados inorgánicos, ley que responde al nombre de evolución”. *Oriente, Órgano de la Escuela Racional*, vol. I, núm. 1, Mérida, 15 de septiembre de 1917, p. 2.

problemas del acontecer diario.<sup>31</sup> Para la instrucción de las matemáticas, el profesor Mena siguió un procedimiento que estuviese en armonía con el desarrollo de las facultades del educando y que adquirieran un carácter funcional.<sup>32</sup>

No trató de preparar a los alumnos de forma competitiva, por ello la forma de enseñar la aritmética<sup>33</sup> estuvo lejos de inculcar las ideas del sistema de producción capitalista, aunque tuvo la agudeza de no demostrar directamente que su enseñanza tendía hacia inculcar ideas de carácter socialista.<sup>34</sup> Las matemáticas, la aritmética básica, no se trataron sobre los procesos del dinero, de la acumulación y de la ganancia, sino más bien del trabajo humano en solidaridad, cooperación y ayuda mutua. Resolver la economía social en el sentido de entender economía como una distribución equitativa.

El plan-proyecto aplicó una analogía entre las matemáticas, la gramática (al sostener diálogos con sus alumnos sobre lecciones

<sup>31</sup> “Las varias ramificaciones que han sufrido por conceptuarlas como ciencias inconexas, o cuando más con alguna ligera conexión entre sí, pero aisladas por completo de las demás ‘ramas’ del saber humano”. Mena, *De las tortillas de lodo a las ecuaciones de primer grado...*, cit., p. 26.

<sup>32</sup> “Que sea racional no en el sentido de estar fundado en razón, es decir, que dé el porqué demostrativo de las reglas, principios y cálculos, sino en el de coadyuvar en el desarrollo y concentración normal de las facultades del educando, esto es que intrínsecamente lleve la idea de funcional”. *Ibid.*, p. 26.

<sup>33</sup> “Dicha enseñanza está en contacto con el lenguaje, escritura y redacción, dibujo (natural y aplicado), con la Geografía, Historia, Cosmografía, Geografía, práctica en los talleres, uso de Biblioteca y fomento y creación de pequeñas industrias y descansa sobre el principio fundamental de que el niño debe hacer su libro”. Daniel Eissette, “Un nuevo libro. *De las tablillas de lodo a las ecuaciones de primer grado*”, en *Oriente. Órgano de la Escuela Racional*, Mérida, vol. II, núm. 2, octubre de 1918, p. 3.

<sup>34</sup> “El socialismo es una doctrina que mediante una revolución fundamental pretende establecer la igualdad económica más completa entre los hombres; suprimiendo la desigualdad que las relaciones políticas han dejado subsistente, a saber: la desigualdad en la riqueza”. “Página socialista”, en *Oriente. Órgano de la Escuela Racional*, Mérida, vol. II, núm. 2, octubre de 1918, p. 8.

de enseñanza) y el apoyo mutuo de línea anarquista que, casi a la par, practicó en la Escuela de Chuminópolis. Las matemáticas se constituyeron como un área dentro de las ciencias, pero que involucraban la igualdad. Es decir, el individuo era un número arábigo, la unidad primordial dentro de una suma y dentro de las cifras, comunidades o colectividades numerales. Como número, el individuo era una unidad con personalidad propia, que por sí solo no podía constituir una suma total ni resolver un problema cada uno de forma aislada, no obstante, si se establecía una relación mutua y correspondiente, se podían resolver mediante sus cuatro reglas todas las operaciones aritméticas.

Respecto a la gramática, manifestó analogías semejantes entre las letras y los individuos (de forma semejante a los números y los individuos). Cada individuo, como una letra, se constituía de una individualidad característica, sin embargo, no podía expresar por sí solo un pensamiento o una palabra articulada. Bajo la mutua correspondencia de las reglas gramaticales y la sintaxis, la variedad de letras-individuos adquiriría la facultad de poder expresar una infinidad de palabras y pensamientos. La asociación y ayuda mutua era análoga entre individuos, números y grafías, pero una asociación que no excluía sistemas o reglas.<sup>35</sup>

#### CIENCIA COMO PRÁCTICA MANUAL

La ciencia fue concebida como instrumento para desarrollar las facultades, con una relación natural de las actividades humanas y en donde el trabajo manual se consolidaba como un fundamento

<sup>35</sup> “Donde hay sistema, hay reglas, leyes y principios que es necesario obedecer so pena de incurrir en error. Este aprendizaje requiere un desarrollo cabal de las facultades intelectuales para comprender el sistema, su base, silogismos y percepción. En caso contrario, las matemáticas continuarán siendo un intrincado laberinto con figuras incomprensibles, en lugar de constituir el nervio de las actividades humanas”. Mena, *De las tortillas de lodo...*, cit., p. 28.

básico: “Adquirir la ciencia por la destreza de la mano”.<sup>36</sup> Mena refirió como los alumnos adquirirían el conocimiento de la ciencia:

La ciencia es el producto de la actividad organizada. Sus ramas son sencillas modificaciones de una misma causa o de escaso número de causas que obedecen una misma ley en sus transmutaciones. Las conclusiones a que llegan los hombres no son verdades absolutas, dogmas, sino nuevos medios para obtener las mejores ventajas posibles sobre la Naturaleza en beneficio de la Humanidad.<sup>37</sup>

El trabajo manual era algo natural en el niño desde cierta edad.<sup>38</sup> Esta afición natural se aprovechó en la Escuela de Chuminópolis para despertar su simpatía y agrado por las artes y las industrias, se le suministraron los útiles y los materiales que requiriera para construir lo que satisficiera sus caprichos, primero, y posteriormente sus necesidades. La enseñanza del trabajo manual tenía que ofrecer una diversidad aplicable a las aptitudes personales, por lo cual como actividad práctica no debía ser rutinario, no se debía realizar maquinalmente, ya que borraba todo interés y todo entusiasmo.<sup>39</sup> Por medio de labores agrícolas, de la industria y del

<sup>36</sup> *Ibid.*, p. 40.

<sup>37</sup> *Ibid.*, p. 25.

<sup>38</sup> “Existe una tendencia congénita a asimilarse en una edad determinada cierto orden de concepciones y otro orden en una edad más avanzada. En los primeros siete años de la vida la mente se interesa principalmente por la propiedad de los objetos materiales. La constructividad es el instinto más activo, en el incesante GOLPEAR y CORTAR, en el vestir y desnudar las muñecas, en el reunir y desparramar los objetos, el niño no sólo habitúa sus músculos a la acción coordinada, sino que adquiere una INFINIDAD DE CONCEPCIONES físicas que forman la base de su conocimiento en el mundo material para toda la vida, la enseñanza objetiva y el ejercicio manual sirven sabiamente para ampliar la esfera de este orden de adquisiciones”. Mena, *ibid.*, p. 38. Las mayúsculas son del original.

<sup>39</sup> Cinco fueron los medios incrustados como vías de la educación integral, para alimentar el interés de los infantes: primer medio la granja ( todo lo relacionado a la agricultura, floricultura, horticultura, arboricultura, apicultura,

taller, se alimentaron en el infante, fundamentos para su existencia y para robustecer su carácter.<sup>40</sup>

Sin embargo, los talleres, los cultivos y las industrias eran únicamente medios de educación y no fines. Por lo cual no tendía a hacer obreros,<sup>41</sup> sino a aprovechar las diversas actividades, los materiales, las herramientas y todo lo que rodeaba al infante, para despertar su curiosidad, para decidir su vocación, crear interés en su ánimo y aplicar sus facultades; un desdoblamiento de las personalidades infantiles bajo la voluntad de investigar y de aprender. Aunque no todos los alumnos comprendieron el proyecto de enseñanza en Chuminópolis y algunos optaron por dejar el proyecto y avocarse a las labores industriales, al poco tiempo de aprender un oficio.<sup>42</sup> Los alumnos podían tomar ese tipo de decisiones, porque la escuela y su plan-programa no imponían condiciones para la

---

avicultura, cría de conejos y establo); segundo medio talleres: de artes plásticas (cerámica, moldeado y modelado), artes gráficas (pintura decorativa, dibujo, pirograbado, litografía, fotografía, fotograbado e imprenta); artes mecánicas (encuadernación, talabartería, zapatería, carpintería, hojalatería y herrería); bellas artes (pintura, canto y música), artes domésticas (lavado, planchado, cocina repostería, elaboración de pan, tejidos, bordados, sastrería); Tercer medio: La fábrica (de juguetes, hamacas, artefactos de huano y henequén, jabones, aceites); Cuarto medio: el laboratorio (química, física y biblioteca); Quinto medio: la vida (comprendía las cajas de ahorro, el cooperativismo, la República Escolar y demás ejes en que se manifestaba la solidaridad).

<sup>40</sup> “Formación del carácter para confiar en sí mismo, para ser libre y fuerte”, en Mena, *De las tortillas de lodo...*, cit., p. 30.

<sup>41</sup> “No es hacer obreros, se procura instalar los medios no con el propósito de formar únicamente obreros, sino para satisfacer las leyes vitales, cuales son de que el niño viva para adquirir experiencia, de acuerdo con el proceso evolutivo de la civilización, desde la vida al aire libre, hasta la de los laboratorios por transmuciones naturales”. José de la Luz Mena, “Escuela Racional” en *Oriente, Órgano de la Escuela Racional*, Mérida, vol. I. núm. 1, 15 de septiembre de 1917, p. 5.

<sup>42</sup> “[Alejandro Aznar] cuando vio la imprenta le gustó y se dedicó a ella con entusiasmo siendo al poco tiempo un buen impresor. Ahora es impresor de la fábrica yucateca La Paz [...] este es el objeto de la Escuela Racional: dejar a los niños listos para trabajar y ganarse la vida”. María Lara, “Despedida del Presi-

permanencia o retiro de los alumnos: desde sus fundamentos libertarios, el niño era libre, libre incluso de dejar la escuela.

La ciencia mal orientada podía conducir a la explotación, al robo, a la violencia de la guerra, por lo que intentó armonizar la preparación técnica, la moral y lo social, a través de una pedagogía que fuera la ciencia de la formación del alumno, entendiendo una pedagogía por el trabajo, no sólo como una educación manual o por el trabajo manual. Más que un aprendizaje prematuro, se asentó en la tradición de una educación popular, eficiente, donde el trabajo fuese la base y el motor y que, en plena marcha, en el ejercicio mismo de las funciones naturales, se podía influir sobre el ritmo, el equilibrio y la potencia de las fuerzas impulsadas por las tendencias vitales de cada alumno.

Enseñar la técnica y la apropiación de la misma por los alumnos significó separarse a la forma mecánica o memorista y presentar al niño el objeto sobre el que versaban las lecciones, apelando al uso de modelos, aparatos científicos, dibujos, descripciones, etc.<sup>43</sup> De forma semejante se estableció la organización de conferencias específicas (apicultura, de abono en la agricultura, sobre hechura de mallas de hilo, etc.) con la asistencia de expertos en ciertas materias

dente del Comité”, en *Oriente, Órgano de la Escuela Racional*, Mérida, vol. I, núm. 2, octubre de 1917, p. 8.

<sup>43</sup> “Cuando ingresé a la Escuela racional no sabía nada de ortografía. En la escuela en que yo estaba me enseñaban las lecciones de memoria. Ahora ya entiendo con más claridad lo que es ortografía, y la voy aprendiendo parando las planas de este periódico. Cuando hago una composición antes y después de pasarla en la máquina, se me corrige, y si todavía no me fijo en las correcciones, cuando la paro en la imprenta me fijo y me doy cuenta de ellas. Así se aprende la ortografía con ejercicio y no dando lecciones de memoria. No sólo adquiero el conocimiento a que me he referido, sino también la lectura escritura a mano y en máquina, imprenta y otras cosas, más sin perjuicio de mis intereses de niño”. Federico Aznar, “Cómo aprendo la ortografía”, en *Oriente, Órgano de la Escuela Racional*, Mérida, vol. I, núm. 2, octubre de 1917, p. 5.



y labores: “estas conferencias nos han sido muy útiles [...] no sólo han hablado sino que han trabajado juntamente con nosotros”.<sup>44</sup>

Al orientarle en los suministros para el trabajo manual, las necesidades más vastas e intensas dieron origen a otros nuevos conocimientos. Con los conocimientos adquiridos por su propia experiencia, estableció una organización cada vez más delimitada de las ideas y conceptos adquiridos, sustituyendo las simples asociaciones de contigüidad con las asociaciones lógicas de semejanza o analogía.<sup>45</sup>

Al valorarse la ciencia como una técnica, como las artes, se introdujo una comprensión estética de la nueva sociedad, para potenciar el pensamiento creativo, la imaginación artística y el desarrollo emocional, que permitieron tener una visión del mundo, de los demás y de uno mismo, desde un sentido abierto, no dogmático. El acercamiento de forma lúdica, a través del teatro,<sup>46</sup> permitió

<sup>44</sup> Juan Herrera Rosado, “Conferencias bastante útiles”, en *Oriente, Órgano de la Escuela Racional*, Mérida, vol. I, núm. 5, enero de 1918, p. 9. Veamos cómo era una de estas conferencias: “[El Profesor Pedro Pablo Lugo] ha ofrecido extraer en nuestra presencia el aceite de las plantas oleaginosas, y para el efecto nos ha traído su prensa y demás aparatos necesarios para hacer del mismo aceite, jabones, hablar de los ácidos grasos. Extraer el perfume de las flores, vigorizar por medio de procedimientos científicos las plantas débiles; verificar el hibridismo en las mismas. Manipulación del barro, y por último, después de una organización completa de todos sus trabajos, inferir de ellos los principios generales que norman la ciencia contemporánea”. “Amigos de la Escuela Racional”, en *Oriente. Órgano de la Escuela Racional*, Mérida, vol. I, núm. 2, octubre de 1917, p. 4.

<sup>45</sup> “a medida que el niño se desarrolla, transforma sus tendencias destructivas (de observación y de experimentación) en tendencias de agrupamiento y clasificación, lo que se modifica más adelante en facultades de investigación y generalización”, en Mena, *De las tortillas de lodo...*, cit., p. 123.

<sup>46</sup> “Lo aplaudimos mucho y Olga se le acercó y le dijo: ‘así como moviste esos muñecos, así nos puedes dirigir para repetir esa comedia y así se hizo. [...] Así se lo explicó Humberto al maestro don Gregorio Torres Quintero cuando nos visitó, quien dijo que lo iba a divulgar en todo el país con el nombre de Teatro Infantil”. José Ignacio Ramírez, “Nuestro teatro infantil”, en José de la Luz Mena, *La Escuela Socialista. Su desorientación y fracaso*, México, s/e, 1941, p. 52. Véase también

el trabajo manual a conceptos y planteamientos que quizás por otro medio le estarían vedados. De forma semejante, la creación de la revista *Oriente*, la cual no intentó ser una revista pedagógica de gran técnica y científica, sino un órgano de divulgación, de intercambio de experiencias y de propaganda educativa, desde la expresión de los propios alumnos y con un tono polémico de enfrentamiento a los planteos de la escuela tradicional y de la sociedad burguesa. La educación estética no se consideró sólo como un complemento de la formación integral del infante, sino que se fundó en una base intrínseca e inseparable de cada una de las actividades que incidieron en su formación.

#### EL JUEGO COMO ACTIVIDAD Y DEBER VOLUNTARIO

El plan-programa reunió la adquisición de estructuras de apoyo, marcos referenciales y mecanismos de aprendizaje. Se pasó de la percepción directa de los hechos a la intuición de las ideas; de las manifestaciones o fenómenos de la naturaleza, a las leyes a las que obedecían, a través de una actividad fundamental: el juego. El juego precedió al deber escolar y se resignificó como un deber o voluntad moral.

Desde un aparente desorden en la instrucción entre los educandos, porque toda acción llevaba el consentimiento voluntario de cada alumno, el deber fue precedido por el juego.<sup>47</sup> En Chuminó-

“Don Gregorio Torres Quintero desmiente a los enemigos de la Escuela Racional”, en *Oriente. Órgano de la Escuela Racional*, vol. I, núm. 9, mayo de 1918, p. 4.

<sup>47</sup> “El niño no juega porque sea niño o joven sino porque necesita desdoblarse la herencia que tiene acumulada. Para que este desdoblamiento su natural aceleración se le coloca en medios que permitan hacerlo en el orden que le corresponde a su acumulación, y para evitar que los estímulos, entre ellos el juego impuesto, puedan trastornar ese orden se utiliza la libertad rodeada de excitantes normales que coadyuvan a ese natural desarrollo. Es la ley biogenética de Haeckel que Claparede elude desarrollar en su obra de Psicología. Un acto de un niño ejecutado por otro, no quiere decir que lo imita, sino que dicho acto se manifestó casi

polis se hizo uso de situaciones recreativas, de invención, porque el juego infantil posee un carácter inventivo, el juego del niño era un juego con lo nuevo, una verdadera apropiación de las cosas y de los seres. El niño, el alumno, experimentó en los ejercicios del juego las diversas conductas que iban emergiendo poco a poco en él, como consecuencia de la interrelación social con los demás compañeros.<sup>48</sup> No fue una simple manifestación de los instintos, sino una actividad abierta, un movimiento hacia adelante que se especificó, es decir, se transformó en deber gracias a las influencias sociales.

La conciencia de adquirir nuevos roles, un sistema de representaciones y proyectos, todo un mundo de cálculos colectivos e individuales, provocó que se pasara del juego, al deber como actividad (trabajo, elaboración), buscando un fin: el sentimiento de penetrar en una comunidad social.

---

simultáneamente en ambos, porque en ambos por herencia existía. Hacer que los niños imiten a los hombres, es imponerles hábitos, es domesticarlos; pero no educarlos en el sentido de hacerlos llegar a nuestro grado de desarrollo”. José de la Luz Mena, “Revolución es civilización”, en *Oriente, Órgano de la Escuela Racional*, Mérida, vol. I, núm. 11, julio de 1918, pp. 2-3.

<sup>48</sup> “Yo los vi ingresar, venían descalzos, cogidos de las manos y se andaban escondiendo entre los pliegues del rebozo de su abuelita; estaban muy delgados, descoloridos. Al mes y medio de haber ingresado empezamos a ver que bajaban todos los libros de la biblioteca, y hojeaban y veían las estampas, y a cualquiera que estuviera cerca de ellos le preguntaban que decía debajo de la estampa, a mí varias veces, pero a la que con más frecuencia le preguntaban es a la compañera Manuelita que hasta hoy es íntima amiga de ellos, y así poco a poco los empezamos a ver parar e imprimir, distribuir, y así hasta que aprendieron a distribuir luego imprimir, y ahora ya paran y de este modo han ido aprendiendo a leer y a escribir sin necesidad de que el Director les estuviera enseñando los sonidos; lo único que les hacía éste de cuando en cuando era decirles que escribiera la palabra que les dictaba, lo que hacían cuando la sabían, pero cuando no, francamente contestaban No, y el Director no los obligaba a nada más”. María Pérez Hernández, “Ricardo y Petronila Peña”, en *Oriente. Órgano de la Escuela Racional*, Mérida, vol. I, núm. 5, enero de 1918, p. 7.

El deber se percibió más que como castigo o norma a respetar, como una consigna de trabajo voluntario, entre el acuerdo propio y la ayuda-influencia, determinada por los demás alumnos. El deber no sólo implicó una realización parcial, un tanto individual, en virtud de su autonomía relativa adquirió una responsabilidad, característica que lo incluyó en un sistema colectivo y rotativo de deberes-trabajos en la escuela, es decir, cada deber respondió a ejercer las funciones intelectuales y morales de la organización colectiva de los niños. El sistema colectivo de deberes-trabajos era una articulación de tareas individuales, como parte de una tarea colectiva, en donde todos actuaban y se enfrentaban con las mismas dificultades, lo que les llevó a sentirse en una comunidad. La introducción a la sociedad, al organizarse y agruparse en un núcleo escolar, fue una toma de conciencia del consenso humano, misma que significó no una libertad espontánea, sino un proceso de elevación humanística y mutua, bajo una estricta disciplina de sí mismo y una introducción a la fraternidad.<sup>49</sup>

#### LA MORAL ESCOLAR

El trabajo, la actividad manual encaminaba las potencias físicas e intelectuales del niño, la otra parte de la educación integral era el desarrollo de la voluntad a partir del desvanecimiento del egoísmo y transformarlo en concordia. El egoísmo se transformaría lentamente en un sentido de actividad en conjunto y de armonía en comunidad, siempre bajo la necesidad del libre desarrollo del niño:

<sup>49</sup> “La fraternidad que predomina entre los educandos no ha sido impuesta por nosotros, porque no amparamos ni protegemos a nadie, cada quien ha obtenido su línea de conducta actual por su manera de ser entre sus compañeros, es una resultante de la solidaridad”. “El primer año de labor”, en *Oriente, Órgano de la Escuela Racional*, Mérida, vol. I, núm. 12, agosto de 1918, p. 4.

“Así pues, aconsejo a mis compañeritos que trabajen, porque el trabajo es la base de la libertad”.<sup>50</sup>

El infante necesitaba estar en relación con sus semejantes, en compañía de otros niños. Mediante las actividades debía comprender la relación que debía existir entre los derechos y deberes de cada quien y la necesidad de justicia, logros que se manifestarían a través de los juegos y el intercambio de ocupaciones de cada sexo, de la coeducación. El intercambio de deberes, de ocupaciones y actividades, formaría una voluntad autónoma que tendría presente la de sus compañeros.<sup>51</sup>

En la transformación del egoísmo en una moral solidaria, jugó un papel trascendental el profesor o maestro,<sup>52</sup> quien funcionó como un guía, un amigo: “En el profesor hallamos un amigo y no un amo, si dudamos algo, se lo consultamos y gustoso nos lo explica”.<sup>53</sup> El guía que en un principio era necesario pero que posteriormente dejaría de funcionar. No como principio de autoridad en la educación de los niños, sino como la constitución de un punto de partida natural, necesario aplicar a los niños de baja edad, cuando su inteligencia aún no estaba desarrollada; pero, como todo movimiento hacia la libertad y superación, implicó la negación progresiva del punto de partida, de la “revolución

<sup>50</sup> Alfredo Valencia, “Lo que he sido y soy ahora”, en *Oriente, Órgano de la Escuela Racional*, Mérida, vol. I, núm. 10, junio de 1918, p. 11.

<sup>51</sup> “No solamente me dedico a los trabajos de taller sino también a los de agricultura como mis demás compañeros”, José Ignacio Ramírez, “Mi vida en la Escuela”, en *Oriente. Órgano de la Escuela Racional*, Mérida, vol. I, núm. 3, noviembre de 1917, p. 10.

<sup>52</sup> “[El maestro] debe trocar su misión instructiva en la de un hábil excitador de la investigación educativa que conduce a una Educación racional. Por la libertad y el interés del trabajo, el niño transforma su egoísmo en amor a su familia, a su raza y a la humanidad, y será en consecuencia, un factor del progreso”, Mena, “Escuela Racional”, *op. cit.*, p. 4.

<sup>53</sup> Alejandro Aznar G., “Cómo es mi escuela”, en *Oriente. Órgano de la Escuela Racional*, vol. I, núm. 2, Mérida, octubre de 1917, p. 6.

permanente<sup>54</sup> a medida que la instrucción de los niños avanzaba, para dejar lugar a su libertad ascendente.

Una renuncia radical al orden pedagógico establecido significó substituir el darwinismo social de la lucha de los más fuertes sobre los más débiles y la sobrevivencia del más fuerte, por el humanismo del apoyo mutuo.<sup>55</sup> No se trató del desarrollo de los más aptos, aquellos que son físicamente más fuertes, hábiles y/o de mayor intelecto, sino de la unión de fuertes y débiles para el bienestar de toda su comunidad. Para ello, la disciplina se funda en la voluntad de cada alumno y fue un proceso que iba nutriéndose siempre de la reflexión, de la tolerancia y de la compatibilidad entre las libertades personales de cada alumno.<sup>56</sup>

Por tal motivo, suprimió la aplicación de exámenes, el proyecto iba en contra de la consagración de la vanidad tanto en los alumnos como el egoísmo de los profesores, no se trataba de alcanzar el primer puesto, de lograr ser más que los otros, para obtener muestras de preferencia (regalos, etc.). Los exámenes se percibieron con utilidad sólo desde la esfera de acción individual, el conocimiento de cada individuo sólo podía valorarse desde el terreno

<sup>54</sup> Para Kropotkin la educación es “ayudar a creer en lo colectivo, a formar en todo hombre a formar su propia opinión sobre las cosas, a la revolución permanente”. P. Kropotkin, *L'esprit de révolte*, France, Editions Marée Notre, 2006, p. 15. La traducción es nuestra.

<sup>55</sup> “Ella destruye el concepto de que la vida es una pugna de hombre a hombre, en la cual se vence por la fuerza o por la astucia, desarrollando el sentimiento de solidaridad y de ayuda mutua”. José de la Luz Mena, *¡Sólo la Escuela Racionalista educa!*, México, s/e, 1931, p. 33.

<sup>56</sup> “No todos los niños demostraron interés por aprender a leer y escribir en los primeros meses de ingreso, y esto se debe a que en plena libertad, la naturaleza en cada niño reacciona en su desarrollo, de diferente manera que en otro niño, aun cuando al alcanzar su mayor grado de eficiencia hubiese recorrido mismas etapas de perfeccionamiento, esto es, haber llegado al punto final, sin haber seguido el mismo camino”. “Deseos y psicología infantil”, *Oriente, Órgano de la Escuela Racional*, Mérida, vol. II, núm. 2, octubre de 1918, p. 6.

de los hechos.<sup>57</sup> Pero además, en el fondo el fundamento principal, era la necesidad de excluir de Chuminópolis cualquier forma de coacción y el propósito de no coartar la libertad del educando sometiéndolo a jurados, evaluadores. Si estipulaba una diversidad de ideales, se debía prescindir de elementos de imposición como los exámenes, los premios, recompensas y castigos, porque restringían la libertad del infante y del profesor.

La educación de la época era contraria al desarrollo integral y armónico del ser humano, se basaba en la disciplina, pero una disciplina traducida como una imposición que reemplazaba la actividad natural por otra artificial y sustituía la excitación y el impulso de la necesidad voluntaria por la obligación; porque hacía uso de la violencia exterior y lejos de moralizar suprimía la conciencia, ya que no permitía la deliberación, el debate, la crítica.<sup>58</sup>

En Chuminópolis la moral no era disciplinar la conducta del infante con reglamentos y leyes para que aprendiera a obedecer y reprimir su voluntad, tampoco reemplazar el acto querido por el acto ordenado, sino transformar al niño en un ser con libre consentimiento de razón y de conciencia.<sup>59</sup> La disciplina voluntaria

<sup>57</sup> “De conformidad con el plan de la Escuela racional, ésta no verifica exámenes ni exposiciones, pero tiene constantemente abiertas sus puertas para recibir las visitas y comisiones de estudio que desearan hacer observaciones de los progresos de ella y de sus educandos sin atentar, contra la libertad de los mismos, pues es contraria a exhibiciones en que se disimulan con oroleps trabajos forzados”. “La ‘Escuela Racional’ no verifica exámenes ni hace exposiciones”, en *Oriente, Órgano de la Escuela Racional*, Mérida, vol. I, núm. 11, julio de 1918, p. 7.

<sup>58</sup> En su programa, no declinó la formación del conocimiento aplicando una apertura a otras instancias del proceso pedagógico, el caso del soporte de una biblioteca en contra del autoritarismo pedagógico: “la consulta de las obras en la Biblioteca provoca nuevo ordenamiento de las notas, en el que se deja entrever alguna lógica. Así se forma al hombre ordenado y no por medio de esa violencia autoritaria aún usada, que coarta al niño sin libertad de acción”, Mena, *De las tortillas de lodo...*, cit., p. 123.

<sup>59</sup> “Disciplina a base de voluntad, y no de imposición: la disciplina es el ideal y no el medio en la educación. La libertad es el verdadero campo en que se de-

consistió en la concentración, la vigilancia de los movimientos y de inhibición frente a los estímulos externos, el desarrollo de la conciencia y la responsabilidad. El código moral del que partió fue inculcar la fraternidad, la armonía, la cooperación y el deber-voluntad, que se involucraba desde el marco de la asociación, una moral comunitaria del apoyo mutuo en relación con una educación en la acción.<sup>60</sup>

Por supuesto, no rechazó la convivencia social, porque ello significaba la articulación con lo comunitario y lo mutuo, ya que por naturaleza el apoyo mutuo se alberga en la entraña de todo ser, porque todo ser, fuese persona o animal, es cooperativo y no es una actitud contemplativa o solitaria. El Núcleo Escolar, como centro de la transformación que representaba la sociedad, se crearía sobre la conciencia del apoyo mutuo, en plena armonía y con la supresión de la violencia.<sup>61</sup> Retomando la idea de la bondad natural, donde el niño es bueno por naturaleza, se propuso cambiar al individuo en la sociedad a través de la experiencia pedagógica fundada en el apoyo mutuo. Porque el apoyo mutuo sería la condición en la

---

sarrolla todo lo espontáneo. El caos es la primera manifestación de la libertad y la disciplina su fin. Quien siembra libertad, obtiene disciplina. Matar el caos es ahogar el orden orgánico: la solidaridad. El caos en la infancia es tierno juego que hace reír a los grandes, impedido su desarrollo, se acumula y en la primera ocasión explota en los hombres en forma de huracán devastador que hace llorar y temblar a la humanidad. Compañeros maestros demos libertad a la infancia para tener una generación en que la cordialidad sincera sea en sus democracias como el éter lo es en el universo. Federico comenzó por el caos, entra ya en el orden, y llegará, así lo esperamos, a ser un ciudadano de la democracia racional, pues se autoeduca". José de la Luz Mena, "Del caos al orden", en *Oriente, Órgano de la Escuela Racional*, Mérida, vol. I, núm. 8, abril de 1918, p. 4.

<sup>60</sup> "La moral es una función social y por lo mismo, sólo con la vida colectiva surge y se desenvuelve". Mena, *¡Sólo la Escuela Racionalista educa!*, p. 19.

<sup>61</sup> En la nueva escuela, todo es armonía porque lo que rodea en ella al niño contribuye a satisfacer sus intereses y necesidades. [...] Su misión actual es conseguir prontamente sin violencias el perfeccionamiento humano. Inútil es oponerse a ella". "La Escuela Racional. Su evolución y finalidad", en *Oriente, Órgano de la Escuela Racional*, vol. I, núm. 4, Mérida, diciembre de 1917, p. 6.



cual el hombre encontraría el mayor grado de seguridad, de bienestar, y terminaría con las diferencias de clase y raza, estableciendo por mutuo acuerdo una repartición de riquezas.

La solidaridad de esta moral traerá el apoyo mutuo que fomenta la cooperación en el trabajo, forma y distribuye la riqueza excluyendo toda explotación del hombre por el hombre, aprovecha a beneficio de la colectividad el plusvalor para que la distribución de las utilidades sea equitativa, y, en consecuencia, la justicia sea un hecho en la sociedad.<sup>62</sup>

El apoyo mutuo como voluntad moral, la asociación y cooperación para luchar contra los factores naturales opuestos a la existencia y para el desenvolvimiento y bienestar de los asociados-alumnos de la escuela. Por ello, en Chuminópolis no se intentó promover la lucha de clases, sino la capacidad de rebelarse y de luchar, sin adelantar resultados, la lucha de clases era una etapa subsecuente, no podía pasarse por alto el natural desarrollo de la conciencia humana, por lo cual no se le atribuía al alumno una responsabilidad sin antes haberlo dotado de los elementos que podían fundamentar su criterio moral.<sup>63</sup>

## COEDUCACIÓN

La educación hasta entonces se caracterizaba por el fuerte carácter sexista, representación de la sociedad del momento como un

<sup>62</sup> Mena, *Sólo la Escuela Racionalista...*, cit., p. 22.

<sup>63</sup> En sus inicios nunca se postuló de forma directa como un proyecto en cauce hacia el anarquismo o socialismo, años después se estipuló de forma abierta su dirección política, cultural, ideológica y económica: “Porque sabe que conducirá a las futuras generaciones a planos de superación acordes con la armonía universal, socialismo, comunismo o anarquismo, hasta conseguir una Humanidad sin clases en un bienestar y justicia igualitarios”. José de la Luz Mena, *Escuela Racionalista. Doctrina y método*, México, s/e, 1936, p. 52.

mecanismo para la perpetuación del patriarcado, reclusando a la mujer a esferas sociales privadas (hogar, familia, maternidad, etc.). La coeducación era la realización concreta y de gran significado de la pedagogía racional, porque era la que más se oponía a las costumbres y prejuicios vigentes en la sociedad, la aceptada naturalidad determinista de la división de roles por razón de sexo y la que más se enfrentaba con la tradición educacional y los principios de la religión católica.

Frente a la religión y la Iglesia católica, que se oponían a la educación mixta porque fomentaba “una moral fundada en la promiscuidad,”<sup>64</sup> el plan-programa de la Escuela Racional de Chumino-polis se fundó en el naturalismo, negaba el pecado original y establecía una igualdad de géneros. Desde la temprana y prolongada convivencia escolar de niños y niñas se hacía posible el mutuo conocimiento y el recíproco respeto entre los sexos. La apuesta por la educación mixta llevaba implícito el principio revolucionario antipatriarcal; pretendió eliminar cualquier desigualdad social entre mujeres y hombres luchando contra cualquier sometimiento, sea entre individuos o entre grupos, y de forma paralela permitió el desarrollo cultural de las mujeres,<sup>65</sup> en cuanto a que su incorporación activa era fundamental para la construcción de una nueva sociedad.

Era quizás la única forma de establecer un equilibrio en el hombre y en la mujer.<sup>66</sup> Educar en la diferencia, en la igualdad, en

<sup>64</sup> Sobre la moral de la educación mixta y la doctrina católica, véase las Encíclicas de León XIII “Immortale Dei” y “Sapientiae christiane” (de 1885 y 1890 respectivamente), publicadas por el *Boletín Eclesiástico del Arzobispado de Yucatán*, principalmente del año VII y VIII (1912), así como del año IX (1913), y las opiniones vertidas por el arzobispo Martín Tritschler y Córdoba.

<sup>65</sup> “La economía se aprende actuando, las niñas desempeñando en la escuela las artes domésticas para gastar nada y comer mucho por el trabajo discurrido, pero nunca hacer de meros adornos sociales, profesiones para ir a mendigar empleos”. *Oriente. Órgano de la Escuela Racional*, Mérida, vol. II, núm. 4, diciembre de 1918, p. 8.

<sup>66</sup> “[La mujer] sin prejuicios religiosos, ni vanidades de salón, apta para bastarse a sí misma y para pugnar en las luchas colectivas por el triunfo de la justicia

la libertad y autonomía del pensamiento. Por medio de la coeducación se elevaba el nivel, se abandonó la perspectiva de ver en el individuo de otro género un rival con el cual competir, un elemento desconocido y distinto, un ser de costumbres y adaptaciones completamente opuestas a los seres de su género.

La coeducación que se implantó fue una forma de organización en la cual las niñas y los niños, al concurrir en una escuela mixta, se habituaron a tratar, a estudiar y a vivir en comunidad, como proceso de evolución que transformaría las costumbres persistentes, e implementaría una defensa por los derechos e igualdades de ambos géneros, mediante el debate, la crítica y la discusión en las asambleas escolares llevadas a cabo durante la existencia de la escuela.

#### ORGANIZACIÓN INTERNA: FEDERACIÓN, AUTONOMÍA Y AUTOGESTIÓN

Para Mena y la escuela de Chuminópolis la pedagogía no se asoció a un sistema cerrado, a un concepto estático, disponible y acabado, sino que sugirió desde sus inicios un espíritu crítico, un análisis reiterado de condiciones y resultados, una actitud creadora. Además, la enseñanza era un instrumento de construcción política y social. En el proyecto de la Escuela de Chuminópolis se estableció un ascenso de los limitados problemas de la didáctica hacia los de comprensión de las técnicas sociales; de la cuestión de los medios, procedimientos y recursos didácticos hacia la de la conciencia de nuevos objetivos a alcanzar a través de la escuela, además de la comprensión de los recursos educativos dentro de un proceso ampliado que exigía la correlación con áreas y aspectos, económicos, políticos, sociales.

---

social, en perfecta armonía con los intereses y tendencias del hombre”. Mena, *¡Sólo la Escuela Racionalista educa!*, cit., p. 34.

Es decir, propuso la educación como un problema integral de la cultura y la política. Por tal razón, desde su nacimiento se estimuló que la organización pedagógica no estuviera subordinada a los poderes políticos, ya que predominaba una clase económica y/o grupo privilegiado: “Tenemos escuelas del pueblo, pero escuelas que tienen todos los errores de la burguesía”,<sup>67</sup> que ejercían su dominación ideológica a través de diversas instituciones culturales dentro de la sociedad civil y en la educación, desde los programas de estudio hasta las políticas educativas que median en la reproducción y construcción de un modelo de sociedad, legitimando las diversas relaciones de opresión.

El proyecto se acercaba a pretensiones populares, con aquellos grupos marginados del proceso de enseñanza:

Desde el principio de nuestra jornada en pro del mejoramiento de la educación del pueblo, no hemos tenido más aspiración que ver surgir en nuestro ambiente escolar una nueva era de reforma que tienda a hacer de la Escuela un centro a donde los niños concurren con el objeto de adquirir las indispensables experiencias de la vida, así como ver establecidas entre nosotros el verdadero tipo de la Escuela Racional, cuya organización tiene como principio básico la libertad, como medio, su educación por el trabajo y como fin, la ciencia como base de economía y, la solidaridad como principio de moral.<sup>68</sup>

La práctica pedagógica de la autonomía y la autogestión<sup>69</sup> supuso varios aspectos: la capacidad de construir espacios educativos,

<sup>67</sup> Palabras del profesor racionalista Agustín Franco en el Primer Congreso Pedagógico, en Rodolfo Menéndez de la Peña, *Reseña histórica del Primer Congreso Pedagógico de Yucatán*, Carlos E. Bojorquez y Fausto Sánchez Rosas (eds.), Mérida, UADY-SEPY, 2008, p. 94.

<sup>68</sup> “Hacia un alto ideal”, en *Oriente. Órgano de la Escuela Racional*, Mérida, vol. I, núm. 3, noviembre de 1917, p. 1.

<sup>69</sup> “La escuela vive sin ninguna subvención, y tal vez a disgusto de no pocos que se han ostentado enemigos de todo progreso”. “A todos”, en *Oriente. Órgano de*

con medios propios;<sup>70</sup> la autoorganización de los estudios por parte de los alumnos y los profesores; la autogestión de los aprendizajes mediante el esfuerzo de los educandos a través del autodidactismo y de técnicas de investigación y trabajo grupal y la autonomía e independencia de los espacios educativos sin dependencias o subvenciones del Estado<sup>71</sup> y con un profesorado propio, quien no solamente dirigía su guía al aspecto educativo, sino que lo educativo iba a la par de lo social.<sup>72</sup> Procesos que la Escuela de Chuminópolis llevó a cabo al tratar de construir una comunidad en el núcleo escolar, en donde la gerencia fuese responsabilidad única y exclusiva de los individuos que la componían; en otras palabras, la autogestión consistió en la constitución de una sociedad escolar con su propia forma de regirse.

La escuela involucró en su desarrollo la gestión de asuntos internos de carácter social, económico, educativo, etc., y puso en forma paralela una práctica pedagógica de autogestión como forma organizativa para anular la autoridad del Departamento de Edu-

---

la *Escuela Racional*, Mérida, vol. I, núm. 1, 15 de septiembre de 1917, p. 1.

<sup>70</sup> “Nosotros necesitamos algunas cosas que no podemos comprar siempre porque carecemos de dinero [...] Necesitamos escritorios y los hacemos con cajones de petróleo [...] verduras para los almuerzos e hicimos las eras [...], un periódico para dar a conocer al público nuestra vida en la Escuela racional y hacemos *Oriente*. Y así haremos todo para aprender la economía”. Juan Herrera R. “Hacemos lo que necesitamos”, en *Oriente. Órgano de la Escuela Racional*, Mérida, vol. I, núm. 3, noviembre de 1917, pp. 7-8.

<sup>71</sup> Entre las resoluciones del Segundo Congreso Obrero en 1919, se dictaminó la autonomía de la Escuela Racional: “4º Como medida para garantizar la autonomía económica y moral de esas escuelas las agrupaciones obreras no aceptarán para sus sostenimientos donativos capitalistas o de fuentes oficiales”. “Dictamen aprobado en la conclusión del 2º Congreso Obrero que se reunió en Progreso durante los días 15 al 18 del mes de marzo de 1919”, en *Oriente. Órgano de la Escuela Racional*, vol. III, núm. 2, abril de 1921, pp. 12-13.

<sup>72</sup> “[el maestro] incorporando a la juventud a la nueva civilización e ideología. [...] combatirá el analfabetismo, vicios y adicciones, ayudará a los trabajadores a organizarse con fines de mejoramiento económico y cultural”. Mena, *Escuela Racional*, cit., p. 133.

cación Pública y de otras instituciones gubernamentales, así como de los grupos políticos y/o individuos de la sociedad de Yucatán y evitar el centralismo burocrático. Para ello llevó a cabo la participación de los alumnos a través de la instauración de una Asamblea y/o consejo escolar, con funciones de administración política.

Como núcleo escolar tendente a transformar la sociedad, la Escuela de Chuminópolis fundó su carácter organizativo en la administración federal:<sup>73</sup> “una República Escolar”.<sup>74</sup> La forma federativa, porque era la única forma de garantizar la democracia directa, es decir, la participación activa de todos en la toma de decisiones, no obstante jamás la menciona como una organización escolar de índole anarquista.<sup>75</sup>

<sup>73</sup> No toda organización de carácter federativo o de administración federal es de tipo anarquista, aún en los principales pensadores sobre el anarquismo hay que tener cautela acerca de la organización federativa. Carlos Díaz retoma la crítica que Bakunin y Kropotkin hicieron a Proudhon acerca de su obra *El principio federativo*, al mencionar “ambigüedades y oposiciones que lo llevan a caer en una especie de centralización. [...] Para Kropotkin y Bakunin, la organización administrativo-política de la Federación es otro principio de organización diferente [...] debe hacerse libremente, desde la autogestión con vistas a lo social y desde abajo [...], se funda más en la voluntad, en el espíritu moral”. Carlos Díaz, *El anarquismo como fenómeno político moral*, México, Editores Mexicanos Unidos, 1975, pp. 74-75. Véase la crítica y la concepción teórica acerca de federación en Kropotkin en su obra *La conquista del pan*, Madrid, Júcar, 1977, así como en M. Bakunin, *Escritos de filosofía política*, Madrid, Alianza, 1990, y en *La libertad*, Madrid, Júcar, 1978.

<sup>74</sup> José de la Luz Mena, “Prospecto plan de la Escuela Racional”, en *Oriente. Órgano de la Escuela Racional*, vol. II, núm. 1, Mérida, septiembre de 1918, p. 10.

<sup>75</sup> Casi dos décadas después, Mena define el anarquismo “como un comunismo que suprime las autoridades, la moneda, y encuentra las células sociales perfectamente capacitadas cumpliendo cada quien con su deber sin ninguna presión autoritaria, perfectamente desarrollada la razón y armonizándose a impulsos de la ley biogenética en su aspecto natural de gravitación o relatividad, constituirá la anarquía (del griego *an* por a que significa sin y de *arkano*, gobierno), es decir, acorde la vida social con el concepto racional y exacto del universo”. Mena, *Escuela Racionalista*, cit., pp. 111-112.

La asamblea<sup>76</sup> era regulada por un grupo de representantes o delegados que tenían la facultad de representar a los demás alumnos, a “la base” de la estructura escolar. Coordinaban y ejecutaban las determinaciones de los miembros a través de una toma de decisiones de dirección horizontal.<sup>77</sup> Los miembros, cada alumno, podía expresar cualquier opinión y usar cualquier táctica que no estuviera en contradicción con los principios aceptados, además de que tales tácticas no perjudicaran las actividades de los demás.

El objetivo de la asamblea y la participación de todos los alumnos en la misma era promover un sentido de comunidad, de la confianza en las propias capacidades de cada uno y del grupo en conjunto, a fin de que todos debieran participar en la gestión propia de la escuela. Por lo cual, los objetivos y principios se establecían en el marco de una aceptación en el que los individuos y los grupos exponían sus propias ideas y su interpretación de las actividades acordadas. Todos los alumnos estaban habilitados para el desarrollo integral de los individuos y de la autonomía de la

<sup>76</sup> La forma organizativa de asamblea y/o consejo fue retomado años después (1922), como instalación de Consejos de Maestros en el Estado de Yucatán. Manifestaba la implantación de los profesores en un Consejo de Maestros, quienes designaban por mayoría al nuevo director, “que no podrá ser reelecto, sino después de haber sido directores todos los maestros del colegio respectivo”, es decir, una dirección rotativa, entre todos los miembros de una escuela. “Ordenamientos escolares de carácter racionalista, 1922”, en Freddy Espadas Sosa, *Política educativa y revolución: Yucatán 1818-1924*, Mérida, vol. II, SEPY/UPN, 2010, p. 70.

<sup>77</sup> “En las sesiones del Comité aprendemos a expresarnos con corrección y claridad. Cuando toma la palabra alguno y propone algo, el Presidente lo pone a discusión después a votación y por último la Secretaria recoge los votos. En una de las sesiones últimas, un compañero propuso que Oliverio fuera conductor de una carreta de mano que hizo Federico. Se puso a discusión, y varios hablaron en contra; recogida la votación resultó rechazada, y en cambio se aprobó que el proponente fuera conductor del vehículo. Acto continuo puso su renuncia por varios inconvenientes y fue aceptada. Se aprende además a defender los derechos”. María Pérez Hernández, “Las Sesiones del Comité”, en *Oriente. Órgano de la Escuela Racional*, Mérida, vol. I, núm. 2, octubre de 1917, p. 8.

comunidad escolar;<sup>78</sup> fomentaban y respetaban la individualidad, mas no el individualismo, porque no se podía ser libre sin carácter individual, sin personalidad propia; desde la estimulación de los hábitos de la solidaridad y la cooperación voluntaria.

La inclusión de asambleas no sólo fue el fomento de reuniones escolares, sino que sirvió para terminar con los hábitos morales del egoísmo individualista,<sup>79</sup> es decir, aprender que no vivían y poseían riquezas para beneficio personal, sino que eran bienes comunitarios. Porque su aspiración como centro escolar no sólo quedaba en el ámbito de la enseñanza, sino que intentaba ser el impulso para diversificarse a todos los ámbitos, en búsqueda de una nueva sociedad, fundada en principios federativos: “Aspira, en consecuencia, a destruir los nacionalismos agresivos y hostiles, y los imperialismos rapaces para difundir un internacionalismo de todos los explotados, aunque a ello se opongan los explotadores. [...] es un factor en la gestación de una sociedad nueva de productores libres, justamente igualitaria”.<sup>80</sup>

<sup>78</sup> La crítica a los libros de texto fue expuesta por los alumnos de Chuminópolis. Manifestaron al gobernador y al Departamento de Educación Pública la supresión de los libros de texto para originar pequeñas bibliotecas escolares, como ellos lo habían practicado en grado autónomo de los planes de estudio del Departamento de Educación: “así como explicar las ventajas que hemos obtenido con la ausencia de textos en la Escuela Racional”. “Carta firmada por el Comité Infantil de la Escuela Racional. F. Aznar, G., Humberto Solís M., Alfredo Valencia V., Manuela Vera, María Lara R., María Lugo, Petronila Peña, Juan Herrera, Oliverio Mena, Joaquín Uh E., Olga Mena, Ricardo Peña, José Isabel Silveira, María Uh, María Pérez H. Mérida 24 de junio de 1918”, “Toman la palabra los alumnos de la escuela Racional de Mérida. Una carta de los escolares de Chuminópolis”, en *Oriente. Órgano de la Escuela Racional*, Mérida, vol. I, núm. 12, agosto de 1918, p. 11.

<sup>79</sup> “Humberto ha estado en el poder y lo han bajado por cacique, pero hoy lo quieren porque aprendió a gobernar bien”. “Revolución es civilización”, en *Oriente. Órgano de la Escuela Racional*, Mérida, vol. I, núm. 11, julio de 1918, p. 5.

<sup>80</sup> Mena, ¡Sólo la Escuela Racionalista Educa!, *cit.*, pp. 33-34.



No aspiraba, como sociedad escolar autónoma, a ser auto-marginada del proceso de consolidación de la unidad nacional, de la patria. Respaldó la desaparición de la propiedad privada,<sup>81</sup> retomando como herencia el fundamento de la raza indígena a la propiedad y la libertad,<sup>82</sup> porque su autonomía no era sinónimo de exclusión, sino que se separaba de la idea de nación desde una concepción de patria servil, a manos de los intereses del capital y de la acumulación de riqueza en sólo unos pocos.<sup>83</sup>

<sup>81</sup> “En las sociedades primitivas el suelo no estuvo repartido y la propiedad era esencialmente común, y de haber continuado así desarrollándose el apoyo mutuo, que es la fuerza biológica que caracteriza el progreso de las especies, hubiese aparejado cada vez más la Humanidad su desenvolvimiento a la trayectoria seguida por la materia inerte de donde procede, integrándose una sociedad única, regida también por ley única. [...] Vino a desviar esa ruta y el desarrollo del apoyo mutuo, la creación de la propiedad privada”. Mena, *Escuela Racionalista*, cit., p. 105.

<sup>82</sup> “Es la Escuela Racionalista la que requiere nuestro materialismo histórico pues nuestra historia señala a la raza indígena amante de la libertad, con una cultura y sabiduría ejemplares que se patentizan en las grandiosos monumentos que son admiración de otras razas como las ruinas de Chichen Itzá, Uxmal, Mitla, Teotihuacán, etc., habiendo practicado el comunismo los mayas y las ansias de libertad de nuestros antepasados aborígenes involucra el deseo de reasumir su civilización interrumpida por la exótica y es por lo que la escuela de exotismos debe ceder el paso a la genuinamente nacida en nuestro suelo respondiendo a una necesidad vital”. Mena, *Escuela racionalista*, cit., p. 136.

<sup>83</sup> “La Escuela Racional va únicamente contra el concepto egoísta de Patria, de ese que infunde odio contra el extraño que nos acecha y que, sin embargo, nos hace extranjeros en la propia tierra. Pero la Escuela racional no es enemiga de la Raza, porque tiende a hacer que ame el suelo patrio cultivándolo en beneficio propio y de la Humanidad. En el primer caso, los poderosos ven amenazados sus intereses arrebatados inicualemente al pueblo; y ser patriota es servir al capital o a sus testaferros: políticos y clericales. En el segundo es servir a la especie. Con las fronteras abiertas solidariamente, la paz exterior está siempre asegurada. Cerradas, es gastar la vitalidad de la Patria preparándola constantemente para la guerra. El Concepto de Patria que ha prevalecido entre nosotros ha sido importado de pueblos egoístas [...]. Con esa Patria de ciudadanos libres y conscientes que exploran las riquezas nacionales en propio beneficio y de la Humanidad está la Escuela racional”. “La Escuela Racional y la Patria”, en *Oriente. Órgano de la Escuela Racional*, Mérida, vol. I, núm. 11, julio de 1918, pp. 1-2.

Los alumnos trataron de vivir según los valores de su organización en la medida en que esto era posible bajo el sistema de producción y educativo vigente en Yucatán. Desde la dialéctica de la creación de su sociedad escolar, se transformaron, al igual que los alumnos, ellos mismos como seres, como alumnos, en el seno de su institución escolar, así como las categorías de su conocimiento pedagógico, para cambiar su propia naturaleza humana. Ligados por tendencias comunes crearon tendencias comunes bajo formas de acuerdos libres que les sirvieron como normas de conducta. La economía no quedó descartada de estos ámbitos. Se trató de desarrollar una organización económica de la cooperación y autogestión, basada en la ayuda mutua, la libertad y la fraternidad, de resistencia al capitalismo<sup>84</sup> y de una distribución equitativa de la propiedad.<sup>85</sup>

<sup>84</sup> Aunque ya en 1921, el núcleo escolar racional de Chuminópolis ya había desaparecido, el programa proyecto seguía vivo a través del profesor Mena y se asumía como una escuela en contra del capitalismo: “cree firmemente en la obra benéfica de una educación que no consiste en entenderla sino en elevarla, en cambiar el ambiente humanista y de capitalismo, que llena las escuelas con otro en que palpitan los nuevos conceptos de la vida y del trabajo”. Miguel Cantón, Secretario en funciones de presidente; Fabián Costilla, Agente de Relaciones; Rafael Cebada, Agente del Trabajo, José de la Luz Mena, Tesorero interno, “Manifiesto del Partido Socialista del Sureste”, 10 de septiembre de 1921, en *El Popular*, Mérida 17 de octubre de 1921, p. 4. Será hasta años después cuando Mena declare que la escuela iba en contra del sistema capitalista: “No desecha ningún instinto o actividad congénitas, antes al contrario, permite su desarrollo para que cumpla su misión en la etapa que les corresponde y que se orienta en el apoyo mutuo y la sociabilidad hacia las altas finalidades de bienestar social y económico al que aspira el proletariado, haciendo que en la vida colectiva infantil, primero, y después en la adulta, su taller, fábrica, industria, ejido, granja, etc., sea la base de sustentación que garantice su grupo cooperativo, sindical o comunal, la resistencia que opone al capitalismo para destruirlo. Es por lo que esta Escuela está llamada a resolver el problema económico que vicentearon [sic] Marx y Bakunin”, Mena, *Escuela Racionalista*, cit., p. 146.

<sup>85</sup> “Para hacer la distribución, el compañero Ignacio Ramírez propuso que todo aquel que no entregase bien cultivada su parcela el sábado primero de diciembre, perdería todo derecho a ella, quedando a disposición del primero que

Los estudiantes participaron activamente en su propio proceso de aprendizaje de la organización económica, no sólo fue un método idealista, sino que articuló de forma íntima la economía y la enseñanza para el sostenimiento de la escuela. Para restablecer el equilibrio entre lo moral y lo material, los alumnos se asumieron protagonistas del proceso de su educación, con libertad y bajo su voluntad seleccionaron sus objetivos escolares y estrategias de solución de problemas.<sup>86</sup>

---

la solicitase. Para debido conocimiento de todos, se acordó publicitarlo en bando solemne y fijarlo en los parajes más frecuentados de la Escuela. Con esto concluyó la sesión”. “Sesión del Comité”, en *Oriente. Órgano de la Escuela Racional*, Mérida, vol. 1, núm. 4, diciembre de 1917, p. 13.

<sup>86</sup> “Hemos acordado que cada jueves demos un almuerzo en nuestra escuela con el objeto de que aprendamos a cocinar y a no gastar mucho dinero”. María Lugo, “Los almuerzos”, en *Oriente. Órgano de la Escuela Racional*, Mérida, vol. II, núm. 4, diciembre de 1918, p. 10.

BOLETÍN DE  
WARISATA

Editado por la Comisión de Educación



WARISATT  
WAMAN  
CHCHAMAPA



Año I, número 5

Warisata 24 de diciembre de 1939

0.20 centavos

Imagen propia

*A Erre A por su serenidad*

*Hasta ahora no se nos ha enseñado sino el abecedario y  
¿qué hemos obtenido con ese conocimiento?...  
Nada más que se perpetúe el abuso de todos  
aquellos que quieren apoderarse de los terrenos de los comunarios.  
Avelino Siñani<sup>87</sup>*

*Warisata guaguanacan huiñay asquipataqui  
(Warisata eterna para el bien de nuestros hijos)*

<sup>87</sup> Palabras de Avelino Siñani, en “Huarizata”, *El Diario*, La Paz, 1 de febrero de 1934, p. 3.

## VI. MÉTODO Y PLAN PEDAGÓGICO DE LA ESCUELA DE WARISATA

La Escuela de Warisata fue la articulación y complementariedad de dos métodos, por una parte, el método de Elizardo Pérez y por otra, el método de la comunidad de Warisata, representado por Avelino Siñani. Ambos métodos se unieron, desde la tradición andina, quechua y aymara, bajo un principio de complementariedad. Ni el método de Pérez ni el de Siñani se opusieron uno a otro, ni uno se superpuso al otro, sino que uno fue el complemento del otro, ambos se constituyeron como una unidad y por tanto uno era necesario para el otro.

Si bien, en la tradición de la memoria oral, existe la creencia de que el método de Elizardo Pérez fue el de “mayor difusión” y “el más conocido”<sup>1</sup> en el ámbito latinoamericano, ello no significó que fuera superior al método comunitario de Siñani. Por tales razones, nos ocuparemos de desarrollar ambos métodos desde sus instan-

<sup>1</sup> El debate sobre el reconocimiento del método de Avelino Siñani y de la comunidad warisateña, sigue vigente, desde el eje de la historia oral; Benjamín Rojas (hijo de Apolinar Rojas, miembro del Parlamento de Amautas), señala la forma en que ha sido relegado este método, se unen a esta causa y a favor de un reconocimiento y reivindicación, no sólo las voces de los pobladores aimaras de la región, sino también intelectuales aimaras, los casos concretos del sociólogo y participante del movimiento katarista, Simón Yampara, así como del doctor en filosofía y exdirector de la Escuela Normal de Warisata, Jaime Vargas Condori.

cias particulares, así como la forma en que se complementaron, sin la intención de oponerlos ni tampoco de analizarlos a partir de una relación jerárquica entre ambos.

#### MÉTODO DE EDUCACIÓN ACTIVA E INTEGRAL

Fundado en el método de la escuela activa, Elizardo Pérez retomó la articulación de “esfuerzo y trabajo”<sup>2</sup> de la pedagogía europea y norteamericana desarrollada en la época, de la cual tuvo conocimiento a través de las prácticas con su maestro George Rouma<sup>3</sup> en la Escuela Normal de Sucre, donde se graduó. Bajo los principios de Claparede, respecto a la escuela activa o educación funcional, Pérez articuló la educación activa junto a la escuela integral. Escuela activa y educación integral enfocaron el problema no desde el punto de vista del niño, sino “abarcando el problema general del indio”.<sup>4</sup> La escuela se desarrollaría en un microcosmos del referente comunitario: el *ayllu*.

<sup>2</sup> Elizardo Pérez, *Warisata la Escuela Ayllu*, La Paz, Burillo, 1962, p. 75.

<sup>3</sup> George Rouma, pedagogo belga, antes de su llegada a Bolivia se familiarizó con la Escuela Nueva, la Escuela Activa y los métodos pedagógicos de Montessori y de Decroly. Tuvo conocimiento de la Escuela Moderna Racionalista de Ferrer Guardia cuando estuvo en contacto (1906) con el español Luis Álvarez Santullano, cuando juntos laboraron en una escuela de la Rue Haute en Bélgica (sobre el vínculo de Rouma con la pedagogía española, véase María del Mar del Pozo Andrés, “Desde L’Ermitage a la escuela rural española: introducción, difusión y apropiación de los centros de interés decrolyanos (1907-1936)”, en *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 2007, pp. 143-166. De igual manera otra vertiente para analizar la influencia de la educación moderna racionalista en Rouma y en Bolivia, es el papel que realizó el pedagogo catalán Joan Bardina i Castará, véase al respecto Françoise Martínez, “La présence de Juan Bardina en Bolivie: oeuvre d’un agitateur anarchiste ou d’un Républicain conservateur?”, *América, Cahiers du CRICCAL. La mémoire*, París, núm. 31, Presses de la Sorbonne Nouvelle, 2004, pp. 263-270.

<sup>4</sup> “Conferencia del director de Educación Indigenal” (Elizardo Pérez), *La Calle*, La Paz, 2 de abril de 1937, p. 2.

Pérez al implantar el método de educación activa e integral tomó en consideración una ética que involucraba las afinidades, las simpatías y las prácticas cooperativas<sup>5</sup> para el desarrollo de una comunidad de trabajo y de educación social:

Mediante el sistema de educación activa se practican los nuevos postulados pedagógicos que permiten la distribución espontánea de la población escolar en grupos concordantes con sus afinidades espirituales, carácter, simpatías, tendencia, aptitudes etc. Las hectáreas de tierras propias de la escuela serán repartidas entre los alumnos, dando lugar a un ensayo de explotación individual de acuerdo con las orientaciones del maestro. El producto cosechado agrícola o industrial, será destinado al sostenimiento de la escuela, que como centro de actividades de la comunidad, está encaminada a formar la nueva sociedad indígena, siguiendo elevados principios de cooperación mutua y estructura ética.<sup>6</sup>

Elizardo no ejerció de manera obligatoria ninguna actividad en el niño, sino que eran las actividades que realizaban en la escuela las que cautivaron al niño: “actividades que posean el carácter de juego”.<sup>7</sup> Y del principio de actividad de John Dewey, relativas a la educación activa, que debe conformar un ambiente natural. Pérez

<sup>5</sup> “La escuela distribuirá a los alumnos por equipos, que previamente por afinidades espirituales, carácter, simpatías personales, etc., habriáanse agrupado”, en “La educación del indio”, *El Diario*, La Paz, 20 de diciembre de 1931, p. 2.

<sup>6</sup> *Informe del Director de la Escuela Normal Profesional de Indígenas de Huarizata, Elizardo Pérez, al señor Prefecto y Comandante General del Departamento de La Paz, fechado en Huarizata el 27 de noviembre de 1933*, en Archivo de la Prefectura de la Paz, Subfondo Administración (Omasuyos), Serie Correspondencia recibida y enviada, años 1933-1934, c. 108<sup>a</sup>, p. 7.

<sup>7</sup> “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 el amor del niño hacia la naturaleza; se hace que cuide sus plantas, sus flores y sus animales. Y todo por su iniciativa,



postuló que el niño aprende viviendo, debía no sólo ser un lugar donde se aprendieran lecciones abstractas de actividad intelectual y memorista, sino donde se integraba la escuela de trabajo. La escuela de trabajo donde la actividad principal, por el medio-espacio y la responsabilidad, sería la agricultura.

Junto a la simple alfabetización se implementaron conocimientos eminentemente prácticos: “métodos científicos de labranza, ganadería y oficios varios, la escuela del trabajo”.<sup>8</sup> Conocimientos de agricultura, pero también de la industria, de la enseñanza en alternancia con el ejercicio del aprendizaje en los talleres, siempre y cuando se tomara en cuenta el género de producción predominante en cada región:

Educarse en el trabajo activo, en los conocimientos esencialmente agrícolas; en los conocimientos zootécnicos, en las artes manuales y en el desarrollo de las industrias, no con el fin de que los alumnos al término migren a la ciudad, sino para el desarrollo de una actividad, manual industrial y artesanal, con el sentido de crear en sus propias comunidades los elementos indispensables para el desarrollo económico.<sup>9</sup>

La construcción y desarrollo de talleres, con “el sistema Sloy”,<sup>10</sup> de la enseñanza sobre centros de interés constructivos, permitió el sostenimiento de talleres, después de la actividad agrícola, también

---

jugando”. “Informe de Elizardo Pérez”, *La Gaceta de Bolivia*, La Paz, 15 de abril de 1936, p. 12.

<sup>8</sup> “Tres días de permanencia en un núcleo de actividades indígenas”, *El Diario*, La Paz, 5 de julio de 1932, p. 8.

<sup>9</sup> “Orientación y organización de la verdadera escuela indígenal”, *El Diario*, La Paz, 3 de enero de 1932, p. 11.

<sup>10</sup> “El Director de Educación Indígenal y Campesina, historia la obra de Warisata”, *La Noche*, La Paz, 20 de agosto de 1938, p. 12. El sistema Sloy fue un sistema pedagógico implantado por las diversas experiencias de la educación activa, consistía en una forma de autogestión en la cual las escuelas incluían talleres con la finalidad de que en sus propias instalaciones se construyeran sus propias

desarrollaron actividades en talleres de mecánica, carpintería, tejidos, sastrería, alfombras, ladrillería, sombrerería, etc. El objetivo no era hacer artesanos, sino de dotar a los aimaras y quechuas de un oficio, de iniciarlos en los trabajos manuales, a fin de que pudieran por sí mismos atender a ciertas necesidades domésticas y de la comunidad. Desde la perspectiva que el aimara saliera de la escuela capacitado para “la lucha por la vida como hombre libre”<sup>11</sup> debía saber cómo trabajar la madera, para forjar una mesa, un banco, un perchero, un marco, etc., o coser y surcir su propia vestimenta, saber hilar o tejer, tener conocimientos de herrería y mecánica, para sus necesidades personales, familiares y comunitarias.

La educación activa e integral daba forma a una personalidad propia del alumno y, bajo el carácter de la autodisciplina, le otorgaba una independencia de criterio, el hábito de formación de ideas propias, el sentido de responsabilidad ante la comunidad y la sociedad que lo circundaba. Objetivos que sólo se llevarían a cabo bajo una forma propia de administración y desarrollo de la escuela: “El autogobierno, es pues, la práctica fundamental para lograr esos objetivos”.<sup>12</sup> Una forma que se forjaría en la simiente de una tradición propia de ética (fundada en el *ayni*, la complementariedad y la reciprocidad) economía y gobierno de los aimaras y quechuas.

#### MÉTODO DE LA REVISIÓN DEL PASADO

La Escuela de Warisata planteó su parte complementaria en un método, que tiene sus fundamentos en la cosmovisión y tradición

---

herramientas, bancos, sillas, utensilios en la labranza y en diversas ramas industriales y artesanales.

<sup>11</sup> “Conferencia del Director de Educación Indígena”, *La Calle*, La Paz, 2 de abril de 1937, p. 2.

<sup>12</sup> “El ataque de ‘La Razón’ a la educación del indio, es en parte fruto de ignorancia pedagógica”, *La Noche*, La Paz, 2 de agosto de 1938, p. 2.

andina de los pueblos aimaras y quechuas. Un pensamiento y episteme en el cual los hombres se colocan frente al mundo no con el afán de aprehenderlo, ni con carácter instrumental, de servirse de él, sino que se consideran complementarios de él, porque como *jaquis*, hombres, son iguales a otros sujetos de la naturaleza: plantas, animales, recursos naturales, etc. Por ello, el centro de su cosmovisión no es el sujeto, no es totalmente una concepción antropocéntrica, sino que se funda en la complementariedad<sup>13</sup> entre el hombre y la naturaleza, el cosmos, el cuidado y profundo respeto hacia otros seres del universo: la fauna y la flora, animales y recursos naturales.

Warisata, a través de Avelino Siñani y de las comunidades mismas de la zona, recurrió a un método de conocimiento para impli-

<sup>13</sup> Es pertinente señalar como entendemos complementariedad. En la concepción andina-aimara del cosmos, se enmarca una relación de dualidades opuestas y complementarias: masculino-femenino, femenino-masculino. Todo en la *pacha*, en la naturaleza, es opuesto y complementario, los seres se distribuyen a través de esta complementariedad. Un ejemplo: El *achachila* (concepto aimara que significa una entidad sagrada protectora que se ubica en las montañas y cerros), que adquiere su perfil propio en la cumbre, en la montaña, el cerro se complementa con la *apachita* (concepto aimara y quechua, se trata de un grupo de piedras colocadas como ofrenda realizada por aimaras y quechuas en reciprocidad a la Pachamama y a las entidades de las montañas), que se perfila en las geografías bajas, opuestas a la montaña, los pasos de la cordillera, los valles. Todo es aparentemente dual, macho-hembra, pero los opuestos no luchan entre sí tratando de neutralizarse, sino que se complementan, sin uno no hay otro, ambos dan cauce a un abanico tripartito de posibilidades: varón, mujer nace un tercero: varón con mujer. A diferencia de un binomio sí o no, está un tercero: *inasa* (concepto aimara que puede significar quizás sí, quizás no); algo no se concibe como bueno o malo, sino que algo es bueno y malo. Una representación del equilibrio del individuo, del cosmos. Por tal consideración este saber aimara aparenta ser muy ambiguo, si se intenta analizarlo desde una concepción etnocéntrica, ambiguo porque no se define con claridad ante un burdo binomio de sí o no, de blanco o negro. En su mismo idioma, en sus formas de expresarse todo aparenta ser relativo, con tal de conservar un equilibrio y una complementariedad. Lo absoluto es el equilibrio que depende de la interacción de los opuestos complementarios.

car una perspectiva que integrara la memoria del pasado en la realidad de su presente. Para retransmitir la pervivencia de las formas de accionar política, económica, administrativa y culturalmente, de su legado y saberes ancestrales que prefiguraban un mundo profundamente en equilibrio con lo ecológico, con la Pachamama: la naturaleza, se optó por trazar un camino de recuperación, que la Colonia y las repúblicas desde sus diversas instancias, culturales, educacionales, económicas y administrativas habían tratado de sepultar completamente, pero que pervivían a pesar de ello. Por medio de la escuela, la comunidad recuperó en su conjunto, un camino, un método, que se trató de propagar hacia otros espacios y territorios.

El método del *qhip nayra*<sup>14</sup> articuló el camino de conocimiento que permitiera replantear su presente a través de una necesaria interrogación del pasado. Las comunidades andinas interactúan por ciclos y generaciones con la Pacha, en el espacio y tiempo porque no puede haber futuro ni presente sin el pasado. No hay pasado sin futuro. El presente en el mundo andino se recrea, se renueva, por digestión y asimilación del pasado, por inclusión del pasado: *qhip nayra uñtasis sarnaqapxañani* (mirando al pasado para caminar por el presente y el futuro). Dinámica que se percibe en los actos cotidianos del *Akat Kïparu*, de aquí para atrás, es decir, mirar atrás para seguir adelante.

El futuro no es concebido como definitivamente nuevo, sino la restitución de algo ya pasado, que se forja en el presente. La semilla primordial en la Escuela Ayllu de Warisata, mas no la única es la revisión del pasado,<sup>15</sup> desde el *qhip nayra*, no es una visión de

<sup>14</sup> Sobre el *qhip nayra* como método de conocimiento, véanse los trabajos de Jaime Vargas Condori, *Ajayu & la teoría cuántica. Saberes y conocimientos filosóficos educativos andino-aymaras*, La Paz, Ediciones Amuyawi, 2012; y Marcelo Fernández Osco, *La ley del Ayllu*, Bolivia, PIEB, 2000.

<sup>15</sup> La revisión del pasado es retomada en este estudio a partir de su consideración como método de conocimiento que realizó Gamaliel Churata en diversos textos de su obra, principalmente en *El pez de oro*, Gamaliel Churata, no obstante,

múltiples acontecimientos fenecidos, que pudieran conformar una perspectiva diluyente en un horizonte cardinal y hermético, es decir, no se trata de un retorno total al pasado y cancelar totalmente el presente y sus aspectos (incluidos la técnica y las “modernidades”), sino en una apertura de diversas tradiciones y representaciones que se involucran como raíces en un presente. El pasado como raíz, como tradición, como fundamento del presente, pero no como un programa hermético, un dogma inalterable a seguir, sino abierto al conocimiento reflexivo, de un carácter plural. Que el presente contenga al pasado y al futuro, es un análisis dialéctico, que no implica retorno a lo mismo, sino que implica una recreación. No hay oposición ni lucha de contrarios entre las fuerzas dinámicas que constituyen el entorno natural y social (*pacha* y *ayllu*), por lo cual se da una complementariedad de los contrarios.

#### EL *AYLLU* COMO FUNDAMENTO DE LA ESCUELA

La célula principal y básica para el establecimiento de la Escuela de Warisata se conformó en el *ayllu*, incluso la escuela fue rebautizada por Elizardo Pérez como la Escuela-Ayllu. Si bien la dimensión integral comprende una totalidad pedagógica, para la zona rural y para la realidad de las comunidades andinas próximas a la ubicación de la escuela, era insuficiente, por tal razón se le denominó Escuela-Ayllu, *ayllu* como parte integradora.<sup>16</sup>

---

nunca la categorizó como *qhñp nayra*, sino como revisión del pasado, simiente del *ayllu*. Véase Gamaliel Churata, *El pez de oro. Retablos del Laykakhuy*, Bolivia, Canata, 1957.

<sup>16</sup> “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”. Carlos Salazar Mostajo, *La Taika. Teoría y práctica de la Escuela Ayllu*, La Paz, GUM, 1986, p. 18.

A través del *qhip nayra*, el *ayllu* tiene un ordenamiento cuatripartita que se funda a su vez desde tres ejes, sin mostrar un orden jerárquico. El primero serían los saberes y tradiciones de la cosmovisión, de la Pacha,<sup>17</sup> espacio<sup>18</sup> y tiempo de los Andes, ordenada de forma sistemática en el *pusi suyú*;<sup>19</sup> segundo, en la constitución de las primeras culturas que florecieron en la zona hoy conocida del Tihuanaco; y tercero, como en el posterior ordenamiento territorial de los incas: el Tawantinsuyu.<sup>20</sup> Una tetraléctica<sup>21</sup> u ordenamiento del *ayllu* andino: 1) territorialidad; 2) economía-producción;

<sup>17</sup> *Pacha* en la sabiduría andina admite diversos significados, para el filósofo aimara Jaime Vargas, es una voz compuesta de *pa*: dos o varios, *cha*: energías o espíritu: una unidad diversa de energías o espíritus.

<sup>18</sup> El espacio también se conforma no desde una tetraléctica sino desde una dualidad espacio-material y espacio-espiritual que se interrelacionan. Para Simón Yampara, estos espacios a su vez se comprenden desde una tríada cuyos seres se complementan e interrelacionan: “El espacio material estaría conformado por *Uywa* (ganado), *jaqi* (gente) y *yapu* (cultivo); el espacio espiritual por Pachamama (la tierra), los *Achachilas* (la serranía) y *Umalmama*, (el agua, [sea en lagos o afluentes fluviales])”. Simón Yampara, “¿Desarrollo/ progreso o Suma Qamaña de los ayllus andinos?”, en VVAA, *¿A dónde vamos? Progreso en diferentes culturas*, La Paz, Agencia Alemana de Cooperación GTZ/Goethe Institut/PIEB, 2004, pp. 81-88.

<sup>19</sup> El *pusi suyú* como ordenación cuatripartita representa el conocimiento de la totalidad y las partes, siendo una representación natural la *chakana* (*chaka* puente y *na* relación) o cruz del sur. *Pusi suyú* también refiere a la representación de los cuatro *ayllus*, a través de sus respectivos *jilacatas* o alcaldes, en ceremonias de carácter político.

<sup>20</sup> Para los incas el ordenamiento territorial del imperio era en *pusi* (cuatro) divisiones, que tenían su referencia con los cuatro puntos cardinales (norte, sur este y oeste) que mantenían una oposición complementaria en pares, así tenemos: *Chinchasuyu-Kollasuyu* y *Antisuyu-Cuntisuyu*. En un orden semejante, se ubican los cuatro hermanos mitológicos precursores del Tawantinsuyu: *Ayar-Kachi*; *Ayar-Uchu*; *Ayar-Laqa* y *Ayar-K'allku*.

<sup>21</sup> Sobre este ordenamiento del espacio y territorio andino o tetraléctica véase Vargas Condori, *Ajayu & la teoría cuántica*, cit. La tetraléctica también ha dado curso a una lectura diferente sobre la iconografía tiwanacota (de la zona arqueológica hoy conocida como Tihuanaco), desde el cálculo de los números perfectos, es decir, tomando distancia de la fórmula euclidiana. Al respecto, véase Jorge

3) cultura, conocimientos, saberes y ritos; 4) sociopolítico, autoridades y organización. Como plantea Simón Yampara, “cada uno de estos componentes del *ayllu* obedecen a una lógica de cotejo entre el *ayllu ideal* como planteamiento *teórico*, y el *Ayllu* en el proceso *histórico*”.<sup>22</sup> De forma semejante los tiempos de siembra, del clima, en el *ayllu* se adecuan a una tetraléctica.<sup>23</sup>

Además, desde la perspectiva de la tetraléctica, el *ayllu* como espacio y territorio se adecuó a un sistema de producción, que se recuperó en Warisata a través de la escuela y de la comunidad: *jáqi tamacha* (organización social y política), *japhalla kamasa* (espacio de la energía ritual y espiritual), *yapu aynuqa-anaqa* (asignación de espacios territoriales para la producción y actividad agrícola), *uywa anaqa-aynuqa* (asignación de espacios territoriales para la producción y la actividad pecuaria).

Desde el *ayllu*, la Escuela de Warisata proyectó su método, fundado en sus propios saberes, y retoma algunos objetivos de las corrientes pedagógicas europeas y americanas, de la escuela activa, de la escuela del trabajo,<sup>24</sup> objetivos que podían ser aplicables, sin

---

Emilio Molina Rivero, *La tetraléctica de los números perfectos*, La Paz, Producciones CIMA, 1999.

<sup>22</sup> Simón Yampara, “La institucionalidad del Ayllu, los territorios andinos continuos y discontinuos”, en *Pacha*, núm. 6, La Paz, Ediciones Qamañpacha de CADA, marzo de 2001, p. 18. Las cursivas son del original.

<sup>23</sup> Las estaciones climáticas se organizaban al menos para la época del esplendor de la Escuela de Warisata en *jallupacha* (época de lluvias); *Juyphipacha* (época de heladas); *Awtipacha* (época de mayor sequía) y *lapaka* (época seca y de escasez). Yampara, *op. cit.*, p. 24. Este ordenamiento cuatripartita también es variable a las zonas, ya que fuera del departamento de La Paz, en otros departamentos, los cuatro periodos del año o estaciones son: *juyphi-pacha* (época fría); *lapaka-pacha* (época de calor); *jallu-pacha* (época de lluvia); *awti-pacha* (época seca). En la actualidad el territorio andino, no está exento de los profundos cambios climáticos.

<sup>24</sup> Carlos Salazar Mostajo menciona cómo se dio un proceso de evolución de la escuela activa a la escuela del trabajo, la actividad que es sustituida por el trabajo, como elemento “esencialmente creador, formador de conciencia, de inteligencia, de humanidad, en el más amplio [sentido]”. La actividad deja de serlo, como obligación al concebirse como un producto social, con fines de necesidad

violentar su forma de vida y su circunstancia. En Warisata se crea, entonces, una escuela de la vida, no para la vida, porque hace una ruptura total con el régimen de servidumbre prevaleciente. Creación que tomó forma en el proyecto de “escuela productiva”,<sup>25</sup> a partir de un método que articula estudio, trabajo y producción. Método retomado en la actualidad y que se vincula con la tetraléctica.<sup>26</sup>

El método de escuela productiva es una articulación y complementariedad entre el proyecto de Elizardo Pérez y el de Avelino Siñani (como representante de las comunidades warisateñas aimaras). De Pérez retoma el intelectualismo, la tecnología y el uso de la técnica, como ejes de la escuela activa y del trabajo; de Siñani, el aprendizaje desde los fundamentos de las tradiciones, saberes y quehaceres comunitarios de aimaras y quechuas, que desde una estructura lógica de conocimiento implantaron una relación sujeto-comunidad(es).

La pedagogía productiva, escuela productiva, o método cuatripartita pedagógico: estudio, trabajo, producción e investigación, configuró una complementariedad de lo educativo: aprendizaje de la lectoescritura, conocimientos de matemáticas, aritmética, física, química, biología, historia, entre otras disciplinas; lo estético:

---

social: “el trabajo fundado en un hecho razonado que contribuye al cambio de la sociedad”. Salazar Mostajo, *La Taika...*, cit., pp. 89-91.

<sup>25</sup> *Ibid.*, p. 22.

<sup>26</sup> Jaime Vargas Condori, en su primera aproximación al método de la Escuela de Warisata, implicaba una trilogía de estudio, trabajo y producción, que posteriormente va a desarrollar como una relación de pensamiento filosófico tetraléctico, al incluir investigación, estipulando una organización cuatripartita de la siguiente manera: trabajo, estudio, producción e investigación, que no se desmarca de la racionalidad aimara, sino que da una apertura a “la ciencia, técnica y tecnología como principio del *gamawi* (vida de compartimento)”. Al respecto véase como primera aproximación Jaime Vargas Condori, *El pensamiento filosófico educativo productivo de la Escuela Ayllu de Warisata*, La Paz, 2007 (tesis de Maestría en Educación Superior por La Universidad Mayor de San Andrés). Estudio y análisis que va a profundizar en Condori, *Ajayu & la teoría cuántica*, cit., pp. 174 y ss.



aprendizaje, creación y re-producción de pintura, tejido, escultura, música, teatro, etc; lo humanístico: una ética común de ayuda y reciprocidad; lo económico: producción para autoconsumo, el intercambio y, si lo ameritaba, la venta; y lo político: una forma propia y autónoma de gobernarse. Un aprendizaje productivo que se situó en la reconfiguración del territorio, de una economía productiva divergente con el sistema capitalista y fundado en una ética común.<sup>27</sup>

#### *AYLLU Y MARKA* COMO NÚCLEOS DE EXPANSIÓN Y RECONFIGURACIÓN DEL TERRITORIO

Warisata planteó una educación ligada con el espacio y territorio simbólico de los saberes y tradiciones aimaras, planteamiento articulado con la naturaleza, la comunidad y los demás seres. Territorialmente surge un nuevo significado del espacio, de la *pacha*, y del trabajo productivo que se realizaría. Desde la escuela y en coparticipación con las poblaciones, se reflexionó en espacios-territorios de reciprocidad entre comunidades y la naturaleza. Estos espacios-territorios eran tierra-territorios agrupados en el *ayllu* y refrendados armónicamente a través de la *marka*.<sup>28</sup>

Si bien, el *ayllu* no sólo abarca el aspecto puramente social o familiar, no define sólo una agrupación, un clan, una horda, o un grupo de linaje, no solamente se concibe como un espacio de tierra, de propiedad, habitado por personas con lazos consanguí-

<sup>27</sup> Entendemos aquí ética común desde su concepción de comunitaria, no en sentido de ética individual.

<sup>28</sup> La *marka*, Ludovico Bertonio la define como “pueblo”, *Marka-Pacha* “todo el pueblo, en Ludovico Bertonio, *Vocabulario de la lengua aymara*, Bolivia, Ceres, [1612] 1984, p. 117. En definiciones más recientes, se le delimita como pueblo, municipio, provincia. Su sinónimo en quechua sería *LLajta* en Donato Gómez Bacarreza, *Diccionario trilingüe (castellano, aymara, quechua)*, La Paz, s/e, 2007, p. 95.

neos; sino que es una parte de un sistema de organización de la vida de sus habitantes, que no deja de lado la cosmovisión y la naturaleza (ecología) andina,<sup>29</sup> ya que además de comprender un ordenamiento territorial (donde se comisionan y administran territorios continuos y discontinuos para la siembra), un sistema de producción y economía, un ordenamiento sociopolítico y de gobierno tradicional, no deja de lado la percepción del cosmos (de las energías y entes).

Es preciso, por ello, no sólo establecer que las comunidades andinas de Bolivia, fueron y son agrocéntricas, entender el sentido histórico de la tierra, de los territorios que constituyen el *ayllu*, y los *ayllus* que constituyen territorios mayores, las *markas*; de las comunidades, como espacios, socioeconómicos, culturales, rituales, e ideológico-políticos. Por ello para Warisata, la reconfiguración de los *ayllus* implicó un ordenamiento del territorio, el acceso a los recursos naturales y su distribución racional; es decir, la articulación de los espacios socioeconómicos de producción y la redistribución de sus recursos, en un proceso del bien para todos.

Warisata se organizó a través de los núcleos escolares, un núcleo se constituyó de una escuela matriz y varias escuelas elementales o seccionales; el sustrato de esta organización fue constituir una red que unificara todo el territorio a partir de las *markas*: “Warisata viene a constituir la matriz de una red cada vez más amplia de escuelas que abarcan todas las zonas de la República, desde las tropicales, intertropicales hasta las de puna brava de cordillera”.<sup>30</sup>

<sup>29</sup> Sobre pisos ecológicos en el área andina, véase Ramiro Condarco y John Murra, *La teoría de la complementariedad vertical eco-simbiótica*, La Paz, Hisbol, 1987 (col. Breve biblioteca de bolsillo, núm. 2).

<sup>30</sup> “Un indígena profesor de la Escuela de Warisata hace declaraciones. Rufino Sosa es jefe de cultivos de esa escuela”, *La Noche*, La Paz, 10 de agosto de 1938, p. 3.

La *marka*<sup>31</sup> se constituía por cierto número de *ayllus*<sup>32</sup> y en complementariedad<sup>33</sup> concebían un *taypi* o *chaypi*, una unidad.<sup>34</sup> La *marka* es un ámbito de mediación geográfica y demográfica, limitada por los *ayllus*, los cuales no son limitantes del todo, ya que pueden expandirse, cuando el *marka* de origen queda reducido en un proceso de crecimiento, como sucedió con el caso de Warisata y la Escuela. El proceso de crecimiento y expansión de la Escuela tendió a una ampliación de nuevos territorios, a través de las escuelas seccionales o elementales.

Por cuestiones del proyecto pedagógico, los núcleos escolares se desdoblaron buscando no sólo el desarrollo demográfico sino la redistribución de la tierra. La Escuela no podía limitarse a unas cuantas hectáreas, sino a la devolución de antiguas tierras comunitarias y se refundó el *nayraxsuyu* (territorio del pasado y del futuro),

<sup>31</sup> En una reconstitución de la *marka* de Warisata, Carlos Salazar Mostajo planteaba que la *marka* estaba dividida en 12 comunidades (Challuy, Ananes, Carias, Chiquipa, Kaluyo, Suñasivi, Kotapampa, Sirca pampa, Calvario Chaca, Llagua Muru, Amay pampa y Cuchu Warisata), y en 15 haciendas (propiedades en manos de los hacendados: Isaac Mollinedo; Jorge Cusicanqui; Claudio Vizcarra; Juan Monterrey; José Imaña; Samuel Imaña; J. Cusicanqui; Néstor Paredes; Max Mendoza; Monterrey Mendoza; N. Zegarra; Arturo Saravia; Agustín V. Girona; Francisca Riveros). Se contemplaba un proyecto de expropiación que incluía: un círculo cuyo centro era la escuela (51 hectáreas), un círculo excéntrico [donde se localizaría la escuela] con 40 comunarios y 81 hectáreas, y una especie de rectángulo con 35 hectáreas. Todos estos datos son tomados de Carlos Salazar Mostajo, “La *marca* de Warisata”, Archivo privado de Carlos Salazar Mostajo, s/folio, 1938.

<sup>32</sup> Aunque para los incas, una *marka* se constituía en vigencia con el sistema métrico decimal, es decir, articulaba un radio geográfico de diez *ayllus*, para Warisata, no nos podemos guiar por esta concepción, ya que no existe una relación del número originario de *ayllus*, si nos guiamos por las comunidades, que constituían a Warisata, encontramos que eran 12, mismo número de *sayañas* (tierras comunitarias dentro de una misma *marka*), por lo cual encontramos que pasaba el límite de 10, lo que nos refiere que las *markas* no eran estáticas.

<sup>33</sup> Antiguamente la *marka* desde la complementariedad se concebía en *anansaya* (los de arriba, linaje del varón) y *winsaya* (los de abajo, linaje de la mujer).

<sup>34</sup> *Taypi*: en aimara significa unidad; *chaypi*: en quechua significa unidad.

ocasionando el traspaso de las demarcaciones superficiales de las provincias, de la organización territorial del Estado boliviano y de los hacendados, lo que provocó y aceleró la oposición al desarrollo de los núcleos escolares.

La Escuela Ayllu de Warisata se desdobló en una configuración de escuelas elementales y/o seccionales en varios *ayllus*<sup>35</sup> que, organizados en la *marka*, integraron diversidad de población y de territorios, es decir, involucró a la naturaleza, lo geográfico-ecológico. El territorio que integraba la *marka*, que a su vez estaba compuesto por escuelas elementales, se trasplantó en espacios discontinuos, es decir, los *ayllus* y las respectivas escuelas seccionales no siempre se fundaron en tierras que eran aptas para la producción agrícola, no todos los suelos ecológicos eran aptos, por ello se enmarcaba una discontinuidad, como proceso para una complementariedad en equilibrio: territorios aptos y territorios no aptos para la producción agraria. Esta discontinuidad dio cauce a un tercer elemento: la búsqueda de aprendizaje productivo a partir de otras actividades, que no sólo fuera la agrícola o la pecuaria, una acción incluyente fue la conformación de talleres de carácter industrial.

Warisata diversificó otros núcleos escolares en las *markas*, como células de la zona geográfica,<sup>36</sup> dentro de su misma irradiación también buscó un equilibrio y una complementariedad. Fundó escuelas elementales para el equilibrio entre hábitat, clima, suelos ecológicos y población, como una forma de reconstrucción territorial, más que una forma ejercida por decreto o por autoridad del Ministerio de Educación.<sup>37</sup> Más allá de los límites de la *marka* en que la Escuela de Warisata se conformó como una matriz, una *taika*

<sup>35</sup> “El ayllu era una serie de interacciones entre escuela y comunidad”, Salazar Mostajo, *op. cit.*, p. 20.

<sup>36</sup> “Núcleos como base para la rehabilitación de la marka”, *ibid.*, p. 43.

<sup>37</sup> El caso específico de la sexta escuela elemental instaurada entre los límites de los poblados de Corpa y Chilaya “entre los límites de las comunidades de Aransaya y Urinsaya”, “Se ha fundado la sexta escuela elemental dependiente de la matriz de Huarizata”, *El Diario*, La Paz, 3 de abril de 1936, p. 8.

(madre), apoyó la creación de otra matriz en territorios quechuas, el caso de la escuela de “Caiza D”,<sup>38</sup> buscando un equilibrio entre la población aimara y quechua, la convicción era la complementariedad entre pueblos andinos, uniéndolos, articulándolos a través de los núcleos escolares, complementando las diversas regiones.

La Matriz de Warisata y las escuelas seccionales-elementales, así como la de Caiza “D” y sus escuelas elementales, no tenían que ver con la extensión sin sentido de éstas en todo el territorio, sino con una propuesta de articulación: hacer lazos de unificación territorial, pero de un territorio que partía de la revisión del pasado.

#### ORGANIZACIÓN PRODUCTIVA

La Escuela de Warisata fundó su organización productiva en una economía comunitaria andina: ensayó la “economía política colectivista”,<sup>39</sup> donde se establece la lógica del bienestar y del bien comunitario, de equilibrio del *jaqui* (humano) con la *pachamama* (la naturaleza y el cosmos). Los mecanismos de producción y control no fueron los de exacción y explotación de las tierras aptas para la actividad agrícola y las aptas para el pastoreo; tampoco de la producción al límite de la fábrica ladrillera, así como de los talleres artesanales e industriales, mucho menos de la explotación laboral de los pobladores. No se producía para acumular, no se pretendía como objetivo principal obtener ganancias, aunque éstas existieron. Se produjo en función de las necesidades de la escuela matriz, de los *ayllus*, de las familias, de las escuelas elementales y de las comunidades.

<sup>38</sup> En 1934, surgirá la escuela de Caiza D, en Potosí, si Warisata contó con la cofundación de Avelino Siñani, Caiza D, tuvo la cofundación de Gabriel Pari, quechua quien, junto al Consejo de Kurakas, realizó una obra semejante a Warisata. Sobre Caiza D, véase Ana Pérez Criales, *Surgimiento de las normales indígenas: de Caiza “D” a Warisata*, Bolivia, 2005.

<sup>39</sup> B. Ledesma, “Warisata vista por un agricultor”, *La Calle*, La Paz 8 de octubre de 1936, p. 6.

La producción se fundamentó en una ética, en valores morales que postularon el manejo y cuidado del medio, desde un proceso de equilibrio social en relación con la naturaleza. Porque el proceso educativo instalado por la escuela y sus seccionales buscaba transformar la realidad, una *qamaña thakhicha* (abrir caminos para vivir bien), en un proceso armónico, no sólo de los miembros de la comunidad, sino de la naturaleza. Por tal razón, se tomó distancia de una relación en donde las necesidades humanas convierten a la naturaleza en una mera función, es decir, no se buscaba que el ser humano enajenara del todo a la naturaleza y que, por la educación, el ser humano y las comunidades reconsideraran como sus antepasados a la tierra como fuente de vida y de revitalización, que siguiera un ritmo que no violentara a la naturaleza.

La tierra era fundamental, no sólo era el espacio de producción, sino que en este espacio está inmersa una identidad plural, ética, sacra, telúrica; aunque la Escuela de Warisata siempre contó con pocas hectáreas, en donde se hizo uso de “abonos minerales y técnicas modernas para el cultivo”.<sup>40</sup> Al poseer pocas hectáreas, se buscó la donación y expropiación de tierras para el desarrollo y se reinstaló el *ayllu*, como unidad básica de la organización y estructuración de los espacio-socioeconómicos, en la producción de la economía comunitaria andina.

Las hectáreas de la escuela, como un *ayllu*,<sup>41</sup> se organizaron en *aynuqas* (o *aynocas*) y *sayañas*.<sup>42</sup> La *Aynoga*, además de constituirse

<sup>40</sup> “Los indios de Warisata abandonaron el alcohol y van a luchar contra la coca”, *La Calle*, La Paz, 14 de febrero de 1937, p. 7.

<sup>41</sup> El *ayllu*, siguiendo con la tradición y saberes andinos, se constituye de mitades opuestas y complementarias, la geografía y la topografía tienen su composición complementaria en la dualidad *urqusuyu-umasuyu*: *urqusuyu* designa la región seca y montañosa referida a la región geográfica masculina, en tanto que *umasuyu* designa a la región húmeda lacustre, a la región de los valles y del altiplano, la región geográfica femenina.

<sup>42</sup> La organización económica antigua *pirwa* o de producción se constituía de: *aynuqas*, *sayañas* y *suyus*. Warisata no logró reorganizar los *suyus*, por la carencia de

un espacio asignado donde practicaban y trabajaban los alumnos, maestros y padres, planteó un equilibrio entre las necesidades de la naturaleza y las necesidades humanas, al establecer un proceso de rotación de tierras y de los pisos ecológicos, se compartía la responsabilidad entre los alumnos, padres, maestros y la comunidad. Al relacionar la utilización de los pisos ecológicos, se buscó una *qamaña*, armonía y equilibrio incluyente. Es decir, asegurar la potencialidad económica a través de la combinación y complementariedad de los pisos ecológicos, del usufructo múltiple y simultáneo de ciclos agrícolas que aseguraban la alimentación.<sup>43</sup>

En su complementariedad, la *sayaña*<sup>44</sup> era un espacio donde los alumnos en forma individual y en grupos, según afinidades y simpatías, producían. Tanto la *aynoqa* (de uso comunitario) como la *sayaña* (de uso personal y/o familiar), no eran propiedades territoriales, sino de usufructo agrícola y ganadero.

La economía de la Escuela de Warisata, como una economía del *ayllu*, no sólo fue producción y organización del trabajo, también estructuró un tejido de circulación y distribución que asegurara la reproducción. Desde sus saberes, conocimientos y tradiciones, desde el fundamento de revisión del pasado, la producción se fundó en la *pirwa* (producción) y en *tampu*, la circulación. Esta economía como producción y distribución tiene su fundamento en

---

tierras y por la duración temporal y limitante en contra de su experiencia. La *aynuqa* o *aynoqa* junto a la *anaqa* (zona de pastoreo y también agrícola) se localizaban en la *saraqqa*. La *saraqqa*, a su vez, era el espacio asignado para trabajo de las familias y compartido por las mismas, era de usufructo comunitario.

<sup>43</sup> Así encontramos los datos de la cosecha de 1937, que aseguró sin problema alguno la alimentación, para la escuela matriz y los participantes en la misma: “30cgs de papa semilla; 100cgs. de papa monda; 120 qq. de chuño grande; 50qq. de chuño menudo; 100 qq. de trigo; 160 qq. de habas; 1 qq. de arvejas; 50 lbs. de linaza; 2 lbs. de raigras; 2 lbs. trabol híbrido; 2 lbs. de papay jipi habas”. *Oficio del Director Accidental de la Escuela de Warisata al Director General de Educación Indígenal y Campesina*, La Paz, 5 de julio de 1937.

<sup>44</sup> En la tradición andina, la *sayaña* era y es el espacio territorial de uso familiar.

la reciprocidad. La reciprocidad entre los productos que la escuela matriz no originaba los productos que las escuelas elementales o seccionales producían. En una relación de convivencia y ayuda mutua, si la matriz Warisata producía alimentos que las escuelas elementales no producían y que necesitaban para la construcción de sus edificios, entonces se entablaba una reciprocidad, por los productos que las elementales originaban.

Así se llegó a establecer un intercambio no sólo con las escuelas seccionales y las comunidades al crear por medio del Parlamento Amauta<sup>45</sup> un *khatu*, un mercado en la plaza de la comunidad de Warisata, una feria comunal de trueque y venta, que se realizaba de forma semanal, “los jueves por la mañana”,<sup>46</sup> en donde se rompía con los intermediarios en la compra y trueque de productos y se fracturaba el régimen de comercialización que explotaba a las comunidades originarias.

La relación de reciprocidad e intercambio también se originó con otros núcleos escolares, los que no necesariamente intercambiaron sólo alimentos, sino otros productos originarios de sus zonas; así intervinieron en un acto de reciprocidad, la Escuela de Canas-moro (Tarija); de San Lucas (Chuquisaca); Escuela Selvícola de Casarabe (Beni), Escuela Indigenal de Cañadas (Cochabamba), etc.<sup>47</sup>

<sup>45</sup> “Comercio y educación indigenal”, *El Diario*, La Paz, 20 de marzo de 1934, p. 4.

<sup>46</sup> “Una breve visita de un profesor mexicano a la Escuela de Warisata”, *La Calle*, La Paz, 20 de abril de 1939, p. 2.

<sup>47</sup> Sobre este intercambio con otros núcleos escolares, la mayoría de ellos que se distinguieron del proyecto pedagógico warisateño, pero no por ello, Warisata, les canceló o se negó a relacionarse, véase: *Oficio del Director de la Escuela de Canas-moro al Director de Educación Indigenal y Campesina*, fechado el 13 de febrero de 1937; *Oficio del Director de la Escuela de San Lucas al Director de Educación Indigenal y Campesina*, fechado 8 de agosto de 1937; *Oficio del Director de la Escuela Selvícola de Casarabe al Director de Educación Indigenal y Campesina*, fechado el 13 de agosto de 1937; *Oficio del Director del Núcleo Escolar de Educación Indigenal de Cañadas, en Vacas al Director de Educación Indigenal y Campesina*, fechado el 6 de julio de 1937.



Warisata se diferenci6 de una escuela activa o del trabajo, no s6lo al producir por producir, sino de acuerdo con las necesidades de la comunidad y donde se daba una relaci6n de intercambio de productos con las escuelas elementales y aun con otros n6cleos escolares que producían de acuerdo a sus pisos ecol6gicos y a las necesidades de la poblaci6n de los *ayllus*. Un elemento b6sico en el acto de reciprocidad de intercambio fue el fundamento filos6fico y 6tico del *ayni*.

#### EL *AYNI* COMO PRINCIPIO DE RECIPROCIDAD Y COMPLEMENTARIEDAD

El acontecer social, políticoy productivo estaba articulado con el acontecer moral. El pensamiento 6tico es un principio general de la vida que se relaciona con los saberes y tradiciones, entre la tierra y la producci6n, entre el *jaqi* (ser humano) y la naturaleza. El *ayni* no s6lo se concibe como trabajo agrario de ayuda mutua, ni de una simple relaci6n de ayuda entre sujetos, funciona en diferentes campos del quehacer humano, sea en el trabajo, en la reciprocidad de productos, as6 como en diferentes prestaciones. Son valores morales fundados en el principio de reciprocidad y complementariedad incluyente,<sup>48</sup> donde se establece una relaci6n de honestidad, generosidad y sinceridad. Como saber ancestral,<sup>49</sup> el *ayni* se dete-

<sup>48</sup> Para Jaime Vargas Condori, estos principios de reciprocidad y complementariedad son percibidos para el pensamiento de occidente desde diversas formas: “dichos principios ahora son descritos por estudiosos de la cultura andina como una esperanza ‘mesiánica posible’ (Luis Ossio), ‘una acci6n comunitaria razonable’ (Jürgen Golte) y un ‘comunismo agrario seg6n C. Mariátegui””, Jaime Vargas Condori, *El ayni: un enfoque 6tico-moral*, La Paz-El Alto, Consejo Educativo Aimara, 2006, p. 7.

<sup>49</sup> Como servicio voluntario rec6proco, se organizaba en un primer conjunto, la ayuda rec6proca entre los miembros de un n6cleo familiar. En un segundo conjunto es la ayuda rec6proca extrafamiliar.

rioró durante la Colonia y el periodo republicano, pero persistió a pesar de ello. En la escuela fue la base filosófica de su acontecer.<sup>50</sup>

#### PRINCIPIO DE RECIPROCIDAD

El *ayni* implica una relación de reciprocidad y de ayuda mutua entre los hombres y de éstos hacia la naturaleza. En el *ayni* “se trabaja para el otro como si fuera para mí”.<sup>51</sup> Como valor moral, el *ayni* es recíproco, fundado en la decisión libre de la voluntad del varón y de la mujer, un sentimiento y pensamiento sobre la solidaridad y la equidad. Al implicar una reciprocidad, ésta comprende un equilibrio,<sup>52</sup> manifiesto en una relación solidaria con el otro(a), desde una vía humanística: el bien común. Desde la estructura social, la reciprocidad es un equilibrio entre el reconocimiento del otro

<sup>50</sup> El *ayni* como fundamento ético filosófico para Warisata ha estado subordinado por una base del esfuerzo, esto se debe a que la base “del esfuerzo” fue difundida en mayor proporción, desde que se instauró en el Reglamento del Estatuto Orgánico de Educación Indígenal y Campesina en el apartado al sentido filosófico de la escuela: “Art. 85. La base filosófica de la escuela campesina radica en el esfuerzo, lo que debe entenderse en el sentido de impulsar la voluntad infantil a la realización de grandes empresas que requieren sobre todo tenacidad, abnegación, desinterés, de suerte que la falta de recursos sea superada por el redoblado ímpetu constructivo del hombre”, *Reglamento del Estatuto Orgánico de Educación Indígenal y Campesina*, La Paz, Ministerio de Educación y Asuntos Indígenales, 1937, p. 32.

<sup>51</sup> “En la tradición andina, el *ayni* no implica un acto de individualidad, “se trabaja para el otro como si el producto del trabajo fuera para mí, como si fuera mío”. Conversación con Jaime Vargas Condori, El Alto, 18 de octubre de 2012.

<sup>52</sup> Jaime Vargas Condori conceptualiza esta implicación como reciprocidad equilibrada. “En el mundo originario indígena los deberes de uno, envuelve los deberes de otros, es decir, la relacionalidad humanizada, en un cambio recíproco no sólo de dones y contra dones, también son de ideas y experiencias de sobrevivencia”. Vargas Condori, *op. cit.*, p. 25. Sobre la relación del don, véase Dominique Temple, *La dialéctica del don. Ensayo sobre la economía indígena*, La Paz, Hisbol/R&C/AUMM, 1986.

como idéntico a sí mismo y el reconocimiento del otro, como otro, es decir, diverso, diferente, reciprocidad que en un inicio se funda en el principio de la afectividad y posteriormente en el principio lógico del reconocimiento y la diversidad. Se reconocen como iguales pero diversos, sean varones o mujeres.

Partiendo de la reciprocidad en el *ayni*, el hombre no es considerado como objeto, se busca la necesidad de sí mismo, lo que lo distancia de un intercambio, en el intercambio la relación es asimétrica, se persigue el beneficio particular fomentando el individualismo. El hombre se vuelve antisocial, encauza la explotación del otro, a quien ve como objeto, sin comprender la relación estrecha entre la vida y la comunidad. En el intercambio se hace una dinámica de algo porque se necesita de ello, genera un interés privado. En la reciprocidad quien la aplica toma en cuenta lo que los otros necesitan y entonces se da una relación recíproca.

La reciprocidad es la reproducción del don, consideración que se llevó entre la Escuela de Warisata y las escuelas elementales o seccionales, quienes reflejaron el procrear el don, de acuerdo a las condiciones ecológicas de los suelos y de los talleres e industrias con las que contaron.

#### PRINCIPIO INCLUYENTE

Los hombres, al realizar sus actividades, buscan una inclusión. Vivir y producir es compartir, el proceso del *aptapi*, que incluye un tercero. Al efectuar la reciprocidad esta se vuelve incluyente: un grupo o sujeto “a” a otro grupo o sujeto “b”, no significa que exista sólo una relación entre “a” y “b”, sino que se involucra un tercero, sea grupo o sujeto “c”, la reciprocidad no es dual, es incluyente, se abre y se expande a un tercero, dando por sentado una reciprocidad comunitaria.

Principio incluyente del nosotros comunitario más que el yo individual. Es cohabitar con el otro, es ser más que uno, ya que

se piensa y actúa a partir del *jivasa* (nosotros), que se hace patente en el discurso: *manthasiñani, tojthasiñani, umthasiñani* (comeremos, bailaremos, tomaremos).<sup>53</sup> Compartir invoca una moral de ayuda mutua y de igualdad: *taquis mä wawakitanwa, taqiniw kunañasasa mä tunqutsa jaljasiñawa* (todos conformamos un solo niño, todos tenemos que compartir, hasta una mazorca de maíz tenemos que compartir).

Al ser un principio incluyente, como sujetos articulan el acontecer moral, con el acontecer social, se busca extirpar los males de la comunidad con ejemplos de vida, el ejemplo de honestidad, de honradez y de compartimentar entre todos, se estipuló desde la educación. Así encontramos una frase recuperada desde la revisión del pasado que se volvió un principio moral: “*Ama Sua, Ama Kella, Ama Llulla*” (no seas ladrón, no seas mentiroso, no seas ocioso), hoy puesto a debate y discusión.<sup>54</sup> Frase divulgada por medio del acto pedagógico del principio de inclusión del *ayni* en la escuela. Es así que la educación se articuló a la ética, pero ello no significó que una se diluyera en la otra, sino que, como principios, se complementaron al aspirar a una vida comunitaria, en el mundo andino de la Escuela de Warisata.

El *ayni* se manifestó en las prácticas sociales cotidianas de la comunidad y de la Escuela de Warisata. Estas prácticas adquirieron formas de trabajo, de producción recíproca incluyente y comparti-

<sup>53</sup> Este principio de inclusión se denota aún en el idioma, en el castellano hablado por un aimara, algunas palabras son superpuestas en el habla con el sufijo *ita* o *ito*, que no significan diminutivo, sino que es más cercano a su etimología de afecto, ya que es una práctica de inclusión: *casita, wawita, comidita*, etc.

<sup>54</sup> *Ama Sua, Ama Kella, Ama Llulla* es una frase que articula conceptos de un proverbio inca. Elizardo Pérez y Carlos Salazar Mostajo recuperan la frase de la tradición oral de los pobladores andinos originarios; sin embargo, en la actualidad esta frase está sujeta a discusión, Jaime Vargas Condori, plantea que la frase se origina en la época colonial: “creemos que es para ‘racionalizar o moralizar’ la esclavitud y el atropello a los indígenas”, Vargas Condori, *El ayni, un enfoque ético moral*, cit., p. 13.

da, en las que no se contabiliza la inversión del tiempo de trabajo ni el costo que puede significar hacer un servicio a la comunidad, sino ante todo donde el valor moral, el prestigio que puede tener de toda la comunidad como reconocimiento, el ser retribuido o retribuidos del mismo modo o en otra forma en alguna oportunidad.

Una forma de reciprocidad del *ayni*, muy recurrente en Warisata, fue la *mink'a*.<sup>55</sup> Forma de correspondencia mutua, que aseguró la organización social y el trabajo de las familias de los *ayllus* buscando un beneficio comunitario con otros *ayllus*. Un trabajo colectivo solicitado por una comunidad o comunidades, es decir, de *ayllus* a otros *ayllus*, a través del *mallku*. Los procesos de captación de agua de la zona de Laramcota (población del Departamento de La Paz), así como el proyecto de construir lagunas con el agua de Humapusa (Departamento de Oruro), aguas provenientes de los deshielos del Illampu y de otras montañas y sierras, se hizo un trabajo colectivo “organizado bajo la *mink'a*.”<sup>56</sup> Otro trabajo de ayuda mutua comunitaria, de la *mink'a* se originó con el traslado de estuco para la construcción de los edificios de Warisata y el Parlamento Amauta era quien guiaba la forma de trabajo colectivo, de integrarse a la *minga*.<sup>57</sup>

La *mink'a* organizaba una igualdad y equilibrio en la actividad, no existía distinción ni jerarquías en el trabajo y en la producción: “En la escuela sólo se respeta al hombre de trabajo. Los profesores

<sup>55</sup> Desde la tradición andina, la *mink'a* es una reciprocidad, que se da casi de inmediato al momento de recibir ayuda, no es una devolución, porque se da en especie. No existía como requisito un nexo familiar y se concebía como el intercambio de energías de trabajo por alimentos.

<sup>56</sup> Bernabé Ledezma, “Escuela de indios gobernada por indios”, *La Calle*, La Paz, 9 de octubre de 1936, p. 7.

<sup>57</sup> “[El Parlamento Amauta] Dan las formas más adecuadas para hacer el traslado de estuco crudo de las inmediaciones de la comarca. Son tres leguas de distancia y sugieren que el transporte debe verificarse por pequeñas partidas, invitan a unirse al trabajo de ‘minga’”, “La interesante organización patriarcal en Huarizata. Una entrevista con los miembros del Amauta”, *El Diario*, La Paz, 7 de julio de 1932, p. 11.

pisan barro con sus alumnos, hacen adobe, ladrillos y tienen que demostrar que son eso: ¡Hombres!”.<sup>58</sup>

Para la construcción de los edificios de la escuela se hizo uso de dos formas recíprocas de cooperación productiva, por una parte, el camino hacia la cantera de donde se extraía la piedra fue obra de la *mink'a*,<sup>59</sup> por otra, la construcción de los edificios de la escuela fue obra de un forma usual para la edificación de los hogares en la tradición andina, la *achokalla*: “consiste en construir la casa con la cooperación de todos los hombres del ayllu”.<sup>60</sup>

La siembra no estuvo exenta de las formas de reciprocidad incluyente y compartida, en las pocas tierras con las que contaba la Escuela, los pobladores de la comunidad llevaron sus instrumentos de trabajo, producción y participaron en la *llamayaña*: “el cultivo comunista de la tierra”,<sup>61</sup> entendiendo comunista como la práctica comunitaria. La Escuela también retribuyó a la comunidad con el trabajo de alumnos, profesores y comisarios en la siembra de las tierras de los comunarios andinos.

#### ORGANIZACIÓN POLÍTICA Y ADMINISTRATIVA

La Escuela de Warisata planteó la autonomía como dirección pedagógica, política y productiva, desde una ética política fundada en la libertad de acción y participación, dos de los ejes esenciales para el funcionamiento de la Escuela. La Escuela, además de los

<sup>58</sup> “Un indígena profesor de la Escuela de Warisata hace declaraciones. Rufino Sosa es jefe de cultivos de esa escuela”, *La Noche*, La Paz, 10 de agosto de 1938, p. 3.

<sup>59</sup> Carlos Salazar Mostajo, *La Taika*, cit., p. 29. Otras obras como la reconstrucción de un acueducto y el camino para comunicar la escuela con Achacachi, también tuvieron como forma la *mink'a*.

<sup>60</sup> *Mensaje de la Escuela Indígenal de Warisata, en el día de las Américas*, La Paz, La Semana Gráfica [1934], edición facsimilar, México, América Nuestra/Rumi Maki, 2009, p. 5.

<sup>61</sup> *Ibid.*, p. 5.

elementos dinamizadores del trabajo consciente y productivo, de una ética de reciprocidad compartida e incluyente, que tomaba como fundamento los saberes y el pensamiento aimara, reconstituyó y reprodujo la representación social-comunitaria que se expresó en la conceptualización de la *ulaqa*,<sup>62</sup> un concepto que organizó la Dirección de la Escuela articulada con la comunidad.

La *ulaqa* —desde los saberes y tradiciones andinas—, es el espacio de reflexión y análisis de los problemas cotidianos y trascendentes de la vida comunitaria,<sup>63</sup> no es hermética ni estática, se adapta a los tiempos, se va asimilando continuamente a las épocas, como lo hizo en los cabildos coloniales, en los tiempos republicanos, se adapta en las relaciones actuales y se constituyó en el eje de trascendencia y desarrollo de la comunidad en la época de la Escuela de Warisata, porque más que un tema de gestión en el fondo, es la comprensión y práctica de los valores sobre la convivencia comunitaria, su significado profundo es la participación comunitaria de todos, por excelencia.

En la *ulaqa*, como representación de la fuerza colectiva de los *ayllus* y de la *marka*, permanece una forma de autogobierno comunal, porque reúne a la comunidad en torno a la concurrencia de la palabra, del debate, diálogo y persuasión. La *ulaqa* originó la forma de convivencia comunitaria del Parlamento de Amautas, Consejo de Administración o Asamblea comunitaria,<sup>64</sup> tuvo su fundamento

<sup>62</sup> *Ulaqa* es una voz en aimara que se refiere a la organización administrativa cercana al parlamento de una comunidad o pueblo.

<sup>63</sup> Elizardo Pérez, hacia bien en señalar que las poblaciones andinas, “no eran ignorantes de la tradición democrática y conocían el ejercicio de la política. No otro sentido tienen las Ulaqas pre-coloniales, donde el indio no es simplemente un ejecutor de órdenes, sino que posee un profundo sentido analítico, de observación y de participación”. Elizardo Pérez, “La educación indígena en Bolivia”, *La Razón*, La Paz, 29 de mayo de 1932, p. 7.

<sup>64</sup> En las diversas fuentes historiográficas consultadas, no hay un carácter único para esta forma de organización, en estas fuentes se le nombra sea como Parlamento Amauta, Asamblea Comunitaria o Consejo de Administración, en la historia y memoria oral se le nombra como Parlamento Amauta o Parlamento de

legal,<sup>65</sup> y concentraba a los representantes de los *ayllus*: *jilacata* y de la(s) *marka(s)*: *mallku*,<sup>66</sup> así como de amautas o comisarios de las diversas actividades productivas de la escuela. El Parlamento era una forma de gobierno desenvuelto en el “concepto social de ayllu, [...] donde los profesores y el Director no son sino elementos técnicos”,<sup>67</sup> como un autogobierno que expresa la voluntad social de todos.

El Parlamento Amauta, como dirección y guía desde la política, era un acto de compromiso entre todos los miembros de la escuela,<sup>68</sup> de la comunidad, de la sociedad para gobernarse ellos mismos bajo el modelo, a nivel local, del *ayllu*, a nivel de Estado, del *suyu*, y finalmente con la intención de autogobernarse a nivel de *pusi suyu* (una organización territorial semejante a una Confedera-

---

Amautas, en esta investigación haremos uso de cualesquiera de estos nombres, sin señalar distinción alguna entre ellos.

<sup>65</sup> Por sólo citar tres artículos del Reglamento del Estatuto Orgánico de Educación Indígenal y Campesina: “Art. 40. Todo núcleo indígenal tendrá un Consejo de Administración constituido por el cuerpo docente, representantes de la colectividad indígena y padres de familia. Art 46. La escuela mantendrá y perfeccionará las instituciones sociales colectivistas de carácter autóctono. Art. 141. El Consejo de Administración es la entidad que ejercita el gobierno del núcleo, constituyendo el nexo entre éste y la sociedad campesina. Está formado por representantes campesinos, mineros, laboreros, etc., de la zona, padres de familia, director, preceptores de curso y maestros de taller y debe funcionar en todas y cada una de las escuelas”. Véase Ministerio de Educación y Asuntos Indígenales, *Legislación educacional, de mayo del año de 1936 a mayo de 1938*, La Paz, s/e, 1938, pp. 104 y ss.

<sup>66</sup> *Jilakata*, *jilacata*, *hilacata*, o *jilancu*, voz aimara (*kuraka* voz en quechua) significa hermano mayor. *Mallku*, voz aimara que implica diversos significados, desde espíritu mayor hasta cóndor, en este caso se comprende como autoridad.

<sup>67</sup> *Mensaje de la Escuela Indígenal de Warisata...*, cit., p. 6.

<sup>68</sup> El internado también contó con su grado de autonomía, al constituir su propio Consejo Administrativo, un microespacio del Parlamento Amauta.



ción de Estados). Sus miembros estaban organizados bajo el *Thaki* o el medio de rotación.<sup>69</sup>

Como forma política planificada, establecía lo decidido,<sup>70</sup> mediante el acto del *tumpawi*, el diálogo permanente: se podían pasar debatiendo diversos asuntos, buscando un consenso, la conformación de una unidad, no se imponía la lógica de mayorías y minorías, sólo cuando era muy necesario. Todos tenían que llegar a un acuerdo, esto es, a un consenso, mismo que se componía recurriendo al arte de la argumentación y la contra argumentación, en cierto sentido de una retórica de persuasión.<sup>71</sup> El fin era asegurar una cohesión social armónica, pero ella misma originada de la tensión entre el conflicto y la integración de la comunidad y de

<sup>69</sup> “El Thaki o cargo por rotación, es un mecanismo en la representatividad política de las comunidades aimaras y quechuas de índole preinca”. Esteban Ticona, “El Thaki entre los aimara y los quechua o la democracia en los gobiernos comunales”, en Esteban Ticona (comp.), *Los Andes desde Los Andes, Aymaranakana, Quichwanakana, Yatxatawipa, Luḥ’uwipa*, La Paz, Ediciones Yachaywasi, 2003, p. 125.

<sup>70</sup> “Yo voy a las haciendas y ayllus en cumplimiento de las órdenes del Parlamento Amauta, a decir a los padres de familia que manden a sus hijos a la Escuela, y a éstos a que visiten la matriz, que comprueben el trabajo, fiscalicen, miren por su buen funcionamiento”. “Un indígena profesor de la Escuela de Warisata hace declaraciones”, *op. cit.*, p. 3.

<sup>71</sup> Veamos un fragmento de cómo se llevaba a cabo una sesión: “En lo mejor de la sesión uno de los parlamentarios demuéstrase jubiloso por haber encontrado turba en la pampa, demostrando que tal hallazgo simplificaría notablemente la quema de ladrillos y estuco, que tropezaba con las desventajas y carencia de combustible escaso en la región y que los contribuyentes familiares de la escuela tenían que sacrificar parte del abono de sus terrenos para subvenir a las necesidades premiosas de la escuela. Inmediatamente de escuchado el informe se acuerda destacar al lugar de los yacimientos turberos, una comisión, compuesta por el Director y dos comisarios, encargados del estudio, forma de extracción y traslado a los hornos respectivos. Terminada la reunión de padres de familia, pobladores y maestros; aquellos con el fin de afianzar los acuerdos tomados, nuevamente se reúnen y se distribuyen su parte de responsabilidad con el objeto de llenar las comisiones en la forma más amplia posible”. “La interesante organización patriarcal en Huarizata. Una entrevista con los miembros del amauta”, *El Diario*, La Paz, 7 de julio de 1932, p. 11.

la escuela, para a través de esta función política alcanzar un equilibrio armónico.

Guía y directriz, el Parlamento Amauta no sólo ponía en práctica la aplicación de justicia desde la ética,<sup>72</sup> ya que desde la organización productiva se asignaba todas las actividades por periodos variables según las necesidades (siembra, cosecha, temporada de lluvia, temporada de sequía, etc.), articulando con el aula, los talleres, construcciones, producción de arte, etc. Tal forma de organización se asimiló a los horarios de las comunidades, del tiempo de cosecha y siembra, del clima y los suelos ecológicos.

No se contuvo a seguir un parámetro, un calendario escolar impuesto desde el Ministerio de Educación, que tenía que ver más con los tiempos de la burocracia educativa que con la realidad de la situación de la zona andina rural. No obstante, se programaron los horarios de reunión de la *Ulaqa*, es decir, del Parlamento (como representantes) y de los pobladores.

El Parlamento se reunía los sábados de cada semana, como juntas previas, para las reuniones del día lunes, por la mañana.

<sup>72</sup> “Ante la escuela en formación y presente el Parlamento Amauta se hace comparecer a un mal esposo que estropeó a su mujer. Varios de los vecinos importantes de la región presencian la escena angustiados por un presunto castigo riguroso. Delante de la enseña patria. El estandarte de la escuela, dos pequeñuelos a los costados, el Director y los profesores. La escuela hace de estrado judicial. Ejemplo vivo para los yokallas. Un maestro exhorta en aymará haciendo resaltar el mal comportamiento que cundiría entre los niños con semejantes espectáculos producidos por los mayores, por los padres. El palo y los malos tratos han sido desterrados de la sociedad y de la escuela definitivamente por ser inhumanos y propios de la barbarie —les inculcaba el maestro todo emocionado— ni a los animales se les pega hoy, porque ellos nos prestan valiosos servicios. Empleando estos medios de castigo se llega a ser criminal y huésped seguro de las cárceles. Para salir del presidio tenéis que gastar gruesas cantidades de dinero, vender vuestros ganados primero y deshaceros después de vuestras sayañas y todo para beneficiar al insaciable tinterillo. [...] Los esposos en un abrazo fraterno, protestaron no incurrir más en tales faltas”. “Sobre la organización patriarcal de Huarizata”, *El Diario*, La Paz, 13 de julio de 1932, p. 11.

Además de la reunión una vez al mes de un Parlamento mayor. En las reuniones de los días lunes se presentaban los acuerdos tomados en las juntas previas, cada encargado de comisión rendía su informe verbal ante el Parlamento, indicaba las dificultades presentadas y proponía las formas de resolverlas. El informe se ponía a discusión y se tomaban los acuerdos a practicarse para la mejor marcha de la escuela y de la comunidad.<sup>73</sup> En la reunión mensual asistían “los representantes de las escuelas seccionales y de la matriz”,<sup>74</sup> se discutían los informes de una y otras escuelas, en las que se planteaban problemas de diferente índole desde el pedagógico, pasando por el productivo y hasta denuncias por parte de los latifundistas hacia los pobladores. El Parlamento Amauta era la representación de la autonomía política, social, productiva y cultural de la escuela.<sup>75</sup>

#### PLAN PEDAGÓGICO

La Escuela de Warisata planteó una educación que traspasó las aulas, se fundó en la comunidad en conjunto, con una ética y organización aplicada que recuperó los saberes y valores ancestrales

<sup>73</sup> “Los lunes se destina de 12:30 a 13:30, a la hora cívica y moral [...] se entonan además del himno nacional y de canciones, se verifican las posesiones de los nuevos amautas, que formarán parte del cuerpo asesor e impulsor de las actividades y trabajos de la escuela. También se da a conocer por medio de un profesor, las iniciativas, trabajo y orientaciones a los alumnos primero en castellano y traducido después al idioma materno”. “El Parlamento Amauta cuerpo consultivo de padres aymaras”, *El Diario*, La Paz, 5 de julio de 1932, p. 8.

<sup>74</sup> Adolfo Velasco, *La Escuela Indígenal de Warisata, Bolivia. Escuela de recuperación indígena de Caiza, Bolivia. Indios selvícolas bolivianos*, México, Departamento de Asuntos Indígenas, 1940, p. 57.

<sup>75</sup> “Esta obra no es una obra del Estado, no es obra de unos hombres extraños a ellos, esta obra ha nacido de las manos del propio indio, la ha levantado con su esfuerzo, con su fe la defiende hoy con respeto y la hace invulnerable porque ha ofrecido defenderla con su vida”. *Mensaje de la Escuela Indígenal*, cit., pp. 4-5.

de los aimaras. Al salir de la escuela e implicarse en la comunidad, su referente inmediato dentro del *ayllu* fue la casa, se centró en la enseñanza-aprendizaje de padres a hijos, la *yatiña*, el conocer, aprender y entender, proceso que abarca desde la niñez hasta la adolescencia, proceso integral, porque abarca lo biológico, lo social, lo productivo y lo cultural.

En las comunidades irradió su proyecto, fue reconocido como la *taika*, la madre que produjo una *yatichaña*, es decir, una acción pedagógica de padres de familia, de los mayores hacia las nuevas generaciones, con el objetivo de asegurar la convivencia, la complementariedad y productividad entre todos los miembros de la comunidad, como si fuese una familia.<sup>76</sup> Para ello, la escuela y su plan educativo debió actuar en articulación y en respeto con la *Pachamama*, la naturaleza, debió observar todos sus fenómenos y que éstos sirvieran de experiencia para permitirle a la pareja *chachawarmi*, al varón y a la mujer, una producción apta a las condiciones del territorio.

No existió un programa único, en un periodo de gestación de la escuela se estipuló no implantar un plan de estudio estándar, en su caso se suprimieron los programas detallados, solamente se conoció un programa general de materias a fin de que cada escuela elemental y la escuela matriz formulara su programa de acuerdo a las prácticas y necesidades del medio, la capacidad mental de los alumnos, así como las condiciones geográficas: suelo, clima, recursos naturales y tradiciones de cada región, *ayllu* y *marka* donde se ubicaron las escuelas.<sup>77</sup>

<sup>76</sup> Una educación simultánea entre padres e hijos, “los padres tienen intervención en la escuela. Los hijos haciéndole vivir el esfuerzo de sociabilidad de sus padres y creando los comités administrativos de la escuela”. “Orientación a las soluciones del Estado para el problema indígena”, *La Calle*, La Paz, 12 de mayo de 1937, p. 4.

<sup>77</sup> Esto quedó estipulado en el Reglamento del Estatuto Orgánico de Educación Indígena y Campesina, cuyo artículo 89 señalaba: “Los programas de cada núcleo se elaborarán de acuerdo a las observaciones psicopedagógicas y

No obstante, hubo un eje que articuló el trabajo pedagógico tanto de las escuelas elementales o seccionales, como de la escuela matriz, este eje fue la escuela única. La escuela única no consistió en un tipo único de escuela en todo el país, sino en dar coherencia y continuidad a las diferentes secciones de que constaba el plan-programa pedagógico: sección pre-escolar; sección elemental, sección media, sección profesional y sección normalista. Desde este plan de escuela única,<sup>78</sup> el niño o niña aimara o quechua, era producto de la acumulación de experiencia educativa que fue adquiriendo desde su infancia y a lo largo de su crecimiento biológico, social y cultural.

El plan-programa hizo patente una educación mixta. La mujer en la cultura y pensamiento andino desempeña un papel preponderante en la familia, en el *ayllu*, ya que es madre, esposa e hija y a su cuidado está entregada la educación de los niños: “ejerce una triple misión: espiritual, moral y material”.<sup>79</sup> Desde la perspectiva de la revisión del pasado, la mujer es un opuesto complementario del hombre, por lo cual era imprescindible que también tuviera acceso a la pedagogía de la escuela. Para ello, el plan siempre tomó en cuenta la educación hacia las mujeres, la creación del interna-

---

sociobiológicas del niño que determinen interés en sus diferentes edades; para lo cual debe ser sometido a la aprobación de la Dirección General”.

<sup>78</sup> C. Salazar Mostajo señala que E. Pérez retomó la idea de la Escuela Única, de la experiencia rusa que llegó a Pérez a través de la lectura de Mariátegui y su libro *La escena contemporánea* (C. Salazar Mostajo, *op. cit.*, p. 19). Estrella Peralta señala que una gran influencia en el pensamiento pedagógico de Elizardo fue influencia de su padre Gamaliel Churata, quien le hizo llegar algunas obras de Mariátegui, así como también le habló de la experiencia en Puno, Perú, de la escuela del aimara Manuel Alka Cruz (más conocido como Manuel Zúñiga Camacho) y de la escuela de Utawilaya. “Conversación con Estrella Peralta Castro, hija de Gamaliel Churata”, Ciudad de México, 27 de diciembre de 2010.

<sup>79</sup> *Informe del director de la Escuela Normal Profesional de Indígenas de Huarizata, Elizardo Pérez, al señor Prefecto y Comandante General del Departamento de La Paz*, fechado en Huarizata el 27 de noviembre de 1933, *cit.*, p. 6.

do desde su nacimiento tuvo la intención de que fuera de alcance para ambos géneros.

El programa fue concebido desde la escuela única y se originó desde dos ejes: uno de conocimientos generales, que incluyó la alfabetización, lectura, escritura, cálculo, sistema métrico, geometría, educación física, historia, geografía, ciencias, música, dibujo, así como artes decorativas; y el segundo eje: los conocimientos especiales que agrupaban los diversos talleres. La asignación de los conocimientos especiales se determinó de acuerdo a las inclinaciones propias y aptitudes especiales de cada alumno.

La escuela central, así como las elementales, siempre hicieron uso de la enseñanza bilingüe, del aimara al español y del español al aimara, pero no desde un término de aculturación, sino desde el sentido que los alumnos pudieran pensar a partir de ambos idiomas.

El plan de la escuela única, bajo los principios de una educación y de los saberes integrales, se constituyó desde cuatro secciones que constituían una unidad: 1) sección pre-escolar; 2) sección elemental; 3) sección media (de orientación profesional); 4) sección profesional. Así como de la sección normal, la de creación de profesores.

#### SECCIÓN PRE-ESCOLAR

Contó con la asistencia de niños y niñas de cuatro a seis años. Se les inducía al acercamiento con el trabajo productivo desde la agricultura, lo pecuario y la construcción. A su llegada les eran entregados pequeños lotes para campos de experimentación agrícola y flora. Eran conminados a adquirir una responsabilidad al hacerse cargo del cuidado y crianza de animales: gallinas, conejos, palomas.<sup>80</sup> Los alumnos, además, colaboraban con la edificación

<sup>80</sup> Véase artículos 90 al 95 del Reglamento Estatuto Orgánico de Educación Indígena y Campesina.

de la escuela, al recolectar piedras de colores para el empedrado o limpiando jardines.

Desde su corta edad, practicaban juegos manuales para adquirir concepciones acerca de la forma, espacio, volumen, color. Aprendían a asociar, crear e inventar. Sabían que pertenecían a una comunidad, a una colectividad, en la cual tenían deberes y derechos: “Aprendían el valor de la iniciativa, del esfuerzo sostenido [el Ma Chamaki “una sola fuerza”], de la tenacidad, de la solidaridad”.<sup>81</sup>

#### SECCIÓN ELEMENTAL

Con duración de tres años, ingresaban alumnos de siete a diez años de edad. Como los alumnos menores, los de esta sección participaban en la pedagogía productiva, en la dinámica del trabajo de construcción de las aulas y edificaciones de la escuela. Aprendían desde formas diversas, conocimientos de aritmética y cálculo al hacer uso de la plomada, el metro y el nivel. Adquirían conocimientos de botánica, de la flora al formar herbarios. En diversas actividades cotidianas aprendían el contar y sumar. En la escritura se les inculcaba el método de las frases normales para la creación de textos. Y se les continuaba encauzando en el sentido de la unidad y ser partícipes de lo comunitario a través del juego colectivo, mismo que les daba la capacidad de relación y sociabilidad, a través de la percepción y la vía sensorial.<sup>82</sup>

<sup>81</sup> Salazar, *La taika*, cit., p. 110.

<sup>82</sup> “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”. *Ibid.*, p. 111.

## SECCIÓN MEDIA

Con duración de tres años, asistían alumnos de once a catorce años. En las actividades de conocimientos generales de escritura, realizaban composiciones, redacciones literarias y formales. Hacían prácticas con animales para aprendizaje de la biología, la zoología y el medio. Podían encomendárseles labores de dominio técnico por parte de los maestros de talleres a los cuales estuvieran asignados, además desde la relación integral de trabajo, estudio y producción no sólo ayudaban en la edificación y construcción de la escuela, como ayudantes de albañilería, sino que desde el taller al que asistían producían objetos necesarios para la escuela fuese para las aulas: pupitres, pizarras, bancas, ventanas, etc., fuera para las diferentes labores en el agro o herramientas de uso, para labores artesanales.

## SECCIÓN PROFESIONAL

No tenía una duración exacta de años, asistían alumnos de 15 a 18 años. La profesión era de acuerdo a sus aptitudes e intereses demostrados en las secciones anteriores, pero no sólo estaba predispuesta por la asistencia y aprendizaje a un taller específico, sino a la estrecha relación del profesional con su medio, el *ayllu* y/o comunidad a la que retornaría, ya que no se trataba de forjar trabajadores artesanos o industriales que migraran a las ciudades y privaran del conocimiento adquirido a los demás pobladores de la comunidad de la que provenían.<sup>83</sup> En este sentido la finalidad

<sup>83</sup> En 1938, egresaron de Warisata como profesores de conocimientos generales Antonio Choque (carpintero), Ramón Flores (albañil), José Rojas (sombrerero), Pastor Chan (auxiliar de carpintero), Gregorio Flores (alfombrero). En el certificado de Gregorio Flores se predispone: “El que suscribe profesor de alfombras de la Escuela de Warisata, certifica que el ciudadano Gregorio Flores Ayaviri, procedente del núcleo de Llica, ha cursado en la sección de alfombras desde el 16 de mayo de 1937 hasta el presente que se retira del establecimiento con la suficiente capacidad técnica para trabajar, dirigir y organizar un taller



de esta sección no era cumplir un programa, era retribuir a la comunidad el conocimiento y la profesión adquirida, “preparar hombres y mujeres aptos”,<sup>84</sup> siempre desde la ética de reciprocidad complementaria y de un optimismo pleno.<sup>85</sup>

#### NORMAL

La Normal contemplaba una duración de cuatro años, sin embargo, la primera generación se formó en dos años,<sup>86</sup> como resultado de casi una vida plena, de varios años viviendo y siendo parte de la pedagogía productiva de la escuela. Como egresado de la normal de Warisata, el profesor ponía en práctica la autogestión, es decir, tenía la capacidad de construir una escuela, proveerla con el equipo necesario: bancas, instrumentos de labranza, jardinería, cultivos, etc. Además de instalar un internado en cada matriz del núcleo escolar, en la escuela central y volverlo autosuficiente fuese en el trabajo productivo agrícola, pecuario o artesanal-industrial, siempre en colaboración con los pobladores de la comunidad y

---

escolar de alfombras.- 4 de julio de 1938”. “Cinco primeros profesores indígenas salen de la Esc. De Warisata”, *La Calle*, La Paz, 10 de julio de 1938, p. 4.

<sup>84</sup> Artículo 105, del *Reglamento Estatuto Orgánico de Educación Indígenal y Campesina*.

<sup>85</sup> “Nosotros como hermanos aymaras y quechuas debemos tener un solo ideal puesto que nuestra situación es una sola. Por eso, haciendo una gran masa, debemos quitarnos ese gran peso que nos aplasta cuando queremos marchar adelante. El primer deber es sentirse optimista en la obra que realizamos, sentirse fuerte y capaz de vencer todos los obstáculos que se nos presenten al paso”. Emiliano Anawa, “Hermanos Aymaras” en *Boletín de Warisata. Editado por la Comisión de Educación*, Warisata, año 1, núm. 5, 24 de diciembre de 1939, p. 4.

<sup>86</sup> La primera generación de egresados de la normal de Warisata se constituyó de la siguiente forma: Nicolás Yapu, Emiliano Anawa, Nicolás Olivera, Pedro Waywa, Gregorio Yapu, Silverio Pari y Mariano Pari (provenientes de Caiza “D”); Felipe Willca, Florentino Willca, Celestino Saavedra y Patricio Carlo (provenientes de Llica); Pascual Mamani (proveniente de Warisata); Juan Añahuaya (proveniente de Ankoraimes); Ana Pérez Criales y Carlos Salazar Mostajo.

bajo estimación del medio geográfico y de los recursos naturales.<sup>87</sup> Para ello tenían conocimiento de geografía e historia no sólo universal, sino conocimientos de los *ayllus*, *markas*, de los saberes y del pensamiento aimara-quechua andino.<sup>88</sup>

Ser egresado como normalista de Warisata era también adquirir plena conciencia del grado de autonomía que un método pedagógico puede adquirir y no estar sujeto a un programa estándar. Como profesor, tenía la capacidad de hacer una lectura de la situación en la cual iba a poner en práctica una pedagogía, y si su programa no era el adecuado a la situación y a los seres situados, entonces modificar el programa pedagógico de acuerdo a las circunstancias.<sup>89</sup>

<sup>87</sup> “Están decididos a mostrar que el indio puede civilizarse e intervenir en la vida nacional de la que lo ha marginado hasta ahora los representantes de la feudalidad ochocentista”. “Warisata titula a los primeros maestros indígenas de Bolivia”, en *Boletín de Warisata. Editado por la Comisión de Educación*, Warisata, año 1, núm. 5, 24 de diciembre de 1939, p. 1.

<sup>88</sup> “El Profesor Guillén Pinto se mostró muy complaciente con las clases a la Normal de Warisata: en el salón de los alumnos del segundo año de normal —refiere el profesor— reciben clases sobre el *ayllu*, y sus relaciones con la gens, con la tribu”. “El profesor H. Guillén Pinto visitó la normal de Warisata”, *La Calle*, La Paz, 15 de marzo de 1939, p. 4.

<sup>89</sup> “En las clases de dictado no lograba interesar a los alumnos y sus tareas eran mal hechas. Opté entonces de dejar de dictar, encargando a ellos mismos tal labor. En cada mesa un alumno escribía y el otro dictaba. Luego cambiaban: el que había escrito dictaba a su vez y el otro escribía. Por último, cambiaban sus papeles y se corregían recíprocamente. Yo me burlaba del que aparecía con más faltas. Entonces este decía que su compañero le había dictado mal las palabras. El otro decía que, por el contrario, había dictado bien y que su compañero había escrito mal. Se producía así una ardorosa discusión y los niños pronunciaban una y otra vez las palabras en duda. Y cuando se apaciguaba estaba seguro de que ambos niños habían aprendido perfectamente la pronunciación y escritura de muchísimas palabras, todos ellos sin darse cuenta y sin fatigar su atención”. Carlos Salazar, “Un interesante método para enseñar la pronunciación y la escritura”, en *Boletín de Warisata. Editado por la Comisión de Educación*, Warisata, año 1, núm. 5, 24 de diciembre de 1939, p. 5.

Además de asesorar a los maestros de las escuelas seccionales si éstos llegaban a tener problemas pedagógicos.<sup>90</sup>

## HORARIO

La concepción de un plan acorde al medio rural y su proyecto pedagógico productivo instó a la conformación de un horario y de un calendario que se distanciaba del calendario escolar de la ciudad de La Paz, y del calendario gregoriano, adecuándose al calendario de los ciclos agrarios andinos. El año escolar iniciaba a principios de agosto. Las actividades educativas-productivas no se sujetaban a un ciclo planificado de hora por hora, sino que se articuló con los tiempos de la siembra, de la cosecha y levantamiento, y por supuesto, del clima.

De esta forma, se estipularon dos periodos vacacionales, que involucraron el retiro de las actividades de conocimientos generales o actividades intelectuales académicas, así como de algunas actividades de conocimientos especiales —talleres—. Días de asueto en los cuales se organizaba la comunidad y la escuela para el ciclo de la cosecha y la siembra: entre abril y mayo y en el mes de noviembre.

Fuera de este horario general, se estipuló un horario interno que estaba acorde al plan de trabajo de cada profesor, dentro del cual se incluía una división en dos grupos. Cada grupo podía optar por el turno matutino o vespertino: las labores escolares se desarrollaban diariamente en verano de las 7:30 a las 11:30 y en invierno de las 8 a las 12, para el grupo matutino. Para el grupo vespertino de las 13:30 a las 16:45 fuese en verano o en invierno.<sup>91</sup> Horario que incluía a los alumnos de las secciones de elemental, media, profesional y normal.

<sup>90</sup> “Boletín se dirige a los maestros de las seccionales”, *ibid.*, p. 5.

<sup>91</sup> “El Parlamento Amauta, cuerpo consultivo de padres aymaras”, *El Diario*, La Paz, 5 de julio de 1932, p. 8, también en Velasco, *op. cit.*, p. 32.

El plan pedagógico fundado en el proceso productivo, de la comunidad y de la escuela, manifestaba un proceso de aprendizaje para la vida, al estar bajo la guía de un cuerpo colectivo y/o comunitario, nombrado el Parlamento Amauta o de Amautas, la figura del examinador se transformó en guías, por lo cual el acto autoritario de examinar se desterró, de la misma manera se suprimieron los exámenes o evaluaciones. Porque la vida que buscaban transformar no requería de una evaluación, tampoco de una calificación, sino del acuerdo comunitario con la finalidad del bien de y para todos.

#### CREACIÓN ESTÉTICA

El plan programa de la Escuela de Warisata como pedagogía productiva buscaba además de un conocimiento intelectual y del trabajo manual, una complementariedad estética y cultural. Se desarrollaron diversas actividades de creación estética, con la intención de que éstas no sólo desarrollaran las aptitudes psicomotoras, sensitivas, afectivas, en los alumnos y en los pobladores, sino que además de expresar sensaciones, sensibilidades y emociones; que la creación estética guiara intereses comunes que consolidaran una intención más profunda: la reivindicación de las culturas andinas así como la comunicación y difusión de las mismas.

La estética como parte de una cultura guiada por la pedagogía con la intención de reivindicar la figura: los rostros, color y estatura de los andinos, del aimara, del quechua y su lugar como sujeto social desde una nueva forma de educación. Esta estética tomó forma en la pintura de los murales de Warisata hechos por Alejandro Mario Illanes y por Manuel Fuentes Lira:

En los murales hay un fin estético que es primera línea pedagógica. Partamos del principio de que por medio de imágenes se trata de transmitir información a personas analfabetas. Lo que se ve es la vida

rural cotidiana. El indio es presentado en un entorno inhóspito del Altiplano, en una actitud por primera vez humana, activa, rebelde. Este estilo de pintura es una suerte de declaración de los derechos del indio. No sólo “descubre” el mundo de los campesinos hasta entonces ignorado, sino al mismo tiempo se lo ve con otros ojos. Sin embargo, debe quedar en claro que la pintura mural de Warisata, es parte del programa pedagógico global de la escuela.<sup>92</sup>

A través de relatos visuales, imágenes y símbolos ideológicos de sus saberes ancestrales, no sólo ocurrió una manifestación del deseo, de lo sensible o de exaltar al oprimido, sino de la manifestación del nuevo sujeto que se educaba en la escuela y que respondía a una unidad humana en la comunidad, que no limitaba sus raíces ni alcances sociales. En los murales y en la creación escultórica, en la estética de una plástica fuese en Illanes y en mayor profundidad en Fuentes Lira (en los acabados, diseño y tallado de los portones del Pabellón México), se plasma una creación del gusto, del sabor; es decir, la representación estética en una plástica del tallado en madera y en piedra, que plasma gustos, sabores y productos provenientes de los diversos suelos ecológicos y zonas de Bolivia: Andes, Amazonia, montañas, valles, lagos, llanuras, selvas, etc. Una estética donde se vuelca la plasmación de la complementariedad y reciprocidad de la zona andina, donde Warisata era la fiel representante, ya que en ella concurren toda una variedad de gustos y productos de las diversas escuelas elementales.

La escritura fue una de las formas de creación de esta pedagogía estética, el *Boletín de Warisata*, y la edición semanal del periódico mural, colocado en la puerta lateral de la escuela,<sup>93</sup> cumplieron

<sup>92</sup> Germán Arauz Crespo, “Un pintor redescubierto. Mario Alejandro Illanes: los pasos perdidos”, *Ventana. Suplemento de La Razón*, La Paz, 25 de abril de 1993, p. 14.

<sup>93</sup> *El Boletín de Warisata* fue editado por la Comisión de Educación, que incluía tanto a alumnos como a profesores, entre ellos podemos señalar a Carlos Salazar Mostajo, Emiliano Anawa, Ana Pérez Criales, etc. Se editaba con un mimeógrafo

como objetivo la conformación de ser vehículos pedagógicos y también con alcances de difusión. Otras formas de difusión fueron las concentraciones que se realizaban para conmemorar la fundación de la escuela, el 2 de agosto (que posteriormente unos años después a 1931 fue decretado como día del indio), en ellas se realizaban representaciones de danzas por parte de las comunidades, a través de los alumnos de las escuelas elementales, así como eventos de oratoria, de declamación poética y literaria.<sup>94</sup>

A una nueva pedagogía, correspondía una nueva estética. No desde una teoría estética, sino desde la práctica creadora. Formas de creación que hicieron una relectura de la tradición y los saberes andinos utilizando como recursos metodológicos la memoria y la tradición oral. Recopilando diversos cantos y poemas orales, Antonio González Bravo conformó un cancionero que fue semilla productiva en el esfuerzo de los alumnos de Warisata, en la persona del poeta y alumno Máximo Wañuyco,<sup>95</sup> en escultura y construcción del edificio principal y del Pabellón México; en la talla en madera y piedra de las puertas de la escuela, de un arte “como arma de expresión y sentir de un pueblo”, del arte “neoindio”.<sup>96</sup>

Un carácter estético de liberación que también se expresó en la representación dramática, en la velada de la Escuela de Warisata

---

y llegó hasta el número 5. Véase carta de Ana Pérez desde Warisata dirigida a Carlos Salazar, director del Núcleo Indigenal de Caiza, fechada el 9 de marzo de 1940.

<sup>94</sup> “Cerca de veinte mil indios se reunieron ayer en el núcleo indigenal de Warizata”, *La Razón*, La Paz, 3 de agosto de 1938, p. 6.

<sup>95</sup> Máximo Wañuyco compuso el huayno titulado “Cusitica”, una composición en aimara que fue declamado en México, durante los eventos amparados por el representante de Bolivia en este país. “En México se escenificará un huayno de que es autor un indígena boliviano”, *La Calle*, La Paz, 20 de julio de 1938, p. 8.

<sup>96</sup> “El fresco en la escuela indígena boliviana, habla Manuel Fuentes Lira”, *Última Hora*, La Paz, 30 de marzo de 1946, pp. 1 y 4.

en el Teatro Municipal de La Paz.<sup>97</sup> Liberación que se entrelazaba entre lo estético y los demás ámbitos (social, económico, político) desde un eje pedagógico: *Ma pata munasiu jimhuañaj* (morir antes que esclavos vivir).<sup>98</sup> Proceso que también incluyó la actividad recreativa de carácter físico, deportivo.<sup>99</sup> La Escuela Ayllu de Warisata es, entonces, el espacio que sembró y desarrolló una epopeya pedagógica integral productiva.

<sup>97</sup> El Programa de la velada: “I. Lejos del Terruño”, wayño [ejecutado por] Sicuris de Italaque; 2. “Canciones aimaras”, versión poética y musical de Antonio González Bravo: a) Marcha de los Cóndores. Coro. Declamación del poema por el alumno Pedro Miranda. B) Illampu. Coro. Declamación del poema por el niño Dionisio Miranda. C) Tucusit Kkajholla (La jovencita difunta). Coro. Declamación del poema por el niño Juan Mamani. 3. Carlos Salazar. [declama] El Granizo. Poesía. [declamada por] Alumno Pedro Miranda. 4. Los auqi auqis. Danza cómica. Cursos inferiores. II 1. Divagando. Wayño. [ejecutado por] Sicuris de Italaque- 2. El Litigante. Comedia en un acto por un grupo de profesores y alumnos de la escuela Andes. Personas [personajes] Dr. Guachalla. El Tinterillo. Tomás. Tata Pedro. El Ponguito. La escena en un pueblo de la Puna. III. Dos piezas por los Sicuris de Italaque. A) Valiente jornada. Marcha. B) Leke leke. Wayño. 2. Canciones aimaras. Versión poética y musical de Antonio González Bravo. A) Kala Takkaya (reventazón de piedras). Canción burlesca de San Juan. Coro. Declamación del poema Máximo Wañuico. B) Kori pilpinto (Mariposa de Oro). Coro. Declamación del poema por el niño Juan Mamani c) Jaippu Ururi warawarara (a la estrella luminosa de la tarde). Coro. Declamación del poema por el alumno Esteban Chura. 3. Kamakeru aruntasina (saludando al zorro). Poesía, niño Manuel Rojas. 4. J.S. Chocano. Capulicán. Soneto, alumno Patriocio Carlo. 5. Cullawna. Danza de los cursos superiores. “En el núcleo indígenal de Warisata repetirá hoy su programa folklórico”, *El Diario*, La Paz, 27 de julio de 1937, p. 5.

<sup>98</sup> Frase del himno boliviano, que cantaron los alumnos de Warisata, levantando el puño, lo que les valió una crítica injusta por parte de diversos grupos de la sociedad paceña. “El Director de Educación Indígenal y Campesina, historia la obra de Warisata”, *La Noche*, La Paz, 20 de agosto de 1938, p. 12.

<sup>99</sup> Concursos de atletismo, de ajedrez, la creación de equipos de fútbol *soccer*, etc. “Concurso Atlético realizado en Warisata conmemorando el Día del Indio”, *La Calle*, La Paz, 17 de agosto de 1938, p. 6.



Fuente: imagen tomada de la revista *Oriente*, núm. 6, Mérida, febrero de 1918.



Fuente: imagen tomada del Archivo de Carlos Salazar Mostajo.



*A Erre A por la paciencia*

*Jiskt-añatakix Nayraqatax Yátxatañawa*

*(para preguntar antes hay que informarse)*

*Todos aprendemos de todos, con respeto y sin autoridad.*

## VII. CONCLUSIONES, SIMILITUDES, ANALOGÍAS Y DISTANCIAS

La Escuela Racionalista de Mérida, Yucatán, y la Escuela Indígenal Ayllu de Warisata, Bolivia, manifestaron en y desde la práctica una acción pedagógica intencional, los sujetos que actuaron tanto en la escuela yucateca como en la andina estuvieron condicionados por sus prácticas integrales (desde la ética, la pedagogía, la política, la economía, lo social, lo estético y la cultura), las cuales al mismo tiempo fueron su horizonte referencial integral que condicionó su posibilidad histórica como filosofías éticas prácticas.

La Escuela Ayllu de Warisata y la Escuela Racional de Chumínopolis tuvieron semejanzas en sus prácticas pedagógicas, éticas, administrativas, políticas y económicas, con ello no definimos que los andinos participantes en Warisata fueron anarcocomunistas o socialistas libertarios como los participantes en Yucatán, no porque les haya faltado una orientación sistemática a los andinos, sino porque cada proyecto tuvo sus propios fundamentos y cimientos, que les dieron un carácter de diferenciación y diversidad, pero en la práctica y el quehacer, sus actos y hechos tuvieron semejanzas, así como su fundamento principal fue el mismo para ambas: el bien de todos.

## EDUCACIÓN INTEGRAL

Los proyectos pedagógicos en Chuminópolis y en Warisata no fueron sistemas, si por sistema se entiende una estructura cerrada, hermética y estática a los aconteceres y procesos de la realidad en la que se instauraron. Ambos se distanciaron de esta concepción, porque se estructuraron de acuerdo a sus realidades, marcaron la fluidez de la vida humana y de la naturaleza, formularon programas mínimos, pero siempre tomaron en cuenta y permitieron el libre ejercicio del pensar y practicar el debate y crítica, la reformulación y modificación de variantes y modificaciones en el cauce de su realización práctica. No se trató de perspectivas universalistas excluyentes, sino de perspectivas particulares incluyentes, que cuestionaron y se opusieron al acto pedagógico, a los valores morales, a las formas y modelos económicos y las estructuras políticas dominantes, además, no sólo se quedaron en la crítica, sino que plantearon un horizonte posible a través de sus escuelas y métodos.

Los métodos que implementaron, como métodos elementales, fundados en una Educación Integral, en el caso de la Escuela Racionalista y de la Educación Productiva en el caso de la Escuela Ayllu, se basaron en una articulación equilibrada y armónica de granjas y talleres industriales, en la productividad agrícola, en el desarrollo intelectual (escritural), con la finalidad de un horizonte común: *formar individuos, hombres y mujeres libres y capaces para realizar y practicar el bien común*. Por tales consideraciones, ambos proyectos pedagógicos no fueron preceptistas, sino orientadores: educaron en la diferencia y la igualdad, en la libertad y autonomía del pensar con la particularidad de formar otra sociedad, equitativa, comunitaria/ colectiva e incluyente.

Warisata con la realización de la pedagogía productiva y Chuminópolis con la práctica de la educación integral fueron enseñanzas integrales e integradas desde varias dimensiones. Como enseñanzas integrales buscaron el desarrollo de todas las dimensiones del ser humano, tanto intelectuales, como manuales, afectivas,

morales y artísticas, dando énfasis a un carácter de continuidad de la vida humana.<sup>1</sup> Se distanciaron de una excesiva división de lo manual y de lo intelectual, por lo cual se negaron a fomentar una desigualdad en la distribución del poder y de la riqueza. Al articular lo manual y lo intelectual, rompieron con las desigualdades existentes y se negaron a corroborar la selección y división del trabajo previamente establecidas.

Evidentemente no intentaron imponer o buscar una homogeneización de las sociedades en las que insertaron la educación integral que impartieron; no se concibió en el sentido de integritismo, como una forma de totalitarismo que separa e impone una homogeneización; por lo contrario, manifestaron su decidido apoyo a la diversificación. En ambos proyectos pedagógicos es innegable que hubo quienes optaron más por una actividad intelectual que por una manual, lo cual no significó ni privilegio ni olvido de los problemas y de las situaciones concretas. En el caso de aquellos que optaron por una actividad manual o más práctica tampoco significó ni desigualdad e inferioridad social, ni ser sujeto de explotación,

<sup>1</sup> Continuidad de la vida humana, me refiero a la realización plena de una escuela única (como se manifestó plenamente en Warisata): como procesos educativos no se signaron por una versión mecanicista y generacional que concebían al ser humano como producto de “etapas” que se viven en momentos particulares de la existencia, las cuales debían ser atendidas de manera especial, indistintamente de los estadios anteriores o de los procesos por vivir. Aunque en menor medida en Chuminópolis, pero en forma más plena en Warisata, no se atendió la educación como un trabajo fragmentado, impulsivo; no se educaba cada quien según el momento que se vivía en desconexión con sus experiencias pasadas, con las presentes y con las venideras, es decir, no se planteaba una educación organizada en etapas pretéritas o futuras: el “cuando seas grande” con que muchas veces se le dice y practica al infante y al joven, que cancela un proyecto de vida para el adulto, no existió en Warisata, porque el proyecto estaba fundado en un proyecto para la vida desde su semilla en el jardín infantil hasta el momento del retorno a su comunidad y aun en su comunidad seguía en un proceso continuo de aprendizaje. Educar era un acto pleno y continuo, un proceso permanente que cada quien vivía como “ser en devenir”, es decir, como individuo que vive una permanente posibilidad de realización.

rasgos que en la actualidad diversos programas educativos, desde el constructivismo y desde la planificación de la educación en competencias, buscan y continúan realizando. Si actualmente se comprende una educación integral, ésta no comprende la relación del apoyo y trabajo en conjunto, al contrario, es una educación integral que emerge como proceso para incentivar el individualismo y la competencia desleal entre los seres humanos, una pedagogía selectiva y excluyente. Por supuesto que es el modelo educativo que, si bien es la continuidad de los proyectos y sistemas tradicionales, continúa dominando y buscando formas de excluir modelos alternos pedagógicos.

Racionalistas y andinos buscaban la integralidad, entendiendo ésta como la forma orgánica que se consigue gracias al trabajo en cooperación de personas diferentemente preparadas que se unen y accionan en pie de igualdad. A su vez fueron enseñanzas integradas, es decir, sus métodos intentaron relacionar a quienes no estaban insertos en sus proyectos. Fueron receptivos frente a las necesidades sociales, de tal forma que no fueron ajenas en la repercusión de la organización y contenido de la enseñanza. Por supuesto que ello no significó que la organización y el contenido que ambas escuelas manifestaron no tenía que ver con un circuito de organización: escuela-empresa, muy difundido en la actualidad y desde la óptica de los proyectos mundiales *versus* nacionales, desde el neoliberalismo y como formas de las nuevas políticas educativas.

Fueron pedagogías integradas e integrales, porque significaron proyectos escolares abiertos frente a las sociedades que les negó ampliar su potencial, ello no significó que sirvieran de polos de irradiación educativa, cultural, social, política y económica, ubicándose como lugar de encuentro de las comunidades (Warisata) y de grupos sociales obreros y campesinos (Chuminópolis), donde se les permitió encontrar y desarrollar necesidades de formación, que eran desconocidas y negadas por la educación y la escuela oficial.

Por tal razón, se hizo necesario que, desde sus proyectos, plantearan la crítica a la educación impuesta, a sus valores, al Estado

y sus instituciones, a la Iglesia y a la sociedad de su época. Ambas escuelas iniciaron una búsqueda del desarrollo integral del ser humano como individuos críticos e incluyentes de una sociedad, a través del acto pedagógico, siempre bajo el fundamento de ser éticamente responsables. Tal empeño los llevó a una dimensión pedagógica de la autogestión: sin divisiones entre profesores y alumnos sino considerando a los primeros como guías del proceso de aprendizaje, lo cual implicó un proceso de aprendizaje incluyente: todos aprenden de todos.

Como procesos educativos, no pudieron escapar de un grado de coacción, la Escuela de Chuminópolis y la Escuela de Warisata retomaron un grado mínimo de coacción para la aplicación de su pedagogía, pero con un sentido de conciencia. En andinos y yucatecos implicó una coacción moral más allá de individualidades liberales, es decir, sentimientos colectivos, comunitarios, que resumen las ideas y costumbres aceptadas en un momento dado. Coacción moral o sentimiento común, colectivo, que no produjo sobre los participantes por imposición de la voluntad de una mayoría sobre las voluntades individuales, sino por la difusión y el libre intercambio de influencias recíprocas.<sup>2</sup>

A través de la implicación de un conocimiento atravesado por las ciencias sociales y naturales, permeado por la filosofía e ideología del anarcocomunismo (Chuminópolis) y por los sabe-

<sup>2</sup> Es indudable que, en esta coacción moral, se ejerce una presión de las opiniones, juicios y sentimientos de un grupo sobre un individuo y también es inevitable que como individuo influya de cierta manera y grado en los sentimientos y opiniones de los demás integrantes de un grupo, sin embargo, la presión recíproca que se ejerce en la coacción moral no obedece a una función de dominio y de autoridad, sino que se acatan desde la voluntad propia de juzgar y discutir equitativamente. El individuo entonces se identificará con estas opiniones, sentimientos y juicios, encontrará afinidad con ellos y acabará por obrar de acuerdo consigo mismo, como un deber voluntario, mismo que tendrá que ser puesto a discusión, análisis y crítica con el otro (individuo), con la dinámica desde el consejo de persuadir y convencer.

res, conocimientos, tradiciones e imaginarios ancestrales andinos (Warisata), la enseñanza se fundó en una razón como atributo de un ser que piensa, critica, analiza, duda y cuestiona. La coacción se volvió guía para que, como seres pensantes, pensarán su realidad y buscaran enfrentar los problemas que ésta planteaba. Ambos casos se contrapusieron a las concepciones e imaginarios arraigados en la época, de ser negados históricamente como entes capaces de razón.

Si las prácticas dominantes desde la formación educativa degradaban y degradan la moral y la conciencia, así como el potencial creativo, Warisata y Chuminópolis se distanciaron de prácticas dominantes y desde sus métodos pedagógicos cada una se instó por una práctica de conciencia libertaria. Adquirir conciencia se entendió como una toma de posición de carácter cognitivo, frente a la imposición de un sistema jerárquico como presunto y único modelo posible y eficiente.

Como proyectos, la Escuela Racionalista yucateca y la Escuela Indígenal Ayllu de Warisata, más allá de lo pedagógico, no sólo buscaron la ampliación y/o ejercicio del derecho como ciudadanos, sino de la transformación del sistema político, del sistema económico, cultural y social, el acto de educación, de aprendizaje, se articuló en otros ámbitos, desde la ética, pasando por la política.

#### EDUCACIÓN Y ÉTICA

La educación en Warisata y en Chuminópolis no fue instrumental del todo, en el sentido de que no era mediatizadora ni alienante; tampoco fue un fin, sino un medio de recuperación del ser humano, de los sujetos como humanidad históricamente situada. La ética junto a los valores de la educación adquirió una proporción de ser un sentido instrumental, sobre la convivencia, pero fueron un medio, no el fin de las relaciones humanas para socializar a los su-

jetos desde un horizonte político propio, horizonte irradiado por el anarcocomunismo para Chuminópolis y por los saberes y conocimientos andinos articulados con la Escuela Nueva, para Warisata.

Como proyectos pedagógicos adquirieron un sentido de finalidad teleológica y práctica, se ejerce desde y en el sentido de la socialización, del acto comunitario de apoyo mutuo y reciprocidad, es decir, de integración (pero no de alienación) de los alumnos, padres, maestros y pobladores a un grupo social, fuese la comunidad *ayllu*, *marka* o núcleo escolar (para Warisata), escuela, sindicato u organización obrera (para Chuminópolis), donde se reconocieron, se aceptaron las expectativas, las críticas y opiniones de los demás miembros del grupo al que se integraron. Desde la ética y la práctica, se planteó una dialéctica entendida como el escuchar, debatir y discutir el razonamiento del otro sujeto, por lo cual, se distanciaron del acto limitado de aceptar y reafirmar las posturas de los demás sujetos incluyentes, o del acto repetitivo de la postura de alguno.

¿Cómo lograr un diálogo en el que participaron todos?, esto se logró mediante un instrumento, un fin-medio, fundado en los valores morales voluntarios del apoyo mutuo, del *ayni*, de la reciprocidad complementaria que tomó forma en la práctica cotidiana en métodos de dinámicas de grupos, de afinidad entre los sujetos, donde se profundizó la acción de transformar las profundas circunstancias y relaciones económicas, sociales, políticas y culturales.

La educación se volvió autoeducación, se educó a uno mismo y se guió y aconsejó al otro, para de la misma manera realizarse como un individuo pleno, pero no se intentó que esta autoeducación naciera y feneciera en la comunidad, sino que se trado de que trascendiera de forma generacional. Éticamente, como procesos pedagógicos, desaparecieron una conciencia de inferioridad, de una incapacidad para autogobernarse y realizarse por sí mismos y para los demás, mediante el acto educativo integral (en Chuminópolis) y el acto educativo productivo (en Warisata),



lográndose desenvolver una conciencia y una práctica propia, un “autodeterminismo”,<sup>3</sup> la *q’ispiyasña*,<sup>4</sup> una voluntad de “acción propia”,<sup>5</sup> es decir, una autonomía.

La autonomía se comprendió y practicó como una relación entre las voluntades y los deberes, como autonomía del sujeto, del individuo, se planteó desde una esfera donde se practicaron consensos. Desde el plano individual y colectivo, la autonomía nunca proporcionó una respuesta automática a todas las preguntas y problemas dialécticos que planteó la realidad y cómo se iba desenvolviendo ésta.

La autonomía como práctica libertaria fue y es una semilla individual que se articula a lo colectivo y/o social, es un proyecto, es reflexión y autorreflexión del sujeto que la encarna y de las organizaciones donde se instrumentaliza. Por ello, para la pretensión de que surgiera y brotara la autonomía, era preciso no sólo alterar el campo social-histórico, sino también la esfera de lo mental y de lo ético, modificarlos de manera que se pudiera llevar en práctica sin limitantes.

La autonomía se comprende tanto en Chuminópolis como en Warisata como un proceso permanente y en movimiento, en búsqueda, desarrollo y construcción de una sociedad libre, que se diera por sí misma, cierta y reflexivamente, sus propias organizaciones, sabiendo que lo hacía, es decir, con conciencia de su actuación. Desde la autonomía de sus participantes se forjó una sociedad libre que no fue algo concluido y cerrado, era actuar y llevar en práctica de una forma reflexiva. La razón fue concebida como un proceso de decisión que se creó en una dinámica de movimiento sin fin, sin ser hermética o individual sino comunal-colectiva.

<sup>3</sup> “Impresiones de un paseo a Huarizata”, *El Diario*, La Paz, 20 de julio de 1932, p. 7.

<sup>4</sup> La *q’ispiyasña*, se entiende como la relación dialógica entre libertad y determinismo.

<sup>5</sup> *Oriente. Órgano de la Escuela Racional*, Mérida, vol. 1, núm.1, 15 de septiembre de 1917, p. 10.

Porque la razón no fundó la libertad, sino que la razón ya presupone una inclusión, parte de sí a la libertad, es decir, la autonomía. Por tal consideración la razón no fue un instrumento mecánico, autómatas, ni mucho menos un sistema de verdades y fundamentos concluidos, cerrados, sino que fue un movimiento del pensamiento que admitió más que como autoridad como deber-voluntad de la propia actividad solidaria en busca del bien común.

Como sujetos en práctica de la autonomía, se propusieron una serie de valores desde todos los ámbitos: solidaridad, equidad, respeto, igualdad, compromiso, responsabilidad, etc., así como una serie de principios como respeto a la diferencia, respeto a la vida de los humanos y respeto a los seres de la naturaleza, desde una perspectiva moral, con la intención de que como sujetos asumieran tales valores y principios desde una toma de conciencia, desde la reflexión, el cuestionamiento y la crítica, que nunca se asumieran como leyes inmutables e invariables.

En Chuminópolis y en Warisata se actuó de tal manera que la máxima de los actos tuviera la proporción de volverse una voluntad universal. En una educación de la voluntad residía la posibilidad de acabar con el régimen de dominio existente. La importancia de educar en los lenguajes y las prácticas de la crítica y la posibilidad. Proporcionarles un aparato conceptual que les permitiera analizar críticamente las deficiencias de la educación vigente, llevar y fomentar nuevas prácticas organizativas, en el aula y fuera de ella, germinar modos de vivir distintos, cimentados en un profundo respeto y con fundamentos éticos.

La conciencia es voluntad de acción, porque es ubicar al ser humano en la historia responsable. La voluntad como deseo racionalizado se realizó en la práctica, en las actividades cotidianas. Voluntad como actividad que se satisfizo en el trabajo y en la conciencia de sus propias necesidades. Por tal consideración los deberes y voluntades que aplicaron, que ejercieron, fueron guías que orientaron, no lineamientos absolutos. Deberes y voluntades con un contenido concreto que no les liberó de la carga y responsa-

bilidad de los propios actos ante los compromisos que adquirirían al convivir en comunidad y colectividad. Como balanza de esta responsabilidad, se requirió de una *frónesis* y del *ayni*, como complementariedad recíproca. Es decir, fuese para los participantes de la Escuela Racionalista, a través de la *frónesis*, fuera para los participantes de la Escuela de Warisata, a través del *ayni*, se practicó la prudencia y el equilibrio, ahí donde no habían y no se permitieron reglas mecánicas, decretos o leyes unívocas que permitieran juzgar.

Desde esta práctica de equilibrio, ambos proyectos se deslindaron de la condición ideológica de que el ser humano es egoísta por naturaleza, lo que se planteó en filosofías educativas prácticas. Desde éstas, los participantes fueron sujetos racionales que implicaron responsabilidad, compromiso consigo mismos y con los demás, tomando distancia de un individualismo extremo. Sí, se le dio prioridad al principio comunal, colectivo, sobre el principio individual, pero ello no significó que el principio de individuación desapareciera, sino que reapareció, se desplegó con los nuevos planteamientos comunitarios-colectivos. El individuo adquirió el carácter de sujeto comunitario, porque era incluyente en un grupo social, estaba inmerso en proceso de construcción de una nueva sociedad y este proceso era un continuo aprendizaje y autoaprendizaje de transformación y emancipación mental y moral.

Para los participantes de Warisata, la emancipación mental y moral se planteó como una autonomía, una liberación de su condición de pongo, de servidumbre; para los partícipes en Chuminópolis, fue una autonomía moral y mental del individualismo extremo, del egoísmo liberal y de los valores del capitalismo. Ambas se articularon con una autonomía socio-política y económica. Se transformaron en constructores de su propio destino, pero un destino que tenía que ver con una relación social de comunidad, por ende, lo político adquirió una nueva fisonomía, al oponerse a los ejes de una sociedad liberal enmarcada desde un sistema capitalista.

Educación y ética se articularon al mismo tiempo, propusieron principios que fueron asumidos de forma crítica, es decir, se die-

ron a partir de la conciencia, el debate y la voluntad del sujeto; el eje que articuló lo educativo con lo ético fue la libertad. Libertad como capacidad real y posibilidad de autodeterminación individual y comunal-colectiva. La libertad como principio y punto de partida para cualquier acción o deseo posible, que se expresó por la educación. La libertad comprendida más allá de sólo un valor moral, sino como categoría práctica y ontológica, como una organización de la cual se construye el modo del ser del sujeto desde una elección y una actuación y que además produjo un acto de creación de la utopía educativa. Como utopías educativas, como horizonte histórico orientador opuesto a la realidad de la época, Chuminópolis y Warisata fueron procesos situados, concretos en la circunstancia y/o realidad, mismos que se encontraron abiertos al cambio y transformación, porque como proyectos fueron organizados por seres humanos y el ser humano es un ser inacabado.

#### ÉTICA Y NATURALEZA

Desde y en cada circunstancia histórica particular, Chuminópolis y Warisata practicaron una ética sobre y acerca de la naturaleza. Al ser prácticas ideológicas, destacaron un énfasis moral de ayuda y servicio con la comunidad, donde se incluye el medio, la naturaleza, porque no sólo rescataron y reconstruyeron la dignidad del ser humano, sino que lo articularon con el medio ambiente. La educación, en este sentido, fue más allá de un estatus de antropoética, al incluir la cuestión de la naturaleza, su articulación como seres con la Pachamama (en Warisata), con el medio ambiente<sup>6</sup> (en Chuminópolis) y oponiéndose al antropocentrismo religioso, que desde las sagradas escrituras del Antiguo Testamento ordenaba a los seres humanos el dominio de la tierra.

<sup>6</sup> El anarcocomunismo fue de los primeros movimientos sociopolíticos que se asumieron con una clara postura a favor del respeto al medio ambiente. La educación racionalista involucró la naturaleza en sus clases y sus prácticas.

Anarcocomunistas y andinos criticaron y se negaron a la continuidad del paradigma de la conquista de la naturaleza. El medio ambiente, la Pachamama dejó de ser mediatizada, no fue un objeto del proceso de trabajo y no se decodificó en términos del capital. Ello implicó otras formas de relación y poner en entredicho los principios reguladores de la conducta humana, de las relaciones entre sujetos (social, económico, ético, político, cultural) con la naturaleza. Los participantes en ambos proyectos pedagógicos fueron conscientes de que no podían asumir una postura de indiferencia, sino que estaban comprometidos no sólo con la vida humana, sino además con la vida de la naturaleza misma. Asumieron un compromiso éticamente responsable, conscientes de que el ser humano pertenece a la tierra, no que ésta es un mero instrumento para la humanidad, y plantearon un destino común para la humanidad; ellos lo practicaron desde una vocación equitativa, de respeto y conservación hacia el medio ambiente.

Se educó en la necesidad de un proyecto que garantizara la protección y el respeto del medio ambiente, a los recursos naturales, porque era y es el espacio de todos, nadie quedaba excluido de él. En este sentido la Escuela de Warisata llegó a un mayor avance y logro, por su mayor permanencia histórica que la Escuela de Chuminópolis, logro que se cimentó al recuperar la memoria, los saberes y conocimientos sobre el medio ambiente desde una propuesta de convivencia complementaria y recíproca. Al apoyarse en una revisión de su pasado, memoria y tradición, no pretendieron un regreso al mismo, sino que percibieron el pasado con un sentido no instrumental, sino desde el sentido revelador del papel fundamental de la articulación y conservación de la *Pachamama* para el bien común de la humanidad.

#### AUTOGESTIÓN Y MODELO COMUNAL

Por su desenvolvimiento, tanto el proyecto de Warisata como el proyecto de Chuminópolis fueron procesos integrales, la economía

no se constituyó en un factor único, si bien se opusieron contundentemente a una economía de acumulación liberal-capitalista, las condiciones económicas así como las políticas por sí solas no fueron modificadas, para ello, requirieron de difundir y propagar en los hombres las condiciones éticas, entre las que se incluyó un deber voluntario de respeto al medio natural, a la naturaleza. Las condiciones éticas incentivaron su anhelo y agruparon sus fuerzas dispersas en una obra: el bien común, como una categoría integral que abarca lo ético, lo político y lo económico, que se reguló en la práctica económica de la autogestión para los yucatecos y para los andinos.

Desde su dimensión particular, cada proyecto educativo y su modelo económico se asemejaron e identificaron con la negativa de reforzar las estructuras económicas dominantes y potenciaron otras estructuras y formas necesarias para la autogestión y la vida comunitaria, el apoyo mutuo en los yucatecos y el *ayni* en los andinos fueron las formas que desarrollaron, mismas que no eran “rentables” para el capitalismo y las instituciones del Estado (tanto mexicano como boliviano) que se desarrollaban en su época, por lo cual fue uno de los elementos que impulsaron la destrucción de ambas escuelas.

El modelo económico productivo de la escuela de Chuminópolis así como el de la escuela de Warisata tienden a ser semejantes pero no son iguales, por las circunstancias particulares en que cada uno se manifestó: desde la situación geográfica de las escuelas, en una zona completamente rural (Warisata), otra situada en una incipiente zona urbana (la Escuela Racionalista); la temporalidad de duración de ambas: la andina con una duración de nueve años, la yucateca con una duración aproximada de tres años, hasta la densidad de población que actuó en la escuela mexicana que fue menor que la población participante en la escuela boliviana, etc.. Sin embargo, las semejanzas de ambas escuelas en sus modelos de producción tuvieron una finalidad común: el bien de todos, así como un método: la autogestión.

La autogestión desde su dimensión económica transformó las relaciones de producción al superar y oponerse a la organización capitalista del trabajo, que históricamente mantiene una separación estricta entre tareas de dirección y tareas de ejecución, por lo cual borró las diferencias entre trabajo manual y trabajo intelectual. La autogestión combinó trabajo, estudio y producción e instauró una igualdad económica entre los participantes. En Warisata a través de este modo se reconoció al aimara y quechua, mientras que en Chuminópolis, aunque la participación de individuos de la población maya fue escasa, ello no restó que participaran individuos y sujetos que antes habían sido excluidos por su posición económica y política, en la escuela yucateca también se dio una igualdad económica, entre indios, mestizos y blancos. La igualdad consistió en la liquidación de las formas de sobreexplotación capitalista y de condiciones de trabajo de semiesclavitud e inhumanas.

En este proceso de igualdad, el trabajo tuvo un sentido eminentemente pedagógico, ya no fue concebido como una herramienta de esclavitud, lejos de ser una fuente de riqueza se percibió como el medio de aprendizaje y de equilibrio e igualdad para y entre todos. Por su parte, la competencia que se fundó en ambas escuelas fue una competencia de la retribución buscando el prestigio, a diferencia de una competencia en la acumulación, la cual tiene por objetivo la ganancia sin respetar medios y formas de conseguirla.

Al organizar los espacios económicos y ecológicos, en la que tuvieron una plena participación todos los sujetos, la autogestión tuvo un desenvolvimiento armónico de las fuerzas materiales y morales, mejorando la condición de vida humana y manteniendo el equilibrio económico y ecológico entre recursos materiales y humanos, además de impulsar la reconfiguración del territorio.

En la percepción del proyecto de la Escuela Racionalista y en concordancia con las concepciones del anarcocomunismo, la explotación industrial era un complemento de la explotación en el agro, lo que establecía un régimen de salario dispar, pero de sobre explotación para ambos, por ello el proyecto de Chuminópolis

estableció una articulación muy estrecha entre campo y ciudad, un equilibrio, pero nunca una superposición o una absorción del espacio urbano sobre el espacio rural.<sup>7</sup> La finalidad era que por medio de la autogestión de la escuela, al establecerse en un lugar —territorio en proceso de urbanización—, no sólo se dedicase a las prácticas industriales y comerciales, sino que también se complementara con actividades que antes eran consideradas únicas del espacio rural: las prácticas agrícolas, de ganadería, etc., con ello se buscaba exterminar la selección y división del trabajo, así como impulsar un equilibrio y complemento entre la productividad agrícola-ganadera y la productividad industrial y comercial de intercambio, buscando la autosuficiencia y autonomía económica de la escuela.

Proyecto que no se limitaba a la escuela, sino que determinaba irradiar a otras zonas de la península yucateca, mediante la forma del federalismo. El federalismo que la Escuela Racionalista estimaba realizar no era una teoría sistemática en el sentido pedagógico, porque tenía que ver con la autogestión desde la dimensión integral: económica, política, social y cultural, desde la territorialización impugnaba al Estado nación vigente, para ello se fundaba en la libre asociación, en una nueva estructuración del espacio a menor escala, en una voluntad y afinidad de agruparse, organizarse que comenzaba y se extendía en toda actividad humana.

Desde el ámbito económico, en el federalismo, la plusvalía de la producción no era absorbida por un Estado o institución, sino que se quedaba en las asociaciones libres. La asociación libre y la voluntad de organizarse por afinidades y simpatías, la unión provisional de personas unidas por una necesidad común, tomó forma en

<sup>7</sup> Desde la perspectiva del socialismo libertario, no se trata de destruir las ciudades, como peyorativamente algunos manifiestan, sino su visión es de mantener un equilibrio entre ciudad y campo, los anarcocomunistas se oponen a las megaurbes, porque las grandes ciudades son organismos insostenibles desde cualquier ámbito (tanto ecológica, política, económica, cultural como socialmente).



la Escuela de Chuminópolis, pero las formas eran indeterminadas, no eran cerradas, no eran solamente el dar nacimiento a escuelas o núcleos escolares, la asociación libre podía tomar forma en comunidades, cooperativas, sindicatos, sociedades, pueblos, municipios, etc., porque la humanidad y la realidad misma estaba en un proceso cambiante, la confianza de organizarse y unirse era plena y libre para fundar asociaciones libres, unidas por una necesidad común: el bien de todos y para todos.<sup>8</sup>

Si bien Chuminópolis fue una asociación libre que tomó forma en organización escolar, concebía un desarrollo de más centros de asociación libre desperdigados en el territorio de la península, primero, y posteriormente en el territorio mexicano, organizados según los principios de autonomía, administración y libertad, basados en el concepto de educación, trabajo, producción y consumo.<sup>9</sup> Porque una nueva forma de posesión exigía una nueva forma de retribución, así como una nueva forma de producción no podría mantener la antigua forma de consumo y a su vez no podría complementarse con las formas de organización política existente. Aspectos que, a la postre, provocaron la destrucción de la escuela, aunque el proyecto buscó vigencia en las postrimerías del gobierno de Felipe Carrillo Puerto, sin embargo, las situaciones de la época obstruyeron la continuidad del proyecto de Chuminópolis.

<sup>8</sup> Para Kropotkin, la plena confianza y el acuerdo de asociación libre se funda en “un espíritu colectivo de las multitudes, ejercido sobre las cosas concretas [...] El espíritu toma forma en el pueblo, la comunidad, el municipio, la sociedad, etc.”. También concebido este espíritu como el libre acuerdo. Kropotkin, *La Conquista...*, cit., p. 139.

<sup>9</sup> Nos remitimos al concepto de federación, a la idea desarrollada por Kropotkin, quien hace un recuento histórico de la idea desarrollada desde la época medieval y que significa la unión territorial de asociaciones libres bajo el libre acuerdo, signadas por la autonomía y la autogestión en el trabajo, consumo y producción. Véase P. Kropotkin, *Origen y evolución de la moral* (varias ediciones), del mismo autor, *El apoyo mutuo...*, cit., así como en John Amsden et al., *Anarquismo y geografía*, Barcelona, Oikos-Tau, 1989.

Autogestión y autonomía en la Escuela de Warisata se fundaron a partir de una revisión del pasado, pues la escuela andina reconfiguró un modelo de producción comunitario. Dicho modelo históricamente subsistió a los embates del saqueo colonial español, a las diversas formas de explotación inhumana y servil instauradas durante el periodo republicano y durante la época en que la escuela irradió su proyecto (1931-1940), a pesar de ello este modelo perduró. Pero no fue un modelo histórico vivido y practicado, sino un modelo dinámico que Warisata recuperó, es decir, no asimiló desde sus tradiciones y saberes un modelo estático, no permaneció como era. El proyecto andino de Warisata sabía que todo está sujeto a la transformación, ellos perfeccionaron su movimiento y evolución. Como toda organización social, la revisión del pasado, de sus saberes y organizaciones, supuso una prefiguración, que configuró una organización a partir del imaginario colectivo. Así que replantearon un modelo de propiedad comunitaria sobre los medios de producción, donde no se habilitó la sobreexplotación de la fuerza de trabajo.

La autogestión se concibió y desarrolló como la acción dinámica en la que todos los miembros de la escuela y la comunidad (alumnos, maestros, padres, etc.) hicieran uso de los recursos existentes dentro del territorio, desde una forma de producción comunal, es decir, desde una gestión económica propia. Para tal objetivo, se educó no sólo en la teoría, sino en la práctica, se educó haciendo y se hizo educando. Si bien una parte fundamental de la Escuela de Warisata y de su educación productiva fue la reciprocidad complementaria, en y desde ésta, el hombre y mujer nacieron y se desarrollaron en la relación con el otro, su conciencia desde la dimensión económica fue primero comunitaria antes que individual.

Como conciencia colectiva de una voluntad múltiple, persiguió el retorno a sus procedencias, reconfigurarlas, por ello, buscó de nueva cuenta habitar los espacios arraigados en su tradición. Su raíz fue la rehabilitación de las instituciones aimaras, del *ayllu* y la

*marka*, organizaciones de sentido comunitario. Del *ayllu* y la *marka* a su vez se trazó una nueva territorialización, muy cercana a una federación, surgió no sólo la matriz escolar o escuela central, sino los núcleos escolares y escuelas elementales que irradiaron la práctica pedagógica productiva. Organizaciones donde la población fue la propia gestora de su hacer y proceder económico, reinstaurando antiguos circuitos de reciprocidad productiva. Prácticas de autogestión que se oponían contundentemente a las prácticas de explotación, pongueaje y servidumbre liberal y capitalista, que pervivían fuera de los círculos que la escuela guiaba, y los cuales al final presionaron para destruir a la escuela andina y a su proyecto.

Desde un federalismo divulgado en Chuminópolis y desde una reterritorialización fundada en la *marka* y el *ayllu* en Warisata, en las dos escuelas, el espacio se estructuró a menor escala, la libre asociación que en Chuminópolis no llegó a conformarse del todo, debido a su prematura destrucción; en la escuela andina constituyó un punto de partida para realizar una descentralización económica y política, para ello en las dos escuelas era imprescindible que los participantes accedieran al conocimiento del medio natural y de la región, conocimiento que se transmitió en sus programas educativos. Una nueva estructuración del territorio que protegiera a los núcleos de población y la conservación de los recursos naturales, para con ello evitar la dependencia y el intercambio desigual.

La dimensión económica de la autogestión al propagar el reparto equitativo, la atribución de recursos, la reciprocidad y respeto de los recursos naturales, como perspectivas autonómicas, entre la Escuela de Chuminópolis y la Escuela de Warisata, son y serán en la actualidad por excelencia cuestiones políticas.

#### EDUCACIÓN Y POLÍTICA

Chuminópolis y Warisata como proyectos en la práctica no delimitaron una separación entre educación, ética y política, sino que

se articularon desde la predisposición de los participantes quienes como sujetos interiores (lo que pensaban como individuos) articularon su pensamiento, con el ser sujetos públicos (lo que hicieron como individuos en lo colectivo), con la práctica comunitaria en mutuo acuerdo, desarrolla a través de la educación una voluntad, la de la autodeterminación individual y comunitaria, de dudar, reflexionar y desplegar la capacidad de la iniciativa y la responsabilidad.

Combinaron pensamiento y acción, al tratar de llegar a ser sujetos concordantes con sus obras, sus acciones, desde una conciencia de reflexión que iba en continuo tránsito de lo individual a lo colectivo, un flujo permanente de movimiento, porque como sujetos en situaciones concretas estaban abiertos a los cambios y su desarrollo estaba inacabado. Las pedagogías aplicadas inspiraron en ellos la unión entre la energía individual y el trabajo para el bien común, es decir, la voluntad individual se articuló con la voluntad de todos.

Los proyectos se fundaron en éticas que no fueron ideológicamente neutras, sino que respondieron a una manifiesta intención política e ideológica, fueron dialécticas porque implicaron la participación en la planificación y en los procesos de toma de decisiones, además practicaron el ejercicio del disentir, de poner en cuestión y en práctica el ejercicio crítico de la autoridad y sus órganos desde diversas dimensiones (administrativa, económica, política, cultural), siempre desde un ejercicio de la razón, hablando y practicando una conciencia de autonomía, autonomía fundada en la libertad, entendida ésta como el acto de compromiso responsable.

Ética y política se articularon en los proyectos pedagógicos, al hacer uso de métodos cognitivos, que si bien se fundaron por una parte en historias, conocimientos intelectuales y de carácter oral, también en la filosofía del socialismo libertario y en las filosofías y saberes andinos, desde los cuales se reflexionó sobre las implicaciones y consecuencias que estos conocimientos realizaban en determinadas acciones. De forma paralela se indujo y se aconsejó

una perspectiva de la autoridad, entendida dentro de los alcances de una ética de la responsabilidad y de la consideración de los demás sujetos, es decir, la autoridad se ejerció desde la práctica de la alteridad, como un ejercicio de equidad, la autoridad se dispersó a partir del nosotros como un yo comunitario.

La política se concibió y practicó como el arte de convivir, de asegurar la continuidad de la vida social, ética y política, se articularon y no se coligaron con el poder, no se fundó en la explotación de los otros, incluyendo no sólo a los sujetos sino también a los recursos naturales; se distanciaron de la organicidad de dominar y se fundaron en una búsqueda equilibrada de convivencia con los otros, en una relación sin estructuras jerárquicas, sino desde una relación horizontal: sujeto-sujeto y sujeto-sujetos. La relación entre sujeto y sujetos, como individuo y comunidad-colectividad, no fue algo dado, concluido y acabado, sino que siempre se mantuvo en perpetuo movimiento que se recreó y condicionó, en varias ocasiones, por las variables de la circunstancia en la que se actuó.

Siempre tomaron en cuenta que las formas y organizaciones administrativas, sociales y económicas eran formas sociohistóricas, es decir, formas relativas, por lo cual se podía actuar sobre ellas para modificarlas radicalmente siempre de forma voluntaria. Por ello, al concebirlas como instancias políticas, postularon y fueron desplegando posibilidades de organización de aparente estructura compleja, pero que en la aplicación eran organizaciones sencillas, pero jamás definitivas. Formas de organización administrativa basadas en la reciprocidad generalizada y en la autonomía y autogestión del sujeto en participación, que se opusieron a una monopolización del poder. Es decir, se conformó una dispersión del poder de forma horizontal, un apoderamiento del mismo por parte de la comunidad, los habitantes tomaron el control del destino de sus escuelas, de sus comunidades a través de procesos participativos, de la autoresponsabilidad y del trabajo voluntario. Y en estas instancias de organización la autogestión tomó una dimensión política.

El proyecto pedagógico no sólo consistió en la promoción de un ideal de redención humana, sino también en la instauración de nuevas instituciones y modos de vivir a su interior, como forma de impugnar a la sociedad que les excluía. Fundaron su organización desde la educación y en la práctica cotidiana de la política, de otra forma de hacer política; lejos de consentir un modo de pensar bajo el dominio y el temor, sino bajo la dimensión de la fraternidad y voluntad comunitaria, para tal aspecto anularon las instituciones reproductoras de la jerarquía. Pretensión que fue considerada como una anomalía que ponía en riesgo las estructuras e instituciones de la época.

Como resultado de un proceso integral, la autogestión produjo una dimensión: socializó el poder, no se concentró en roles sociales determinados, sino que se dispersó en todo el conjunto social, en los participantes: alumnos, maestros, amautas, padres, habitantes. Como un acto de subversión a la organización política existente, las escuelas plantearon una acción directa que implicó el autogobierno y la autorepresentación, la toma de decisiones, produciendo una práctica experiencial, donde como sujetos fueron incluyentes y partícipes de las propuestas de administración.

Se eliminó una autoridad única, el poder civil quedó delegado mediante la participación y la decisión voluntaria, como prácticas que llegaron a dar soluciones sobre las dificultades que enfrentaban como escuela-comunidad. La convivencia por supuesto que como práctica de seres situados generó tensiones, problemas y enfrentamientos, mismos que fueron delegados y resueltos por la propia comunidad y sus instituciones representativas de autogobierno.

Se impulsó una desestructuración permanente del poder. Wari-sata a través de la *ulaka* y del Parlamento Amauta, Chuminópolis, a través de la Asamblea, como unidades elementales, regularon su gobierno, su autodeterminación colectiva. A diferencia de una asamblea de gran dimensión, estas unidades fueron reducidas, pero en el caso de la escuela andina, su reducción no fue síntoma de menor proporción en cuanto a representatividad de las comunidades, sino fue en vista de una mayor proliferación de comunidades.

*Ulaka* y Parlamento Amauta para los andinos, asamblea escolar para yucatecos y andinos, fueron los guías del territorio y del poder desde una manera circular y en donde los representantes iban postulando de modo rotativo. Un método que diluyó la autoridad en su propia rotación.

Como sujetos históricos, la organización política se enlazó con otras esferas de lo económico, ético y social, dando cauce a una objetividad, la condición de que como indios, mestizos, obreros y campesinos se demostraron a sí mismos la capacidad de autogobernarse y de hablar por ellos mismos, aún desde la exclusión de la cual fueron objeto por parte de la sociedad de la época.

Como proyectos de utopía, Chuminópolis y Warisata tendieron a su realización histórica, no obstante, las condiciones y circunstancias de todo tipo (económico, racial, cultural político, etc.) a las que se enfrentaron en su entorno. En la historia de México y de Bolivia se intentó demeritar e ignorar sus proyectos, negándoles además del reconocimiento su aportación en todas las dimensiones (ético, pedagógico, político, social, económico, cultural), en cierto sentido, ambas historiografías las plantearon como proyectos “islas”, sin correlación con la situación del momento histórico en que se situaron. Contrario a esta perspectiva, ambas escuelas en el momento en que como proyectos dejaron de ser locales, su significado como imaginario utópico, produjo su difusión e irradiación hasta alcanzar otros espacios más allá de su circunstancia. Como centros de liberación buscaron la emancipación humana y ello deja de ser un problema regional postulándose como una diatriba universal. Es imprescindible reivindicarlos como simientes de los proyectos educativos posteriores en América Nuestra y muchos de sus postulados son reapropiados por la diversidad de movimientos pedagógicos en el ámbito continental.<sup>10</sup>

<sup>10</sup> En el caso mexicano, varios de los postulados de la Escuela Racionalista de Yucatán fueron considerados y reapropiados para el artículo tercero constitucional, que se refiere a la educación básica mucho antes de las modificaciones y

Aspirar a la emancipación humana, la razón misma de los sujetos aimaras, quechuas, obreros, mestizos, mayas y campesinos, fue el fundamento de ambas escuelas, nunca se persiguió una insurrección. Sin duda ni en Warisata ni en Chuminópolis se trabajó para un alzamiento armado o un activismo reaccionario, en lo esencial se encontró la liberación de la conciencia histórica para una futura revolución integral (entendiéndose integral que involucra todas las instancias), no una mera redención de la conciencia sino hacer realidad los pensamientos y sentimientos, las voluntades y deberes, las responsabilidades y los respetos, las prácticas productivas distanciadas y opuestas al régimen capitalista de dos procesos, de culturas (aimara-quechua y anarcocomunistas), con identidad propia a través de la práctica educativa. Ambos procesos son revolucionarios, comenzaron cuando ambas escuelas y la población participante en las mismas crearon sus propios órganos autónomos, cuando entraron en la dinámica de darse ellas mismas sus normas y sus formas de organización y ello ocurrió desde el primer momento en que Chuminópolis y Warisata se constituyeron.

---

reformas a dicho artículo. Mismo olvido y menosprecio tuvo lugar en el caso de Warisata, ambos proyectos se mantienen en el olvido a pesar de que pedagogos como Paulo Freire, así como pensadores de los movimientos de la educación liberadora, retoman aspectos del proyecto andino y yucateco, refiriéndose a ellos como “postulados originales e innovadores”. Este menosprecio se debe a dos instancias: por un parte la ignorancia, el desconocimiento histórico pedagógico sobre el continente y segundo, por la consideración filosófico-ideológica de las escuelas, es decir, el carácter peyorativo y de desprecio hacia todo lo que tenga que ver con el anarquismo, con la pedagogía articulada con la política, la autonomía y la autogestión. Aunque a últimas fechas en Bolivia se intentó e intenta en apariencia recapitular algunos objetivos de la Escuela de Warisata, para la Ley de Educación Nacional, no es sino el hacer uso del proyecto warisateño como parapeto demagógico e instrumento de práctica electoral.



## BIBLIOGRAFÍA

### LIBROS

- Acereto, Albino, "Historia política, del descubrimiento a 1920", en *Enciclopedia yucatanense*, vol. III, Mérida, Ediciones Oficiales del Estado, 1977.
- Albarracín Millán, Juan, *El gran debate. Positivismo e irracionalismo en el estudio de la sociedad boliviana*, La Paz, Editora Universo, 1970.
- Alvarado, Salvador, *Mi actuación revolucionaria en Yucatán*, París, C. Bouret, 1918.
- Amsden, John *et al.*, *Anarquismo y geografía*, Barcelona, Oikos-Tau, 1989.
- Arguedas, Alcides, *De cara a la realidad*, La Paz, Juventud, 1989.
- Bakunin, Mikhail, *Dios y el Estado*, de Max Nettlau (pról.), Buenos Aires, La Protesta, 1928.
- \_\_\_\_\_, *La Libertad*, México, Grijalbo, 1972.
- \_\_\_\_\_, *Obras, consideraciones filosóficas*, vol. III, Júcar, Madrid, 1977.
- \_\_\_\_\_, *Dios y el Estado*, Madrid, Júcar, 1978.
- \_\_\_\_\_, *La instrucción integral*, Barcelona, J. de Olañeta, 1979.
- \_\_\_\_\_, *Escritos de filosofía política*, Madrid, Alianza, 1990.
- Barnadas Josep, *Gabriel René Moreno, 1836-1908: drama y gloria de un boliviano*, Altiplano, La Paz, 1988.

- Bertonio, Ludovico, *Vocabulario de la lengua aymara*, Bolivia, Ceres, 1984.
- Betancourt Pérez, Antonio, “La pedagogía del anarquismo en México. La Escuela Racionalista”, Mérida, 1969, Sobretiro de la Revista *Estudios y ensayos*, vol. II, núm. 4, abril-junio de 1969.
- Beuchot, Mauricio, *Tratado de hermenéutica analógica*, México, UNAM, 1997.
- Bloch, Ernest, *Principio esperanza*, Madrid, Aguilar, 1977.
- Bloch, Mark, *Introducción a la historia*, México, FCE, 1967.
- Binet, Alfredo, *Ideas modernas sobre los niños*, México, FCE, 1985.
- Biondi Frangi, Silvano Paoli, “Entrevista a don Carlos Salazar Mostajo”, en *Decursos. Revista de Ciencias Sociales*, año VI, núm. 12, diciembre de 2004.
- Boletín de Warisata, Editado por la Comisión de Educación*, Warisata, Bolivia, 24 de diciembre de 1939.
- Claparède, Édouard, *Psicología del niño y la pedagogía experimental*, México, Compañía Editorial Continental, 1958.
- Colombres, Adolfo, *La colonización cultural de la América indígena*, Buenos Aires, Ediciones del Sol, 1991.
- Comenio, J. A., *Pampedia (educación universal)*, Madrid, Universidad Nacional a Distancia, 1992.
- Cuevas Noa, Francisco José, *Anarquismo y educación. La propuesta sociopolítica de la pedagogía libertaria*, Madrid, Fundación de Estudios Libertarios Anselmo Lorenzo, 2003.
- Cutipa Luque, Wilmer, (comp.), *El hombre de la calle. Gamaliel Churata en sus textos*, Tacna, Khorekhenkhe, 2009.
- Choque, Roberto *et al.*, *Educación Indígena: ¿ciudadanía o colonización?*, Ediciones Aruwiwiri. Taller de Historia Oral Andina, La Paz, 1992.
- Churata, Gamaliel, “La liquidación del gamonalismo y el deber de la juventud”, en *Voz del Pueblo*, año I, núm. 2, Puno, 1930.
- , “Función civil de la cultura incaica”, en *Última Hora*, La Paz, 20 de julio de 1932.

- \_\_\_\_\_, “Problemas y tópicos sobre el indio. El Congreso de Profesores Indigenistas”, en *La Calle. Diario Socialista de la Mañana*, La Paz, 27 de octubre de 1936.
- \_\_\_\_\_, “El conflicto de los pongos”, *La Calle. Diario Socialista de la Mañana*, La Paz, 9 de marzo de 1937.
- \_\_\_\_\_, *El Pez de Oro. Retablos del Laykakhuy*, Bolivia, Canata, 1957.
- \_\_\_\_\_, *Resurrección de los muertos*, Ricardo Badini (ed.), Lima, Asamblea Nacional de Rectores, 2010.
- Dejacque, Joseph, *El Humanisferio. Utopía anarquista* (con explicaciones previas de Max Nettlau y Eliseo Reclus), Buenos Aires, La Protesta, 1927.
- Delgado, Buenaventura, *La Escuela Moderna de Ferrer Guardia*, Barcelona, CEAC, 1979.
- Demélas, Marie-Danielle, “Darwinismo a la criolla: el darwinismo social en Bolivia, 1880-1910”, en *Historia Boliviana I*, Cochabamba, Imp. Cochabamba, 1981.
- Díaz, Carlos, *El anarquismo como fenómeno político moral*, México, Editores Mexicanos Unidos, 1975.
- Dilthey, Wilhelm, *El mundo histórico*, México, FCE, 1944.
- Domanguet, M., *Les grandes socialistes et L'éducation: de Platon à Lénine*, París, Librairie Armand Colin, 1970.
- Donoso Torres, Vicente, *Filosofía de la educación boliviana*, Buenos Aires, Atlántida, 1946.
- Durán Rosado, Esteban, *Felipe Carrillo Puerto y su labor educativa. Textos de la Revolución en su Centenario*, Carlos E. Bojórquez y Cristóbal León (eds. y pról.), Mérida, Instituto de Cultura de Yucatán/Universidad Autónoma de Yucatán/SEP, 2010.
- Espadas Sosa, Freddy, *Política Educativa y Revolución. Yucatán 1910-1918. Vol. I*, México, UPN-SEP Yucatán/Compañía Editorial de la Península, 2008.
- Ferrer Guardia, Francisco, *La Escuela Moderna*, México, Ediciones Hormiga Libertaria, 2006.
- Fevbre, Lucien, *Combates a la historia*, Barcelona, Ariel, 1982,

- Flores Galindo, Alberto, *Buscando un Inca. Identidad y utopía en los Andes*, México, Grijalbo/Conaculta, 1993.
- Flores Moncayo José (comp.), *Legislación boliviana del indio. Recopilación 1825-1953*, La Paz, Ministerio de Asuntos Campesinos. Departamento de Publicaciones del Instituto Indigenista Boliviano, 1953.
- Gamboa, Ceferino, *Alcancé a vivir la revolución social. Breves apuntes de las realidades de mi vida*, Mérida, s/e, 1961.
- Gómez Bacarreza, Donato, *Diccionario trilingüe (castellano, aymara, quechua)*, La Paz, s/e, 2007.
- Gori, Pietro, *Las bases morales y sociológicas de la anarquía*, Barcelona, Ediciones Tierra y Libertad, 1936.
- Grave, Juan, *Educación burguesa y educación libertaria*, Barcelona, Editorial Atlante, 1908.
- Guerra, E. Ernesto, *Máximo. Luchas pre revolucionarias*, México, edición del autor, 1917.
- Haeckel, Ernst, *The History of Creation: or the Development of the Earth and its Inhabitants by the Action of Natural Causes*, vol. 1, Nueva York, Appelton and Company, 1876.
- Herbart, Johann F., *Pedagogía general derivada del fin de la educación*, Madrid, Espasa-Calpe, 1935.
- Herkovits, Melville J., *Acculturation: the Study of Culture Contact*, Nueva York, Augustin Publisher, 1938.
- Homobono Martínez, José I., *Evolución y renovación de las ciudades. Selección de textos de Élisée Reclus*, País Vasco, Universidad del País Vasco, 2009.
- Huitrón, Jacinto, *Orígenes e historia del movimiento obrero en México*, México, Editores Mexicanos Unidos, 1974.
- Klein, Herbert S., *Orígenes de la revolución nacional boliviana. La crisis de la generación del Chaco*, México, Grijalbo, 1993.
- Kropotkin, P., *El apoyo mutuo, un factor de la evolución*, España, Zero, 1970.
- \_\_\_\_\_, *Palabras de un rebelde*, Barcelona, Olañeta, 1977.
- \_\_\_\_\_, *Folleto revolucionarios*, t. II, Barcelona, Tusquets, 1977.

- \_\_\_\_\_, *La conquista del pan*, Barcelona, Biblioteca Helios, Bauza, 1931.
- \_\_\_\_\_, *Campos, fábricas y talleres*, Barcelona, Júcar, 1978.
- \_\_\_\_\_, *origen y evolución de la moral*, Ediciones Antorcha, 1945.
- \_\_\_\_\_, *L'esprit de révolte*, France, Editions Marée Notre, 2006.
- \_\_\_\_\_, *La moral anarquista y otros escritos*, Frank Mintz (comp.), Buenos Aires, Libros de Anarres, 2008.
- Kuhn, Gabriel (ed. y trad.), *Gustav Landauer: Revolution and other Writings: a Political Reader*, Oakland, PM Press, 2010.
- Landauer, Gustav, *La revolución*, Buenos Aires, Proyección, 1961.
- \_\_\_\_\_, *La revolución*, Barcelona, Tusquets, 1977.
- Lehm Zulema, Silvia Rivera, *Los artesanos libertarios y la ética del trabajo*, La Paz, Taller de Historia Oral Andina, 1988.
- Leroy, Constant, *Los secretos del anarquismo*, México, Librería Renacimiento, 1913.
- Luz Mena, José de la, *De las tortillas de lodo a las ecuaciones de primer grado*, Jalapa, 1926.
- \_\_\_\_\_, *De las tortillas de lodo a las ecuaciones de primer grado* [1916], Colección Racionalista, núm. 1, México, Cooperativa In Tlili in Tlapali Editorial, s/a.
- \_\_\_\_\_, *¡Sólo la Escuela Racionalista educa!*, México, s/e, 1931.
- \_\_\_\_\_, *Escuela Racionalista. Doctrina y método*, México, s/e, 1936.
- \_\_\_\_\_, *La escuela socialista: su desorientación y fracaso, el verdadero derrotero*, México, s/e, 1941.
- Maitron, Jean, *Histoire du mouvement anarchiste en France (1880-1914)*, París, Societé Universitaire d' Editions et de Librairie, 1955.
- Mannheim, Karl, *Ideología y utopía. Introducción a la sociología del conocimiento*, España, Aguilar, 1958.
- Mariátegui, José Carlos, *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*, La Habana, Casa de las Américas, 1963.
- \_\_\_\_\_, *El alma matinal y otras estaciones del hombre de hoy*, Lima, Amauta, 1987.
- Marof, Tristán (Gustavo Adolfo Navarro), *¿por qué entre corchetes? La justicia del inca*, Bruselas, Falk Fils, 1926.

- Marx, Karl, *Introducción general a la crítica de la economía política 1857*, México, Siglo XXI, 1982, pp. 51-52 (col. Cuadernos de Pasado y Presente núm. 1).
- Mella, Ricardo, *Ideario*, Gijón, La Victoria, 1926.
- Mendieta Parada, Pilar, *Indígenas en política. Una mirada desde la historia*, La Paz, Instituto de Estudios Bolivianos, 2008.
- Menéndez de la Peña, Rodolfo, *Reseña histórica del Primer Congreso Pedagógico de Yucatán*, Carlos E. Bojórquez Urzaiz y Fausto Sánchez Rosas (eds.), Mérida, Universidad Autónoma de Yucatán/SEP/Gobierno del Estado de Yucatán, 2008.
- Mensaje de la Escuela Indígenal de Warisata en el día de las Américas*, [1934], edición facsimilar, México, Editorial América Nuestra-Rumi Maki, 2009.
- Ministerio de Educación, *Memoria del Ministerio de Instrucción Pública y Agricultura, Cnl. Filiberto Osorio T., Julio 1930-febrero 1931*, La Paz, Imprenta Artística Ayacucho, 1931.
- Ministerio de Educación, *Memoria del Ministerio de Instrucción Pública y Agricultura, Cnl. Filiberto Osorio T., marzo 1931-junio 1932*, La Paz, Imprenta Artística Ayacucho, 1932.
- Ministerio de Educación y Asuntos Indígenales, *Legislación educacional, de mayo del año de 1936 a mayo de 1938*, La Paz, s/e, 1938.
- Molina, Fernando, *La conjura contra el hechicero. Tamayo para el indianismo contemporáneo*, Bolivia, Presencia, 2010.
- Montenegro, Carlos, *Nacionalismo y colonización*, La Paz, Biblioteca Pa-ceña, 1953.
- Moreno Fragnals, Manuel, *La historia como arma y otros estudios sobre esclavos, ingenios y plantaciones*, Barcelona, Crítica, 1983.
- Mournier, M., *Anarchie et personalisme*, en Félix García Moriyón, *Del socialismo utópico al anarquismo*, Madrid, Cincel, 1985.
- Nettlau, Max, *Esbozo de historia de las utopías*, Buenos Aires, Imán, 1934.
- , *Miguel Bakunin, La Internacional y la Alianza en España, 1868-1873*, Madrid, Ediciones de la Piqueta, 1971.

- \_\_\_\_\_, *Historia de la Anarquía*, Barcelona, Zafo, 1978.
- Nido, Enrique, *El pensamiento filosófico y el anarquismo*, Rosario, Talleres Gráficos Romanos Hns., 1921.
- Palavicini, Félix, *Historia de la Constitución de 1917, Vol. II Diario de debates*, México, s/e, 1938.
- Pantigoso, Manuel, *El ultraorbicismo en el pensamiento de Gamaliel Churata*, Lima, Universidad Ricardo Palma, 1999, p. 63.
- Paredes, Rigoberto, *La provincia de Inquisivi*, Tipografía de J. M. Gamarra, La Paz, 1906.
- Pedagogía Nacional Indígena*, La Paz, Dirección General de Educación Indígena y Campesina, Publicaciones oficiales, folleto núm. I, 1 de abril de 1937.
- Pérez Criales, Ana, *Surgimiento de las normales indígenas: de Caiza "D" a Warisata*, Bolivia, 2005.
- Pérez, Elizardo, *Conferencia en la Universidad*, La Paz, 24 de septiembre de 1940.
- \_\_\_\_\_, *Warisata. La Escuela Ayllu*, La Paz, Hisbol, 1992.
- Pérez-Taylor, Rafael, *Entre la tradición y la modernidad*, México, UNAM, 1996.
- Primer Congreso Obrero Socialista celebrado en Motul, Estado de Yucatán. Bases que se discutieron y aprobaron*, Centro de Estudios Históricos del Movimiento Obrero Mexicano, México, CEHSMO, 1977.
- Proudhon, Pierre Joseph, *Solución al problema social*, México, Premiá, 1977.
- Quiroule, Pierre, *La ciudad anarquista americana. Obra de construcción revolucionaria*, Madrid, Tueros, Fundación Salvador Seguí, 1991.
- Reclus, Eliseo, *Evolución y revolución*, Valencia, Sempere, 1907.
- Rico, Juan, *Yucatán, La Huelga de Junio*, Mérida, s/e, 1922.
- Rocker, Rudolf, *Anarco sindicalismo (teoría y práctica)*, Barcelona, Tierra y Libertad, 1938.
- Rousseau, Juan Jacobo, *Emilio o de la educación*, México, Editores Mexicanos Unidos, 1976.
- Saavedra, Bautista, *La democracia es nuestra historia*, La Paz, González y Medina [1917], 1921.

- \_\_\_\_\_, *El ayllu, estudios sociológicos* [1903], La Paz, Gisbert, 1955.
- Sabido, Arcadio, *Los hombres del poder. Monopolios, oligarquía y riqueza en Yucatán. 1880-1990*, Mérida, Universidad Autónoma de Yucatán, 1995.
- Salazar Mostajo, Carlos, *La Taika. Teoría y práctica de la Escuela Ayllu*, La Paz, Editorial G.U.M., 1986.
- \_\_\_\_\_, *La cueva*, La Paz, Empresa Editora Urquiza, 1992.
- \_\_\_\_\_, *Warisata Mía y otros artículos polémicos*, La Paz, El Cóndor Boliviano Editores, 2006.
- \_\_\_\_\_, *Gesta y fotografía. Historia de Warisata en imágenes*, Bolivia, Lazarsa, 2005.
- Sánchez Cobos, Amparo, *Sembrando ideales. Anarquistas españoles en Cuba (1902-1925)*, Sevilla, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 2008.
- Segundo Congreso Obrero de Izamal. Convocatoria a las Ligas de Resistencia por el Partido Socialista del Sureste*, México, Centro de Estudios Históricos del Movimiento Obrero Mexicano, 1977.
- Segundo Congreso Nacional de Maestros Reunidos en la Capital de la República en los días 15 al 28 del mes de diciembre de 1920*, Querétaro, Talleres Tipográficos del Gobierno, 1923.
- Segundo Guzmán, Felipe (Camilo Segal), *El problema pedagógico en Bolivia*, La Paz, 1910.
- Spencer, Herbert, "The Principles of Sociology", en John D. Yeaton Peel, *Herbert Spencer: The Evolution of a Sociologist*, Basic Books, Nueva York, 1971.
- Stirner, Max, *El único y su propiedad*, Barcelona, Mateu, 1970.
- Suárez Arnez, Faustino, *Historia de la educación en Bolivia*, La Paz, Trabajo, 1973.
- Tamayo, Franz, *Creación de una pedagogía nacional*, La Paz, Biblioteca Boliviana, 1944.
- Ticona, Esteban, "El Thaki entre los aimara y los quechua o la democracia en los gobiernos comunales", en Esteban Ticona (comp.), *Los Andes desde los Andes, Aymaranakana, Quichwanakana, Yatxatawipa, Lup'iwipa*, La Paz, Ediciones Yachaywasi, 2003.



- Trabajos de la Liga de Acción Social para el establecimiento de las escuelas rurales en Yucatán*, Mérida, Empresa Editora Yucateca, 1913.
- Urquidi, Arturo, *Las comunidades indígenas en Bolivia*, Cochabamba, Los Amigos del Libro, 1970.
- Vargas Condori, Jaime, *El Ayni: un enfoque ético-moral*, La Paz-El Alto, Consejo Educativo Aimara, 2006.
- \_\_\_\_\_, *El pensamiento filosófico educativo productivo de la Escuela Ayllu de Warisata*, Tesis de Maestría en Educación Superior por La Universidad Mayor de San Andrés, La Paz, 2007.
- \_\_\_\_\_, *Ajayu & la teoría cuántica. Saberes y conocimientos filosóficos educativos andino-aymaras*, La Paz, Ediciones Amuyawi, 2012.
- Velasco, Adolfo, “La Escuela Indígenal de Warisata, Bolivia. Escuela de recuperación indígena de Caiza, Bolivia. Indios selvícolas bolivianos”, Primer Congreso Indigenista Interamericano, México, Departamento de Asuntos Indígenas, 1940.
- Vilchis, Arturo, *La Escuela-Ayllu de Warisata y sus relaciones con México*, México, América Nuestra-Rumi Maki, 2010.
- \_\_\_\_\_, “Gregorio Torres Quintero y su lucha contra la pedagogía libertaria en Yucatán”, en *La Pacarina del Sur. Revista Cultural de Pensamiento Crítico*, año 5, núm. 19, abril-junio, 2014, en <[www.pacarinadelsur.com](http://www.pacarinadelsur.com)>.
- VVAA, *¿A dónde vamos? Progreso en diferentes culturas*, Agencia Alemana de Cooperación GTZ, Goethe Institut/PIEB, 2004.

## DOCUMENTOS

- Acta de Fundación de la Escuela de Huarizata*, a los diez kilómetros de la Villa de la Lealtad (ciudad de Achacachi), Capital de la Provincia de Omasuyos, 2 de agosto de 1931.
- Acta Final del Primer Congreso Indigenista Interamericano*, Pátzcuaro, Michoacán, México, 1940.

*Carta de Elizardo Pérez a Graciano Sánchez, Director del Departamento de Asuntos Indígenas de México, fechada en La Paz, 25 de febrero de 1938.*

*Carta de Carlos Salazar Mostajo al Director de Educación Indígenal y Campesina y al Director de la Escuela de Warisata, fechada el 3 de noviembre de 1937.*

*Carta de Rafael Reyeros al Ministro Peñaranda, fechada el 15 de febrero de 1938.*

*Carta de Max. A. Bairón y Toribio Claure becados bolivianos en México, al presidente de la República, Gral. Lázaro Cárdenas, fechada en la Escuela Regional Campesina de "la Huerta", Morelia, Michoacán, México, 27 marzo de 1938.*

*Carta de Arturo Posnansky al Director de Instrucción Indígenal Elizardo Pérez, fechada el 25 de septiembre de 1937.*

*Carta del Presidente Lázaro Cárdenas del Río al Lic. Agustín Leñero, secretario particular, fechada el 5 de octubre de 1939.*

*Carta de la Sociedad Rural Boliviana firmada por su presidente Julio C. Patiño y el secretario R. López Videla, al Ministerio de educación y Asuntos Indígenas, fechada el 2 de agosto de 1937.*

*Decreto Ley del Coronel David Toro presidente de la República de Bolivia, 19 de agosto de 1936. Escuelas en toda la República y para todas las capas sociales, Ministerio de Educación y Asuntos Indígenas, La Paz, Bolivia, 1936.*

*Educar trabajando. Escuela. Método funcional y evolutivo. Director José de la Luz Mena, Chuminópolis, Mérida, 1917.*

*Estatuto Orgánico de Educación Indígenal y Campesina, editado por el Ministerio de Educación y Asuntos Indígenas, La Paz, 1937.*

*Hoja membretada de la Liga de Maestros Racionalistas Francisco Ferrer Guardia, Yucatán, 1922.*

*Informe del Visitador de Escuelas de Departamento de la Paz, Sr. Elizardo Pérez, al señor prefecto del Departamento, Ministerio de Instrucción y Agricultura, 24 de abril de 1920.*

*Informe del Director de la Escuela Normal Profesional de Indígenas de Huarizata, Elizardo Pérez, al señor Prefecto y Comandante General del De-*

- partamento de La Paz*, fechado en Huarizata el 27 de noviembre de 1933.
- Manifiesto de las escuelas indígenas y campesinas al país*, La Paz, América septiembren de 1937.
- Mapa de Warisata, terrenos a expropiarse para la escuela*, La Paz, D. G. de O.P. Sec. Arquitectura, septiembren de 1936.
- Nómina de movilizadns de la ex comunidad de Warisata, de quien se precisa certificados de obliio o de desaparecido*, Warisata, 16 de enero de 1936.
- Oficio del Subsecretario de Educación Pública, Luis Chávez Orozco, a la Secretaría de Relaciones Exteriores*, fechado el 30 de septiembren de 1937.
- Oficio del Representante del gobierno Boliviano en México, Sr. Alfredo Sanjinés dirigido al Sr. Eduardo Hay, Secretario de Relaciones Exteriores en México*, fechado el 18 de octubre de 1937.
- Oficio del Ministerio de Instrucción Pública y Agricultura al Prefecto y Comandante General del Departamento de La Paz*, fechado el 12 de junio de 1932.
- Oficio del Revisor de títulos del estado de la Prefectura del Departamento de La Paz Sr. Octavio Díaz Oropeza al Ministro de Instrucción Pública*, fechado el 18 de marzo de 1932.
- Oficio del Director General de Educación Indígena y Campesina, Sr. Elizardo Pérez, al Ministro de Educación y Asuntos Indígenas*, fechado el 13 de mayo de 1937.
- Oficio del Director General de Educación Indígena y Campesina, Sr. Elizardo Pérez, al Director Accidental del Núcleo Escolar de Educación Indígenal de Warisata, Sr. Eufrasio Ibañez*, fechado en La Paz, el 29 de mayo de 1937.
- Oficio dado por el Jefe del Departamento de Educación Indígenal Raúl Pérez al Ministro de Educación*, fechado el 22 de abril de 1940.
- Oficio del Dir. Interino de la Escuela de Warisata, Eufrasio Ibañez, al Director General de Educación Indígenal y Campesina, Elizardo Pérez*, fechado el 25 de febrero de 1937.

*Oficio núm. 189, del Director General de Educación Indígenal y Campesina, Elizardo Pérez al Ministro de Gobierno, fechado el 11 de mayo de 1939.*

*Oficio de la Legación de Bolivia en México, al Secretario de Educación. Gonzalo Vázquez Vela, fechado el 4 de octubre de 1938.*

*Oficio de la Secretaría de Educación Pública a la Secretaría de Relaciones Exteriores, México, fechado el 19 de febrero de 1939.*

*Oficio del representante del gobierno mexicano en Bolivia Alfonso de Rozenweig al Secretario de Relaciones Exteriores de México, fechado el 9 de febrero de 1938.*

*Oficio del Consejo Nacional de Educación de La Paz, Bolivia, fechado el 1 de octubre de 1940.*

*Oficio del representante de la Legación de México en Bolivia, Alfonso de Rozenweig Díaz dirigido al Secretario de Relaciones Exteriores de México, Eduardo Hay, fechado el 26 de agosto de 1938.*

*Patrón Peniche, Prudencio, Nuestro criterio. Discurso leído en la fiesta que se verificó el 18 de marzo del año en curso. Historia de la Escuela Racionalista No. 1 Fco. Ferrer Guardia, Mérida, s/e, 1923.*

*Reglamento del Círculo Católico de Obreros, Mérida, Tipografía de la Empresa Editora Yucateca, 1913.*

*Reglamento del Estatuto Orgánico de Educación Indígenal y Campesina, La Paz, Ministerio de Educación, 1937.*

*Relación de gastos erogados para la organización y celebración del Primer Congreso Indigenista Interamericano del Departamento de Asuntos Indígenas de México, fechado el 28 de agosto de 1940.*

*Telegrama del Director de Warisata Elizardo Pérez al Prefecto de La Paz, fechado el 8 de septiembre de 1936.*

*Telegrama del Subprefecto Mollinedo acerca del proceso de expropiación de terrenos, fechado el 12 junio de 1939.*

*Telegrama del Director de Educación Indígena y Campesina Sr. Elizardo Pérez al Prefecto del Departamento de La Paz, fechado el 1 de junio de 1939.*

*Telegrama de Achacachi a la Prefectura del Departamento de La Paz, fechado el 9 de enero de 1939.*

Unión de Profesores de Yucatán, *Reglamento discutido y aprobado en las Asambleas Generales los días 4 y 6 de enero de 1913*, Mérida, Tipografía La Amadita, 1913.

#### TESTIMONIOS Y CONVERSACIONES

Mejía Vera, Ivette La Paz, Bolivia, 28 de febrero y 1 de marzo de 2013.

Peralta Castro, Estrella Ciudad de México, 27 de diciembre de 2010.

Ramos, Benjamín Warisata, Bolivia, 18 de octubre de 2012.

Vargas Condori, Jaime El Alto, Bolivia, 10 de septiembre de 2012, 18 de octubre de 2012, 12 de enero de 2013, 20 de febrero de 2013.

Yampara Huarachi, Simón El Alto, Bolivia, 12 de enero de 2013.

#### REVISTAS

*Boletín Eclesiástico del Arzobispado de Yucatán*, Mérida, 8 de julio de 1913.

*Boletín de Warisata. Editado por la Comisión de Educación*, año 1, núm. 5, Warisata, 24 de diciembre de 1939.

*El Padre Clarencio*, Mérida, 1905.

*El Paladín Escolar*, Yucatán, 1914.

*El Radical. Semanario Político de Combate*, Mérida, 1917.

*Historia Oral. Boletín del Taller de Historia Oral Andina*, núm. 1, noviembre de 1986.

*Kollasuyo*, La Paz, Bolivia, años 1938-1940.

*La Revista Peninsular*, Mérida, 1913, 1915, 1920.

*La Revista de Yucatán*, Mérida, 1918.

*La Voz del Estado*, semanario político, órgano del Partido Progresista de Yucatán, octubre de 1917.

*Oriente. Órgano de la Escuela Racionalista*, Mérida, Yucatán, 1916-1919, 1920-1921.

*Revista Boliviana de Instrucción Pública*, núm. 6, febrero de 1908.

*Tierra, el Magazine del Sureste, Órgano de la Liga Central de Resistencia de Yucatán*, III Etapa, Mérida, 1923, Reedición conmemorativa del Centenario de la Revolución Social Mexicana, Cámara de Diputados LXI Legislatura-Compañía Editorial de la Península, 2011.

#### PERIÓDICOS

México:

*El Nacional*, México, 1938-1939.

*El Popular*, Mérida, 1922.

*La Opinión*, Mérida, 1922.

*La Voz de la Revolución*, Mérida, Yucatán, 1915-1918.

Bolivia:

*Crónica*, La Paz, Bolivia, 1939-1940.

*El Diario*, La Paz, Bolivia, 1931-1940.

*La Calle*, La Paz, Bolivia, 1936- 1945.

*La Noche*, La Paz, Bolivia, 1938-1940.

*La Razón*, La Paz, Bolivia, 1931-1940.

*La República*, La Paz, Bolivia, 1932.

*Última Hora*, La Paz, Bolivia, 1937-1948.

#### ARCHIVOS

Archivo General de la Nación, México.

Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, México.

Archivo Histórico de la Secretaría de Relaciones Exteriores, México.

Archivo General del Estado de Yucatán, México.

Archivo de la Biblioteca Carlos R. Menéndez, Yucatán, México.  
Centro de Apoyo a la Investigación Histórica de Yucatán, Fondo  
Reservado.  
Hemeroteca y Biblioteca Nacional, México.

Archivo Arturo Costa de la Torre, Bolivia.  
Archivo y Hemeroteca del Congreso, Bolivia.  
Archivo personal de Carlos Salazar Mostajo, Bolivia.  
Archivo Nacional de Sucre, Bolivia.  
Archivo de la Prefectura de La Paz, Bolivia.  
Centro de Documentación e Información, Bolivia.

*Educación en Bolivia (Warisata) y México (Chuminópolis), todos aprendemos de todos*, editado por el Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe de la UNAM, se terminó de imprimir en digital el 14 de abril de 2023 en Grupo Edición, Xochicalco 619, Col. Letrán Valle, Alcaldía Benito Juárez, 03650, Ciudad de México, México. Se tiraron 250 ejemplares en papel cultural de 90 gramos. Su composición y formación tipográfica, en tipo Baskerville de 12:15 puntos, estuvo a cargo de Irma Martínez Hidalgo. El cuidado de la edición estuvo a cargo de Claudia Araceli González Pérez.



ESTE LIBRO ES EL RESULTADO de una larga experiencia de participación, compromiso y lucha contra el Estado y contra diversas formas de gobierno fundadas en la exclusión. Constituye una profunda reflexión teórica que sostiene que educar es aprender en común, es gestionar y producir comunitariamente, conocimientos y saberes para la vida, es el lugar desde donde se problematizan y cuestionan los saberes, los conocimientos y los procesos de aprendizaje preestablecidos en una relación dialógica de comunicación, de intercambios procesuales de investigación y reflexión desde un espacio donde todos (as) construimos, analizamos, desarrollamos y producimos conocimientos en la realidad del mundo de la vida.

ISBN 978-607-30-7408-7



36

COLECCIÓN

**CIALC**  
Centro de Investigaciones sobre  
América Latina y el Caribe

FILOSOFÍA E HISTORIA DE LAS IDEAS EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE