



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

CENTRO DE INVESTIGACIONES INTERDISCIPLINARIAS EN CIENCIAS Y HUMANIDADES

CENTRO DE INVESTIGACIÓN SOBRE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES ECONÓMICAS

POSGRADO EN ESTUDIOS LATINOAMERICANOS

La escuela Ayllu de Warisata en Bolivia y la escuela rural del periodo cardenista en México: dos proyectos de educación popular.

TESIS

Que para obtener el grado de Maestra en Estudios Latinoamericanos presenta:

Maidier Elortegui Uriarte

Tutora: Dra. Raquel de la Luz Sosa Elízaga

Ciudad Universitaria, junio de 2012



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Amari, zeru, itsaso eta mendi artean hegazean babesten gaituzulako,

zure arima bizitzako oztopo guztien gainetik dagoelako.

Aita Gillerreri, ekin ta ekin , urrunetik ere nire alboan zauzela erakusten dozulako,

gure lurreko gizona zarelako.

Josutxuri, nire neba bakarra eta hoberenari, alkarregaz hasi eta ikasi dogulako.

Nire alboan egunero zaudenari, herriarekiko daukazun maitasuna

nigatik ere daukazula adierazten duzulako.

Izekori zuri, emakume batek izan behar duen kemena irakasteagatik, beti gogoan.

Gloria eta Jacobori, zuon bihotzetako taupadak herri marmarrak direlako.

Boliviako familiari Andeetan etxean bezela sentiarazteagatik,

Wayrari, alababitxi sorgintxu eder horreri, Emmari jakituria handiko emakumeari.

Kuadrila eta familiari, distantziak ez duelako hoztasunik jartzen.

Aitite eta amamari, zuon enborretik jaio nintzelako.

Nere bihotzean txokotxu bet dekozuen guztiei.

Además, quiero agradecer en primer lugar a las maestras y maestros comprometidos que diariamente batallan por rescatar la memoria histórica del pueblo y por sembrar una semilla de esperanza con su lucha diaria.

Con todo el cariño también quiero agradecer a mis compañeras y compañeros del Posgrado en Estudios Latinoamericanos, por enseñarme, recomendarme, divertirme y sobre todo darme su amistad sin academicismos.

A Gloria, Jacobo y Omar por enseñarme que fuera de lo académico hay una realidad que no requiere de títulos, por enseñarme que el amor florece más fuerte en las situaciones más hostiles. Además, por hacer que este trabajo tenga muchas voces.

A las amistades de las Normales Rurales, por abrirme las puertas de su escuela y casa, en especial “a los chicos de la alberca”.

A las imillas, a los lokallas y a Emma por hacerme sentir parte de su familia.

A las mujeres que en Bolivia me abrieron su corazón para contarme una parte de su vida: Anita Pérez, las nietas de Avelino Siñani, Emiliana Rojas y, en especial, Cecilia Salazar de la Torre y María Victoria Pérez.

A mi tutora Raquel Sosa Elízaga por rescatar los legados educativos empapados de compromiso y actitud crítica, también por animarme tanto en lo académico como en lo personal.

A la Dra. Mágina Millán, Dra. María Eugenia Alvarado, Dra. Rosa María Larroa y Dra. Etelvina Sandoval, un sínodo de mujeres comprometidas con la construcción de un pensamiento crítico. Les agradezco su lectura y su comprensión.

Al pueblo mexicano por su magia, también por apoyarme con una beca con la que pude estudiar y vivir para ver, palpar y sentir que la lucha de los pueblos no entiende de fronteras.

Martxa baten lehen notak

Eguzkiak urtzen du goian
gailurretako elurra
uharka da jausten ibarrera
geldigaitza den oldarra.

Gure baitan datza eguzkia
iluna eta izotza
urratu dezakeen argia
urtuko duen bihotza.

Bihotza bezain bero zabalik
besoak eta eskuak
gorririk ikus dezagun egia
argiz beterik burua.

Bakoitzak urraturik berea
denon artean geurea
etengabe gabiltz zabaltzen
gizatasunari bidea.

Batek gose diraueno

ez gara gu asetetuko

bakit non loturik deino

ez gara libre izango

Inon ez inor menpekorokan

nor bere buruaren jabe

herri guztiok bat eginikan

ez gabiltz gerorik gabe.

Mikel Laboa

ÍNDICE

Introducción	7
Capítulo I.	
Los componentes socio-políticos y la cuestión rural en lo educativo	20
1.1 Consideración inicial	20
1.2 Modelos económicos, Estados-nación, la integración y la educación	21
1.3 El problema del indio	25
1.4 Tierra y territorio: La madre y la mercancía	31
1.5 La modernidad y el progreso; estrategias de colonialismo interno en los planteamientos socio-políticos y culturales	36
1.6 La irrupción de la <i>Escuela Nueva</i> y de la <i>Escuela Socialista</i>	40
1.6.1 Educación para el nuevo siglo	40
1.6.2 Escuela Nueva	42
1.6.3 Escuela Socialista	45
1.7 <i>Educación Popular y Escuela Obrera</i>	46
1.7.1 El establecimiento de la educación en México	50
1.7.2 El establecimiento de la educación en Bolivia	55
1.8 El maestro entre el Estado y la comunidad	59
Capítulo II.	
La experiencia educativa de la escuela Ayllu de Warisata, diez años de organización comunal y práctica liberadora en un escenario de adversidad	61
2.1 Los significados de la <i>educación indígenal</i> en la refundación del Estado Liberal: la idea de integración del indio	61
2.1.1 Los ajustes estatales de la tierra frente a la visión comunitaria indígena	63
2.1.2 Los virajes de la <i>educación indígenal</i> y las reivindicaciones comunitarias	65
2.2 Antecedentes de los proyectos educativos de iniciativa comunitaria: la “lucha legal” por la recuperación de las tierras	72
2.3 Surgimiento de la escuela Ayllu de Warisata. La ubicación y el impacto del contexto socio-político nacional a lo largo de los treinta en la comunidad de Warisata	76
2.3.1 Fundadores y primeras directrices para la creación del proyecto educativo	80
2.3.2 La forma “integral” de la escuela Ayllu de Warisata por la liberación del indio	84
2.3.2.1 La escuela Ayllu en lo pedagógico	88
2.3.2.2 La escuela Ayllu en el aspecto cultural	95
2.3.2.3 El aspecto económico en Warisata	98

2.3.2.4 Aspecto político en Warisata	100
2.3.3 La presencia del pensamiento de Mariátegui en Warisata	108
2.4 Las vertientes del contexto de adversidad y los mecanismos para su demolición	110
2.4.1 El reflejo del impacto de la escuela Ayllu en los medios periodísticos bolivianos	110
2.4.2 Los mecanismos de demolición del Consejo Nacional de Educación Contra la Dirección de Educación Indigenal	114

Capítulo III.

La educación socialista,

el maestro revolucionario y la identidad popular

en la cultura nacional:

los legados del cardenismo

118

3.1 Antecedentes de la Escuela Rural mexicana

118

3.2 José Vasconcelos, Rafael Ramírez, Moisés Sáenz y Narciso Bassols:

la cruzada de las figuras posrevolucionarias

por la creación de la Escuela Rural

123

3.3 La educación socialista del cardenismo

132

3.4 La formación de los maestros en el cardenismo

136

3.5 El maestro y la maestra: “revolucionarios”

141

3.6 La Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM)

146

3.7 Programas educativos de la Educación Socialista

149

3.8 El indigenismo en el cardenismo y

la construcción de la cultura nacional en México

151

3.8.1 La creación del Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas

151

3.8.2 ¿Bilingüismo o castellanización?

153

3.8.3 El “problema del indio” en el cardenismo

154

3.8.4. La cultura indígena y campesina ante la

definición de cultura nacional mexicana

156

3.9 Poscardenismo y el desgaste de la educación

socialista a partir del Presidente Manuel Ávila Camacho

158

Capítulo IV.

Vínculos entre la Escuela Ayllu de Warisata en Bolivia

y la “educación socialista” de Cárdenas en México.

Perspectivas nacientes de indigenismo

164

4.1 Acercamientos y comparaciones

164

4.2. El Primer Congreso Indigenista Interamericano y sus influencias externas

173

4.3 Estado-nación e indigenismo

184

Conclusiones

191

Anexos

204

Referencias

226

INTRODUCCIÓN

Primeras reflexiones

Ninguna lucha se parece a otra pero todas pueden unirse hacia el rescate de la historia negada. La construcción de la memoria colectiva es motor fundamental para despertar la conciencia y aunque las fuerzas dominantes insisten en suprimirla, los pueblos demuestran mediante formas creativas su capacidad de resistencia. Una de estas formas es la educación, pues jugó un importante papel en el esfuerzo que multitudes anónimas realizaron por transformar la triste realidad que les tocó vivir y por sacar del subsuelo la dignidad de los pueblos, dejando ver el doble filo que tiene la escuela al conformarse como un espacio liberador aunque a lo largo de la historia ha servido casi siempre de herramienta para el ejercicio hegemónico.

El recorrido de esta investigación inicia desde una problemática planteada al otro lado del Atlántico, pues existen pueblos del viejo continente que al intercambiar experiencias con el pueblo aymara, mapuche o náhuatl se dieron cuenta de que también son pueblos originarios, porque históricamente resisten por su idioma, su territorio dividido en dos potencias estatales, su cosmovisión y su cultura. Ese es el caso del pueblo vasco.

Aunque no sea una misma historia y aunque junto a los españoles llegaron vascos a adueñarse de estas tierras, éstos han luchado a lo largo de la historia por la soberanía y la autodeterminación. No es la misma historia, pero se parecen tanto la de allá y la de acá porque los mismos métodos utilizados para homogeneizar y unificar a una población diversa también lo encontramos en el país conquistador de América Latina. Y así como aquí el muralismo de Siqueiros, de Orozco y Diego Rivera recoge la memoria del aniquilamiento de una cultura, allá el “Guernica” de Picasso registra la horrible memoria del franquismo, que para crear una nación imaginaria bajo el lema “una, grande y libre”, intentó aniquilar las artes, el idioma, la literatura y la enseñanza propia. La construcción colectiva del pueblo también fue desgarrada: lo religioso se consideró supersticioso, la lengua dialecto y la cultura folklore.

Aquí como allá la cultura considerada irracional y salvaje por el dominador mostró su capacidad de resistencia y es por eso que en la actualidad tiene una connotación subversiva. La educación mostró sus posibilidades subversivas porque desde los primeros años de la dictadura funcionaron las ikastolas vascas, una red de escuelas clandestinas que la impartía en el idioma originario –eusquera- y reivindicaba un sentir identitario vasco. En la actualidad, la iniciativa forma parte de la enseñanza oficial, pero, como la cultura vasca se sigue considerandando rebelde por parte de una fracción de la política española, se considera una “cuna de terroristas”.

La experiencia vasca nos acercó a los casos que presentamos en este trabajo: en el México rural nos encontramos con escuelas que sobreviven a ofensivas emprendidas en su contra por ser “nido de guerrilleros”. La criminalización es uno de los métodos de las fuerzas dominantes, otro es el olvido implementado en el caso boliviano, el borrarla de la memoria para hacer esfumar una práctica educativa no grata para las altas esferas.

En fin, aunque la práctica educativa en la búsqueda de soberanía y liberación en latinoamérica presente otros rasgos históricos y otra problemática, no queríamos dejar de mostrar la experiencia vasca como inicial inspiradora.

Hacia el rescate de la soberanía educativa

Al introducirnos en la problemática Latinoamericana, concretamente en la educación de dos países como México y Bolivia, encontramos un gran vacío informativo en lo que a la educación rural se refiere, en contraste a un discurso legitimizado de forma gradual en la sociedad, que impone políticas que intentan desintegrar tanto el derecho a la educación como la capacidad de resistencia de multitudes anónimas que luchan por la transformación de las relaciones de poder y por utopías colectivas.

Cubrir ese vacío es una necesidad si se desea modificar la situación en un sentido favorable a los dominados, y no solamente para consignar la injusticia sino para buscar en la historia las huellas de los pasos andados en dirección del rescate de la soberanía educativa, porque pueden no verse de un primer vistazo, pero siempre pueden escucharse

las voces de la resistencia y hay que amplificarlas para encontrar lo que nos dicen del pasado pero también para ver qué nos dicen del presente y del futuro, pues a veces se miran más cercanos desde la historia que desde el lugar en que uno se encuentra. Hurgar en el silencio es para nosotros una necesidad, tal vez porque el silencio nos ha cubierto demasiado.

Y si el silencio impuso el olvido, fue el silencio también el que permitió un salto por el que nuevos aires llegaron al mundo de la educación: una revolución silenciosa permitió cambiar el panorama político-pedagógico a partir de los años sesenta con la presencia de un educador brasileño que desde su exilio en Chile comenzaba a romper esquemas educativos dentro del pensamiento crítico de izquierda propiamente latinoamericano. Paulo Freire demostró que existía una forma distinta de concebir y desarrollar la educación, una forma enfocada a generar una conciencia liberadora y crítica ante la realidad que miles soportaban en América Latina.

El pensamiento freiriano nos da un poco de oxígeno teórico en la cuestión de si la educación nos hace conscientes de nuestra capacidad de transformar la realidad. El ejercicio parte de un cruce de caminos, del presente arraigado en el pasado y con expectativas de futuro, así la educación se encamina en el rescate de conocimientos propios, de lucha y sobre todo de compromiso hacia formas liberadoras que transformen las condiciones de vida de las poblaciones, sobre todo rurales.

Desde inicios de la década de 1980 hasta la actualidad, la concepción de la educación se materializa en estrategias privatizadoras, meritocráticas, competitivas e individualistas que justifican las formas jerarquizadoras donde el sujeto debe comprender y aceptar el orden social como definitivo y natural. Las políticas educativas acompañadas de lemas como “igualdad”, “oportunidad”, “competencia” y “calidad” reflejan un rostro amable encubierto en un trasplante de nociones populares históricamente batalladas y ganadas. La educación, de ser un derecho social pasa a ser una oportunidad; la vida educativa de las personas se mide por cálculos de “costo-beneficio”, nociones

mercantilistas en las que quedan establecidas e interiorizadas la explotación económica y exclusión socio-política.

En general, las formas educativas oficiales camuflan y legitiman la actual descomposición social, remarcan la despolitización del ejercicio educativo; la estrategia es la universalización de una educación estandarizada que incrementa la pérdida de la identidad y de la memoria histórica.

Contrariamente, la educación liberadora parte de otro enfoque: el compromiso enraizado en la realidad social, el encauzamiento de lo educativo en una labor política desalienante, la recuperación de la memoria. Por algo es desaprobada y hasta criminalizada por el Estado.

Perspectiva histórica de la educación rural

Hacia el rescate de la memoria histórica, Freire nos invita a repensar los modos de transformación desde la práctica educativa y, conforme con ello, consideramos indispensable la reconstrucción de una perspectiva histórica pedagógica latinoamericana, es decir, retroceder en el tiempo para toparnos con interesantes experiencias de educación rural que pusieron en la palestra varias problemáticas de las zonas rurales latinoamericanas a comienzos del siglo XX, y que un siglo después todavía subsisten.

En esa vía, adentrados en los años treinta tenemos dos experiencias inacabadas de educación rural, experiencias que tenían el objetivo de transformar la realidad social de los pueblos comunitarios hasta entonces olvidados en la construcción de un proyecto nacional: la escuela Ayllu de Warisata en Bolivia y la escuela socialista del periodo cardenista en México, dos casos de escuela rural que con este trabajo pretendemos rescatar e incorporar a la memoria histórica y cuyo análisis puede resultar sumamente interesante, sobre todo si se compara con lo que ocurre en la actualidad dado que, como mostraremos en su momento, hay analogías y enormes semejanzas entre lo que se hizo en cada una de esas experiencias en su respectivo país con lo que se hace ahora en el otro: hoy se hace en

México lo que en Bolivia se hizo hace ochenta años, y en Bolivia se hace ahora lo que en México se hacía entonces.

Por un lado, las escuelas rurales tuteladas por el impulsor de la educación socialista “a la mexicana”, el presidente Lázaro Cárdenas, surgieron desde una política de Estado, impulsadas por un partido caracterizado en esa época por sus divergencias internas. En ese contexto y a pesar de las contradicciones políticas se partió de una visión social de la educación que condujo a insistir en los aspectos sociales y políticos en una amalgama en la que se entremezclaban tintes tanto socialistas como liberales sin cuestionar la estructura social de forma radical. Los maestros y las maestras tendrían la función de agentes de cambio, se formarían para integrar al pueblo mexicano en la unidad económica y cultural, la escuela debería participar en el programa revolucionario que desde el gobierno impulsaba Lázaro Cárdenas para la población agraria. En este sentido consideramos muy importante mostrar qué es lo que hizo remover la conciencia de las y los maestros revolucionarios y les motivó a participar en la lucha al compás de la comunidad.

Por otro lado, tenemos la práctica pedagógica que surgió desde las entrañas del latifundismo más feroz implantado en el mero ayllu, es decir, en el territorio aymaro-quechua. ¿Cómo pudo esto ser? Nuestra hipótesis es que la escuela ubicada en el Altiplano boliviano utilizó, junto con la comunidad, las intenciones integracionistas asignadas a la educación para revertirlas y convertirla en un espacio de lucha: la escuela Ayllu rescató las prácticas y las formas organizacionales aymaro-quechuas para la creación de una escuela que se fusionara de forma integral a la comunidad en un entorno de adversidades.

Las dos prácticas educativas surgieron en los años treinta, época en la que América Latina vivía en una constante efervescencia social como lo muestra el surgimiento de los partidos comunistas y la construcción de propósitos educativos de carácter social por parte de los estados nacionales con esfuerzos de consolidarse de manera integral en la sociedad. Nuestra suposición es que, de una manera u otra, en ambos casos las políticas liberales hicieron subir al escenario nacional cuestiones que hasta entonces eran propias de resistencias locales: la problemática de la tierra, la diversidad cultural, el empobrecimiento,

el trabajo forzado, de tal forma que en medio del escenario nacional se encontraron sectores populares –el campesino y el indígena- que fueron considerados una piedra en el zapato, un obstáculo para los planes de construcción de un proyecto nacional unificador emergente. Partiendo de esto conjeturamos que la educación tomó el gran cargo de lograr que esos sectores se incorporaran a la sociedad y legitimaran un estado fuerte de corte liberal que nunca atenderá la cuestión desde un enfoque estructural sino como parte del estancamiento que achacan a los “atrasados” y que la vía más eficaz para la implementación de ese proyecto sería la escuela, una escuela respaldada por una “pedagogía nacional” presentada como incluyente para enlazar lo rural y lo urbano, unión que serviría para sus fines civilizatorios.

Pretendemos mostrar que la “pedagogía nacional” de ambos países, estará marcada por una serie de contradicciones derivadas del deseo de impregnar el sentir nacional a los indio-campesinos con “formas populares”, pero planeadas fundamentalmente por liberales y reformadores urbanos ajenos al campo y elaboradas desde un enfoque que distinguía un “ellos” y un “nosotros” y que llevaba a que lo que suponía incluyente terminara por ser excluyente. Incluyente en la palabra, excluyente en los hechos, la educación rural se proponía capacitar a personas del campo para la modernidad capitalista, es decir, sacarlas de su identidad territorial; arrancarles su pensamiento colectivo y sus formas organizacionales, considerados “supersticiosos” y de bajo rango, ante las universales ciencias racionales.

Nos proponemos mostrar que, en el caso de Bolivia, la educación rural fue retomada por los indio-campesinos para exigir sus demandas históricas, sobre todo, por la recuperación de sus tierras y la conservación de su cultura y de su espacio territorial no reconocidos en la oficialidad, aprendiendo a través de ella los códigos que el aparato estatal manejaba para invertirlo y utilizarlo como elemento de liberación y de recuperación de sus formas propias de organización y de vida.

Mostraremos también que junto con el ala más radical de intelectuales urbanos clasemedieros que hablaban desde la incipiente corriente socialista, articularon una labor

escolar netamente social con base en identidades étnicas y de clase y construyeron una “pedagogía popular” que buscaba garantizar, sobre todo en Bolivia, los derechos a la autodeterminación de los indígenas y el uso de las formas comunitarias propias, integrales, para incluirlas en el proyecto nacional. Pedagogía que supuso una amenaza contra las instituciones, las cuales respondieron con represión, persecución y asesinatos.

Intentaremos mostrar también que lo característico de las escuelas que se guiaron por esa “pedagogía popular” fue la fusión que lograron con las comunidades, y que en el caso boliviano, con la pedagogía denominada “de la vida”, la misma escuela se organizó utilizando las formas organizativas comunales con mucha originalidad, en un proceso de experimentación e incertidumbre por ser los primeros trastoques de lo que sería una red de vínculos intercomunitarios que, consolidado en movimiento, formó una impecable red de autogestión y solidaridad.

Finalmente, trataremos de evidenciar que cada una de esas experiencias obedeció a las condiciones concretas en que surgieron y que, asimismo, sus características peculiares y el desenlace que tuvieron obedeció a la manera en que fueron impulsadas: desde el Estado en el caso de México; desde los maestros y la comunidad en el de Bolivia, lo que con fines meramente simplificadores podría expresarse como “desde arriba” en el primer caso y “desde abajo” en el segundo, o “desde las instituciones” y “desde el pueblo”, respectivamente.

Primeras vertientes

El primer capítulo titulado *Los componentes socio-políticos y la cuestión rural en lo educativo* abarca diferentes temas y conceptos que tienen relación con el conjunto de nuestra investigación. Consideramos que era necesario porque la escuela Ayllu de Bolivia y de la Educación en el Gobierno de Cárdenas, no podían escapar a la influencia de los acontecimientos que en esa época ocurrían en todo el mundo.

No podían escapar porque la educación es el reflejo de la sociedad, de tal manera que para analizarla había que estudiar también el estado de los problemas sociales de la

época. De esa manera nos veremos inmersos en temas tan generales como los modelos económicos capitalistas y al surgimiento de su contraparte: el socialismo, la formación de los Estados-nación, la integración de *los otros*, los ajustes de la enseñanza a nivel mundial que traen aparejados la *Escuela Nueva* y a la *Escuela Socialista*. Esto porque según nuestra hipótesis los cambios en cada uno de estos campos traerán repercusiones en los respectivos modelos de enseñanza de Bolivia y México.

Como punto de apoyo para la comprensión haremos uso del concepto de territorio y de un breve análisis sobre las luchas por la tierra y el vínculo histórico de los campesinos con ésta. No se nos podrá escapar “el problema del indio” puesto que está en la agenda de los constructores del Estado-nación, aunque sustentado por la ideología indigenista, método para la integración.

Importante será sustentar nuestras posiciones en cuanto a la coyuntura, porque hacemos mención a ella muchas veces para referirnos a las diferencias, que ahora nos parecen previsible pero que tenemos conciencia de que en su momento no era así de ninguna manera, de las dos formas de emprender una tarea similar: desde el Estado y desde los maestros y la comunidad. En fin, nuestro análisis se apoyará en autores de aquella época como Anibal Ponce y José Carlos Mariátegui, pero también de otros como Bolívar Echeverría, Paulo Freire, Raquel Sosa, Brooke Larson, Héctor Díaz-Polanco, Consuelo Sánchez entre otros.

La Taika: la madre

En el segundo capítulo, *La experiencia educativa de la escuela-Ayllu de Warisata, diez años de organización comunal y práctica liberadora en un escenario de adversidad*, expresaremos el significado de la educación indigenal en la fundación del Estado Liberal a partir de 1899 en Bolivia. En este apartado nos enfocaremos en los primeros lineamientos sobre la implantación de la escuela en las zonas rurales de mayoría india, las proclamas que el Estado liberal tomó para su fundación integracionista. Este antecedente nos ayudará a contextualizar la nueva percepción que nacía sobre “lo indio” y la necesidad de crear la

escuela Ayllu, es decir, una escuela que no deformara las formas organizacionales ni la concepción del territorio andino ancestral, el *ayllu*.

Además de las iniciativas estatales también destacaremos de manera breve los proyectos educativos de iniciativa comunitaria surgidos en un escenario de adversidad por ser considerada una acción subversiva por la reivindicación de tierras y la revalorización del pensamiento identitario aymara ante la falta de reconocimiento de los pueblos indios del Altiplano boliviano. Proyectos que tienen como antecedentes, por un lado, la red de escuelas denominadas “escuelas de pitanza”, una red de escuelas no-estatales que funcionaban para erradicar el analfabetismo a modo de liberarse, y por otro la alfabetización por medio del reclutamiento forzado para el servicio militar obligatorio, rechazado al principio por los comuneros pero utilizado después de comprender que por el aprendizaje de la lectura y la escritura dicha prestación podría ser una ventaja para el movimiento indio-campesino.

Tras contextualizar las experiencias comunales educativas nos adentraremos en el surgimiento de la escuela Ayllu de Warisata para analizar de forma breve, compacta, la forma integral de la Escuela para la liberación del indio, análisis en el que intentamos realizar una diferenciación entre lo pedagógico, lo cultural, lo económico y lo político. Lo que en él queremos destacar es que, como una expresión de la lucha de clases, ahí se recuperaron formas ancestrales de organización, el legado aymara-quechua: *ama sulla*, *ama llulla*, *ama kella* (no seas ladrón, no seas mentiroso, no seas flojo). Finalizaremos el capítulo con las causas y los mecanismos que autoridades municipales del campo y autoridades públicas estatales tomaron para la demolición de la Escuela, podremos valorar que aunque fueron constantes las intimidaciones, amenazas y muertes, la Escuela se expandió por la República hasta el final de sus días. Tal y como en entrevista con María Victoria Pérez, hija de Elizardo Pérez, recalca, “... si nunca hubiera sido destruida y menos en un periodo tan breve, la historia de Bolivia hubiera sido otra. El modo organizacional de

los núcleos que se extendieron por toda la República, necesitaron un poco más de trabajo crítico, formación y organización para un levantamiento de las *indiadas*¹

En este capítulo sobre Bolivia nos inspira Brooke Larson y su idea de que los indígenas negociaron desde sus componentes culturales propósitos alternativos para una “educación popular” en el contexto de sus luchas.

Para el capítulo sobre la práctica educativa boliviana ha sido básica la obra de Elizardo Pérez, “*Warisata: la escuela Ayllu*” como también varios de los discursos ofrecidos en universidades. No debemos dejar de nombrar al eterno impulsor Carlos Salazar Mostajo, su infinidad de trabajos tales como: *Taika*, *Tres ensayos disidentes*, *¡Warisata mía!* y su enriquecedora recopilación de fotos en *Gesta y fotografía: Historia de Warisata en imágenes* nos introdujeron en el apasionante mundo creado en la escuela de Warisata. En lectura de las obras citadas podemos apreciar que la Escuela significó mucho más que un recinto, se reencarnó indivisible a la historia de vida de los participantes pero también de los familiares, de generaciones que aunque no hayan vivido la experiencia de cerca la han conocido e imaginado desde edad temprana. En nuestra afectuosa estancia en Bolivia pudimos compartir momentos memorables con María Victoria Pérez y Anita Pérez, primas de los hermanos Pérez que tanto sudor y lágrimas derrocharon por la supervivencia de la Escuela. Las nietas de Avelino Siñani, también nos abrieron las puertas de su casa para platicarnos de cómo la familia tuvo que huir a Llica, a la frontera con Chile, para evadir el continuo hostigamiento. No fueron menos interesantes las visitas de Cecilia Salazar de la Torre, que aparte de asesorarnos como investigadora del CIDES en la Universidad Mayor de San Andrés nos comentaba que la primera palabra que ella aprendió a decir fue “Warisata”. Historias de vida que marcaron a una nueva generación de mujeres fuertes y reivindicativas.

No podemos ocultar así la pasión contagiada por las personas con las que hemos compartido momentos de plática. Con la constante atención y amabilidad de Cecilia Salazar, tampoco faltó una revisión de periódicos nacionales de los treinta donde la

¹ Tercera entrevista realizada a María Victoria Pérez el 22 de abril de 2011. En La Paz, Bolivia.

observación nos hizo ver que las críticas de la época todavía siguen vigentes en la problemática rural actual. La escuela Ayllu de Warisata es una historia silenciada, olvidada y más para el sistema oficial, pero en la memoria de los familiares sigue presente. Desde nuestro punto de vista es imprescindible la recuperación de la memoria para revivirla y hacerla parte del presente.

La escuela rural mexicana entre cauces opuestos

En el capítulo tercero de México, *La educación socialista, el maestro revolucionario y la identidad popular en la cultura nacional: los legados del cardenismo*, comenzaremos con los antecedentes de la educación rural del cardenismo, en este apartado mostraremos que la educación durante el porfirismo, y hasta el cardenismo, estuvo dirigida con mayor atención a la zona urbana, y que en el primero el analfabetismo hacía mella sobre todo en las comunidades rurales donde el gobierno poco interés tenía de proporcionar recursos. Señalaremos cómo los gobiernos posrevolucionarios tomaron como prioritarias las demandas de la tierra y la educación para el nuevo orden económico y social del país y cómo en el escenario nacional por primera vez tuvieron presencia los campesinos e indígenas y pudieron participar en la consolidación de un Estado-nación. En este apartado acentuaremos la labor que la Secretaría de Educación Pública realizó en los primeros años de la posrevolución por medio de diversas instituciones como las Misiones Culturales.

Nos abocaremos luego a estudiar la educación socialista que implementó el cardenismo con el objetivo de consolidar el Estado-nación, esto para mostrar que el papel reservado al maestro en ese esfuerzo era el de contribuir a la cohesión entre el campesinado y el Estado a consolidar.

Con el fin de ahondar en el vínculo entre escuela y campesinos ejidatarios en la zona rural, indagamos sobre las formas de organización del trabajo agrícola y la enseñanza, y para ello nos servimos de la labor documental en el Archivo Histórico de la SEP, donde encontramos registros muy valiosos que nos hacen apreciar la importancia que tuvieron las formas de autogobierno y cooperativismo en las escuelas rurales. Recurrimos también a los comités que la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México tiene en las

Normales Rurales y pudimos consultar los archivos que han reunido a lo largo de su historia los de la Escuela Normal Rural de Ayotzinapa “Raúl Isidro Burgos” de Guerrero y otras como la Tiripetío en Michoacán. Nuestra relación con las Escuelas nos hizo valorar el esfuerzo diario que hacen los estudiantes porque la enseñanza con orientación social sobreviva ante las actuales políticas neoliberales.

Señalamos también la construcción de la cultura nacional desde una valorización de lo rural el papel que el indigenismo tuvo en esos momentos y la manera en que se interpretaba. Investigamos también cómo a la llegada al poder del presidente Ávila Camacho, las propuestas cardenistas se vieron gradualmente desgastadas, por lo que su corta duración, el sexenio de 1934 a 1940, nos deja un sinnúmero de interpretaciones inconclusas, atractivas pero también contradictorias. Para realizar este capítulo nos han sido de gran utilidad varios de los trabajos realizados por la doctora Raquel Sosa Elízaga, entre otros *Los códigos ocultos del cardenismo*. Además de considerar con gran valor las asesorías y la oportunidad que nos brindó al presentarnos en la Escuela Normal Rural de Tiripetío en Michoacán. Por otra parte, nos parecieron importantes el punto de vista de Susana Quintanilla y de Mary Kay Vaughan, y un sinnúmero de trabajos sobre el cardenismo. Debemos considerar en este punto la recopilación de documentos en el Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, la revista *El Maestro Rural* y varios boletines más. Si comparamos la experiencia boliviana con la del cardenismo mexicano podríamos decir que el segundo está más investigado, pues hemos podido encontrar un vasto análisis al respecto, tanto de obras que critican como de obras que aplauden la figura emblemática Cárdenas y el legado no poco importante que su sexenio nos dejó.

Los vínculos entre experiencias y reflexiones finales

El cuarto capítulo busca explicar la relación e intercambios que hubo entre la experiencia educativa cardenista y la de la escuela Ayllu. El Director de la Escuela de Warisata, Elizardo Pérez, conoció al Presidente Cárdenas en el Primer Congreso Indigenista Interamericano que aunque en primeras instancias iba a celebrarse en Bolivia, por las dificultades que a Pérez le impusieron las políticas, tanto de su país como del extranjero, se optó porque el

histórico acontecimiento se realizara en Pátzcuaro Michoacán, México, en 1940. El acontecimiento será el paso correspondiente para adentrarnos en la problemática indígena, es decir, en cómo los Estados nacionales interpretaban a las comunidades con presencia y carácter indio.

El indigenismo se oficializó tras el Congreso como política de Estado que buscaba integrar a las diferentes poblaciones originarias dentro del proyecto nacional hegemónico. El que en el Congreso de Pátzcuaro hubiera representantes de Estados Unidos nos llevó a indagar cuál era el propósito y nos encontramos con aportaciones muy interesantes de Thaddeus Blanchette, que deja ver la importancia de la antropología aplicada de ese país para fines mercantiles. La realización del acontecimiento histórico nos llevó a recabar información en el *Boletín Indigenista*, como también una labor de archivo en el Departamento de Asuntos Indígenas.

La finalidad de este trabajo es que nos haga reflexionar sobre la problemática de las zonas rurales, sobre todo, respecto a lo educativo y lo que esto puede significar. Desde una mirada educativa, las experiencias que surgieron en la América Latina de los años treinta del siglo pasado, las consideramos rescatables para aprender de sus defectos y virtudes y poder así realizar un análisis para la construcción de una enseñanza que cumpla con el ejercicio de los intereses populares de forma integral, es decir, desde la tierra y para la tierra, para rescatar la memoria colectiva histórica asfixiada por las políticas actuales.

CAPÍTULO I

Los componentes socio-políticos y la cuestión rural en lo educativo.

1.1.- Consideración inicial.

La educación – al igual que la ciencia, el arte y las personas mismas-, nace en un medio social que la condiciona, pero es, al mismo tiempo, una entidad social que puede ser la negación de ese condicionamiento: el arte se basa en la imaginación y a ésta nadie la puede detener, así que puede imaginar y representar mundos distintos a ese que se presenta como real y quiere condicionar; la ciencia investiga y ve más allá de las apariencias, así que bien puede encontrar lo que la sociedad niega y oculta; las personas piensan, y con el arte y la ciencia pueden ver más de lo que la sociedad les muestra en una primera mirada, de ahí su capacidad de no ser como tendrían que ser si no pensarán, y de cuestionar con sus acciones la sociedad misma en que viven, lo que no harían si el condicionamiento no pudiera negarse. ¿Y la educación? Hace uso del arte y de la ciencia, y se ejerce por personas hacia otras personas, así que no solamente puede ser negación del condicionamiento social por partida triple, sino que es un excelente vehículo para la negación del condicionamiento social, tal vez el mejor, lo que explicaría la gran atención que ponen en ella los que quieren conservarla tal como es y quienes quisieran transformarla.

Partimos de la convicción de que toda reflexión que tenga como tema los problemas educativos ha de desembocar inevitablemente en el planteamiento de los problemas sociales. No puede ser de otra manera. Cuando la educación de un país o de una época entra en crisis, cuando la conciencia nacional pone en tela de juicio los sistemas y las orientaciones de la enseñanza, lo que entra en crisis, lo que es puesto en tela de juicio realmente es la organización social misma, la estructura de la vida colectiva. La educación es reflejo de la sociedad.

Por eso los progresos pedagógicos de inicios del siglo XX, los éxitos alcanzados en el quehacer educativo, en la tarea de formar nuevas personas, nos revelan el sentido

ascendente de sociedades y países, cuya cultura y organización social se encontraban en expansión.

Pero para un México y una Bolivia de inicios de siglo, “atrasados”, con marcadas limitaciones, con una pesada incertidumbre histórica, el quehacer educativo existente en ellos estaba en crisis y con ella denunciaba los vicios de sus estructuras sociales.

Otro panorama tomarán dichos países a mediados de la década de 1930, en un contexto en el cual los indio-campesinos tomaban conciencia, debido a su participación en los acontecimientos históricos de sus respectivos países, tales como la Guerra del Chaco, que finalizaba en Bolivia y en la cual miles de indígenas fueron utilizados como carne de cañón en defensa de intereses extranjeros; y en México, país en el cual un gobierno progresista tomaba el poder después de un acalorado periodo posrevolucionario, al cual el malestar colectivo reclamaba ajustes reales en las estructuras socioeconómicas. En tales contextos la educación tenía su oportunidad en ambos países, era su hora.

1.2.- Modelos económicos, Estados-nación, la integración y la educación.

Los estados nacionales latinoamericanos se formaron tardíamente respecto a sus pares europeos, que hacía tiempo habían forjado sus mercados internos, su moneda, sus ejércitos regulares, su industria, además de su mercado internacional, por medio del que “traficaban” y proyectaban su influencia política y económica al resto de los países.

Esta influencia, bajo la concepción eurocentrista, vale decir llena de prejuicios y menosprecio de lo que ocurría fuera del territorio europeo, llevó a trasplantar los esquemas estatales del viejo continente a realidades por completo ajenas como la de los países latinoamericanos, lo cual produjo serias contradicciones entre la realidad y los deseos o los planteamientos teóricos y terminaría por impedir su consolidación a la manera europea. Respecto de la manera en que se abordó la relación entre Europa y América vale la pena recordar que Hegel en sus *Prelecciones sobre Historia Universal* había sentenciado: "América ha estado separada del campo en el que hasta hoy se ha desarrollado la historia universal. Lo que hasta ahora ha sucedido en ella es sólo eco del Viejo Mundo... Dejando

así a un lado al Nuevo Mundo y a las fantasías que están ligadas con él, nos fijamos en el Viejo Mundo, básicamente en Europa, es decir, en el escenario verdadero de la historia universal..." (Hegel en León-Portilla, 1992:3)

Esa visión llevó a que durante el siglo XX los distintos modelos políticos y económicos capitalistas que se impulsaban en Europa imperaran e influyeran, cada uno a su tiempo, en diferentes aspectos en los países de América Latina, y en particular en lo que para este estudio interesa, en la educación, introduciéndose los modelos educativos europeos al paso de un prolongado proceso revestido de triunfos y reveses.

Es en este contexto que se sitúa nuestro estudio, y en particular en la tercera década del siglo pasado, entre el final del Estado liberal conservador y el principio del Estado desarrollista.²

Cabe señalar que la aparición de los Estados nacionales en Latinoamérica tiene sus antecedentes más remotos en la época de la Conquista, y bajo la lógica de la dominación de los estados coloniales europeos, de tal forma que a este continente se le impregnaron los rasgos propios de sus colonizadores. De tal suerte que Norteamérica, para subrayar sólo un ejemplo, colonizada por Inglaterra, adquirió como rasgo identitario el inglés, en tanto que México y otros países, el castellano; Brasil y otros países, el portugués.

No es nuestra intención abundar sobre la historia del desarrollo del capitalismo en América Latina, pero si hubiera algún término que se aproximara más a la realidad de lo ocurrido en estas tierras, tendría que decirse que, después de que las formas más violentas que se utilizaron en el siglo XVI para dominar el territorio americano perdieran su vigencia y cuando la correlación de fuerzas del siglo XX impuso la búsqueda de nuevos métodos de penetración occidentales, ese término tendría que ser el de la *integración*. Díaz – Polanco dice al respecto:

² Véase Carlos Alberto Torres (1996) Estado liberal conservador (1880- 1930-40), Estado desarrollista (1930-1980), Estado neoliberal (1980 a la fecha)

[...] Desde el momento en que las sociedades capitalistas se ponen en contacto con sistemas socioeconómicos distintos, se plantea el problema de la *integración*; es decir, la cuestión de la transformación de éstos, a imagen y semejanza de los rasgos que constituyen la naturaleza esencial del sistema histórico que representan las primeras. (Díaz-Polanco, 1979:11).

Esta idea, utilizada por los precursores de la teoría *evolucionista*, considera que las sociedades civilizadas, ubicadas en el estadio superior del desarrollo humano, tienen el deber moral de llevar hacia el progreso a las sociedades “atrasadas” o “primitivas”. (Morgan en Díaz-Polanco, 1979: 13). Esto supone que si los indios y campesinos no son capaces de formular proyectos económico-sociales, en los cuales plasmen sus propios intereses, alguien tiene que “ayudarles”.

Salta a la vista a partir de este momento la conclusión irrefutable de que la inserción de América Latina al concierto económico mundial no iba a ser realizada por los originarios propiamente dichos, sino por aquellos encumbrados en el poder política e ideológicamente “avanzados” y asesorados por sus homólogos occidentales. Esto explica por qué las instituciones del Estado seguirían patrones semejantes a los países *civilizados*, hablese de leyes constitucionales, ejércitos, gobiernos, sistemas educativos, relación Estado-religión, etc. Bajo esta perspectiva el “problema del indio”, por ejemplo, sería abordado por los no indios, lo mismo que el problema de la educación, pues ésta se diseñaría con fines utilitaristas aunque encubierta bajo principios humanos.

Basados en su concepción eurocentrista, los impulsores del Estado-nación en Bolivia y México, como en el resto de América Latina, desdeñaron la diversidad étnico-cultural del continente y se empeñaron en imponer a las repúblicas una forma de organización externa, propia de otras latitudes, indiferentes a los usos y costumbres originarios, sobre todo cuando éstos representaban una verdadera alternativa al sistema capitalista.

Debemos puntualizar, sin embargo, que entre los constructores del Estado-nación había defensores de las ideas originarias y también de otras ideas, venidas de igual manera de occidente, pero que representaban en cierto sentido, igual que las originarias, la oposición al “progreso” occidental. ¿Cómo era esto posible?

En los párrafos anteriores hemos hecho alusión exclusivamente al estilo de desarrollo estatal capitalista, sin embargo quince años antes de nuestro objeto de investigación había cambiado la correlación de fuerzas en el plano internacional y un nuevo adversario se levantaba amenazando el predominio del capitalismo liberal. Esta vez ya no se trataba del típico adversario que compite por los mercados y las materias primas de las regiones mundiales atrasadas con el fin de llevar la delantera en el desarrollo capitalista, ni de las luchas que entre sí protagonizaban los países capitalistas, como en la Primera Guerra Mundial, sino de un adversario política e ideológicamente antagónico a las lógicas económicas del sistema: el socialismo, sistema estatal y económico, el cual comenzaría a irradiar su influencia al resto del mundo, a experimentar sus primeras avanzadas.

Resulta, por lo tanto, que una vez nacido el socialismo se convirtió en una opción que habría de disputar con el capitalismo su capacidad de ejercer influencia sobre el resto del mundo, lo que se reflejaría también en nuestro tema de investigación, la educación, de tal manera que Bolivia y México, tema de nuestro estudio, serían escenario de esta competencia en la que los exponentes de la escuela socialista y de la escuela capitalista anclaron sus barcos en las costas del continente para contender en el plano educativo: aquí encontrarían personas receptoras que irían tomando postura para la definición de la política educativa.

Y si ya hemos mencionado dos grandes fuerzas que por lo menos en el plano educativo se aprestaban a luchar en México y en Bolivia, es hora de mencionar que otras experiencias educativas con un alto componente político y social, no occidentales, con rasgos mayoritariamente latinoamericanos, tomaron forma en estos dos territorios: la escuela de Warisata en Bolivia y la Escuela Socialista Cardenista.

Dos experiencias, dos propuestas que iremos conociendo y comparando a lo largo de nuestro estudio para encontrar sus afinidades así como sus diferencias. Podemos adelantar por ahora que su afinidad se basa en que ambas son muestras históricas de adecuación del socialismo a la realidad latinoamericana, andina una y mesoamericana la otra, y que su gran diferencia estriba en que mientras la mexicana se impulsará desde el

Estado, esto es, desde el gobierno hacia el pueblo, la boliviana irá en sentido contrario: el impulso será contra el Estado, y se hará desde el pueblo hacia el mismo pueblo.

Esto se mostrará más ampliamente en los capítulos respectivos, pero baste por ahora para hacer ver que no solamente en los países considerados el centro del mundo pueden surgir experiencias dignas de encomio y capaces de influir en otros países. A manera de ejemplo de esta afirmación puede citarse algo que sobre la escuela boliviana se dijo:

[...] en Warisata se había creado por primera vez un sistema coherente de educación, adecuado a la necesidad nacional, donde se invertían los términos, pues no era la escuela que se refleja en la sociedad, sino la sociedad que se reflejaba en la escuela, lo que es decir que la sociedad en su conjunto era a la vez la escuela. Concepción soñada en Occidente y que aquí, en un pueblo sometido a la servidumbre, adquiría realización y práctica, y con tal elemento de verdad y pujanza, que naciones como Guatemala, Colombia, Ecuador y Perú, supieron adoptarla y adaptarla a sus peculiares formas de desarrollo nacional [...] (Salazar, 1983: 45)

Algo que compartirán también ambas experiencias es que son al mismo tiempo que una propuesta educativa, una postura ante un problema tan antiguo como la dominación de estos territorios por potencias extracontinentales: el problema del indio, el cual a continuación analizamos brevemente para mejor comprender nuestro objeto de estudio.

1.3. El problema del indio.

Como es sabido, los “indígenas” no existían antes de la conquista y la colonización española. En el que ahora es continente americano, había una considerable variedad de grupos humanos, de muy diferentes grados de desarrollo. Desde los pobladores norteamericanos hasta los de las cordilleras andinas; desde los pobladores de Tenochtitlan hasta los de las Pampas argentinas, grupos que el dominio de los recién llegados los unificó en uno sólo bautizándolos de “indios”, a partir de la muy conocida anécdota de que la expedición de Cristóbal Colón al divisar tierra pensó haber llegado a la India y también por el hecho de encontrarlos semidesnudos y de pigmentos “extraños” en la piel.

Pero no se trata solamente de un nombre que haya coincidido con el error de los marineros de la “Santa María”, “La Niña y “La Pinta”, sino de la solución de un problema planteado por el “encuentro” de dos culturas, una considerada a sí misma como superior y que miraba a la otra como sucia, atrasada y casi animal. El problema no era, desde luego, qué hacer ante tales “semihombres”, porque su destino estaba decidido ya desde antes de conocerlos: la dominación, el trabajo forzado. El problema era, en realidad, establecer una definición, un concepto que a manera de premisa justificara la conclusión planteada de antemano. “Indio”, con todas las connotaciones de la inferioridad, fue la solución de ese primer problema.

“Indio”, un sobrenombre con profundo contenido ideológico, fue la solución a lo que podría considerarse como el “problema del indio” en un primer momento: ¿cómo calificar a esos seres para mejor dominarlos?

Por tal razón, al darse el acontecimiento en el cual el “Viejo Mundo” se encuentra con el “Nuevo”, en lugar de respetar y compartir culturas, el primero, consciente de su superioridad técnica y empujado por su tradición rapaz, se impone sobre el segundo y lo relega, definiendo desde el principio el papel que pasaría a ocupar en la nueva sociedad: el de “dominado”, el de instrumento del progreso delineado por el dominante. Objeto de aquél y sujeto de sí mismo cierto es, pero tan penosamente que su situación nos hace recordar lo que Aníbal Ponce parafrasea de un razonamiento de Aristóteles: “los trabajadores son casi todos esclavos. Nunca una república bien ordenada los admitirá entre los ciudadanos, o si los admite, no les concederá todos los derechos cívicos, derechos que deben quedar reservados para los que no necesitan trabajar para vivir”. (Ponce, 2011: 18). Comenzaría así un largo proceso estratificado en el cual las estructuras económico-sociales irían ubicando a la minoría blanca a la cabeza, a los incipientes mestizos en el centro versátil y a los indios como fuerza de trabajo directa.

Su lugar en la producción capitalista latinoamericana era por demás desfavorable: los trabajos más pesados y peor remunerados. Aníbal Quijano distingue en la formación

socioeconómica colonial: “el polo hegemónico y el polo marginal” (Michel, 1979: 175). En el último estarán ellos, y su trabajo se constituirá entonces, por:

- a) Ocupaciones de mínima productividad, cuya significación es ya obsoleta o está en curso de serlo respecto las necesidades de los niveles dominantes del sistema;
- b) Ocupaciones complementarias desligadas de la producción de bienes (y, por lo tanto, de la producción de valor), que no exigen ninguna o muy baja calificación, y que por ello tienden a ser inestables. (1979: 176)

Sin embargo, no dispuestos a trabajar para sus nuevos amos ni a “adaptarse”, protagonizaron numerosas rebeliones en el pasado, como muestra de inconformidad ante esa indeseable situación. Tales rebeliones llevan en el fondo la razón de que las culturas latinoamericanas venían siguiendo una línea evolutiva milenaria como cualquier otra cultura en cualquier otro continente, lo que significa que hasta antes de la conquista tales culturas eran modernas a su manera y continuarían su progreso a través del tiempo si el “descubrimiento de América” no lo hubiese interrumpido. En tal caso no había ninguna justificación para imponerles una cultura ajena a sus intereses naturales.

Cuatro siglos después, a finales del siglo XIX y principios del XX, el mundo entero se reconfiguraba nuevamente bajo la influencia capitalista; los sectores progresistas de los gobiernos latinoamericanos, es decir, los liberales, comenzaron a plantearse un problema: ¿cuál sería el lugar que habría de ocupar el indígena en la nueva sociedad, en los estados nacionales modernizados o más bien modernizantes? Ese sería ahora “el problema del indio”. De otra forma podría decirse: ¿qué hacer con sus costumbres, su cultura, sus comunidades, y, en general, con su mundo?

Esta reconfiguración y éste ánimo de “tomar en cuenta” a los indígenas se debía a dos cosas fundamentales: la primera es que tanto México como Bolivia se habían independizado un siglo atrás y experimentaron cambios estructurales y subjetivos en su población, de tal manera que oligarcas nacionales habían asumido el control de los países, estableciendo formas de gobierno no coloniales, mientras que los pobres habían recuperado cierta libertad y reafirmaban su memoria histórica; la segunda, que la ostentosa civilización occidental, inconforme por la independencia de sus antiguas

colonias, se veía en la necesidad de encontrar la manera de recuperarlas y, al no ser viables ya las aventuras militares como, por ejemplo, la Invasión Norteamericana de 1847 y de la Intervención Francesa de 1862, en México, intentarían recuperarlas mediante la inserción de su modernidad en auge.

Fuerza económica e ideología de la civilización europea encontrarían espacio en el ideal de los nuevos gobiernos nacionales que, por su origen y por sus intereses, tenían puesto el pensamiento, la emoción y la lealtad más allá de las fronteras de su propia patria, pero encontraría oposición de los que nuevamente estaban quedando fuera del escenario: los indígenas y campesinos.

Para que el progreso así concebido se consolidaran debía seguirse determinados pasos en un proceso hacia la modernidad: el primero de ellos era dejar la forma estatal oligárquica para pasar al Estado liberal. Lógicamente esto supuso encarnizadas luchas internas entre liberales, oligarcas y el clero, que dieron paso en México a la Revolución de 1910, que estableció una nueva Constitución democrática liberal en 1917, mientras que en Bolivia se daban luchas internas entre bandos opuestos que impulsaron el país hacia dicha modernidad³; el segundo paso, relacionado con el primero, era constituir una nueva fuerza de trabajo, lo cual supuso, igual que en Europa, la extensión del concepto de educación a educación pública, laica y popular. Al final de la Guerra Federal de 1899 en Bolivia, por ejemplo, los liberales dejaron ver en un tímido asomo su interés por la educación popular.

Pero la extensión de la noción de “popular” a la educación implicaba la capacitación de los indígenas para sumarlos a la fuerza de trabajo, lo cual era obstaculizado por su distinción fundamental: su lengua y sus tradiciones, particularidades que ponían en entredicho la educación pública y popular, lo que hizo surgir ideas como indigenismo, integración, aculturación, hispanización, etc., ideas que nunca son estáticas sino plenamente dinámicas, cambiantes y que encierran dimensiones políticas e

³ La revolución de ese tipo, no se produjo en Bolivia hasta 1952. Es conocida como la Revolución del 52, muy cuestionada por algunos críticos bolivianos.

ideológicas, pues como lo hace ver Gonzalo Aguirre Beltrán al definir el “indigenismo” como la:

[...] ideología del mestizo, método y técnica de unificación nacional, es un proceso vivo, dinámico, que, como el mestizaje mismo, toma su origen en el cruzamiento e interacción de dos fuerzas de signo opuesto: el *indianismo* y el *occidentalismo*. El *indianismo* es la expresión cultural del indio y de lo indio; el *occidentalismo*, es la expresión cultural del europeo –español, francés y norteamericano, principalmente- y lo europeo. El *indigenismo* no es la transacción entre dos fuerzas contrarias, es el resultado del choque y juego de las tendencias dispares y, por ello, varía en el tiempo y en el espacio según la intensidad que, en un momento o en un país determinado, alcance una u otra de las fuerzas en conflicto (Aguirre Beltrán, 1982: 111).

Tomados estos conceptos por unas fuerzas y por otras, que las acercarán a lo europeo o a lo indio, según sus intereses, sus metas, su visión de desarrollo, etc., nos dan fundamento para entender su carácter y su significado en América Latina: el retorno de occidente y la oposición, radical o moderada según los casos, a dicho retorno.

Dos de las grandes tendencias que se planteaban de manera opuesta el problema del indio las constituyen la posición de los liberales y la de los comunistas en México; y de los liberales y los precursores de la escuela Ayllu, en Bolivia. Tendencias que dieron lugar a los grandes debates acerca del problema.

Como es obvio, los liberales en la oficialidad mexicana y a nivel continental estaban mejor posicionados para la acción, de tal manera que la integración, el indigenismo, la castellanización, la modernidad, eran las metas más ruidosas y difundidas, y las que se ponían sobre la mesa a la hora de los debates y de la práctica. Integrarlos o exterminarlos era el dilema entre los liberales.

Contrario a la posición liberal, el Partido Comunista Mexicano (PCM), cuya Primera Conferencia Pedagógica Comunista tuvo lugar en 1938, consideró que el problema de la educación indígena “no es problema independiente, sino que, más bien, es parte de un problema general y amplio... un problema nacional... que se den ellos mismos sus propias

autoridades”⁴, inclinándose nada más y nada menos que por el derecho a la autodeterminación de los pueblos indígenas:

[...] en términos generales, los comunistas se pronunciaron en contra de las tendencias integracionistas y en favor de los derechos de los pueblos indígenas. Para ellos la etnicidad indígena no constituía el problema a resolver, como tampoco lo era la heterogeneidad étnica del país. El problema radicaba en las desigualdades económica, social, jurídica, política y cultural, y en la opresión de la nacionalidad dominante sobre los grupos indígenas. Basándose en la tesis marxista-leninista sobre el problema de las nacionalidades oprimidas y su derecho a la autodeterminación, plantearon una solución pluralista a la heterogeneidad étnica del país, fundada en la igualdad sociocultural y en el derecho a la autodeterminación de los indígenas. Como consecuencia, para los comunistas la liberación del indígena no resultaría de su integración a la cultura nacional, ni su situación podía reducirse al problema de la tierra. Su liberación vendría de la destrucción de las desigualdades, de la supresión de su condición de “nacionalidades oprimidas” y del ejercicio de su autodeterminación. (Sánchez, 1999: 32-33)

De una época a otra en la historia latinoamericana la visión occidental y sus metas no habían cambiado mucho, en lo fundamental se seguía considerando al indio como animal de carga y como el obstáculo para el desarrollo nacional, en Bolivia por ejemplo: “entre 1825-1826, los representantes o diputados debatieron sobre la condición del indio, considerando a los indígenas como una masa sin existencia política que debía ponerse bajo tutela” (Barragán, 2005).

No otra influencia ejercieron las teorías de Darwin al considerar la superioridad de los más fuertes sobre los débiles; los blancos fuertes y los indígenas débiles. Es así como se fueron tomando medidas contra ellos, como por ejemplo, contra la propiedad comunal, fuente de las relaciones indígenas.

¿Cuál era esa propiedad y cómo funcionaba?

Roger Bartra señala que hasta 1974 en México, “apenas el 5% por ciento de toda la superficie censada aparecía clasificada como propiedad comunal, pero que cuando los

⁴ Consuelo Sánchez (1999) rescata a Rafael Carrillo en *Hacia una educación al servicio del pueblo. Resoluciones y principales estudios presentados en la Conferencia Pedagógica del Partido Comunista, México*, Imprenta Mundial, 1938, p.114.

españoles llegaron ésta era la forma predominante de tenencia de la tierra” (Bartra, 1982: 106), y define así dicha tenencia:

[...] Entre los aztecas, esto se expresaba en el *calpulli*, forma colectiva de tenencia con usufructo individual de parcelas, ubicada en el seno del *altepetlalli* (tierra del pueblo). En las comunidades aztecas cada familia recibía una parte de la tierra, que usufructuaba a perpetuidad. Y que heredaba a sus descendientes; sin embargo, si las tierras permanecían incultas más de dos años, eran retomadas por el *calpulli* y asignadas a otra familia. Esta no es la única forma de tenencia de la tierra entre los aztecas; había tierras directamente controladas por el Estado y cuya producción se destinaba a mantener al personal del *tlatoani* (rey), a los templos, a los gastos de la guerra, al palacio, etc. (1982: 106).

He aquí una expresión de relaciones tan distintas a las que querían los liberales con su integración y que Consuelo Sánchez vuelve a enmarcar cuando hace alusión a algunos pueblos indígenas de México y a sus formas de gobierno:

[...] Los yaquis y los rarámuris del norte, o los tzotziles y tzetzales de los Altos de Chiapas son algunos ejemplos de pueblos indígenas que han logrado mantener unidos sus órganos de gobierno civil y religioso. Cada una de sus comunidades (tribus en el caso de los yaquis, calpullis o barrios en el caso de los tzotziles y tzetzales) tienen, además del consejo de principales, un gobierno constituido por diversos funcionarios que desempeñan tareas de orden civil y religioso (Sánchez, 1999: 69.)

El ayllu en Bolivia, guarda una extraordinaria relación y parecido con la organización comunal del México indígena.⁵

La escuela de Warisata y la escuela socialista mexicana pusieron en sus agendas, al igual que diversos sectores, indigenistas, indianistas, integracionistas y occidentalistas, el problema del indio, y ambas ofrecieron propuestas que, como ellas mismas, habrían de tener notables diferencias, como más adelante veremos.

1.4. Tierra y territorio: La madre y la mercancía.

Hasta aquí ya hemos sentado algunas premisas y abierto un panorama más o menos amplio que nos ayudará a comprender la complejidad del desarrollo latinoamericano del primer tercio del siglo pasado. Se dijeron, por ejemplo algunas cosas sobre los Estados-

⁵ Haremos más extenso el estudio en el capítulo segundo referente a Bolivia, ya que al explicar las funciones de la escuela Ayllu de Warisata debemos centrarnos en las formas organizacionales territoriales aymaro-quechuas.

nación, la integración, el “problema del indio”, en el cual ya adelantamos algunos aspectos, igual que de las formas de organización prehispánica, aspecto relacionado con el presente apartado. Sin embargo debemos ahondar más, porque cuanto se ha escrito hace alusión a sectores diversos, y hasta opuestos, que buscaban participación, y participaban efectivamente, en el concurso de llevar adelante el desarrollo de los dos países señalados, pero que dejan en el aire preguntas sin resolver, como ¿por qué esa diversidad de posiciones?, ¿de dónde y por qué la naturaleza de su participación? Lo intentaremos, de manera general, haciendo uso del concepto de territorio, pero antes haremos unas breves consideraciones sobre la cuestión de la tierra para poder diferenciarla del territorio porque “es preciso traer el espacio hacia dentro de la historia y dejarlo hablar” (Porto-Gonçalves, 2009)

Es de conocimiento público que el lema del revolucionario mexicano Emiliano Zapata era *Tierra y Libertad*, en el Plan de Ayala de 1911 los zapatistas expusieron sus demandas agraristas: “la restitución de las tierras, aguas y bosques a los pueblos y comunidades indígenas que tuvieran los títulos correspondientes (o los títulos legales anteriores a las Leyes de Reforma de 1915), y el reparto de tierras a las comunidades y campesinos que no dispusieran de títulos” (Zapata y el Plan de Ayala en Sánchez, 1999:23).

Así mismo, que en 1917 la *Constitución Mexicana* daba por sentado en su Artículo 27 la cuestión de la propiedad de la Tierra que, sin embargo, hubo que esperar a Lázaro Cárdenas para que se diera una redistribución efectiva a los campesinos.

Al inicio de este capítulo dijimos que las leyes mexicanas y bolivianas se hicieron a imagen y semejanza de las de los países occidentales, de tal forma que aquí, igual que allá, se despojó a los campesinos e indígenas de sus tierras, de ahí el lema zapatista de que “la tierra es de quien la trabaja”, consigna que los levantamientos indios hicieron suya tantas veces, porque después de fugaces logros, los pactos entre autoridades provinciales, ejército y terratenientes dejaban con las manos vacías a los indígenas una y otra vez.

En la misma Europa, en los tiempos de la *acumulación originaria de capital*, los incipientes industriales despojaron a los campesinos europeos de sus tierras para sembrar

algodón y obligarlos a dedicarse a la cría de ovejas que proporcionarían después lana para sus fábricas textiles, lo que quiere decir que no se respetaron sus costumbres ni su cosmovisión, dado que se transformó súbitamente y contra su voluntad sus formas de vida.

Teniendo en cuenta este último hecho, no puede esperarse de la tradición occidental una cosmovisión distinta de la propiedad de la tierra más que aquella que les indicó su avaricia y el Génesis bíblico: fructificad y multiplicaos; y henchid la tierra y sojuzgarla⁶. Sojuzgar la tierra, claro está, significa explotarla junto a todo lo que exista en ella; no por otra razón el Papa Alejandro VI les dio permiso de explotar América. Pero sin ánimos de provocar una reacción de los que dicen que es mentira que la democracia liberal y la Iglesia están hermanadas, marcamos estos eventos para demostrar la diferencia que existe entre el sentir de propiedad de los campesinos e indígenas de la tierra y el de los que se adueñaron de ella. Los apoderados la usarán para tener; los dueños legítimos la entendían como un medio para vivir, y lo que sería más acertado: para convivir con otros.

Es tan diferente la concepción entre unos y otros, que necesitamos ahondar en la cuestión para comprenderlo.

El concepto de la tierra destinada a los campesinos hace referencia casi de manera exclusiva al espacio geográfico de la superficie que deberá utilizarse de manera particular para la producción agraria, esta utilización será organizada en variadas formas y regulada por el Estado. Pero la legislación reserva la siguiente prerrogativa: *corresponde a la nación el dominio directo de todos los recursos naturales*⁷. Dicha conceptualización esconde la naturaleza del sistema jurídico de las democracias occidentales, pues al quedar a merced de la nación los recursos naturales dicha prerrogativa significa que el Estado podrá hacer con ellos lo que considere apropiado para el tipo de desarrollo que dirige. Se vela así la

⁶“Y dijo Dios: Hagamos al hombre a nuestra imagen, conforme a nuestra semejanza; y tenga dominio sobre los peces del mar, y sobre las aves de los cielos, y sobre las bestias, y sobre toda la tierra y sobre todo animal que se arrastra sobre la tierra.” Véase el libro de Génesis en el Antiguo Testamento de la Santa Biblia.

⁷ Véase el Artículo 27 de la Constitución Mexicana y el Artículo 165 de la Constitución Boliviana.

verdad de que no es al campesino a quién corresponde el control de dicho espacio geográfico.

Para nuestro alegato nos permitimos recurrir al Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, el cual, aunque es un documento con validez legal de fecha muy reciente (1989), consideramos que es válido usarlo aquí en razón de que, aunque no existía en 1930 ni se podría hacer un reclamo legal de asuntos anteriores a la fecha de su expedición, creemos que refleja una situación que ha existido desde mucho tiempo antes: la diferencia entre tierra y territorio, dos realidades que no se conceptualizaban así en aquellos tiempos pero que existían, pues no es a partir de 1989 que en la vida real existe una relación diferente del indígena con el lugar en que habita, comparada con la de otras culturas occidentalizadas. Ya desde antes de la conquista el hábitat era lo que ahora es para el indígena, aunque no se conceptualizara de una forma tan especial y clara como se hace ahora. No poder usar categorías que son de reciente cuño sería una desgracia para la investigación en cualquier campo. El Convenio citado viene a reconocer de Derecho una realidad que ha existido prácticamente desde siglos en los pueblos originarios. Dicho esto podemos pasar a nuestra argumentación.

En ese Convenio se establece que no es lo mismo tierra que territorio cuando dice en la primera parte del artículo 13 que:

[...] Al aplicar las disposiciones de esta parte del convenio, los gobiernos deberán respetar la importancia especial que para las culturas y valores espirituales de los pueblos interesados reviste su relación con las tierras o territorios, o con ambos, según los casos que ocupan o utilizan de alguna otra manera y en particular los aspectos colectivos de esa relación (Convenio 169 de la OIT: en línea).

Y en la segunda parte del mismo artículo se dice que: “La utilización del término “tierras” en los artículos 15 y 16 deberá incluir el concepto de territorios, lo que cubre la totalidad del hábitat de las regiones que los pueblos interesados ocupan y utilizan de alguna manera” (Convenio 169 de la OIT: en línea). Y nuevamente nos permitimos utilizar conceptos elaborados muy recientemente, por las mismas razones ya argumentadas.

Francisco López Bárcenas define el concepto de territorio cuando dice que:

[...] el concepto de tierras indígenas es diferente al de tierras no indígenas; es sinónimo de territorio y éste incluye la totalidad del hábitat que los pueblos ocupan o utilizan de alguna manera. Dicho de otra manera, el concepto de territorio incluye la tierra, las aguas, el medio ambiente, el espacio aéreo, los lugares de importancia cultural y lugares sagrados, cualquiera que sea su naturaleza (López Bárcenas: en línea)

“La totalidad del hábitat”, lo que quiere decir también los recursos naturales necesariamente ya que los pueblos “los utilizan de alguna manera”. De esta forma el territorio:

[...] ha sido una fuente compleja y diversa de múltiples relaciones sociales, que abarcan desde la configuración social específica del metabolismo entre el hombre y la naturaleza, o la generación de mitos, cosmogonía, cosmovisiones y formas simbólicas del más variado tipo, hasta distintas formas jurídicas de la propiedad, diversos usos políticos de la propiedad de la tierra, diferentes esquemas de estructuración de la relación campo-ciudad, o variadas formas de ciertas relaciones sociales en particular (Aguirre, 2010: 57).

De múltiples relaciones sociales es fuente el territorio, y entre ellas no hay que descartar las de disputa, como lo deja ver la historia de cualquier pueblo, pues cualquier confrontación por los recursos naturales es una lucha por el territorio.

En este sentido, si queremos precisar, no podemos pasar por alto que el solo enunciado: “*corresponde a la nación el dominio directo de todos los recursos naturales*” es, en el más estricto sentido de la palabra una verdadera declaración de guerra de esa nación contra los pueblos para quienes esos recursos forma parte de su hábitat, sobre todo cuando son pueblos originarios.

Con base en lo anterior nos podemos explicar la atadura que los indígenas y campesinos tienen respecto a los lugares que habitan, y comprender que si bien la tierra, en su sentido restringido de “parcela”, ha sido siempre la primordial razón de todos los levantamientos indígenas y campesinos, en realidad su lucha significó también la defensa del lugar en el que habitaban, de su cultura, de sus relaciones y de sus usos y costumbres.

Prevalció en ellos, como fruto de la transmisión oral, la *memoria larga* (Rivera, 2003) de que en el pasado el territorio les correspondía a ellos y no a los dueños actuales, por lo que permanece latente la búsqueda de restaurar el orden que rompió la

penetración occidental, es decir, provocar desde esta parte, la ruptura con el sistema que aquellos establecieron por medio de una ruptura inicial que aconteció cuando hombres desconocidos llegaron para despojarle de él e implantaron otra forma de ver las cosas: el territorio que se concebía como un todo integral fue concebido de otra manera, viéndolo como mercancía en vez de como madre de toda la vida, como la Pacha Mama, la Madre Tierra:

Cosmovisión indígena que no concibe a la tierra en términos puramente instrumentales, como sí lo hacen muchos campesinos del mundo al asumirla solamente como su instrumento de producción principal, sino que la asume como “Madre Tierra”, como “Pacha Mama”, o sea como la fuente primera y nutricia de toda la vida humana [...] Concepción de la tierra defendida por los movimientos indígenas de México, Ecuador, Bolivia, Chile, Colombia, Perú, Guatemala, etc.[...] (Aguirre, 2010: 121).

Pero no le dominaron del todo, fueron sobreviviendo, en el espacio-tiempo ocupados, las costumbres, los usos, la lengua, el credo, etc., de los conquistados. Por eso, en cuanto tuvieron oportunidad, se aprestaron en Bolivia y en México a darnos prueba de las formas extraordinarias de organización y educación comunal que puede lograr el pueblo cuando rescata sus tradiciones y la refuerza con los avances de la época.

1.5.- La modernidad y el progreso; estrategias de colonialismo interno en los planteamientos socio-políticos y culturales.

No puede entenderse el entramado de las realidades socio-políticas y culturales de modo integral en América Latina sin retroceder a la conquista española con la negación del reconocimiento de las poblaciones originarias y sus tradiciones organizativas y sin tomar en cuenta que, a pesar de eso, tales entidades negadas sobrevivieron a diversos trasplantes en los cuales sus pensamientos propios y sus concepciones de vida se vieron desarticulados en gran parte en medio de una resistencia contra la imposición del colonizador de formas de vida y concepciones consideradas las únicas posibles y civilizadas y que le colocan en la *otredad* del inferior, pues, como dice Agustín Cueva, “desde la perspectiva ideológica del colonizador todo pueblo colonizado carece de historia” (Cueva,1967:11).

Esta situación prosiguió durante la época colonial, manchada de sobreexplotación de la fuerza de trabajo indígena y africana, del despojo de recursos naturales y territoriales y la negación de derechos a los pueblos diversos (Sosa, 2010). La imposición, que primeramente se realizó mediante el uso de la fuerza, tomó después formas mucho más profundas como la introducción de un pensamiento colonizado que persistió todavía después de la lucha independentista, pues pese a todo siguieron perviviendo las cargas jerárquicas y autoritarias sembradas por los conquistadores.

En esas condiciones, ¿cuáles eran los problemas que tendrían que enfrentar quienes, a principios del siglo XX y luego de una revolución contra los rezagos feudales, deseaban construir una nación moderna, acorde con los parámetros de ese momento? Urgía la necesidad de un sentimiento nacional ante el vacío de cohesión identitaria que arrastraban desde la Colonia; de acuerdo con los ingredientes liberales del proceso de construcción del estado, la modernidad y el progreso eran vistos como fundamentales, de tal manera que la zona rural suponía la problemática mayor por sus rezagos; las históricas rebeliones campesinas aposentadas en un colchón de pobreza, fueron considerados un “problema” pero sin cuestionar nunca las estructuras sociales en una visión socio-económica, sino exclusivamente desde la óptica de la diversidad cultural. Esto dio como resultado la creencia de que el rezago del campo respecto de las áreas urbanas podría combatirse mediante un proyecto nacional que supondría la nacionalización de una cultura pública a la que tendrían que amoldarse los indios y los campesinos.

Devino así una propuesta de tentadora prosperidad y modernidad basada en un proyecto nacional ajeno a la diversidad latinoamericana y, por lo tanto, llena de contrastes por su desarraigo respecto de las raíces de la realidad nacional:

[...] descartaron el pasado prehispánico y al colonial como contenidos esenciales de la nueva nación que estaban forjando. En lugar del país indígena y campesino que habían heredado, trabajaron por una nación blanqueada e industrial; y en lugar de la sociedad oligárquica recogida en los valores hispánicos de la colonia, promovieron la formación de un país fundado en una igualdad formal que chocaba abiertamente con la profunda desigualdad étnica, cultural, social y económica que dividía al país. Vieron en ambos pasados un lastre para la regeneración que deseaban y decidieron adoptar

como modelo de nación a los países industriales de Europa y al vecino del norte (Florescano, 1997: 101).

Constituida desde la perspectiva de la civilización occidental europea, la modernización era el eje de la propuesta, el parámetro fundamental que, como dice Bolívar Echeverría, no podía estar desligada de la expansión capitalista: “la historia de la modernidad se tejió en un diálogo, muchas veces imperceptible, con el proceso oscuro de la gestión, la consolidación y la expansión planetaria del capitalismo en calidad de modo de producción” (Echeverría, 2011:114).

Creando racionalizar la política bajo conceptos universales, el Estado se hizo más incoherente toda vez que en el intento por hacerse dominante habría de dar lugar a una “desautorizada, incluso clandestina” *política informal*, con la que tendría que convivir, política a la que Bolívar Echeverría llama *caciquismo*:

[...] es imposible prescindir de una descripción de la historia política real y de la realidad política actual en los países de modernidad católica, en particular los de la América Latina, es tal vez el mejor ejemplo de lo que sucede cuando la institucionalidad política de la modernidad dominante pretende ignorar las que para ella son “impurezas” de la vida política real. Expulsadas por la puerta, desdeñadas como formas genuinas de la actividad política, se introducen en ella por la ventana, ilegal, corruptamente, dando como resultado “legalidades” e instituciones paralelas, manifiestamente monstruosas (Echeverría 2011: 179).

Nunca cuajó en su totalidad el proyecto nacional, y una de las causas fue la *problemática rural*. Miradas como inferiores desde los parámetros históricos occidentales, las comunidades rurales, aisladas y atrasadas, fueron consideradas responsables del “estancamiento” y sometidas a un aparato de control del poder que anulaba las formas de autogobierno y la capacidad de decisión de las poblaciones originarias. No se le valoró en su justa dimensión como una forma organizativa propia, autónoma, como un proyecto político con una historia y prácticas culturales legítimas, sino que se le consideró un obstáculo para la integración nacional y como tal se le combatió, pese a lo cual la comunidad demostró su capacidad de resistencia y dejó una huella transcendental.

En Bolivia, los procesos de formación de raza y de nación, los proyectos liberal-positivistas y, después los nacional-populistas de finales del siglo XIX y principios del siglo

XX, “desarrollaron variedad de discursos raciales que adoptaron –o invirtieron- el racismo científico europeo que condenaba a negros, indios y mestizos por ser “razas” inferiores degeneradas, y después de 1910, con el surgimiento de discursos nacionalistas de “autenticidad cultural”, se reinventaron aquellas categorías y teleologías raciales en el marco de programas que impulsaban reformas sociales, legales y eugenésicas y/o promovían la incorporación de los “no-blancos” en las identidades nacionales” (Larson, 2007: 4).⁸

No podía faltar, tampoco, el *colonialismo interno*, oculto en razonamientos mercantiles que negaban las prácticas comunitarias y el pensar colectivo, caracterizados en términos burgueses, “como un escenario demasiado cercano a la animalidad; [...] irracional y contradictorio, víctima de la magia y el absurdo, necesitado de una represión que lo encauce en las vías de la civilización”(Echeverría, 2011: 175). Así entendido, podemos definir al *colonialismo interno* como una estrategia de contención social, de autobloqueo “pacífico” donde, paradójicamente, se representa la igualdad social desde la idea civilizatoria de *ciudadanía* en formas que generan inferioridad social. Tal y como dice la historiadora Brooke Larson:

[...] la “desindianización”, el “mestizaje progresivo”, las “habilidades vocacionales, disciplina, higiene y una hispanización gradual diseñada para transformar a los indígenas en campesinos productivos, artesanos y trabajadores en la revitalizada economía rural; y legitimó ideas políticas anti-liberales tendientes a restaurar las jerarquías y la “armonía racial”. Pero quizá lo más importante fue que la redefinición del “indio educado” significó que los indígenas quedaran *in-imaginados* como sujetos políticos justo en el momento en que ellos estaban involucrados en intensas luchas por el derecho a participar y definir la cultura (política) y la identidad nacional boliviana (Larson, 2007: 6).

Este gran artefacto aniquilador de cualquier redención, e incluso de etnias completas, se presentaba como racional y moderno, y hay todavía quienes le consideran así, porque en muchos casos adoptó modos no aniquiladores sino “democráticamente” deformadores, lo que presupone que para romper con *la colonialidad del poder* (Lander, 1993) deba darse un deslinde del esquema epistémico dominante que frena el rescate y la construcción de

⁸ Véase para el caso boliviano, Daniele Demelás (1981).

un pensamiento propio y liberador, siendo una opción para ello lo educativo. Puede hacerse, hay bases para ello dado que en respuesta a esta manifestación del poder capitalista, los pueblos retoman constantemente formas creativas de movilización mediante modos de organización y de gobierno que reivindican el bien común propio expresado en formas democráticas de manera integral.

Para cerrar este apartado retomamos las sabias palabras de Sergio Bagú:

No existe una fórmula que pueda encerrar toda la realidad del ser humano y su sociedad. No quiere esto decir que lo fundamental de esa realidad haya de quedar siempre fuera del alcance de la mente, sino que a esta altura de nuestro conocimiento científico debemos ser modestos en el empeño- repetido en todas las grandes culturas de la historia- de descubrir claves de validez universal [...] (Bagú, 1997: 126)

1.6.-La irrupción de la *Escuela Nueva* y de la *Escuela Socialista*

1.6.1.- Educación para el nuevo siglo.

Aníbal Ponce, marxista argentino de la década de los treinta, en su libro *Educación y lucha de clases*, hizo un minucioso recorrido por la historia para mostrarnos que la educación siempre ha estado al servicio de una clase y que es un instrumento poderoso para transmitir y lograr que la población acepte como válidas las ideas, las formas económicas, las creencias, las normas sociales, etc., propias de la dominación, haciéndonos suponer que, en última instancia, también debe ser útil a los oprimidos para liberarse.

Una vez constituidas las clases sociales se vuelve un dogma pedagógico su conservación y cuanto más la educación conserva lo establecido más se le juzga adecuada. Todo lo que inculca no tiene ya como antes la finalidad del bien común, sino en cuanto ese “bien común” puede ser una premisa necesaria para mantener y reforzar a las clases dominantes. Para éstas, la riqueza y el saber; para las otras, el trabajo y la ignorancia [...] (Ponce, 2011:15).

Dominante en Europa, el liberalismo irrumpió rápidamente en el escenario latinoamericano, pero los problemas sociales y económicos y la diversidad cultural, le arrojaban a una arena difícil para el reacomodo de estructuras que su propuesta incluía, lo que llevó a considerar que la educación, con su capacidad de modificar conductas y concepciones, podría ser el medio a través del cual se lograra la *integración* social que

reclamaba la nueva situación política, idea que puede ser acertada si se toma en cuenta las peculiaridades del medio en que se actúa, pero tal y como hemos señalado con anterioridad, en la práctica no se rescató la diversidad latinoamericana para la construcción de la nueva nación, de tal forma que indígenas y campesinos se forjaron en una sociedad enormemente dividida en el ámbito educativo, con un gran vacío étnico-cultural y en medio de grandes desigualdades económicas.

Ahora bien, sería ingenuo de nuestra parte pensar que la falta de pluralidad de estos estados se debía a la falta de capacidad intelectual o por la ausencia de deseo de los impulsores; no, la causa tiene que ver más bien con lo que Marx denominaba *conciencia de clase*, de tal forma que debemos tomar en cuenta la distinción que él hacía en *Miseria de la filosofía* entre *clase en sí* y *clase para sí*. *La clase en sí*, con pura existencia económica, se define por el papel que desempeña en el proceso de la producción; mientras que *la clase para sí*, con existencia a la vez económica y psicológica se define como la clase que ha adquirido, además, la conciencia del papel histórico que desempeña, es decir, que sabe lo que quiere y a lo que aspira.

Efectivamente, al hacer un análisis de las estructuras políticas y económicas de México y de Bolivia en la década de 1930 y antes de ella, no nos queda duda de qué es “lo que quieren y a lo que aspiran” los gobernantes de ambos Estados. Y en cuanto a sistemas educativos mucho menos pues:

[..] Para ser eficaz, toda educación impuesta por las clases dominantes debe cumplir estas tres condiciones esenciales: destruir los restos de alguna tradición enemiga; consolidar y ampliar su propia situación como clase dominante; prevenir los comienzos de una posible rebelión de las clases dominadas. Sobre el plano de la educación, la clase dominante opera así en tres frentes distintos, y aunque cada uno de esos frentes solicite vigilancia desigual según las épocas, la clase dominante no los abandona jamás [...] (Ponce, 2011: 26)

Esto explica, a nuestro entender, la marcada indiferencia a las aportaciones que el desarrollo autóctono ofrecía para la construcción de la identidad nacional, pues ¿cómo podían tomar en cuenta lo autóctono si lo que querían era establecer naciones “modernas”, no espantosamente “atrasadas” respecto al “progreso” occidental? Es obvio

que los principios del Estado al cual aspiraban chocaban, no sólo con los intereses de los locales, sino también con sus usos y costumbres.

No era ese el único factor que explica las características de la educación en los países en estudio, pues hay que tomar en cuenta también que como era ya el siglo XX y había a nivel internacional una incipiente pedagogía que igual que ellos se aprestaba a reclamar su espacio en el mundo, nuestros pedagogos liberales del primer tercio de siglo, habían visto ya en sus colegas del pasado diversas ambigüedades en la manera en que habían planteado la enseñanza, y por eso se replanteaban ahora una educación que no fuera del todo restrictiva y autoritaria, algunos de ellos con fines simplemente modernizantes.

Es así como en materia de educación a nivel internacional, dos expresiones de la renovada escuela son la *Escuela Nueva* y la *Escuela Socialista*. La expresión del liberalismo y marxismo, diferentes pero finalmente de orden occidentalista, acordes a sus metas de *integración*.

1.6.2.-Escuela Nueva

En una era de cambios, de entre todas las renovaciones que se hicieran en la enseñanza desde la creación de la escuela pública burguesa, ninguna resultó tan vigorosa como la protagonizada por la llamada *Escuela Nueva*. Su propósito: fundamentar el acto pedagógico en la acción. Su aparición: principios del siglo XX e influyó rápidamente en los sistemas educativos y en la mentalidad de los profesores por todo el mundo.

No era gratuito ese interés en la educación: en un contexto en que la sociedad europea y norteamericana de inicios de siglo sufría convulsiones tales como el creciente auge de la burguesía a causa de la industrialización o la confrontación bélica de la Primera Guerra Mundial, los países desarrollados se vieron en la necesidad de mejorar y ampliar la enseñanza para las clases populares debido a los requerimientos de la industria en expansión que exigía trabajadores más “cualificados”. Es así como aparecen los métodos activos de enseñanza.

Son muchos los nombres de quienes impulsaron el movimiento de la *Escuela Nueva*, entre otros encontramos a Dewey, Montessori, Kerschensteiner, Ferrière, Cousinet, Kilpatrick, Pankhurst, Washbure, Bakule y Decroly. Todos ellos preconizaron con energía este impulso a la educación y a la práctica de ésta, aplicando sus postulados en escuelas experimentales que estaban situadas en los diversos países de donde ellos provenían. De esa manera mostraron al mundo el buen resultado de sus técnicas didácticas influyendo en las demás escuelas durante décadas.

La escuela para la vida, con sus dos pilares fundamentales: el respeto a la individualidad del niño y el “activismo”, se plantea un modelo didáctico y educativo completamente diferente al tradicional: va a convertir al niño en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, mientras que el profesor dejará de ser el punto de referencia fundamental, para convertirse en un dinamizador de la vida en el aula, al servicio de los intereses y necesidades de los alumnos.

Entre sus innovaciones didácticas están la implementación del juego, el dibujo, la música, la conversación, el modelado y el uso de materiales específicos, etc. Es notorio que representó un gran progreso en la enseñanza y por tal razón también recibió otros nombres como “escuela progresista”, “escuela activa”, etc. El nombre de *Escuela Activa* se lo debemos al norteamericano John Dewey, al que consideramos como al más acabado de los exponentes de este cambio en la educación. Su doctrina pedagógica, con sustento filosófico en el pragmatismo en general y del instrumentalismo en particular, y con la técnica adecuada, ha tenido una difusión universal, al igual que el sistema Decroly y el Montessori, pues en el campo educativo hay un conjunto de ideas generales, que se admiten casi siempre en una época determinada, pese a la diferencia de lugares y pueblos.

Dewey defendía la *Escuela Activa* que proponía el aprendizaje a través de la actividad personal del alumno. Sus ideas eran progresistas y a pesar de que era de los que creían que en lugar de cambiar el sistema, éste debía perfeccionarse continuamente, consideró necesario el autogobierno de los alumnos y la discusión sobre la legitimidad del poder político.

La *Escuela Nueva* y sus impulsores “no pudieron negar las contribuciones del *positivismo* y del *marxismo*. De ahí que haya constituido un *movimiento complejo y contradictorio*, de tal forma que no podemos confundirlo sólo con un movimiento liberal, ya que sus desdoblamientos fueron inevitables” (Gadotti, 2008: 153)

Cabe ahora señalar sólo dos cosas para evitar malinterpretaciones. En primer lugar remarcar que la *Escuela Nueva* representó, en efecto, un espectacular salto cualitativo en la manera de concebir la enseñanza, salto que echó por tierra la tradición escolar que se basaba en la recepción de los conocimientos que el maestro transmitía, y que no se puede negar. En segundo lugar, como hemos analizado al inicio del presente capítulo, sin que sea fácil admitirlo por muchas personas, la *Escuela Nueva* estaba condicionada por el sistema económico del que nacía, tal y como lo hizo notar Paulo Freire en la *parte final de su discurso en el Simposio Internacional para la Alfabetización*, celebrado en Persépolis, Irán, en Septiembre de 1975:

[...] Los defensores de la neutralidad de la alfabetización no mienten cuando dicen que la clarificación de la realidad simultáneamente con la alfabetización es un acto político. Sin embargo, falsean cuando niegan el propio carácter político a la ocultación que hacen de la realidad (Freire en Gadotti, 2008: 280).

Esto no significa que Paulo Freire haya tenido algo que ver en la educación en 1930, sino que la neutralidad escolar es un rasgo de la *Escuela Nueva* arrastrado desde su nacimiento y que era precisamente lo que le cuestionaban sus críticos. Puesto que la escuela está condicionada por el medio social que habita, la neutralidad escolar significa ni más ni menos que la renuncia a oponer la menor resistencia a las influencias extraescolares con que tal medio impregna a los educandos cotidianamente. La contradicción, para ser más explícitos, está en lo siguiente: que mientras en la escuela a los niños se les enseña el trabajo colectivo, el respeto, la convivencia y la solidaridad, etc., las relaciones sociales y del mundo en general, marcadas por la imposición de intereses y las guerras, le hacen aprender exactamente lo contrario.

La transición de *Escuela Tradicional a Escuela Nueva* extendió oportunidades educativas a sectores que nunca antes las tuvieron, de igual manera contribuyó a que sus adversarios se nutrieran e hicieran de la enseñanza algo mucho más ligado al pueblo y

acorde a las exigencias sociales, pero para una sociedad occidental que experimentaba saltos ininterrumpidos de progresos técnicos, industriales, científicos, tecnológicos, económicos y “sociales”, y que por tanto representaba el “estadio superior” del desarrollo humano, una escuela activa y diversa, pero alejada de la política, era la medida adecuada para asumir la “responsabilidad” de conducir a los “atrasados”.

1.6.3.- Escuela Socialista.

La relación de la educación con la producción material fue expuesta por Marx y Engels en *El manifiesto del partido comunista* escrito entre 1847 y 1848, donde defendían, entre otras cosas, la educación pública y gratuita para todos los niños, obra en la que fundamentan que la historia de la sociedad es historia de la luchas de clases.

Como consecuencia de estos postulados, la pedagogía socialista apareció estrictamente ligada al movimiento socialista, el cual veía en la educación burguesa un marcado elitismo que había dejado lejos del escenario político, económico y social a las clases explotadas. Como alternativa proponía una educación igual para todos, una escuela del trabajo donde los alumnos estudiaran colectivamente y se inmiscuyeran en la comunidad y en las fábricas, donde lograrán la alianza entre la ciudad y el campo y desarrollaran el sentimiento participativo y la solidaridad contra el individualismo, así como la autoorganización para superar el autoritarismo del profesor y de la vieja tradición escolar.

Aunque en rigor la *Escuela Nueva* y la *Escuela Socialista* proponían métodos activos, laicos, integrales, racionales y científicos, difieren en cuanto la pedagogía socialista declara que la educación debe ser eminentemente política, tal y como Lenin señala en su obra *La instrucción pública*: “nuestro trabajo en el terreno de la enseñanza es la misma lucha para derrotar a la burguesía; declaramos públicamente que la escuela al margen de la vida, al margen de la política, es falsedad e hipocresía” (Gadotti, 2008: 124). Como si esto no fuera claro, Aníbal Ponce señala que en el primer congreso Pan-Ruso de 1918, Lenin decía: “Alguien nos reprocha de hacer de la escuela una escuela de clase. Pero la escuela ha sido

siempre una escuela de clase. Nuestra enseñanza defenderá por eso, exclusivamente, los intereses de la clase laboriosa de la sociedad” (Ponce, 2011: 98).

En su decreto del 26 de diciembre de 1919, obligaba “a todos los analfabetos de 8 a 50 años de edad a aprender a leer y a escribir en su lengua vernácula o en ruso, según su deseo”. En notas escritas entre abril y mayo de 1917, para la *revisión del programa del partido*, Lenin defendió la anulación de la obligatoriedad de un idioma del estado; la distribución gratuita de alimentos, ropas y material escolar; la abstención del poder central de toda intervención en el establecimiento de programas escolares y en la selección del personal docente; la elección directa de los profesores por la misma población y el derecho de ésta a destituir a los indeseables (Gadotti, 2008: 124).

1.7.- Educación Popular y Escuela Obrera.

En cuestión de movimientos educativos hemos visto dos que generaron multitud de cambios en los sistemas de enseñanza por todo el mundo. Ambos se plantearon luchar contra la influencia eclesiástica en la escuela; luchar porque la enseñanza dejara atrás los métodos tradicionales; ambas fueron escuelas de trabajo; activas, científicas y colectivas.

Sin embargo, desde el punto de vista de los socialistas, la *Escuela Nueva* es indiferente y neutral ante la realidad político-económica y pretende ser una cortina de humo para ocultar de los niños dicha realidad; en cambio la *Escuela Socialista* se erige como una escuela de lucha que pretende colaborar en la transformación de la sociedad.

Quiere decir que la que tuvo en cuenta en mayor medida a los sectores populares fue la *Escuela Socialista*. Sin embargo después de afirmar que dicho movimiento llevó la escuela más ampliamente al pueblo, cabe cuestionarse el ¿para qué de la educación? Esto porque si bien es de gran mérito universalizar el derecho a la educación y hacer de la escuela una herramienta de lucha, nada nos dice eso todavía de los objetivos educativos. Veamos.

Hace mucho tiempo no había problemas para distinguir dos conceptos porque no existían dos términos para nombrar las mismas cosas. En aquel tiempo todo el mundo las

entendía, porque todo el mundo era vulgo⁹. Pero una vez que la sociedad se fue dividiendo en clases, las formas de hablar y de conceptualizar fueron cambiando, al grado que lo popular, por ejemplo, será exclusivo de los que necesitan trabajar para poder vivir.

El concepto de *popular*, se deriva lógicamente de pueblo. Pero al hacer referencia a popular salta a la vista una distinción que enmarca que “pueblo no somos todos”. Popular se refiere a cierta parte de la población distinta de otros, a sectores diferentes, y no precisamente porque unos seamos indios, de comunidades rurales, de capas urbanas empobrecidas, de un bajo nivel ocupacional o de ingresos, sino porque esa parte incluye “la mayoría”. “Los sectores populares son todos los sectores subordinados y se distinguen de los sectores dominantes”; esto quiere decir que hay una “dimensión política en esa noción de popular... las culturas populares resultan ser, por definición, culturas subordinadas, con todas las implicaciones del término” (Bonfil, 1997: 60-61).

Es precisamente lo dicho previamente a lo que queríamos llegar para afirmar que cuando cierto grupo de individuos, asumen la responsabilidad de educar a la sociedad en su conjunto, están concentrando, en buena medida, las posibilidades y las formas en que habrá de realizarse esta educación, y excluyendo del poder de elección al grueso de la población. Es decir, plantearán una educación para el pueblo, pero no una educación del pueblo, que nazca de él sino del exterior.

Esta visión de lo popular tiene consecuencias políticas en la manera que los precursores verán al pueblo, pues a la hora de elaborar programas educativos populares, se asume que a éste le falta capacidad y madurez política para incidir en los asuntos de dicha índole, premisa que ha de ser útil para justificar hacer las cosas unos en nombre de los demás.

Si al concepto de popular le agregamos el de educación se entiende en breve que la educación popular tendrá que ver con los sectores subordinados y, que en sentido estricto, deberían ser esos sectores los que desarrollasen su propia educación.

⁹ Vulgo significa pueblo en latín

Amoldar personas a los modos industriales de trabajo, civilizarla, era lo que en fin de cuentas la *Escuela Nueva* liberal se proponía. Una educación para el pueblo, pero domesticadora, sobrevalorada y clasista, que sirviera por un lado para la reproducción de sus cuadros dirigentes, y por el otro, para la capacitación de sus ejércitos de productores, aptos para las condiciones que experimentaba el capitalismo. Aníbal Ponce tiene razón cuando afirma que:

[...] la escuela primaria está orientada de tal modo que aleja del proletariado a los escasos hijos de obreros que la frecuentan. Mediante una enseñanza hábilmente dirigida y continuada, se los lleva a comprender su “superioridad” sobre los padres y a hacerles olvidar o avergonzar de sus orígenes modestos. Formar una aristocracia obrera, arribista y adicta, es una de las intenciones más claras de la enseñanza popular dentro de la burguesía. (Ponce, 2011: 90).

¿Y qué de la realidad andina, de sus sectores populares y su diversidad étnica? Allí estaban, en la búsqueda de una educación liberadora, una educación que no estuviera, como la capitalista, basada en la percepción y en los conocimientos de los sectores dominantes, sino en la percepción y el saber populares; una educación del trabajo, pero no como la socialista, basada en el trabajo industrial y maquinizado, orientada hacia un progreso entendido como sometimiento de la naturaleza, sino una educación respetuosa de la naturaleza y las formas de vida de las comunidades indígenas, basada en el trabajo cotidiano de la propia vida popular, con todas sus implicaciones.

Por supuesto que una educación así entendida no sería comprendida por los contrarios del pluralismo, quienes acusarían a una escuela con esas características de ser: “un ensayo pedagógico utópico-idealista por querer reeditar y generalizar a nivel nacional una sociedad de ayllus en proceso de extinción” (Salazar, 1983:52).

La propuesta educativa de la educación aplicada en los Andes bolivianos se expresa claramente en la respuesta que Carlos Salazar emite ante las acusaciones de ser promotora del “anarco-pedagogismo”:

[...] pedagogos sin imaginación es natural que no comprendan, por ejemplo, que Warisata nunca haya tenido horarios, ni haya desplegado, como es costumbre, el monstruoso fardo curricular que es a la vez quintaesencia de la presunción y necedad

que rigen las escuelas. Warisata era una escuela del trabajo, pero no como experiencia escolar que es a lo más que se ha alcanzado en este tipo de concepción pedagógica; sino como escuela productiva, integrada profundamente a la sociedad circundante, motrizándola, participando en sus vicisitudes, constituyéndose en actividad general, fuera del recinto, extendiéndose a la comarca entera. Lo que es decir que Warisata era una escuela integral, atenta a todas las exigencias de la vida, referida tanto al aula como a la actividad del taller y a la práctica agropecuaria, y que al convertirse en parte de la vivencia indígena, forzoso le era ocuparse también de lo económico y social de la región, lo que a su vez demandaba una actitud de búsqueda de justicia y finalmente de libertad (1983:43)

Búsqueda de justicia y de libertad, escuela del trabajo, productiva, escuela integral, ¿cómo se le podría denominar más allá del nombre concreto que en su momento se le dio? Tal vez sea adecuado llamarle educación popular porque al estar en medio del pueblo oprimido, toma partido por él, por los explotados, por los excluidos, por los marginados, pero también porque se integra a la comunidad para hacerse parte suya y trabajar, atenta a las exigencias de la vida en la vida misma. Y también porque involucra a la población en las cuestiones educativas, en unos casos más que en otros, es cierto, pero es popular sin duda alguna.

¿En los Andes nada más? No, en México hubo una experiencia si no similar sí caracterizada por tomar la misma opción a favor de los humildes. Menos cercana a las tradiciones indígenas, es verdad; menos involucrada en su defensa, es cierto; quizás porque en ellos veía pobres más que indios. Con un punto de partida no en los maestros y en la comunidad, sino en otro lado, pero igualmente comprometida con la población. Y eso hermana ambas experiencias.

Sobre la experiencia mexicana tenemos, la *Escuela Racional o Anarquista*, cuyo sistema de enseñanza era enemigo decidido del intelectualismo, el verbalismo, el autoritarismo, el laicismo y la separación de los sexos. Como referencia breve enmarcamos que la *Escuela Racionalista* fue de los principales antecedentes de lo que en 1934 sería la reforma educativa adoptada por los grupos radicales mexicanos.

La *Escuela Racionalista* tenía una gran influencia del anarquista Francisco Ferrer Guardia quien requería, “erradicar en el pueblo la idea de que libertad y bienestar físico y espiritual fuesen prerrogativa de los poderosos y de los ricos, quienes, por generosidad de

espíritu la concedían a la gente pobre, cuando en la realidad cotidiana, ésta continuaba excluida y, cuando mucho, se conformaba con las migajas que les caían desde arriba. Para el pueblo era necesaria, en síntesis, una instrucción laica, liberal y *radicalmente emancipadora*” (Santoni, 2007).

Su visión obrerista, al servicio del trabajo para alcanzar el socialismo requería defender los intereses de obreros y campesinos. Para ello, Ferrer no estrechó lazos con un único pensar ni en una única visión política, se mostró selecto para crear un programa de acción, “de emancipar al pueblo a través de la instrucción “integral”, es decir, sin límites ni rémoras, actuando con la mira en el “sol del porvenir”, a través de eliminar en las nuevas generaciones los prejuicios, difundir la iluminación intelectual y moral, guiada por la razón y por los retos que planteaba la ciencia en continuo desarrollo. Actividad de enseñanza y de cultura popular” (Santoni, 2007)

Como comentaremos en el capítulo tercero sobre México, el Partido Socialista de Yucatán, con Felipe Carrillo al frente, los maestros jugaron un importante papel para articular una importante red de jornaleros urbanos y el despertar de conciencia de clase. Lo importante es que esto no hubiera sido alcanzable sino se hubiera reconocido su esencia que es la lucha colectiva.

1.7.1.- El establecimiento de la educación en México.

Para un magisterio posrevolucionario determinado a sacar adelante al país, “la visita de John Dewey en 1924 no pudo ser más alentadora” (Tejera, 1963: 40). Marcamos este acontecimiento con la finalidad de identificar desde ahora que las ideas de este pedagogo fueron una de las influencias de la educación en México en esa época, asimismo para comprender que en la *Educación Socialista* del cardenismo puede verse la huella de la *Escuela Progresista* de este pedagogo con su “aprender haciendo”, junto a la de la *Escuela Nueva*, que no podía dejar de influir, pues era en ese tiempo la predominante en los ámbitos en que se planteaba cambiar a la sociedad por medio de la educación, y junto a la *Escuela Socialista* impulsada por pedagogos soviéticos, habida cuenta de la influencia de marxistas como Narciso Bassols en el ámbito educativo mexicano.

No todo era influencia extranjera en la *Educación Socialista Cardenista* -como le llamaremos a la que se nombró *Educación Socialista* en el cardenismo, a fin de distinguirla de la Educación Socialista aplicada en los países socialistas -, por supuesto, pues había una rica tradición pedagógica propia, derivada de los aportes de Justo Sierra y de Ignacio Manuel Altamirano entre otros y, sobre todo, había una experiencia práctica de la Escuela Rural Mexicana existente desde 1921, caracterizada por la estrecha relación con la comunidad, y que se impulsó desde el gobierno por parte de funcionarios como José Vasconcelos o Bassols, o por parte de pedagogos como Rafael Ramírez.

Queremos señalarlo así para dejar sentado que la Educación Socialista del cardenismo fue producto de múltiples influencias, y que si en unos aspectos -el político y el social- era más evidente la de la Escuela Rural Mexicana, en otros, en los aspectos estrictamente pedagógicos, era mucho más notoria la de la Escuela Nueva.

Desde los programas educativos estatales se procuró para la población una educación que abarcara todos los sectores del país, planteamiento coincidente con el desarrollo general internacional en esta área, lo que no es casual: extender la educación al grueso de la población es una medida fundamental y necesaria para que un país tenga la posibilidad de alcanzar, o por lo menos aspirar al ritmo de desarrollo de los países adelantados.

Cuando se revisan los programas de los revolucionarios mexicanos de inicios de siglo, se entiende que éstos tomaron en cuenta la situación general de la política internacional, la economía, la ideología, etc., además de la situación nacional, a la hora de postularlos. Puede decirse esto porque en algunos casos abundan las ideas más avanzadas y vigentes de la época y que tratarían de aplicar en el país, pero al mismo tiempo en otros casos, sobre todo en los caudillos militares de origen campesino, como Zapata y Villa, no se percibe inspiración de ninguna idea avanzada vigente en el exterior, sino sólo el entendido más común de lo que es justo y lo que no lo es: si la idea de democracia republicana es la más difundida por el mundo, ésta se tomará como modelo, pero se aplicará conforme a los postulados ideológicos que sustenten sus impulsores. Esto ocurre

en el caso de Zapata y Villa, aunque no en el de Ricardo Flores Magón, cuyas ideas se sustentaban en el anarquismo.

Así se explica, a nuestro entender, la radical diferencia entre el programa de los Hermanos Flores Magón y el de Francisco I. Madero; y también por qué las ideas de Zapata y Villa se confrontaban con las de Venustiano Carranza.

Al mismo tiempo, eso provoca que, con vistas en el triunfo revolucionario, durante la misma contienda se realicen esfuerzos por unificar criterios en distintos ámbitos. Por ejemplo, *la Soberana Convención Revolucionaria de Aguascalientes* de 1914, se proponía, entre otras cosas, la necesidad de unificar el criterio revolucionario, para determinar las bases y orientación del nuevo Gobierno, pues había que buscar la manera de deshacerse del poder oligárquico, esto dio cauce a la Constitución de 1917.

Pero finalizada la Revolución Mexicana y muertos en la contienda sus impulsores, los herederos de tales ideas lucharán “entre ellos” por establecerlas concretamente, pues la “unificación del criterio revolucionario” que buscaba la *Soberana Convención* no pudo realizarse y sobrevivieron en el escenario político ideas de los dos principales bandos que rivalizaron durante la Revolución. Ante la situación internacional que había cambiado, debía cambiarse también el enfoque de las ideas que en su sentido estricto original no correspondían más a la nueva realidad. Las ideas originales fueron reforzadas por los nuevos postulados que habían levantado cabeza en el mundo e impregnaban una nueva época histórica del país.

Considerado lo dicho, podemos establecer lo que ocurrió en materia educativa en el México posrevolucionario.

En su visita a México Dewey atestiguó lo que se hacía en los primeros años de la posrevolución:

No hay en el mundo movimiento educativo que presente mejor espíritu de unión íntima entre las actividades escolares y la comunidad, que el que se ve ahora en México. La esencia de la escuela no es el estudio sino el trabajo; el trabajo de los niños

ha de realizarse en comunidad, pero con responsabilidad personal, con preocupación constante por los intereses colectivos, y procurando que el niño se vaya convirtiendo en ciudadano convencido de la bondad de la vida democrática, la que implica que a toda deliberación debe preceder estudio, consejo y voto de todos (Tejera, 1963: 40-41).

A estos preceptos se les reforzó con “la utilización de los recursos aportados por la psicología infantil, ciencia en desarrollo; y la templanza en la aplicación de las finalidades económicas e individualistas a la educación” (1963: 41).

Esto dio por resultado que, previamente al cardenismo, se alcanzaran grandes logros en el ámbito educativo, como por ejemplo, las *Casas del Pueblo*, las *Misiones Culturales*, la *Casa del Estudiante Indígena*, las *Normales Rurales*, etc., logros considerables habida cuenta de la situación del país y si se toma en cuenta la situación previa a la Revolución. Esos logros permiten darse una idea del ansia de educación de un país en el que se acababa de realizar una revolución una de cuyas demandas era la oportunidad de educación para todos.

De alguna manera la educación se vio favorecida porque la crisis económica de 1929 de Estados Unidos tuvo repercusiones mundiales y demandó un replanteamiento de la economía para superarla, por lo que se dio inicio al keynesianismo, modelo económico que implica la intervención del Estado en la economía para impulsar la actividad económica.

Un furor modernizante se apoderó de los gobernantes del país, aunque en medio de él hubo quienes defendieron lo autóctono y proyectos como los de Ignacio Manuel Altamirano, que en sus trabajos de crítica literaria reiteraba la necesidad de superar la dependencia respecto de los modelos europeos y de encontrar un estilo y una temática autóctonos, y manifestaba su voluntad de crear una novela nacional, independiente de la europea, en la que figurasen el indio, la historia mexicana y el paisaje del país.

Vasconcelos fue uno de ellos y abrió las puertas de las instituciones públicas para que pintores de la talla de Siqueiros, Diego Rivera, Orozco y otros más plasmaran en sus muros su arte y representaran las luchas del pueblo mexicano y a sus personajes heroicos

y cotidianos. Desde luego que los planteamientos de Vasconcelos no representaban todo lo que Altamirano quería para nuestro país, pues sus posiciones obedecían a convicciones ideológicas propias que no coincidían con las del escritor guerrerense: el mestizaje que defendía nada tenía que ver con la sugerencia que Altamirano hacía de retomar lo autóctono. En su favor hay que agregar que sí aplicó la idea de escuela pública de Justo Sierra, haciéndola extensiva a lo rural.

Narciso Bassols, el cooperativista y secretario de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de 1931-1934, inclinado fundamentalmente hacia el marxismo ortodoxo, creía que el problema de México era estructural, por lo que procuró una enseñanza que combatiera el nimbo de religiosidad existente e incluyera la educación sexual. Fue partidario de la entrega de toda la tierra a quienes la trabajaban en la idea de que no hacerla era traicionar al indio y no ser revolucionario. Asimismo, fue defensor del ejido. Su mayor mérito radica en ser el antecedente directo y el redactor del Artículo Tercero para la *Escuela Socialista Cardenista*, que posibilitó la coyuntura de aquel sexenio.

Manuel Gamio, el indigenista formado en los Estados Unidos, era partidario del *relativismo cultural* surgido precisamente en aquel país, que proclamaba el “respeto a lo autóctono” (Díaz-Polanco, 1979: 16), pero proponiéndose al mismo tiempo la integración gradual de largo plazo mediante un proceso de aculturación, para evitar las perturbaciones en el presente.

Sin embargo, pese a sus avanzadas ideas en ámbitos diversos, tanto José Vasconcelos como Manuel Gamio eran adversarios de la heterogeneidad étnica de México:

[...]Sentaron las bases de una perspectiva que consideraba la heterogeneidad étnica de la población mexicana como un obstáculo para la conformación plena de la nación. Pensaban que la construcción de una verdadera nación y una identidad nacional requerían de la homogeneización de la sociedad. El México unificado brotaría del mestizaje: de la fusión racial y la unificación cultural, lingüística y económica de la sociedad... la heterogeneidad debía eliminarse por medio de la integración gradual de los grupos indígenas a la nacionalidad dominante (Sánchez, 1999: 29).

Buenas ideas las hubo, sin duda alguna; buenas intenciones también, pero casi siempre es en otros terrenos en donde se dirime el derrotero que habrán de tomar los acontecimientos en cualquier rubro. El destino de la *Educación Socialista Cardenista*, así como las ideas relativas a la educación, ya sea de Cárdenas, de Vasconcelos, de Rafael Ramírez, de Moisés Saenz, de Narciso Bassols, y Manuel Gamio, entre algunos de los más progresistas, se decidió en el terreno de la economía y la política, y poco pudo hacer el proyecto cardenista ante el desarrollo de los acontecimientos nacionales y ante las exigencias de la situación internacional, de manera que terminaría perdiendo la batalla ante la poderosa influencia de la *Escuela Nueva*, que comenzaba a establecerse y todavía se deja sentir en el sistema educativo de nuestros días.

1.7.2. El establecimiento de la educación en Bolivia.

Por otra parte, en el sur del continente se gestaba simultáneamente otra experiencia en condiciones que le imprimen el sello de su peculiaridad.

La tradición organizacional originaria en Bolivia es bastante fuerte a lo largo de su historia, pues proviene de siglos antes de la Conquista y pese a ella no ha desaparecido: el dominio liberal, al seguir despojando a los indígenas, propició la aparición de diversos mecanismos de defensa, pues al no tener participación política y en vistas de su casi inexistente vínculo con el Estado, recurrieron a la práctica colonial en la cual los “caciques-apoderados” hacían de intermediarios entre ambas entidades” (Rivera, 2003: 80).

Otro mecanismo de defensa fue el aprovechamiento de la escasa instrucción que se les dio a principios del siglo XX, y que causó que cuando los gamonales notaron el doble filo de su concesión, comenzaron a llamarlos rebeldes alfabetizados.

En este contexto se desarrollaron concepciones que tenían que ver con la política hacia los indígenas. El belga George Rouma, en su papel de antropólogo, clasificó huesos y cráneos de indios, cholos y mestizos bolivianos con el fin de diagnosticar su psicología racial, lo que lo condujo a concluir que la hispanización y la asimilación con las razas superiores de mestizos blancos eran necesarios en Bolivia (Larson, 2007: 11), en una

muestra del darwinismo social con que se emprendía la edificación del Estado-nación boliviano. Éste le encargó a Rouma la tarea de establecer la primera Escuela Normal del país, lo que hizo con Daniel Sánchez Bustamante en 1909. A través de la Normal se formarían los maestros que, de acuerdo con las concepciones de Rouma, alfabetizarían a una población mísera y falta de sentido nacional, a la que, para integrarla a la sociedad nacional, habría que despojar de su lengua y su cultura.

Antes, en 1905, Juan Misael Saracho, nombrado el año precedente Ministro de Instrucción y Justicia, había extendido la noción de instrucción popular en un momento en que era de dominio público el conocimiento de que la escuela primaria sufría carencias de todo tipo y permanecía influenciada por la escolástica y el enciclopedismo del siglo XVIII (Larson, 2007). Este débil impulso demostró la incompatibilidad de la educación occidental con el desarrollo boliviano y, pese a su fracaso, dejó precedente para la creación de Escuelas Normales como la de Bustamante y Rouma.

Lo hecho por Rouma y Saracho constituye la muestra más clara del progresismo liberal de la Bolivia de inicios de siglo que estaba lejos de cumplir sus propósitos debido al escaso desarrollo rural, a la fuerte oposición de los conservadores, el clero y los gamonales y, también a que sus logros no encajaban con los intereses reales de los sectores rurales indígenas del país, pues, como estaba en boga, se proponían la integración de éstos a la era industrial, lo que implicaba despojarlos de su esencia campesina e indígena. Dentro del gobierno se disputaban las formas de lograrlo a través de las políticas educativas, mientras los no tomados en cuenta se convencían cada vez más de que mantenerse al margen de esa política era lo mejor.

Algo que no se nos puede escapar es la influencia externa que representó el periodista peruano Gamiel Churata en la educación indígena boliviana. Su presencia en Bolivia representó un punto de apoyo en la formación de la escuela Ayllu de Warisata, en un contexto en el cual, en términos marxistas, los indígenas habían tomado conciencia de sí mismos para pasar de ser *indios en sí* a *indios para sí*, y necesitaban con urgencia una

alternativa que los reforzara como sujetos revolucionarios y no como meros objetos en la lucha que libraban.

Puede pensarse, por su nacionalidad peruana, que Churata era el portador de las ideas de su connacional Mariátegui, pero si no fue así, de cualquier manera coincidió con sus planteamientos en los que, en vista de que el socialismo no le daba a los indios su lugar histórico, lo interpretó desde el punto de vista latinoamericano, convirtiéndolos en fuerza de gravedad de un movimiento distinto al de la clase obrera industrial. Trabajador de un periódico, en cuanto supo de la existencia de la Escuela, Churata la visitó y aportó para sus creadores el reforzamiento ideológico que hemos mencionado.

En efecto, José Carlos Mariátegui era del pensamiento de que:

[...]El problema de la enseñanza no puede ser bien comprendido al no ser considerado como un problema económico y como un problema social. El error de muchos reformadores ha residido en su método abstractamente idealista, en su doctrina exclusivamente pedagógica. Sus proyectos han ignorado el íntimo engranaje que hay entre la economía y la enseñanza y han pretendido modificar ésta sin conocer las leyes de aquella. Por ende, no han acertado a reformar nada sino en la medida que las leyes económicas y sociales les han consentido. (Vázquez, 1985: 51-52)

Mariátegui era partidario de que el socialismo debía tomar en cuenta las condiciones particulares del continente y con esto al sector indígena como sujeto revolucionario, pero no creyó que sólo con la educación fuera posible. Los precursores de Warisata compartían esta opinión, por eso Carlos Salazar lo reafirma así:

[...] nosotros no dijimos nunca que la escuela fuese capaz de consumir la revolución. El quijotismo de nuestra empresa no nos hizo confundir nunca molinos con gigantes, sabíamos que éramos un puñado de hombre y nada más, enfrentados a la feudal-burguesía en condiciones desiguales, de donde jamás pensamos en “consumar” revolución alguna; pero sí contribuimos a ella con entrega plena e incondicional, y nuestra tarea no fue inútil: con ella comenzó el movimiento revolucionario de masas indígenas [...] (Salazar, 1983: 113).

Según Carlos Salazar, la escuela podía convertirse “en un instrumento de liberación”, es decir, que podía asumir una posición revolucionaria (1983: 114). Formado en la Escuela Normal liberal, Elizardo Pérez entendió muy bien la situación educativa y social prevaleciente en Bolivia, de suerte que cuando Warisata se consolida, se volvieron contra

ella no sólo el Estado, sino también la prensa reaccionaria, momento en que mostró su enorme utilidad el punto de apoyo del peruano Churata y su periódico, igual que Warisata ante mil enemigos, es de los pocos que defienden y difunden la educación que representa lo revolucionario que los indígenas creaban para la Bolivia rural.

Esta experiencia educativa pone de manifiesto que hace ochenta años, lejos de los grandes debates político-sociales, se reivindicaba ya lo que las sociedades de la segunda mitad del siglo XX se han venido proponiendo, y que algunos sectores han comenzado a hacer desde fuera del Estado: reivindicar y socializar la práctica de que todas las personas puedan tener participación e injerencia en los asuntos públicos, experiencia que es mucho más relevante por el hecho de que surgió en el sector indígena, en un contexto en el que las luchas de izquierda marxistas no veían en los indígenas sino una parte del campesinado que a lo mucho podría servir de aliado a las luchas obreras en boga y como fuerza secundaria, parte invisibilizada y a la que, como a las demás clases y sectores subordinados, habría que “liberar” desde afuera. Por ello, cuando analizamos detenidamente las políticas educativas liberales, las propuestas educativas socialistas, las corrientes indigenistas oficiales, las luchas políticas del primer tercio del siglo XX en Bolivia, etc., encontramos que en la mayoría de los casos están impulsadas por personas no indígenas y lo que es peor, por ciudadanos e intelectuales que la mayoría de las veces ni pisaron ni experimentaron el sentir real de la población en cuyo nombre luchaban, situación que conduce a un problema que acompañó durante tanto tiempo –y continúa acompañando en multitud de casos- a los pretendidos revolucionarios: reproducir ellos mismos el sistema que combaten.

Cerradas las posibilidades en la oficialidad; demasiado estrechas las perspectivas que el movimiento socialista de la época arroja para con los indígenas; reconociendo, sin embargo, los alcances de éste último, no hubo más que recurrir a su combinación con los usos y costumbres aymaro-quechuas. Esa combinación transformada en vía será la escuela Ayllu de Warisata, la cual constituye no sólo un proyecto de educación no estatal, sino un tipo de sociedad nuevo y a pequeña escala que levanta la voz para decirnos que la escuela

debe ser “de la vida” y no “para la vida” como lo suponían la *Escuela Nueva* y la *Escuela Socialista*. Esta naturaleza de la escuela Ayllu, preconizada por Avelino Siñani y Elizardo Pérez, fue lo que motivó al Estado boliviano a combatirla implacablemente y exterminarla en 1940.

1.8.- El maestro entre el Estado y la comunidad

Como funcionario público el maestro está bajo la tutela del Estado y depende económica y pedagógicamente de él, es decir, imparte la educación que su Estado haya considerado como la mejor para su población. Y sin embargo, por ser al mismo tiempo un miembro de la comunidad o del pueblo, es sensible ante las realidades y por eso tanto en México como en Bolivia, éste sujeto histórico tuvo un papel fundamental en la consolidación de las experiencias educativas que investigamos: en el México del tiempo de Cárdenas lo vemos defendiendo a la comunidad, fundiéndose con ella para correr su misma suerte en la lucha contra los terratenientes, inmerso en una política favorable a los desheredados pero impulsada desde el Estado; en Bolivia los vemos separarse del Estado y andar caminos diametralmente opuestos para fundar una experiencia educativa que el mismo Estado combatirá y destruirá a diez años de iniciarse.

Ante tales muestras cabe preguntarse cuál es el lugar del maestro, tanto en el Estado como en la Comunidad.

Pensamos que entre comunidad y Estado está ya determinada una línea que separa a estas dos entidades por intereses, características y desarrollo, a veces opuestos, sin que esto signifique etiquetar a estas entidades como clases opuestas. Esta oposición se da sobre todo en sociedades estratificadas y es particularmente visible en Latinoamérica, donde los sectores populares e indígenas, al no ser tomados en cuenta han debido buscar la manera de contrarrestar la indiferencia y hacerse de su propio destino, lo cual les ha conducido invariablemente a la resistencia.

El maestro, por lo tanto, al llegar a una comunidad se encuentra inmerso en una situación de contraposición ante la cual sólo tiene que tomar partido: con los dominados o

con los dominantes, en una participación que a veces puede aparentar pasividad pero que no lo es, pues como James Scott nos dice en *Los dominados y el arte de la resistencia*, la pasividad cotidiana no es precisamente el dejar de resistirse, siempre y en cada lugar hay resistencias que se expresan en multitud de formas a las que él denomina *discursos ocultos* (Scott, 2004).

Quiere decir esto que los sujetos poseen capacidades específicas y diversas para manifestarlas ante el resto de la colectividad, opresora u oprimida. El sujeto puede ser hombre o mujer, campesino, obrero, terrateniente, maestro o maestra, etc., y tiene “capacidad para construir y poder ser construido socialmente; sujeto que tiene memoria y la aplica cuando planifica su presente y proyecta su futuro; que reconoce caminos conocidos pero que puede abrir otros inexplorados; que inventa historias inéditas sobre la base de la historia que vive. Un sujeto colectivo, en fin, que es producto de las formas específicas en que se relaciona con otros y de los marcos culturales e institucionales en que despliega su acción” (Sánchez 2004: 220)

Y esta participación en la resistencia muchas veces no es emprendida solamente por razones internas, sin la intervención de factores externos, pues en el momento en que el Estado se dispone a extender la educación a las clases populares y se ve carente de recursos humanos, tiene que recurrir a personas del pueblo para prepararlas y sean ellas las que alfabeticen a sus colegas de la comunidad. Esta situación transforma a las personas y las coloca en una situación privilegiada, pues sujetos que hasta ayer no eran partícipes de la construcción del país van a conformar ahora una parte esencial del proyecto de Estado-nación, que confía en ellos la educación del país. Conocedores de la realidad social de la que provienen gozarán de la capacidad inobjetable de insertarse en ella.

Es en este momento donde encontramos la particularidad de dichos sujetos, los cuales teniendo su origen en la comunidad, sufrirán una construcción subjetiva que les hará reconocer el camino por el cual el Estado quiere hacer transitar al país, pero que con la memoria de que las cosas no siempre son como el Estado las ve, osarán muchas veces andar caminos inexplorados.

CAPÍTULO II

La experiencia educativa de la escuela *Ayllu* de Warisata, diez años de organización comunal y práctica liberadora en un escenario de adversidad.

2.1.- Los significados de la *educación indígenal* en la refundación del Estado Liberal: la idea de integración del indio.

La historia oficial de Bolivia se centra en guerras y acontecimientos políticos en los que los personajes principales son los líderes criollos en la construcción del Estado-nación. En lo referente a lo educativo se mencionan leyes y reformas de las políticas educativas estatales de cada época, pero queda oculto todo un movimiento educacional que surge desde la década de los veinte hasta los cuarenta en las entrañas del latifundismo bajo la forma de *educación indígenal*,¹⁰ una educación que desde sus inicios adquiere un significado de lucha, un contenido reivindicativo que se tornó en un escudo defensivo, en el esfuerzo por recuperar las tierras usurpadas por la oligarquía dominante. Esa educación es un momento clave, definitorio en la constitución del indio como sujeto histórico, ya que es el primer paso en la toma de las riendas de su propio destino, lo que se ve en la manera en que surge: desde la organización comunal, cuando “desde abajo” los indios se apropian de una iniciativa de la minoría *kara*¹¹ liberal para constituir la en instrumento de liberación como estrategia práctica de reapropiación política y cultural del territorio y de esta manera consolidar estructuras que no desconozcan la presencia de una mayoría india en un país como Bolivia.

La escuela *Ayllu*¹² de Warisata nace en un contexto político liberal, en el que la educación se presenta como el medio para la inclusión de los indios en la sociedad

¹⁰ El concepto de *educación indígenal* es en Bolivia lo que conocemos en México como la educación indígena. Como en el transcurso de la lectura veremos, el Estado liberal diferencia la llamada educación rural de la urbana desde *lo indígenal* en su intento desalfabetizar a los pueblos originarios, sobre todo, aymaro-quechuas.

¹¹ *Kara* es una manera despectiva en la que los indios llaman a los de raza blanca, la forma peyorativa tiene su origen en que se relaciona a esa raza como la responsable de la explotación y colonización de la que las comunidades originarias han sido sometidas históricamente desde la Conquista.

¹² Definiremos de manera más exhaustiva la *escuela Ayllu* en el apartado donde explicamos su significado de manera más completa, desde lo pedagógico, político, cultural y económico. Lo que desde ahora podemos

boliviana y como un canal hacia la formación de la *bolivianidad*. En esta concepción los tintes reformistas de la época se entremezclaban con las incipientes concepciones emancipatorias que cuestionaban la exclusión de un sector tan mayoritario como lo era el indio. Se consideró clave el plano educativo para construir la nación moderna y civilizadora, en esa labor las zonas rurales se pensaron como primer objetivo a cambiar por ser consideradas el tronco principal del atraso nacional, así se crearon las escuelas indígenas para alfabetizar a los indios, sobre todo, del Altiplano boliviano.

De esta supuesta “apertura” liberal-oligárquica de intereses partidistas y conductas utilitaristas nos interesa recalcar, como más adelante especificaremos, que el indígena, sujeto, negado de derechos, pero no de obligaciones, transformó el significado de la Escuela por el hecho de trabajarla como un espacio y medio de liberación que generó controversia en la reconfiguración de códigos estatales. Sin tener jamás el objetivo de desvincularse del proyecto nacional, con el trabajo autogestivo, con la organización comunitaria y con un conjunto de categorías innovadoras al mismo tiempo que tradicionalistas y ancestrales se creó la experiencia warisateña que, aunque desaparecida y transformada por las políticas estatales, dejó una huella significativa en la Revolución del ‘52 y en la actual Reforma Educativa “Avelino Siñani-Elizardo Pérez” del Estado Plurinacional del gobierno presidido por Evo Morales.

En este apartado nos enfocaremos en las primeras aportaciones y debates sobre la implantación de la escuela en las zonas rurales de mayoría india y las proclamas que el estado liberal tomó para su refundación integracionista a partir de 1899. Este antecedente nos ayudará a contextualizar la nueva percepción que nació sobre “lo indio” y la necesidad de crear la escuela *Ayllu*, es decir, una escuela que no deformara las formas organizacionales ni la concepción del territorio andino.

detallar es que el *ayllu* es el fundamento organizacional aymaro-quechua, un modelo de equilibrio en las relaciones sociales y sus ciclos internos; desde una lógica universal señalaríamos que se asemejan a una democracia directa donde el poder pertenece a la comunidad.

2.1.1 Los ajustes estatales de la tierra frente a la visión comunitaria indígena.

La historia de los indios se caracteriza por sangrientos episodios de liquidación de su memoria y de constantes actos de resistencia por mantener su cultura y su identidad en su territorio ancestral desde la era colonial y que continuaron en la Bolivia de 1825, después de la primera Constitución como República. La comunidad andina, parte de una vasta y original forma organizacional que lejos de disponer reconocimiento, y menos oficialidad estatal y nacional, es una toma de decisiones colectiva que se enriquece de una forma histórica y espontánea de trabajo vinculado con las necesidades cotidianas que benefician a la población en su conjunto. El autor Javo Ferreira comenta que la vida comunal se debe interpretar en la totalidad donde concurre una enraizada interrelación entre la propiedad-posesión de tierras y sus recursos naturales que junto con los elementos culturales propios forman un vínculo social de reciprocidad y cooperación.

[...] es un grupo de familias que se juntan para colaborar en la provisión de servicios comunes. Cuentan con un territorio para administrarlo y manejar los recursos que allí se encuentran. Además son pueblos que administran los servicios básicos de agua y desagüe, salud y educación. Cuentan con una riqueza intangible con la cual se identifican en sus fiestas, su historia, sus mitos y tradiciones que representan una fuente invaluable de solidaridad social y de rica acumulación de conocimientos y sabiduría. Más importante aún: es capaz de organizarse y de autogobernarse [...] (Ferreira, 2010:25)

En las estructuras comunitarias la tierra, con la propiedad colectiva, con el vínculo a que da lugar entre los productores agrícolas, es más que un instrumento de producción económica: es un conjunto de múltiples formas de relación social y cultural, de diversos vínculos políticos entre las personas y con la naturaleza. Es por esto que habida cuenta de la presencia de otras formas de propiedad no comunitarias, hay un complejo escenario de lógicas entrelazadas; un choque entre lógicas comunitarias y privadas que acarrearán una lucha histórica no sólo en Bolivia, sino en el extenso escenario latinoamericano.

Como antecedente de estas lógicas sobre la territorialidad y sus interpretaciones debemos hacer una parada histórica. El vínculo entre el ser humano y la tierra en la visión andina originaria es una constante, su significado se pone de manifiesto en el sistema prehispánico (preincaico) de los *ayllus*, el régimen social originario que lejos de estancarse

como una forma arcaica ha sabido siempre proclamarse como el motor organizativo de la resistencia del pueblo aymara y quechua ante el dominio heredado desde la época colonial. Desde una visión territorial originaria, la tierra es la forma física del ordenamiento de estos pueblos originarios:

[...] la tierra conforma territorios complementarios en una territorialidad diseñada por la comunidad en las sociedades de los pueblos nativos. Las instituciones, que administran este recurso fundamental de la comunidad (la tierra), constituyen la organización de alianzas familiares, que amarran sus tierras y las ligan a una circulación compleja de mandos, prestigio, bienes, dones y matrimonios. El ayllu en la multiplicidad de microrregiones andinas, latente en el Chaco guaraní y otras formas de organización política, social y cultural trascendieron a los tiempos, manteniendo no sólo en la memoria cultural las consecuencias de una organización que equilibra la propiedad comunitaria y las posesiones individuales [...] con el reconocimiento pleno de la comunidad en interacción con la territorialidad, con la circulación de los climas [...] (2010:26).

El *ayllu* es una jerarquía de carácter territorial, una estructura de redes sociales comunitarias que finalmente garantizan el bienestar alimentario como también las necesidades básicas por medio de una organización política y social, y una simbología identitaria en la comunidad desde un sentido colectivo de reciprocidad y solidaridad.

Es por eso que en la República que se consolidó a partir de la construcción de una política impuesta en la Colonia, los *criollos* buscaron consolidar el país bajo una concepción geográfica y política basada en la tierra parcelada, pues ésta representaba la desestructuración de la base organizacional de la comunidad originaria. Es así como mediante abusos de poder se quiso implementar políticas que beneficiaran la propiedad privada de los hacendados criollos, el objetivo claro de los gobiernos de turno era exterminar la antigua forma comunal de los ayllus. Se prohibía la propiedad comunitaria de la tierra con la finalidad de legitimar una nueva territorialidad de tintes mercantilistas y lucro individual o estatal además de mantener bajo ley el llamado tributo¹³ practicado desde la Colonia.

¹³Impuesto indígena que se instauró en la Colonia para que los indio-campesinos aseguraran el uso de sus propias tierras.

En cuanto a si las tierras indígenas debían ser de ámbito estatal o dividirla en propiedades privadas, el gobierno de Melgarejo (1864- 1871) llevó el tema de la tierra de los planteamientos a la ejecución mediante la ley acordada en 1866: declara propietarios con derecho pleno a los indígenas que poseen terrenos del estado, siempre que abonen una cantidad no menor a 25 ni mayor a 100 pesos para obtener el título de propiedad. Caso contrario, si en plazo de sesenta días no consolidan su propiedad, se enajenarán los terrenos comunales en subasta pública.

La redefinición del Estado, fue un nuevo ajuste de la élite boliviana de una “oligarquía de terratenientes tradicionales” a una “oligarquía de industriales o comerciantes exportadores” (Irurozqui, 1997:29) que desarrollarían una mayor expansión del latifundismo en el Altiplano boliviano debido a la desvalorización en la minería y el comercio. Así el historiador Roberto Choque comenta que:

Este atentado contra comunidades se justifica por urgencias financieras del estado, además ya circula la tesis de que la propiedad indígena equivale a “manos muertas” e improductivas. De la subasta se aprovecharon militares y empleados públicos con sueldos retrasados, parientes y allegados de los gobernantes, además de comerciantes y mineros de los pueblos rurales dando lugar al nacimiento de una oligarquía de grandes y medianos latifundistas compradores de tierras [...] (Choque, 1992:43)

Con la Ley de Exvinculación de 1874 la expropiación fue más feroz, la parcelación de tierras y el latifundismo buscaban adueñarse de las tierras, pero con los que la trabajan dentro de esta compra, en favor de la destrucción de las comunidades (Mamani, 1991: 155).

2.1.2 Los virajes de la *educación indígenal* y las reivindicaciones comunitarias.

Después de la Guerra Federal en 1899 entre conservadores y liberales, apoyados estos últimos por los indígenas del Altiplano, se pusieron en conocimiento las diferencias políticas, económicas y sociales, pero ante la victoria de los liberales se constituyó una nueva forma de poder que no consideró la desestructuración del viejo sistema oligarca. La participación en la guerra de la mayoría originaria a cambio de la recuperación de tierras se vio afectada por la ruptura del pacto con el nuevo Estado liberal que incrementó el latifundismo en manos de una poderosa oligarquía liberal que tomó también medidas

encaminadas a disminuir la fuerza de la reacción indígena, como apoyos, reacomodos e integración para que el movimiento comunal no resultara una amenaza ante la usurpación de tierras.

En el Estado liberal boliviano la educación era un factor a tener en cuenta en su énfasis de crear un proyecto nacional enfocado a homogeneizar a las masas, proyecto con un nuevo sentido que pretende integrar al indio dentro de la *bolivianidad*; con una política de nuevo orden dirigido a terminar con el “problema del indio” amoldándolo a una realidad occidental y clasista.¹⁴ La primera ley que se contempla por una educación indígenal es un decreto que nunca se llevó a la práctica fechado el 6 de febrero de 1900 cuando José Manuel Pando era presidente:

“Art. 1ro.- Se crean escuelas provinciales de indígenas, obligatorias y gratuitas, en los pueblos de Umala, Caquiaviri, Inquisivi, Achacachi y Huayno, del Departamento de la Paz. Art. 2do.- Las escuelas serán de internado, debiendo darse por toda instrucción, lecciones de castellano, lectura, escritura y las cuatro primeras operaciones de Aritmética” (De Anuario Legislativo H.C.N. 1901 en Blanco, 1999:67)

Después hubo otro intento, el Decreto de 1905 con el Presidente Ismael Montes, la ley que “premiaría con dinero a todo individuo que hubiera establecido de su cuenta particular una escuela de primeras letras en centros poblados de indígenas o en lugares apartados de las capitales de cantón y vicecantón...” (Blanco, 1999: 105). A pesar de que la labor pedagógica que se pretendía era alfabetización, moralidad y religión, esta ley no tuvo ningún éxito por la amenaza que la educación elemental podía suponer para los hacendados, quienes finalmente serían los portadores de algún beneficio económico.

La educación rural surge con el desafío de elaborar una pedagogía nacional boliviana que se acomodara al nuevo orden constituido por influencias, conveniencias,

¹⁴ La problemática indígena desde el punto de vista liberal tiene un trasfondo racial: se dejan de lado las consecuencias de la usurpación de tierras, dominación y negación por parte de la minoría oligarca. Demelás (1981) conceptualiza como “darwinismo social” el “emblanquecimiento” se trata de leyes científicas eugenésicas para un “mejoramiento” de la raza, de esta manera, se fomentaría el orgullo nacional con un Estado fuerte que acaba con el atraso y la pobreza a consecuencia del entorno indio “incivilizado”. El Ministro de Instrucción y Justicia Sánchez Bustamante señala que “la naturaleza es cruel con las razas incivilizadas”.

pactos falsos que benefician a un pequeño círculo liberal-oligarca formado por criollos intelectuales, terratenientes, abogados, educadores... que tomaron el cargo de crear una pedagogía nacional con un nuevo espíritu liberal positivista científico y racionalista para el progreso. Pretendieron articular una pedagogía homogénea y moderna que sacase al indio de su “ignorancia” y “atraso”. Los liberales estuvieron gobernando más de dos décadas entre inestabilidad y conveniencias mezquinas, pactos en los que las reivindicaciones del movimiento comunal se mantuvieron a flote en el auge de la construcción estatal modernizadora y reformista. El régimen de Ismael Montes (1904- 1909 y 1913- 1917) dejó un gran peso en la formación del nuevo Estado con la construcción de la red ferrocarrilera y el crecimiento del mercado. Desarrolló una política de expansión capitalista en la que las tierras originarias se vieron afectadas por los continuos despojos y privatización de tierras comunales dando comienzo así a un nuevo período de revueltas agrarias donde los indígenas comenzaron a articularse por la recuperación de las tierras comunales.¹⁵

Las divisiones entre la oligarquía y las constantes rebeliones indio-campesinas daban lugar a un contexto político cambiante en el que las relaciones de poder variaban en un continuo juego de equilibrios que creaba un cúmulo de contradicciones, agudizadas por la introducción de formas modernizantes en ámbitos diversos, por las transformaciones ideológicas y los planes de socialización que se estaban desarrollando, fundamentalmente en las áreas rurales y particularmente en el ámbito educativo. Por un lado, la educación liberal fomenta la educación del indio a modo de integrarlo en el inexistente nacionalismo moderno, pero, por otro lado, continúan las expropiaciones de tierras y la expansión de haciendas en las comunidades indígenas.

Cuando el reformador Misael Saracho toma el cargo del Ministerio de Instrucción y Justicia en 1904 en el primer gobierno de Ismael Montes se dedicó a la educación indigenal¹⁶ con el objetivo de desarrollar una educación popular y resolver el “problema del

¹⁵ El presidente Montes estuvo implicado en una de las fases más agresivas de la apropiación de tierras, formando su propio latifundio con las tierras del ex ayllu Taraqu, en 1906-1907.

¹⁶ Entre los varios fracasos educacionales de Saracho se tomó lo indio como un factor más en la reforma pedagógica, Brooke Larson (2007) comenta, “los programas y promesas de escolaridad rural dictadas por el ministerio, otorgaron a Montes una potencial herramienta para expandir su base de apoyo liberal oligárquico

indio” por medio de las *escuelas ambulantes* donde el maestro debía desempeñarse en dos comunidades separadas por kilómetros de distancia, condiciones extremas y escasos apoyos laborales. Esta iniciativa consistía en que los maestros urbanos criollos pasaran periodos de quince días en pueblos indígenas aislados significó conflictos con sacerdotes y terratenientes como también barreras lingüísticas, enfermedades, desentendimientos pedagógicos, y dejó ver una vez más la enorme brecha que diferencia a los criollos e indios, a la urbe de lo rural.

El sistema “obligatorio y universal” no lo era tanto porque excluía a una mayoría indígena. Los conocimientos promovidos en el medio rural no tenían ninguna raíz nacional, pues provenían del extranjero, corrientes pedagógicas concretamente llegadas desde Bruselas por el encargado de establecer el normalismo en Bolivia, George Rouma, quien el 6 de junio de 1909 creó la Escuela Normal de Profesores y Preceptores de la República en Sucre. La historiadora Brooke Larson comenta que, “la Escuela Normal formó cuadros de activistas sociales, intelectuales y maestros que entrarían en escena hacia fines de la década de 1910 y en la de 1920. Muchos de ellos conformaron la incipiente izquierda indigenista y social que posteriormente luchó por recuperar nuevamente a la nación de la desastrosa Guerra del Chaco en la década de 1930” (Larson, 2007:11).

La pedagogía se convirtió en un debate público de una gran actividad crítica en la sociedad. George Rouma con la llamada “misión belga” dejó una gran huella en la educación boliviana, la escuela Normal de Sucre introdujo corrientes innovadoras, de la *Escuela Nueva*, entre otros, el laicismo y la coeducación. El maestro Rouma tenía relación directa y se inspiraba en el también pedagogo belga Ovide Decroly. La pedagogía de Decroly denominada “escuela para la vida”, se basaba en el respeto y la preparación para vivir en libertad. Fuera de las disciplinas rígidas, su metodología trató de educar para la vida al niño, integrarlo a su medio social y ofrecerle las herramientas necesarias para responder a sus necesidades básicas. Para ello, es necesaria la libertad y la clave está en

entre aquellas comunidades indígenas que habían empezado a articular sus propias demandas de alfabetización y educación. Y él sacaría ventaja de esta herramienta clientelar”.Ob.cit.p.13

cómo conciliar las libertades individuales con la colectiva en un ambiente de motivación y trabajo. Esta normal también tuvo la participación de educadores belgas marxistas con influencia del pedagogo suizo Johann Heinrich Pestalozzi, y su “educación con la cabeza (vida intelectual), con el corazón (vida moral) y con las manos (vida práctica)”, lo que se puede juzgar porque los talleres escolares se basaban en la escuela activa. No podemos dejar de señalar que Rouma realizó varios estudios sobre la “psicología racial” en su “pedagogía integral” donde la castellanización era el factor fundamental, era pues un reformista liberal de la época.¹⁷

La Escuela Normal no sólo iba a crear maestros, sino agentes para la formación moral y cívica nacional boliviana. Rouma “promovía la *pedagogía integral* para los niños de todos los grupos étnicos y raciales de Bolivia, empezó a ver en la *castellanización del indígena* la tarea primordial de la educación primaria en las zonas rurales, de manera que bajo el proyecto de Rouma, la revolución pedagógica finalmente tendría éxito en extirpar las lenguas y culturas indígenas de las mayorías rurales como un pre-requisito para su integración en la sociedad nacional... una visión de etnocidio...” (Larson, 2007:11).

En 1910 Daniel Sánchez Bustamante fundó la Escuela Normal de Preceptores de Indígenas en Sopocachi, instalada en el espacio urbano de la ciudad de La Paz; posteriormente, en 1915 Vicente Donoso Torres¹⁸ creó otras en Puna en 1917 y Sacaba en 1919. Las escuelas significaron otro fracaso más de los liberales por la educación indígenal: los centros educativos se ubicaban fuera del entorno rural, por lo tanto, no había indígenas y los pocos que se formaron optaron por una educación urbana y no rural porque nunca regresaban a sus respectivos lugares de origen.

¹⁷ Elizardo Pérez, Director de la escuela Ayllu de Warisata fue discípulo de Rouma, su formación educativa la recibió en la primera generación de estudiantes normalistas en Sucre. Pérez rescatará de Rouma la escuela como preparación para vivir en libertad fuera de las disciplinas rígidas, conciliar las libertades individuales con la colectiva en un ambiente de motivación y trabajo.

¹⁸ En el contexto de adversidad en el que nace, se desarrolla y se destruye la escuela Ayllu de Warisata, Vicente Donoso Torres siempre tuvo el objetivo de demolerla con el poder que le otorgaron los cargos públicos en lo educativo. Al igual que el Director de la escuela Ayllu, Donoso Torres también fue egresado de la Normal de Sucre y siempre tuvo contradicciones pedagógicas e intereses opuestos a éste.

Los intelectuales nutridos de ideas del exterior sacaban de contexto la realidad boliviana, sin ningún pudor continuaban los análisis de connotaciones claramente racistas y los estudios sobre las “incapacidades” y el “atraso” de la población indígena mayoritaria, lo que correspondería así a resolver el rezago con prácticas de castellanización y capacitación técnica para que el indio fuese el actor nacional hábil en las labores agrícolas y artesanales. Los proyectos educacionales no observaban el problema desde su raíz, sólo constituían soluciones superficiales: “los intereses de clase eran muy fuertes como para permitir que el estrato que servía de soporte económico al país tuviera acceso a otra forma de vida” (Blanco, 1999:72).

En 1919 Daniel Sánchez Bustamante como Ministro de Instrucción del gobierno de José Gutiérrez Guerra emitió por un decreto el *Estatuto de educación indigenal*,¹⁹ en el que registra las orientaciones que sostendría el Estado en la población indigenal correspondiente a las Escuelas Elementales, Escuelas de Trabajo y las Normales Rurales. Las Escuelas Elementales instruirían en conocimientos básicos -castellano, dibujo, escritura, cálculo y sistema métrico decimal-y estarían destinadas a niños de entre siete y doce años. Las Escuelas de Trabajo consistirían en desarrollar actitudes para un oficio concreto bajo las necesidades y aprovechamiento de recursos de la zona para niños entre doce y dieciocho años. Por último, las Normales Rurales formarían a maestros mayores de dieciocho años que educarían a indios del entorno rural.

Tras el golpe de estado de Bautista Saavedra en 1920, se truncaron los “experimentos” liberales y con ellos también el Estatuto de Sánchez Bustamante. El Estado se desvinculó totalmente de la tarea educativa y la dejó bajo la tutela de los hacendados, es decir, de los dueños de tierras usurpadas y de las personas que trabajaban en ellas. El que se erigió presidente hasta 1925 conocía de cerca el sistema comunal del ayllu y las formas de operar del movimiento indio, es por eso que la educación indígena fue considerada un riesgo para la estabilidad política de su gobierno conservador oligárquico. Saavedra ordenó la

¹⁹ En los anexos de la tesis de la historiadora Cecilia Blanco (1999) se encuentra una entrevista a Carlos Salazar Mostajo, impulsor de la escuela Ayllu de Warisata, comenta que “es un intento meritorio para la época... habla del aula, taller y sembrío como también de la escuela ubicada en el seno mismo de la comunidad que Elizardo Pérez captó perfectamente”.

demolición de las escuelas indígenas y la persecución de maestros que continuaran ejerciendo su labor en las comunidades. Durante este gobierno acontecieron masacres de mineros, como la de Uncía en 1923, y de indígenas, como la de Jesús de Machaca, ocurrida a raíz de una sublevación en la que los maestros de los indios Faustino y Marcelino Llanque, movilizaron a la indiada el 12 de marzo de 1921 para denunciar los abusos del corregidor del pueblo, se tomaron la justicia por su cuenta y mataron al corregidor Estrada, a su familia y a trece vecinos a pedradas para después quemarlos. El gobierno de Saavedra, por su parte, respondió con 1.500 militares y el resultado fue una cifra incontable de comuneros muertos, comunidades incendiadas, saqueos... Los ayllus que participaron en la sublevación quedaron afectados por el arrasamiento del ejército.

Lo curioso del fenómeno educativo es que a pesar de los objetivos de “amaestrar” a los indios en formas liberales, éstos interpretaron la educación oficialista como herramienta de lucha por la recuperación de tierras, de esta manera las escuelas particulares continuaron funcionando en su mayoría de forma clandestina hasta después de la Guerra del Chaco:

[...] En 1922 fueron clausuradas las escuelas normales rurales que se fundaron y más de 200 escuelas de provincia a las que también asistían niños indígenas. Todo esto debido a que vinculaban levantamientos con la influencia de la escolarización de la población indígena [...] es esta época en que los maestros normalistas eran acusados de liberales. Entre 1920 y 1930, la década controlada por gobiernos republicanos, hubo 20 ministros de Instrucción. El magisterio fue objeto de presiones y despidos, obligado a adherirse al partido gobernante para mantener sus puestos [...] (Talavera, 2009:70)

En resumidas cuentas, la educación indígenal implementada por el Estado liberal no estableció una base educativa fuerte porque aparte de no realizar un análisis profundo de la realidad del indio, éste estaba siendo juzgado bajo características “social- darwinistas” desde un “estado de inferioridad” en lo civilizatorio (Mamani, 1991:59). Lo que sí destacaríamos es que las negociaciones que iniciaron entre liberales e indios, es decir, la “apertura” que se dio desde lo educativo, despertó la problemática rural en el escenario político nacional. Los “caciques-apoderados” tuvieron un importante papel ya que eran autoridades comunitarias de los ayllus del Altiplano cuyas labores se desarrollaban en hacer de intermediarios entre las comunidades y el Estado (Rivera, 2003).

2.2 Antecedentes de los proyectos educativos de iniciativa comunitaria: la “lucha legal” por la recuperación de las tierras

Aunque los virajes políticos y partidistas traían consigo pactos oportunistas y populistas, violencia, corrupción y represión, y a que la política característica de la época proporcionaba un colonialismo legítimo a la misma vez que inestabilidad, este mismo caos político sirvió para que el indio se introdujera en el escenario político, pues fue en este momento de debilidad en el que crearon sus propios espacios, entre ellos el de la educación, a pesar de los obstáculos sistémicos.

[...] Las luchas indígenas por las escuelas eran parte de una agenda popular de más vasto alcance que buscó restaurar el ayllu étnico, dar poder a los líderes e intermediarios indígenas y articular la política, las demandas y las aspiraciones indígenas en torno a coaliciones políticas más amplias dentro del sector dominante criollo durante las décadas de 1910 y 1920. En el mismo momento en que los pedagogos criollos estaban revisando la “pedagogía nacional” en vistas de asegurar el control social/civilizador sobre los “indios pastorales” y los “cholos engréidos”, los líderes andinos que resurgían en los pueblos y provincias de las tierras altas del norte estaban comenzando a construir sus propios significados sociales y programas alternativos de reforma pedagógica. Puesta en el contexto de las movilizaciones de los campesinos andinos posteriores a 1910, la pregunta por las escuelas indígenas no simbolizaba la protección tutelar ni la asimilación cultural, sino los esfuerzos de los indígenas por manejar y manipular el lenguaje, la alfabetización, las leyes y las instituciones criollas. Estos esfuerzos eran parte de una estrategia más amplia de defensa contra la explotación gamonal y la sustracción de tierras del ayllu, así como una herramienta que permitía a los líderes de los pueblos y a los intermediarios étnicos lograr más poder para intervenir en la política nacional e influir en la cultura política dominante [...](Larson, 2007:22)

De esta manera la educación iba a significar un arma fundamental en la lucha por la defensa de sus tierras, una protección para reestructuración y una organización de sus comunidades contra el gamonalismo expropiador de tierras, pues daría lugar a una “emergente lucha legal que daría a los indios acceso directo a las leyes criollas, a documentos antiguos y títulos de tierra...”(2007:28), y al derecho a la recuperación de tierras certificadas por la Corona de España, estipuladas en el pacto liberal populista.

Por su parte Vitalino Soria Choque, miembro del “Taller de Historia Oral Andina”, comenta que desde principios del siglo XX lentamente las autoridades originarias fueron rearticulando sus organizaciones para emprender nuevamente la “lucha legal” por la tierra.

Las iniciativas indígenas para enseñar la lectura y escritura eran de carácter clandestino por las amenazas, persecuciones y torturas cometidas por manos de terratenientes y autoridades municipales a sabiendas de que la alfabetización supondría una amenaza a las tierras obtenidas mediante poderes abusivos y también de que el alto analfabetismo de la época propiciaba la intensificación de la parcelación territorial privada. Por esta falta de oficialidad, existe un gran vacío histórico que documente sobre la red de escuelas denominadas “escuelas de pitanza”, consistentes en una red de escuelas no estatales, sino comunitarias que funcionaban para erradicar el analfabetismo a modo de liberarse.

Igual que la educación en los gobiernos liberales, las fuerzas armadas tuvieron también un importante papel en el movimiento comunal, ya que la ley de 1907 sobre el servicio militar obligatorio, ya que pese a que el reclutamiento forzado podía resultar algo dramático para los indios, no tardaron en darse cuenta de que los cuarteles eran un semillero de futuros alfabetizados que a su salida promulgarían la alfabetización como estrategia para la recuperación de las tierras en las comunidades de donde eran originarios.

[...] Los representantes comunales asociaban directamente la instrucción y el servicio militar con la protección a sus derechos sobre las tierras comunales usurpadas o amenazadas por los hacendados... En este sentido, los efectos del cuartel resultaban contradictorios. Por un lado, los patrones y las autoridades locales en principio vieron al cuartel como un efectivo centro disciplinario para que de ahí regresen indios sumisos y obedientes. Sin embargo, al aprender a leer y escribir, retornaban cumpliendo una función dentro del movimiento reivindicativo de la época, y resultaban más rebeldes aún [...] (Soria, 1992:86).

Demostrada la vinculación entre la alfabetización india y las sublevaciones, es necesario ahora ubicar el periodo anterior a la experiencia de Warisata porque de otra manera se pierden muchas claves que afinan el significado del proceso educativo desde la perspectiva reivindicativa indígena entrelazada con las corrientes de la época liberal de tendencias utilitarias de los gobiernos de turno.

Todo dio un giro radical. Para los indígenas, la alfabetización fue en un principio un factor de desconfianzas por la homogeneización o pérdida identitaria que podía suponer hasta que finalmente tomaron conciencia de que era la mejor herramienta que tenían en la

defensa de los derechos comunales. Para los políticos liberales y después conservadores, la alfabetización significó originalmente la mejor herramienta para la *bolivianidad*, y acabó significando una amenaza en la estructura progresista-oligárquica, sobre todo, en la década de los veinte cuando Bautista Saavedra tomó la presidencia. El mandatario tenía conciencia de que el movimiento indígena apostaba por lo educativo y dio mayor impunidad a los actos represivos de terratenientes y autoridades municipales.

Por su parte, los hacendados y vecinos de pueblo utilizaron cualquier medio intimidatorio para obstaculizar los intentos de crear escuelas. Brooke Larson recoge en el “Taller de Historia Oral Andina” el testimonio de autoridades indígenas que ilustran las tácticas de intimidación que los terratenientes usaban para asustar a los niños e impedirles ir a la escuela: “hacen consentir a los indígenas que lo que van a aprender a leer y escribir es para ser castigados y que sus miembros serán mutilados y reventados sus ojos, y con esas mentiras quieren sembrar la discordia entre nosotros y todo para aprovechar del trabajo indígena...” (Larson, 2007:34).

Los testimonios de los indios que arriesgaron su libertad y su vida muestran la importancia que la escuela representaba para su liberación pues, en un gran vacío por falta de material historiográfico y fuera de los contextos de la educación reformista y formalista, se consigna en ellos que los líderes indígenas crearon escuelas con base en una pedagogía subalterna aliada a la política campesina y popular de defensa étnica y promoción de los derechos de ciudadanía. Tenemos, en la década de los veinte, los casos específicos del Centro Educativo de Aborígenes “Bartolomé de las Casas” y la “Sociedad República del Qullasuyu” de Eduardo Leandro Nina Quispe, que fueron considerados proyectos subversivos.

Para hacer referencia al centro educativo “Bartolomé de la Casas”, retomamos el trabajo realizado por Vitaliano Soria Choque del Taller de Historia Oral Andina, el autor comenta en *Los caciques-apoderados y la lucha por la escuela (1900-1952)* que toma en cuenta el testimonio oral de Leandro Condori Chura “ex-qilqiri, escribano de los caciques-apoderados y uno de los principales animadores”. En este centro los caciques apoderados

se relacionaron con “sacerdotes de las parroquias indígenas de la zona oeste de la ciudad de la Paz... Párrocos como el cura Tomás de los Lagos Molina, de San Pedro, secundaron su lucha por la implantación de escuelas en las comunidades. De este modo, el poder de la iglesia fue hábilmente manejado por las autoridades comunitarias en sus acciones educativas frente al estado criollo y los latifundistas...” (Soria, 1992: 63).

La intención de crear escuelas fue un trabajo considerado subversivo, por ese motivo surgió la idea de crear un centro que impulsara la creación de escuelas. El Centro de carácter autogestionario “Bartolomé de las Casas” se fundó en 1930 en La Paz, con la participación de autoridades originarias, “caciques, alcaldes, jilaqatas y apoderados de distintos ayllus y marcas del altiplano”, y destacó por defender a las comunidades por cuatro años, pero a pesar de haber creado noventa y dos escuelas hasta 1931 no contaban con las garantías de sobrevivir en el contexto adverso que caracterizaba la época en la que funcionó: “los caciques realizaron esfuerzos para lograr su reconocimiento por parte del gobierno y la iglesia, con el fin de que los miembros no sean perseguidos ni se obstaculicen sus labores de creación de escuelas”(1992:65).

Otro proyecto comunitario estuvo a cargo de Nina Quispi. El educador aymara llevó a cabo un trabajo de concientización que sistematizaba una labor ideológica y didáctica en la creación del proyecto educativo llamado Sociedad Centro Educativo Qullasuyu en 1929. Quispi planteaba una “educación liberadora” a través de una concientización que se centraba en la “justicia” contra la opresión y explotación, lo que para los latifundistas significaba la formación de agitadores “comunistas”. El contenido de la escuela tenía un vínculo muy estrecho con la realidad que se vivía en las comunidades, se fomentaban una participación activa y reivindicativa sobre la situación de la raza indígena y el territorio, “pensaba que Bolivia tendría un mejor destino si partía del reconocimiento de los pueblos indígenas, pero también de los no indígenas. Esto es lo que hoy se denomina la búsqueda de la convivencia intercultural.” Para ir más lejos aún, Nina tenía “una propuesta de autogobierno nacional: reorganizar en forma autónoma a las comunidades en una *República del Qullasuyu* que representaba una “renovación” de la nación boliviana” (1992:17-18).

Estos proyectos educativos representaron la resistencia del pueblo aymara, lo más destacable es que interpretaban y que se organizaban desde los documentos de leyes acordadas por la clase dominante para luchar desde un análisis y con demandas propios: la reivindicación de tierras y la revalorización del pensamiento identitario aymara ante la falta de reconocimiento de los pueblos indios. Se puede apreciar un intenso compromiso social en la formación de una red de maestros comunitarios que se movilizan por sus derechos, que fomentaron la vigencia de las autoridades originarias y el fortalecimiento de la autonomía comunal a través de la autogestión y sostenimiento de sus propias escuelas, mediante instituciones andinas, “derecho a la organización socio-económica originaria, el derecho a la dignidad humana y el derecho a la vigencia de una cultura propia de la población indígena dentro del estado boliviano” (Soria, 1992:68).

Es interesante apreciar que esas obras educativas constituyeron la articulación entre el movimiento comunitario del campo y el de los suburbios de las ciudades, intelectuales urbanos, partidos políticos y el movimiento obrero. Esta ampliación de horizontes desataría los temores del Estado y los dirigentes indios serían perseguidos por ser “subvertores comunistas”.

Esos proyectos educativos, nunca tenidos en cuenta en la historia de la educación del país, han demostrado ser visionarios, “semillas de una pedagogía radical subalterna que colocaba al proyecto de la mayoría india en la primera línea de progreso económico y la vida política boliviana y que, audazmente, dibujaba los contornos utópicos de una gran pedagogía, una nacionalidad imaginada étnicamente plural y políticamente inclusiva en sus bases” (Larson, 2007:35-36).

2.3.- Surgimiento de la escuela Ayllu de Warisata. La ubicación y el impacto del contexto socio-político nacional a lo largo de los treinta en la comunidad de Warisata.

El Altiplano boliviano es una extensa llanura de una extensión de cien mil kilómetros cuadrados a una altura de 3.800 metros de altura sobre el nivel del mar. Warisata es una ex comunidad originaria situada en el noroeste de la altiplanicie, al oeste del lago Titicaca en

la Provincia Omasuyos del departamento de La Paz. Warisata significa centro de vicuñas en aymara, lengua y cultura predominante en las comunidades colindantes.

[...] El clima es frío, su flora y fauna es la típica del Altiplano, produce papa, de la que se fabrica el chuño, resultado de un proceso de deshidratación y tunta, que es proceso inverso, o sea de hidratación; su actividad fundamental es agropecuaria y artesanal. También producen oca, cebada y otros. Crían ganado camélido y otras especies. Vivían los comunarios aymaras en humildes chozas de adobe y paja cuyo mobiliario para dormir y comer, como las cobijas y ropas, se lo hacían ellos mismos, unos pocos sabían español por el contacto con los patrones. (Mejía Vera: 11)

Los habitantes se dedican a la pequeña agricultura, pastoreo, tejido y pequeño comercio. Los aymaras reflejaron su civilización en Tiahuanaco, en el siglo XII, y a pesar de que la expansión del Imperio Incaico llegó hasta su territorio, la civilización incaica no se impuso a los aymaras que nunca olvidaron su lengua y su cultura, tampoco en la era colonial. Son de una fuerte presencia, los usos y costumbres han perdurado en su historia, aunque hayan sido explotados y esclavizados; en la República, en la década de los treinta, los indios del país andino no eran considerados “ciudadanos” y, por tanto, no contaban con “derechos constitucionales”.

El panorama político del periodo que abarcamos estaba caracterizado por una pequeña élite gobernante de clase media-alta mestiza oligarca. En gran parte, esta pequeña élite corresponde a terratenientes de Achacachi que tienen apropiadas las tierras y lo que se encuentre dentro de ellas, es decir, son dueños de los propios comuneros aymaras, animales y casas. La minoría terrateniente junto con el apoyo convenenciero de las autoridades municipales de Achacachi, controlaban el poder político y económico de la zona mientras que muy pocos aymaras originarios de Warisata eran libres; la mayoría de la población campesina e indígena vivía en condición de explotados. La economía comunal se vio obligada a “amoldarse” a las formas capitalistas de la economía colonial donde la causa principal del empobrecimiento de la tierra era por el desigual intercambio de bienes. Así, el conjunto de *ayllu* se convirtió en un centro latifundista donde la producción agrícola era de gran importancia en el ámbito nacional. Las referencias señaladas marcaron un escenario histórico de sumisión, de miedo, de obediencia o castigo en el que el analfabetismo fue una forma de abuso autoritario que influyó de manera directa en la posesión de la tierra.

A pesar de los impedimentos tanto político-sociales como culturales, las comunidades trabajaban conservando sus usos y costumbres en resistencia, siendo el eje central la tierra. La estructura comunitaria, todavía sobreviviente, aunque influenciada por las formas mercantiles, entorpecía el progreso nacional y la modernización que tan preocupados tenía a los liberales.

Así, de ser productivo, el indio pasó a considerarse por éstos,

[...] un individuo que debía ser incorporado humanitariamente a la sociedad civilizada desvinculándose de sus tradiciones y prácticas, ya que se había demostrado que la conservación de éstas atentaba contra el desarrollo del país [...] se discutió sobre las formas, mecanismos y estrategias más eficaces para lograr la desaparición de las comunidades (Irurozqui, 2006:37)

Saqueos de recursos naturales, apropiación de tierras productivas, explotación de los indígenas, abusos autoritarios como el látigo, todo se utilizó con ese fin, de manera que por el potencial subversivo que en ellas se encerraba las campañas de alfabetización resultaban ser una amenaza estructural para los latifundistas.

Cabe destacar que en la comunidad de Warisata, como en la tradición de los Andes, la organización social es de una gran riqueza. La *mita*, *minka* y *ayni*, demuestran que las formas colectivas de trabajo crearon una amplia red geográfica para satisfacer las necesidades de la comunidad así como de autogobernarse. La economía colonial trajo consigo una forma mercantil que se implantó desconociendo la organización comunitaria territorial, que a pesar de la imposición del capitalismo las formas colectivas de trabajo mostraron su capacidad de resistencia a lo largo de la historia. El avance del sistema de hacienda se disparó más en la República a finales del siglo XIX para atender las prioridades e intereses mercantiles del grupo económicamente dominante. Fue entonces que los “caciques-apoderados” iniciaron una “lucha legal”, de carácter no violento pero sí subversivo, para defender las tierras comunitarias desde la recuperación de títulos de propiedad colonial. En este aspecto, las escuelas indígenas cumplieron con un importante papel político en la década de los veinte.

Es muy importante recalcar que el Altiplano boliviano, con ello la Escuela, se vieron involucrados en la Guerra del Chaco desde 1932, tres años de guerra que dejaron una gran secuela en los aspectos nacionales y sociales del país. A consecuencia de la contienda se hizo evidente el desconocimiento del indio y la desigualdad en el cuerpo social boliviano. La acción bélica causó cincuenta mil muertos en los que la mayoría eran indígenas del Altiplano de entre diecinueve y treinta y seis años, reclutados a las tropas militares para combatir contra Paraguay. Liborio Justo narra que “era ajena esta guerra, en buena parte de la contienda estuvo dirigida por un general prusiano, especialmente contratado, quien ya había sido antes instructor del mismo, y que antes de llegar a Bolivia pasó por Nueva York a cobrar el estipendio que le tenía asignado la Standard Oil” (Justo, 2007:163).

La realidad política y social que vivía el país causó un gran vacío nacional. La libre intervención de las empresas extranjeras y la convivencia bélica dejaron al descubierto la brecha entre indígenas, mestizos y criollos. Además, según Carlos Mamani, conjuntamente, durante la contienda, se aprovechó para crear una “guerra interna” contra las comunidades indígenas, se reprimió y se expropiaron tierras sobre todo en el Altiplano boliviano (Mamani, 1991).

La guerra significó el despertar de conciencias ante la situación del país. La efervescencia social transmitida por soldados que regresaban del frente, estudiantes, obreros, intelectuales, soldados e indígenas (Justo, 2007:164) se expresa en el hecho de que ellos se hicieron llamar la “generación del Chaco”. Los jóvenes revolucionarios convencidos de un cambio estructural político y social, dieron inicio a nuevos vínculos y al surgimiento de ideologías y partidos políticos, por los derechos proletarios, “la única que pueda dar libertad a los oprimidos, tierra a los indios y destrozar el bárbaro feudalismo que todavía subsiste en el altiplano boliviano, a pesar de todos los embustes democráticos y constituciones republicanas... no solo contra el amo nacional latifundista, sino contra el capital financiero imperialista... hasta arrancar a Bolivia de su yugo y de su posición inferior de país colonial en triste condición de factoría” (Justo, 2007:164)

Contra el sistema político oligárquico, los mandatarios -excombatientes del Chaco-, el coronel David Toro y el coronel German Busch, hicieron ver su interés por la integración nacional, el cual estuvo inspirado por corrientes revolucionarias de sectores de izquierda y sindical, por los pensamientos de justicia social de la época y el fascismo militar de Europa. Éstos marcaron el nuevo panorama estatal boliviano al oponerse al liberalismo tradicional oligárquico y aunque el presidente Busch, fuera “nuestro único amigo en las esferas gubernamentales” (Pérez, 1992) reconoció que las influencias políticas conservadoras acabarían con la Escuela y así lo fue. El derribe de la llamada también “Revolución Nacional” estrenó la década de los cuarenta con el general Carlos Quintanilla, que restauró el viejo sistema conservador oligárquico. Las ofensivas gamonales contra Warisata se incrementaron y a finales del año 1939 Elizardo Pérez comentó que “el destino de Warisata ya estaba marcado” (Pérez, 1992).

La situación política fue turbulenta en los años treinta, los cambios de gobiernos conservadores y liberales más la efervescencia social entre estudiantes, intelectuales y obreros, surgida en el Chaco, dieron forma a nuevas corrientes políticas progresistas de tintes socialistas. El “problema del indio” continuó teniendo sus raíces económicas y sociales pero ya no únicamente con la tierra; se comenzó a articular con los modernos problemas de una sociedad urbana, con las cuestiones de clase “complejizándose con estratos proletarizados por la emigración a las ciudades o a las minas pequeño burgueses que no dejan de ser quechuas, aymaras... el fenómeno de urbanización y de cierto grado de industrialización relativa ha formado un enorme proletariado que incluye a vastos estratos mestizos e indígenas particularmente en países andinos” (Ferreira, 2010).

2.3.1 Fundadores y primeras directrices para la creación del proyecto educativo

La historia de la escuela ayllu de Warisata es la historia de vida de toda una comunidad de la década de los treinta a los cuarenta. Entre las personas y fuentes que consultamos se otorga el mérito de la creación de la escuela Ayllu de Warisata a un personaje concreto, tendencia que afecta el significado colectivo de tal experiencia. A pesar de que destacamos el trabajo colectivo, es importante señalar a Avelino Siñani y a Elizardo Pérez por la

iniciativa de fusionar el contexto rural y urbano dando paso a un proyecto “revolucionario en el campo de la educación” (Salazar, 2005)

A pesar de la desconfianza que los comuneros tuvieron de las iniciativas que llegaban desde el Estado, la Escuela logró ser parte de la vida de los warisateños y de otras muchas comunidades al irradiar a otros lares de la República el modo organizacional comunitario. Primeramente se realizó la construcción del recinto escolar: transportaron en sus manos la madera desde el pueblo aledaño de Sorata; habilitaron los canales para hacer circular el agua desde el Illampu a la comunidad para los regadíos y el consumo personal de agua; crearon adobes para edificar los planteles de la Escuela; cargaron con piedras... una vez construido el espectacular recinto²⁰, el trabajo colectivo continuaba vigente, la participación en conjunto, el esfuerzo y la resistencia fueron requisito fundamental para su funcionamiento, así, la escuela Ayllu logró romper las barreras entre la comunidad y el recinto escolar para defenderse ante el contexto de adversidad.

Aunque hemos comentado que no es prudente señalarlos como autores principales, sería interesante puntar la trayectoria de las dos personalidades anteriormente mencionadas: Avelino Siñani y Elizardo Pérez. Se les puede otorgar el mérito de sembrar la primera semilla de esperanza en Warisata y con una revisión de sus vidas podríamos apreciar qué tipo de corrientes, iniciativas y visiones tanto político-sociales como culturales se plasmaron en una Escuela de tal envergadura. Elizardo Pérez como funcionario de educación en carácter de Inspector del Departamento de la Paz, relata en su libro *Warisata la escuela Ayllu* al detalle y con mucha rigurosidad que conoció a Avelino Siñani cuando visitaba las escuelas indígenas del Departamento de La Paz exactamente en la región de Warisata. El líder comunal aymara trabajaba desde su escuelita particular:

²⁰El recinto consta de dos pisos, los planos para su edificación eran de un edificio público de La Paz. Es impresionante encontrarse con un edificio de tanta presencia en las llanuras del Altiplano, en un paisaje árido, alrededor de gigantes montañas y un cielo azul e interminable acompañado de unas frondosas nubes que dan la impresión de poder alcanzarlas con las manos. Muchos intelectuales lo han tachado de introducir ideas civilizatorias desde la estética urbanizada del edificio como también por la incorporación de camas, vestuario Occidental e higiene, cuando los indios estaban acostumbrados a dormir en el piso y a vestir con sus ponchos. Tal vez sería interesante debatir hasta qué punto se introdujeron ideas “civilizatorias y occidentalistas” en la escuela.

[...] pobrísima como él, pero de grandiosas miras, como que se proponía nada menos que la liberación del indio por medio de la cultura [...] -en un ambiente feudal adverso a sus ideas libertarias- su cultura no residía en los ámbitos de Occidente; era la cultura de los viejos amautas del Incario, de los sabios indígenas de antaño, capaces de penetrar tanto en el misterio de la naturaleza como en el espíritu de los humanos [...] (Pérez, 1992: 62)

Avelino Siñani de origen warisateño tenía una larga vida política, era integrante del movimiento de “caciques-apoderados” de Comunidades Originarias que combatían contra la usurpación de los derechos de propiedad de las tierras en manos de los latifundistas. La lucha que ejercía era mediante vías jurídicas; bajo esta lógica de entender el código de la oligarquía y la importancia de la alfabetización como interpretación, reivindicación y resistencia comunal, estaríamos hablando de la llamada “lucha legal”.

El líder aymara fue el intérprete de las necesidades de la comunidad aymara del Altiplano, se expresó a modo de recuperar lo que aún seguía brotando en las comunidades, pero cada vez de manera más hostigada: la recuperación de la memoria histórica a través de los modos organizacionales en la tierra originaria. Siñani conocía los códigos originarios, las formas comunales de la vida en el *ayllu*, despertó a las *indiadas*²¹ y junto con otros originarios de la comunidad, implantó el Consejo o Parlamento Amauta que recogía la herencia de organización comunal incaica, la filosofía doctrinal aymara de *ama sua, ama llulla, ama kella* (no seas mentiroso, no seas ladrón, no seas flojo) como el fomento y la interpretación de la organización en *ayllu*. Por desgracia hay muy poco material histórico que nos acerque más a las características de este conmovedor señor. Sabemos que trabajó de manera constante y silenciosa -tan característico de los aymaras- como también con mucha pasión, precisión y desempeño, tantos que en el momento en que destruyeron la escuela *ayllu* él moriría de la angustia unos días después.

²¹ Rescataremos el significado de la indiada con la historiadora Marta Irurozqui (2006), “se identificaba con una peligrosa colectividad de antiguo régimen con exigencias particulares sobre el control del territorio y con sus sistemas de autoridad y justicia propios que dejaban fuera al Estado del proceso de regulación, sus miembros adquirían progresivas y acumulativas culpas en el logro de la unidad nacional boliviana. Pero ese pecado irredentismo comunitario que representaba la *indiada* encontraba en la participación revolucionaria un medio de remisión...”. Ob.cit.p. 40.

En la historia siempre quedan en un segundo plano las vivencias que se transmiten de manera oral, si la experiencia de Warisata es acallada y no es considerada oficial en la historia educativa del país andino, menos conocida es la aportación que dejaron los indígenas, aymaras en este caso.

La figura aymara tenía su complementariedad junto con la visión de Elizardo Pérez, funcionario estatal y joven profesor normalista, sensibilizado y conocedor del “problema indígena” como problema socio-económico estructural y lógicas del pensamiento socialista.²² Su vocación crítica como maestro normalista y rural le conducía a crear una verdadera escuela que transformara la situación después de tantas iniciativas frustradas por parte de las políticas de Estado.

En 1913 Elizardo Pérez fue de los primeros egresados de la Escuela Normal de Sucre, producto de las iniciativas activas y laicas de Rouma. Estuvo en el cargo de Inspector de Escuelas Provinciales de La Paz de 1917 hasta 1920, año en que el régimen republicano que encabezó Saavedra acabó con todas las políticas liberales. Después de 1930, se le encomendó la preparación de maestros en educación indigenal en el barrio de Miraflores de La Paz, pero entendió que el preparar a maestros indios en zona residencial era ajeno a la realidad de a quién iba a ser dirigida²³, él buscaba algo más alejado que la ciudad, que un pueblo o la aldea; entendido estos últimos como donde los vicios de las zonas urbanas se

²²Elizardo Pérez tenía un carácter político libertario ante el drama social de los indígenas, aunque también se le criticó de “civilizador” y “paternalista”. Era del pensamiento de que el llamado “problema del indio” era un problema socio-económico, un concepto del peruano marxista Mariátegui que mencionaremos de manera más rigurosa en el aspecto político de la Escuela. En 1941 tras la desaparición de la escuela Ayllu, sus relaciones políticas le llevaron a conocer militantes como Eduardo Arze Loureiro, Alipia Valencia Vega, José Aguirre Gaisborg y Gustavo Navarro, juntos fundaron el Partido Socialista Obrero de Bolivia. Esta información nos la facilitó la hija del mismo Elizardo Pérez, María Victoria Pérez, por un esbozo biográfico de Elizardo Pérez elaborado por Carlos Salazar Mostajo en 1982.

²³ También es una discusión actual, si este tipo de escuelas incita a que los indígenas de cualquier nacionalidad estén predeterminados a quedarse en zonas rurales y no urbanas, ser “profesionistas” de la tierra. Lo que sí podemos apreciar en esta lógica de crear escuelas en zonas “netamente” rurales es que el sujeto reconoce como propios su tierra y su origen, los valora, los ama, trabaja la tierra y lucha por conservarla. Resulta imprescindible una concientización de clase y etnia. Debemos comentar que la tendencia modernizadora de abandonar la tierra por considerarse un “atraso” o poco productiva y la migración masiva de indios-campesinos a la ciudad llegan a arrastrar una fuerte negación cultural como también un empobrecimiento socio-económico.

hacían cada vez más presentes, además de ser donde habitan los terratenientes, latifundistas y autoridades municipales que miraban más sus propios intereses a medida que explotaban a la comunidad originaria. Por eso, pensó que el mejor lugar para una escuela de esas características podría ser en el mero corazón de la “célula social” aymara: en el *ayllu*. Lo que Elizardo Pérez descubriría después de ubicar el proyecto educativo en Warisata fue que la forma colectivista originaria, todavía vigente, conservaba su “pureza” en las maneras organizacionales dentro de su ámbito territorial, pero entre los propios comuneros, porque también es en este mismo espacio donde se desarrollaría el gamonalismo extremo. El latifundista se apropió y se impuso de la célula de formación aymara dando un significado esclavizador al trabajo²⁴ hasta entonces desarrollado de forma comunal y bajo la lógica de atender las necesidades de la comunidad.

Dos historias de vida totalmente diferentes las de Siñani y Pérez. Lo sugerente es que mientras que el líder aymara organiza a las *indiadas* y *ulakas*, el joven normalista conecta la escuela con la vanguardia intelectual y política de pensamiento socialista e indigenista urbana del tiempo en el que se desarrolla. El entrelazamiento político-social y cultural entre lo rural y lo urbano, las nuevas corrientes regeneradoras y libertadoras, el redescubrimiento de la organización comunitaria, de la espontaneidad, de la educación “para los indios y de los indios” supondría un remar a contracorriente constante en los diez años de existencia. Las fuerzas antagónicas se explayarían a sus anchas desde el momento que utilizan sus mecanismos de control y dominación tanto jurídicos como políticos.

2.3.2 La forma “integral” de la escuela Ayllu de Warisata por la liberación del indio

La condición climatológica extrema, las barreras culturales y el escaso apoyo económico estatal no fueron un impedimento para que el 2 de agosto de 1931 se fundara la escuela Ayllu de Warisata. El recinto escolar consta de dos pisos y un patio central de 750 metros cuadrados; dispone de cinco dormitorios con 150 camas, cinco salones de clases, cinco oficinas y almacenes, seis salones para talleres y, por último, la dirección, en un “ejemplo

²⁴ Definición de trabajo, práctica cotidiana que cubre las necesidades de vida. *Elizardo Pérez* (1992) “... alma indígena, que conserva sus modalidades esenciales hasta hoy, pues el campesino ama su tierra y su trabajo y lo realiza con un sentido litúrgico, de culto panteísta y cósmico que nada ha podido deformar”, ob. cit. p. 48.

digno de imitarse, cuando hay voluntad de hierro y un dinamismo a prueba, poca falta hace el presupuesto oficial para hacer grandes edificaciones” (Velasco, 1940).²⁵

A pesar de que la lógica experimental se encontraba en un océano de incertidumbres, la práctica educativa era concebida desde su inicio como una actividad revolucionaria: se pensó que no se podía plantear una liberación sin extraer de la servidumbre a la mayoría de la población boliviana. La forma integral y el pensamiento social de características propias de “la escuela para la comunidad” fueron capaces de reproducir estudios creativos y originales a partir de la recuperación de la historia y de la realidad donde se construyó el conocimiento propio. La visión e interpretación crítica que partía de la realidad y las necesidades de la comunidad, fomentaron la apertura a una toma de decisiones desde una perspectiva contraria a la colonialidad dominante a la que estaban acostumbrados.

El trabajo que realizaron maestros, alumnos, familias y líderes comunales era permanente y espontáneo; lo primordial en estas lógicas colectivistas era el compromiso, la solidaridad y la reciprocidad aymaro-quechua como base para el conocimiento social. La construcción de la nueva realidad se emprendía como una transformación desde un quehacer cotidiano, ético y colectivo unido a la capacidad de pensar, reflexionar, criticar y actuar.

A modo de introducción y antes de abordar de manera más minuciosa el significado de la escuela Ayllu sería importante hacer mención de las últimas palabras de Elizardo Pérez en aparición pública antes de su fallecimiento en 1980 ya que de manera breve describe varios fundamentos de Warisata, como la relación de la escuela con la tradición y la cultura:

[...] Esta tarea fue el esfuerzo común y la energía creadora, centro de irradiación colectiva, la obra silenciosa y tenaz y la vida entera al servicio de su país que encontró aliento en aquellas aulas colmadas de la grandeza de su dignificación y la búsqueda de

²⁵ El maestro mexicano Adolfo Velasco que viajó a Bolivia a conocer la experiencia educativa de la escuela Ayllu de Warisata presentó *La escuela indígena de Warisata* en el Primer Congreso Indigenista Interamericano en México en 1940.

su identidad. Si el educador quiere imprimir a su accionar un criterio científico, deberá hacerlo en función de su pasado histórico y adentrarse en el espíritu de la tierra. La escuela es un instrumento de transmisión de su herencia cultural; de no hacerlo corre el riesgo de llevar a estos grandes grupos campesinos, sistemas proyectados para otros grupos humanos con diferentes finalidades sociales y económicas.

O como la integración de la escuela con la comunidad para que no sea un ente eterno, ajeno:

Así, lo primero fue ubicar la escuela en el seno de la comunidad campesina donde pudiera desenvolverse en función de sus necesidades regionales y de su herencia cultural, lo cual sólo puede ser posible integrándose a la vida misma del indio. Una de nuestras convicciones fue la de convivir con él y escudriñar sus formas de vida ancestral, estudiar y tratar de comprender cuáles eran sus instituciones prevalentes desde la sociedad del Incario y cómo podían traducirse en ellas y revelarse.

O como la necesidad de campos de cultivo y talleres para realizar una enseñanza en el trabajo y no en la pura formación académica teórica:

La escuela no debía ser solamente alfabetizadora, de tipo escolástico y aferrada a sus estratos medievales. Se trataba de crear en el agro escuelas activas, dotadas de campos de cultivo, de talleres que revitalizarían las viejas formas de la cultura precolombina.²⁶

O como la necesidad de preparar al estudiante no para la vida, en un medio artificialmente construido, ajeno a la realidad, sino en la vida misma, lo que implica una escuela en la vida:

[...] Pues no fue consecuencia de un sistema impuesto por la escuela, sino el trabajo y el esfuerzo solidario del indio, el fluir espontáneo y natural de su actividad diaria para una necesidad pública, sin que tal esfuerzo pudiera admitirse como trabajo forzado y gratuito. Aquí el concepto clásico “escuela para la vida” cobra una variante, pues no es preparación para la vida, sino que es la vida misma porque engloba la totalidad de actividades, aspiraciones, problemas y de todo lo que es propio para que funcione una sociedad. Tal la escuela brotada de tales instituciones ancestrales, tal aquella Warisata, cuyo recuerdo hace más patente la pasión que ha llenado los días de mi vida: la educación de las masas campesinas [...]²⁷

Warisata aplicó un sistema de trabajo del que podemos realizar un vasto análisis científico social siempre y cuando reconozcamos que ello engloba en su totalidad características aymaro- quechuas, tal y como menciona Elizardo Pérez al señalar que la escuela fue un “instrumento de transmisión de la herencia cultural del indio”. El anhelo de la Escuela fue

²⁶ Discurso pronunciado por Elizardo Pérez con motivo del otorgamiento de la Condecoración del Cóndor de los Andes en Buenos Aires el 30 de agosto de 1980 (Don Elizardo Pérez falleció el 15 de septiembre del mismo año.)

²⁷ Ibid.

la liberación del sujeto oprimido y la característica principal para conseguirlo desde una perspectiva socialista era el trabajo, y para realizar un trabajo que cubriera las necesidades del “seno de la comunidad” fue primordial un aparato organizacional que rescatara las formas colectivas del *ayllu*.

La revitalización de las instituciones fue raíz de una multitud de diálogos con campesinos-aymaras originarios de la comunidad. La escuela denominada *ayllu* tiene un significado anterior al Incario. Pérez, el Director interpreta el *ayllu*:

[...] es una célula social de los pueblos andinos [...] En los albores de su existencia, el *ayllu* no era más que la familia que crecía gobernada por el anciano padre jefe y conducida según las reglas del respectivo *tótem* [...] La familia, la religión, el cooperativismo familiar, el colectivismo, las formas de propiedad y aprovechamiento de la tierra, industria familiar y el idioma [...] un profundo sentido cooperativista estimulado por las necesidades de la subsistencia y de la convivencia pacífica. La producción requería del concurso de todo el conjunto social, creándose así el *ayni* aymaro-quechua, sistema de ayuda mutua, individual o colectiva, en favor de personas o *ayllus*. El *ayni* adquirió jerarquía institucional en el Inkario, se mantuvo en la colonia, aunque aplicándolo al sistema de servidumbre feudal y que todavía subsiste. El *ayni* era otorgado en trabajo por el tiempo necesario para levantar una cosecha, realizar una siembra, techar una casa, etc [...] El *ayni* asumía también, con el nombre de *mincka*, una función pública, estatal, mediante la cual el pueblo realizaba su tributo de trabajo concurriendo a las labores colectivas [...] una gran cooperativa de orden estatal que abarcaba a todos los confines del Imperio. De este cooperativismo familiar o de ayuda mutua, se pasa por transición natural al colectivismo, el cual integra ya en las formas de propiedad y aprovechamiento de la tierra, dando al trabajo una organización altamente desarrollada (Pérez, 1992: 41-42)

Para realizar una práctica colectiva con eficacia los representantes de los diferentes *ayllus*, los ancianos de la comunidad, los llamados *mallcus*, se reunían y formaban el consejo de autoridades locales, *ulaka*, en el que discutían sobre los quehaceres en la *marka*, que consta de un conjunto de diez *ayllus* que representaban el territorio del trabajo comunitario en su totalidad.

La escuela *Ayllu* no tuvo la necesidad de crear instituciones que avalaran la voz de los aymaras oprimidos, sino que retomó las formas originarias que se desarrollaban bajo las necesidades cotidianas en lo más profundo de la comunidad. Warisata mantenía un carácter de colectividad muy arraigado a la herencia del pasado precapitalista, anterior a la

era colonial, donde si hubo diferenciaciones sociales, no hubo oprimidos y explotados. Las aspiraciones prácticas para la construcción de un pensamiento social propio, a pesar de no descartar concepciones que llegan desde el otro lado del océano Atlántico, rompen con el pensamiento eurocentrista hegemónico: esta organización será un sistema comunitario, la *marka* representará la comunidad y la *ulaka* la asamblea comunitaria.

La lectura emancipadora de la práctica educativa que se desarrolló en el Altiplano boliviano, la búsqueda real de ese conocimiento, debe tomar en cuenta que la actividad de la escuela tenía una forma integral que puede hacer complicado su estudio, por eso es conveniente separarlo en distintas disciplinas, mas no porque estemos de acuerdo con separar dimensiones que repercuten de manera conjunta en lo social, sino para interpretar mejor el significado de la escuela Ayllu de Warisata. Por eso consideramos conveniente abordar por separado cada una de las dimensiones de la experiencia, es decir, lo pedagógico, lo económico, lo político y lo socio-cultural.

2.3.3 La escuela Ayllu en lo pedagógico

A pesar de que no rompiera vínculos definitivamente con el Estado, la labor de la escuela Warisata no podía ser emprendida a partir de la pedagogía oficial, reproductora de una estructura de poder dominante. Una pedagogía así sería insuficiente para el propósito planteado por sus creadores. La práctica educativa, con sus políticas de liberación, necesitaba de unas características propias para cumplir su labor, para integrarse a la lucha política y social, de manera que debía arrancar desde la complejidad del tiempo, del espacio y de la situación histórica para conducir a la toma de conciencia requerida por la liberación.

La matriz de la práctica warisateña era el llamado “problema del indio” y al respecto la escuela argumentó que la problemática tenía una raíz socio-económica, de manera que tanto pedagógica como políticamente, la escuela tomó un sentido revolucionario. Esta postura, tan novedosa como radical, fue tildada de comunista y subversiva, ya que cuestionaba directamente el régimen de propiedad de la tierra y hacía ver que la injusticia perduraría mientras no se radicara la feudalidad de los gamonales (Mariátegui, 1975:23)

entre políticos estatales y autoridades municipales de Achacachi. A través de la recuperación de las formas organizacionales de la comunidad aymara, la educación podía erradicar la relación de opresor-oprimido jerarquizada y la verticalidad en horizontalidad en el mutuo aprendizaje dialogante.

El *ayllu* en la década de los treinta era absorbido por la hacienda, el trabajo forzado estaba prohibido por ley, pero continuaba vigente en pleno centro latifundista y protegido por las autoridades municipales. Por esta razón, una escuela que quisiera beneficiar a sus alumnos no podía conformarse únicamente con la labor escolar alfabetizadora, sino que debía implementar una pedagogía en la que el maestro significara ser un líder social hacia un proceso de construcción de poder popular.

Primeramente como Carlos Salazar Mostajo explica en su libro *La "Taika": teoría y práctica de la Escuela-Ayllu*, la escuela necesita ser de naturaleza productiva, con "una coherencia a las labores escolares", una escuela productiva que se base en métodos de problemas reales en donde se ubique geográficamente y "no una preparación para la vida, sino la vida misma, la vida resultante de la división de clases, de la desigualdad y de la injusticia, la vida que exige imperiosamente un cambio, la vida creadora de conciencia y aptitud de lucha en vez de ser una adaptación conformista a las modalidades actuales"(Salazar, 1986: 86).

Por tanto una escuela productiva debía ser una escuela activa que produjera y se autoabasteciera, un trabajo a modo de "aprender haciendo", pero más que un aprendizaje mecánico, un trabajo ligado a la labor social. "La actividad destinada como trabajo, destinada a un fin útil, es el único elemento que ha sido capaz de producir inteligencia... el trabajo como progreso constante... trabajo como producto social... el trabajo con relación a lo humano, el trabajo que ennoblece, que estimula, que se celebra y se canta."(1986: 88) Lo que Salazar quiere mostrar es que lo que se producía partía de una necesidad social y un sentido libertario a modo de romper con la desigualdad y la pobreza.

La visión integral de la escuela Ayllu se rige bajo el concepto de *Escuela Única* que:

[...] articula el proceso de la educación desde el jardín infantil hasta los estudios superiores, en una secuencia continua y sistemática que elimina las artificiales divisiones entre ciclos; es aquella que dota al niño, en todas las edades, de crecientes habilidades para la lucha por la vida [...] (Salazar, 2004).

Para Pérez la educación debía dejar de ser pasiva para convertirla en:

[...] constructiva y capaz de promover el desarrollo económico del país aprovechando de sus recursos naturales... Yo veía en la Escuela Única un poderoso instrumento de transformación nacional, porque a través de sus postulados se impulsaría el desarrollo integral del niño, descubriendo su vocación y formando equipos técnicos en todas las especialidades inherentes a nuestro desarrollo económico y social [...] (Pérez, 1992: 210).

La Escuela Única o también llamada Vocacional intentaba evitar la deserción escolar que se daba entre primaria y secundaria a través de una educación práctica e integral, la coherencia y continuidad que se pretendía implicar en el proceso educativo activo contemplaba tres dimensiones interrelacionadas en la cotidianidad rural: aula, taller y sembrío.

El currículum era reducido: aritmética, geometría, geografía, historia, música, artes plásticas, educación física, ciencias naturales. Lo más destacable era que conocimiento y trabajo eran simultáneos e íntimamente ligados; medir, contar, calcular, comparar, analizar, todo era requerimiento mismo del trabajo. (Salazar, 1986: 92) El aula daba el principal acento a la lectura y escritura.

Sobre el programa de estudios el maestro mexicano Adolfo Velasco valora:

[...] El ochenta por ciento cuando menos, de maestros que trabajan en estas escuelas no son titulados ni normalistas. Debido a la circunstancia anterior, desconocen la psicología del niño y la técnica necesaria para formular programas de enseñanza. Las consecuencias son que no hay un orden lógico en el desarrollo de las materias fundamentales, la enseñanza es muy lenta y el aprovechamiento intelectual muy mediano [...] En esta escuela no podemos decir que se usa un método determinado para la enseñanza de las materias intelectuales, más bien cada maestro pone en práctica lo que más se adapte a las condiciones psicológicas de sus alumnos y de la misma materia. A eso se debe que se apliquen los métodos Decroly, Montessori, Angelo Patri, etc.; pero lo que sí podemos decir es que la escuela imparte una educación funcional, es decir, aquella que se imparte a través de actividades plenas de sentido y propósito y cuya necesidad haya sido percibida y sentida claramente por los niños [...] Un buen porcentaje del personal docente de esta escuela no prepara sus clases; cuando se les pidió que hicieran sencillos esquemas de preparación, la

inconformidad surgió rápida en ellos y manifestaron que no era necesaria [...] A esta causa se debe que algunos de estos maestros sólo se concentren en pastorear a sus alumnos, en matar el tiempo con ejercicios mecánicos o con cualquier enseñanza sin método, sin orden, sin completo conocimiento de la materia, lo que da por resultado una confusión en los mismos alumnos y una decepción en los padres de familia. (Velasco, 1940:65)

El taller y el sembrío son las dos dimensiones de las que la Escuela se autoabastecía a partir del aprovechamiento de los recursos que se daban en el ambiente. El maestro mexicano señala que en el caso del taller, el maestro es especializado y que el alumno aprendía la técnica a través de la práctica. Los talleres eran de dos clases: “los destinados a la construcción de la escuela y las viviendas: carpintería, herrería, fabricación de adobes, hornos para ladrillos, tejas y estuco, etc.; y los que producían renta: sastrería, costura, hilados, tejidos, alfarería, curtiduría, talabartería, zapatería, sombrerería. El medio debía imponer la actividad o industria principal: lana en el altiplano, madera en la floresta, lo que la naturaleza ofreciera con más abundancia y facilidad” (Salazar, 2004:93). De esta manera, la Escuela proporcionó material para alumnos de la Escuela y la comunidad warisateña en su conjunto.

El eje principal era el trabajo agrícola, la parte del sembrío, y no se podía entender una educación de zona rural sin tierra:

[...] no puede haber una escuela sin tierras de cultivo, pues no se trata de una escuela pura y simple, sino de escuela indigenal, campesina, esto es, escuela productiva, capaz de mantenerse a sí misma, capaz de enriquecer la colectividad, como lo hacía el ayllu [...] De suerte que el concepto de “escuela” sobrepasa al mero recinto escolar para integrarse al ayllu y hacer partícipe de sus actividades a hombres, mujeres y niños por medio de aynis aplicados a toda actividad o de minckas en empresas formidables, usufructuando de los tupus entregados a los diferentes cursos, de sayañas según la zona, y de aynockas para el uso adecuado y el descanso de la tierra [...] (Salazar, 1983: 65).

La carencia de tierras en cuanto espacio de productividad agraria por parte de la escuela habría de jugarle malas pasadas, pues tanto la tierra como los recursos naturales eran limitados y controlados por propietarios que disponían de títulos legales, derechos de propiedad avalados por un Estado que negó siempre la existencia de formas de organización territorial comunarias como el *ayni* y la *minka*, el *ayllu* o la *marka*. Es por ello

que la escuela decidió ocupar tierras privadas, de los latifundistas, lo que fue uno de los temas que crearon mayor controversia: varios maestros tenían antecedentes penales por esta actividad considerada antiestatal y fue ésta una de las razones por las que se justificó el cierre de la Escuela.²⁸ “Ocupábamos, sin más ni más, parcelas de los hacendados de la zona, en la convicción de que estos terrenos habían sido usurpados a los indios. Así llegamos a tener algo más de diez hectáreas para nuestros cultivos. (Salazar, 1986: 94)

Por otra parte, seguía en vigor la posesión de tierras reconocida por la comunidad, que tenían el propósito de garantizar las necesidades del conjunto social y fueron cedidas a la escuela por ser parte de la comunidad y cumplir una labor social.

La escuela denominada “de la vida” significaba un continuo aprendizaje desde el trabajo y el aprovechamiento de los propios recursos de la comunidad, y es esto lo que explica la inexistencia de alguna barrera entre el recinto escolar y la comunidad, así como que varios aspectos de la educación oficial no llegaron a funcionar por su falta de coherencia respecto a la iniciativa warisateña: no existían vacaciones escolares, horarios y exámenes ya que las labores eran continuas y simplemente se cumplían las necesidades según la época agrícola. Carlos Salazar Mostajo señala que no se cumplía con el formulismo burocrático que se estilaba para que el Ministro de educación firmara los diplomas.

Una gestión no formalizada, la tarea improvisada era lo que caracterizaba a la escuela Ayllu, la espontaneidad era la que definía el aprendizaje a golpes del ritmo del quehacer diario. La ausencia de un currículum oficial era un escándalo para las instituciones educativas estatales y no se demoró mucho en opinar que en Warisata se implementó una educación anárquica.

²⁸ El Director de la escuela Ayllu, Elizardo Pérez, tuvo varios juicios pendientes por ocupación de tierras privadas. El presidente Germán Busch Becerra fue un gran amigo de Elizardo Pérez, tenía la disposición de apoyar la Escuela de Warisata expropiando tierras para cederlas a la escuela y a la comunidad pero el Decreto Supremo no se llevó a cabo por su repentina muerte. Tras el fallecimiento del presidente no quedaba autoridad pública que estuviera a favor de la experiencia educativa, entre otras cuestiones, la ocupación de tierras se vio como un acto subversivo, una amenaza a la estabilidad estatal por atentar contra la propiedad privada.

Es cierto que la visión pedagógica era realmente espontánea y experimental, pero en su favor se puede abonar que se apostó por una enseñanza revolucionaria que liberara de las garras oligarcas a una mayoría oprimida. Bajo la dinámica comunitaria, bajo el *ama sua*, el *ama llulla* y el *ama kella*, la solidaridad, la reciprocidad, y la educación eran incorporadas a la vida y la organización colectiva bajo lógicas ancestrales y el esfuerzo de clase campesina.

La toma de conciencia urge de material didáctico, pero no sólo de transmitir conocimientos, urge de un modelo geopolítico, una práctica transformadora, una concepción de esfuerzo y creatividad, una integralidad de aprender haciendo y una actividad basada en las necesidades cotidianas de la comunidad. La educación warisateña toma una forma política bajo una lucha social que no reproduce la estructura de un sistema de opresión, es una acción que se asemeja a una educación socialista donde el trabajo pierde el significado de explotación y se asienta en una metodología de aprendizaje productivo y colectivo.

La escuela tenía una demanda reivindicativa que cumplir, la vigencia y el compromiso por recuperar la memoria histórica de un pueblo originario estaban latentes, y aunque Warisata no se desvincula oficialmente de las propuestas de educación indígena integracionista del Estado Liberal, y se la crítica mucho en este aspecto, nos atrevemos a decir que sí lo hizo extraoficialmente por su trabajo con unos objetivos y métodos pedagógicos antagónicos a la superestructura –evidente por las acciones estatales para su pronta desaparición–.

Debemos situarnos en la época de los treinta, históricamente, como hemos señalado con anterioridad, considerar que la educación se tomó como una herramienta importante en el movimiento indígena por la recuperación de tierras, añadiéndole a este aspecto el naciente pensar marxista boliviano, y que la Escuela creyó en la transformación directa del aparato mediante lo educativo, y así podremos comprender que un trabajo de tal envergadura requiriera de la construcción de un puente entre lo rural y lo urbano, de una mayor ampliación social que recogiera las demandas de los sujetos oprimidos que

componen la mayoría del país, pero también del vínculo “oficial” con el Estado, el cual supondría una mayor cobertura en el caminar hacia una potente estructura popular de ámbito nacional.

El aprovechamiento de recursos, la autogestión, la emancipación de conciencias y el autoabastecimiento crearon una importante red de productos intercomunitarios, así, la escuela dejó eco más allá de *ayllu*, en el *marka*. La solidaridad y la afectividad en el trabajo constante dieron posibilidad a una apertura geográfica:

[...] La colaboración del indio ya no era únicamente de los ayllus circundantes, sino que venía de más lejos; la Escuela ya tenía varios centenares de alumnos, algunos de los cuales tenían que hacer caminatas de kilómetros cada día. No era posible pensar en admitir a niños de zonas más alejadas; por consiguiente, podía crearse para ellos, escuelas elementales, por lo menos en los centros más poblados. Dicho y hecho: en el curso 1934 fueron fundadas tres escuelas de este tipo, en las comunidades de Pakollo, Curupampa y Atawallpani, situadas en las cabeceras del valle de Sorata [...] en 1940 teníamos veintitrés de estas escuelas. No se trataba de una modalidad escolar pura y simple: se estableció una complementación de tareas, según la cual las escuelas elementales enviaban lo que la zona producía, devolviéndoles la Central esos aportes, con los productos de sus talleres, suministro de material escolar, el control constante de comisiones o brigadas culturales [...] con este sistema era posible cubrir con ellas todo el territorio nacional, facilitando un control eficaz y permanente, integrándolas, sin esfuerzo, a las modalidades de trabajo creadas en Warisata²⁹ [...] (Salazar, 1986: 45-46)

Lo que demuestra a su vez que al extenderse las escuelas al resto del territorio se fortalecían con ella los lazos comunitarios y se revivían al mismo tiempo sus prácticas comunitarias:

(...) Pues bien, al crear el concepto de Escuela Central, o Matriz, a cuyo alrededor se desarrollan las escuelas elementales, con las cuales establece continua interacción, Warisata no solamente estaba creciendo en dimensión física, horizontal, sino que estaba haciendo lo que el antiguo ayllu: estaba convirtiéndose en marka, estaba restaurando el contenido de la marka ancestral, le estaba dando idéntica función histórica, pues si la marka devino en nación, en Imperio, del cual fue su funcionamiento, la nueva marka encarnada en la Escuela, llamada desde entonces Núcleo Escolar, sería el cimiento de la Patria, devendría en nación, en espíritu nacional, permitiría el enfoque y solución del problema de nacionalidades. (1986: 45- 46)

²⁹ El Núcleo es la *marka* y la Matriz es el *ayllu*. El *marka* es un conjunto de varios *ayllus*.

En este contexto, los fundamentos para la organización comunitaria que se desarrolló desde la Escuela a la comunidad fueron: la liberación, el trabajo -talleres y sembrío- , la educación socialista, la organización y producción comunal e intercomunal, la revalorización de la identidad cultural, de prácticas artísticas y religiosas propias, de principios ancestrales de la cosmovisión andina –*ama sua, ama llulla, ama kella*- , la solidaridad y la reciprocidad, la enseñanza crítica y laica, el bilingüismo y la comunidad como base en todo su conjunto.

Todos estos aspectos engloban el concepto de Escuela Única, que fue una constante búsqueda de un modelo propio, auténtico, que no respondía en absoluto a lo oficialmente reconocido y “prefabricado”. La espontaneidad de la experiencia educativa siempre dio pie a las frecuentes críticas y rechazos tanto desde el aparato estatal como desde la oposición a éste. El esquema general con el que funcionó la Escuela fue diseñado a medida que iba adquiriendo experiencia, el contenido curricular no era preestablecido, sino adaptable a las necesidades cotidianas. Desde un proyecto crítico y de izquierda cuestionó el régimen feudal, aunque en ocasiones fue criticado por supuestas tendencias pedagógicas extranjerizantes.

En la actualidad se ha criticado a la Escuela de fomentar mano de obra, de querer enfrascar al indio en trabajos manuales y no intelectuales, y hasta de concebir que el pensar era un ejercicio de blancos o mestizos. Y es cierto que el ejercicio del pensar no estaba determinado en un plan de estudios, en el aula, pero ocurre que las acciones cotidianas determinadas por la Escuela-comunidad tomaban un sentido crítico y revolucionario, formando así a personas conscientes de su identidad y de su posición en la sociedad feudalista, y ese era un valioso ejercicio del pensar que ninguna otra escuela oficial podía proporcionar.

2.3.4 La escuela Ayllu en el aspecto cultural

Si la escuela Ayllu de Warisata ha tenido tanta controversia desde diferentes vertientes políticas es porque dio un paso más profundo y comprometido que la política integracionista liberal del Estado. La Escuela abrió camino a múltiples debates

fundamentales en torno a la complejidad de cómo abordar lo *indio* o cómo manejar la existencia de los pueblos originarios en una época en la que el progreso y la modernidad eran un factor primordial en la construcción patriótica.

Lo primero en claro fue que la educación que se propondría en la Escuela no habría de transmitir valores que consolidaran la existencia de un Estado feudal; su enfoque no partía de una posición filantrópica productora del deseo de ayudar a una raza “atrasada e inferior” en sí, sino de la comprensión de que los indígenas se hallaban en una estructura de servidumbre que afectaba empobreciendo los modos de producción y la memoria histórica de naciones que fueron agredidas desde la dominación colonial en forma de latifundio.

Como dice Pérez, la intención de la escuela Ayllu fue erradicar las antiguas concepciones paternalistas, filantrópicas y caritativas; fomentar la conciencia de identidad y las relaciones sociales de la comunidad tanto desde el trabajo por la autogestión como desde la cultura. El rescate de la cultura propia supuso un importante aspecto en la formación de un sentimiento de identidad entre pasado y presente, una revalorización de la tierra, de la vida en colectividad, de las prácticas ancestrales. Pérez define el rescate de las artes indígenas desde el *folklor*:

[...]No es difícil comprender la transcendental importancia de los estudios folklóricos, no solamente desde el punto de vista etnográfico, sino también desde el más valioso, como es el de su aplicación pedagógica y artística, porque es fundamental conocer las manifestaciones espirituales de la raza indígena, cuya expresión la encontramos en su música, pintura, arquitectura, tejidos, objetos de arte, etc., que hacen los fundamentos de la cultura de un pueblo y que por lo mismo deben ser cultivados y conservados para evitar desviaciones que pudieran desvirtuar su esencia. (Pérez, 1992: 126)

En *Gesta y fotografía, la historia de Warisata en Imágenes*, Carlos Salazar nos narra mediante una multitud de fotos enriquecedoras el basto trabajo cultural que se realizó en la escuela Ayllu. Uno de los nacientes poetas de la Escuela fue Máximo Wañuyco, autor de varios poemas en los que dejaba ver la sensibilidad de la poesía aymara en su amor por las montañas o por la escuela. Poemas como *La Pastorita* e *Illampu* nacieron del poeta warisateño. Encontramos también al grabador Genaro Ibáñez que realizó varias obras que

muestran la sublevación india y la fuerza del espíritu aymara. En cuestión de música, Carlos Salazar muestra imágenes de warisateños tocando sus instrumentos propios, entre ellos, la “quena”. El responsable de la enseñanza de la música fue Antonio Gonzáles Bravo. Salazar valora la música como un medio educativo poderoso y dice que “Antonio Gonzáles Bravo, poeta y músico, escribió en Warisata un cancionero donde el idioma aimara, el cual cobra insospechada dulzura y en cuyos efluvios está revelado el espíritu mismo que flota en el Ande” (Salazar, 2005:248).

Talladas entre 1937 y 1940 en asperón rojo, del mismo granito de los monumentos de Tiawanacu hay, como herencia de la escuela en cuanto a escultura, dos grandes “portadas de perfecta armonía entre la escultura y la arquitectura”, denominadas por el autor Fuentes Lira como *Arte neo-indio para el pueblo*.

La obra plástica de Illanes también fue una gran aportación al arte boliviano, “fundador de la pintura indigenista, opuesta al indianismo decorativo de Guzmán de Rojas, su indio es fuerte, tosco, lejos de toda mansedumbre, ligado a la tierra y con el cual los hombres de Warisata se sentían identificados. Su plan era pintar en la planta baja las diversas facetas de la vida india, y en la planta alta aspectos de su lucha por la tierra” (Salazar, 2005: 263) Entre sus murales están *El balseiro, Pescadores, Embarcadero, La yunta, La siembra, La cosecha, La merienda Vendedora de suches y La tragedia del pongo*, que según Pérez, “no es sino el altiplano trasladado a los muros de la escuela, con sus indios membrudos, su lago azul, sus peces y totorales, sus campos fructíferos y sus montañas. ¡Inolvidables escenas!” (Pérez, 1992:133)

La “educación por el arte” se consideró de una gran importancia para el desarrollo de la aptitud creativa, pero también para fomentar la emancipación en su propia cultura, en su pensamiento y en su práctica, lo que se deduce a partir de la imagen fuerte y humana del indio que es propia de las obras realizadas en la escuela.

2.3.5.- El aspecto económico en Warisata

La cuestión económica fue siempre una problemática particularmente importante para la Escuela, pues desde ella se planteó una estrecha relación entre la educación y la economía, de tal forma que las relaciones de producción y de propiedad fueron siempre centrales en su actividad, igual que la producción, la distribución y el consumo.

La Escuela debía realizar una actividad comunitaria cercana a “la sociedad sin clases de la época primitiva caracterizada por no existir la propiedad privada... por los requerimientos del trabajo y de la necesidad colectiva” ignorada por la sociedad feudal. El “aprender haciendo” de la Escuela a través del *aula*, el *taller* y el *sembradío* significaron el autoabastecimiento en beneficio de la comunidad, “es un esfuerzo colectivo revolucionario, su actividad práctica de autodesarrollo, de autogestión, de autoabastecimiento que da lugar a cosas increíbles, y por otra parte, la actividad plenamente liberadora que se sustenta en la primera, y busca superarla y se mantienen aún cuando la parte material fuera destrizada.”³⁰

El método económico que se realizó desde la escuela Ayllu en Warisata tenía como base el fortalecimiento de las formas organizacionales ancestrales mezcladas con la aparición de una conciencia de clase. Las formas organizativas históricas de los aymaras en la región se convirtieron en el principio fundamental del sistema escolar. Vincular lo productivo con lo educativo influenció de manera directa lo cotidiano: producían sus propios alimentos y promovían los recursos locales desde el valor cultural propio sin depender de los escasos recursos del Estado.

Las necesidades sociales exigieron la participación popular que enfatizaba la toma de decisiones colectiva con base en el criterio propio y acorde con la realidad concreta, pues se concebía a la Warisata como, “una escuela industrial, de organización económica

³⁰En entrevista a don Carlos Salazar Mostajo realizada por Silvano Paolo Biondi Frangi (2003). *Entrevista a don Carlos Salazar Mostajo*. Revista de Ciencias Sociales *Decursos*, Año VI-Número 12 Diciembre-2004. Bolivia: Centro de Estudios Superiores Universitarios, Universidad Mayor de San Andrés. p. 20.

autónoma”, basada en el cooperativismo, como se consigna en la Declaración de principios de la escuela campesina.

[...] nuestra organización en lo económico y social se fundamentaba en principios de carácter cooperativista. De 1931 a 1936, el largo camino recorrido había sido posible porque se basaba en la más firme solidaridad de todo orden. El hombre que se educaba en Warisata estaba llamado a servir a la colectividad para que ésta le retribuyera sus servicios en forma de amparo y estímulo. Tales principios no eran importados de ideología alguna, sino que brotaban de la entraña misma del pueblo aymara; estaban en su sangre y en su mente, y por eso tales formas de trabajo surgían tan fácil y espontáneamente adecuándose a nuestras necesidades y al modo de ser de los indios. Sobre todo, en lo agrario, los *aynis*, que mantenían inclusive su nombre, eran la cosa más corriente, y al final la escuela, con sus seccionales, conformaba la antigua *marka* que trasunta en todos sus aspectos la forma cooperativista de trabajo. Y con la *jatha* y la *ulaka* tantas veces citadas, ya teníamos el cuadro completo de la ancestral organización económico-social de los antiguos pobladores aymaro-quechuas... la escuela era una gran cooperativa de producción y de consumo, en la cual primero se cumplían las obligaciones y después se exigían los derechos... Warisata era ahora la escuela que con su trabajo y su esfuerzo se levantaba sobre la miseria para convertirse en una organización económicamente fuerte [...] (Pérez, 1992: 166).

“La escuela activa, de trabajo y productiva” implica una relación directa con las necesidades sociales y aprovechamiento de los recursos naturales bajo una infraestructura y equipamiento autogestivos, creándose así una red productiva importante de solidaridad y apoyo material e interacción cultural ya no sólo en el Altiplano boliviano, sino en varias zonas geográficas del país desde el momento en que se crearon las *escuelas nucleares*. La expansión de la Escuela hacia otros puntos del país tuvo una gran importancia, además, cada núcleo escolar disponía de su propio proyecto socioeducativo aplicado a su entorno. Warisata y el sistema nuclear formaron un escenario político constructivo al vincularse los pueblos originarios de Bolivia en una misma unidad geográfica desde lo económico,

[...] las escuelas elementales -nucleares- situadas en zonas escogidas, proveerían a la escuela central -Warisata- con los productos propios de la región, y recibirían en cambio los productos elaborados en talleres, en especial los que se refieren a materiales de construcción... nuestra escuela extendería su acción a todos los confines nacionales... cada escuela, al ser fundada, quedaba entregada a su propio Parlamento Amauta [...] (Pérez, 1992: 157)

Las formas de distribución de la tierra y de la organización del trabajo se abordaron desde una posición geopolítica realista que hizo temblar a la consolidada estructura oligarca. El territorio, desde que retomó la forma económica solidaria y recíproca intercomunal,

reconfiguró el *ayllu* y *marka* en su forma original y afectó a la propiedad acumulativa del latifundio “... unidad de la gran propiedad agraria o ganadera que, muchas veces y casi en la generalidad, está constituida por la agrupación basada en la captura violenta de varios *ayllus*. Es la forma colonial de la propiedad de la tierra... (Pérez, 1992: 168)

La educación indígena de las zonas rurales sin tierras carece de sentido. Para Elizardo Pérez la hacienda americana conserva la organización ancestral y constituye la unidad económico-social colectiva que debe ser conservada mientras que la propiedad individual es un fenómeno liberal que sólo cambia de propietarios y que sigue sin resolver la ruptura de circuitos comunitarios. Por eso la idea de Pérez siempre fue mantener el latifundismo como estructura, siempre y cuando despedazara la acumulación de riquezas y diera a ello un sentido colectivo, sin barreras parcelarias.

2.3.6 Aspecto político en Warisata

Desde un enfoque histórico, tomando en cuenta sus aspectos centrales, los que le dan la forma integral que tuvo el *Ayllu*, deja de ser una simple escuela indígena y adquiere una gran relevancia en el aspecto político por las relaciones comunitarias en que se basaba y por la formación, en sus alumnos y en las comunidades, de un afán liberador y de una conciencia revolucionaria que según Carlos Salazar sobrepasa los límites de lo legal y rompe con la ciencia oficial y las creencias consagradas.

Pérez por su parte comenta que “el fin justifica los medios”:

[...] se trataba, nada menos, que de levantar a un pueblo de su postergación para conducirlo a la libertad y al progreso... comenzó al margen de la legalidad porque Warisata, desde su comienzo, se situó en contra del orden de cosas existente, o más bien, porque todos los organismos representativos de la feudalidad vieron en ella un peligro para la subsistencia de sus privilegios [...] (Pérez, 1992: 77).

Tanto en la educación como en los demás aspectos relacionados con la transformación social, Warisata tenía una clara propuesta de izquierda y una indiscutible convicción de lucha:

[...] debía conducirse la lucha por otro cauce, con una nueva orientación que tuviera precisamente todo lo que le faltaba a la sublevación: método, razonamiento frío, convicción y esperanza, preparación, planes de táctica y estrategia, organización,

conexiones y alianzas, elementos de resistencia, concepciones políticas... la revolución se organiza con base en las necesidades de la historia, por medio de un programa... dar un carácter histórico al movimiento indio [...] (Pérez, 1992: 74).

La visión del “problema del indio” desde una perspectiva socio-económica se generó en Warisata y se gestó de esta manera un instrumento de organización y concientización de masas para la transformación social. Para las comunidades de una larga tradición organizativa pre incaica truncada por un poder político que les dejó en la miseria, la Escuela tuvo un significado revelador y liberador: la producción autogestionada y comunitaria, las relaciones de intercambio económico con las comunidades aledañas y la recuperación de la institución aymara administrada por el Parlamento Amauta, generaron la participación comunal y fomentaron la autodeterminación, inexistente hasta entonces en muchos lugares. Las aspiraciones emancipadoras tomaron cuerpo al convertir las formas organizativas indígenas en políticas propias que no estaban desligadas de la idea de la construcción de un Estado por campesinos y obreros de los suburbios urbanos. Este vínculo es de real importancia, sobre todo porque revitalizando sus rasgos comunes, el aspecto cultural, el rasgo identitario, preservado a pesar de las constantes migraciones de un espacio rural al urbano, se creó el puente capaz de unir a las dos vertientes de la clase social oprimida. Así pues, si la Escuela hubiera podido escapar de la adversidad constante de la época, hubiera contribuido en la formación de una política plural y socialista.

Warisata se ha caracterizado como una escuela que reproducía “pedagogía del esfuerzo” por los diversos obstáculos que tenía que romper en el camino de su construcción. El primero de ellos fue que, al basarse en la idea de que tenía que fundamentarse en la experiencia de vida social de lo indígena, tenía que romper con la barrera de desconfianza de los comuneros, quienes difícilmente podían creer en una acción educativa que les beneficiara tras tantos actos abusivos por parte de las autoridades estatales y municipales. Este obstáculo fue superado después de comprender los comuneros que aunque era una iniciativa de origen estatal era también una acción que salía de los cánones clásicos integracionistas del Estado, de manera que la Escuela no solo se hizo partícipe de la comunidad sino que se convirtió en una comunidad con su trabajo, su responsabilidad, su constancia, su perseverancia y, sobre todo, con el arma más eficaz

que es la organización. Fue entonces cuando despertó la ira de los hacendados y los sectores conservadores que acusaban la experiencia de “provocadora” y se incrementaron los ataques hasta su demolición.

El sujeto-comunidad que conducía la vida cotidiana de la Escuela realizó una verdadera labor encaminada a la transformación social y a la revalorización cultural de lo propio, basada en una lectura real de las necesidades de la comunidad en la que desempeñaba un papel fundamental el Parlamento Amauta³¹; familias, docentes, estudiantes y ancianos de Warisata y quince Núcleos más del país hacían uso del derecho a la palabra, pero no una palabra teórica sino práctica por el afán de crear una escuela-comunidad de los indígenas y para los indígenas.

Recuerdo aquellas reuniones de campesinos en el Parlamento Amauta. Llegaban cada lunes y sábado decenas de indios. El respeto que inspiraba su presencia acallaba un tanto el bullicio de la escuela. Los campesinos no hablaban doblados ni de rodillas: eran los que habían construido Warisata. Estaban en su propio hogar, en el hogar de sus hijos, y no hablaban ante sus verdugos, sino ante sus amigos los maestros. El Parlamento Amauta controlaba toda la vida social de la región, lejos de jueces, gendarmes y explotadores (un asno indigenista se dio el gustazo de delatarnos ante el presidente Quintanilla diciendo que al desconocer la jurisdicción de los corregidores, estábamos violando la Constitución: el infeliz decía “que nos metíamos en lo que no nos importaba”). Quizá muchos lectores puedan atestiguar esto que digo: el Parlamento Amauta era fruto más notable de la obra de Warisata. Como que en él se producía la ancestral organización de la “ulaka”, el gobierno propio de la comunidad. Los campesinos empezaban a ser los constructores de su propio destino: íbamos más allá del mero intento económico; queríamos que los hombres fueran forjadores de su propia cultura. ¿Y acaso en aquellas reuniones no se atisbaba ya el vigor de una cultura renaciente? ¿Acaso no se estaba reconociendo la eficacia de una actividad solidaria y colectiva? Porque he dicho que Warisata fue una escuela socialista. Sí, lo era. Nuestro concepto del trabajo así lo demuestra [...] (Pérez, 1992: 23).

La Escuela hizo del trabajo organizado sinónimo de liberación en pleno centro latifundista, símbolo de explotación. El ejercicio político asambleario permitió la toma de conciencia y la presencia india en labores encaminadas a la defensa social de la comunidad.

Cuando el Parlamento Amauta quedó consolidado, [...] esos rudos pero nobles indígenas, eran los siguientes: Mallcus; Avelino Siñani; Pedro Rojas; Belisario Cosme; Mariano Huanca.

³¹Elizardo Pérez (1992), “A pesar del carácter místico, divino, de que se rodeó el Inka, sus poderes no eran absolutos, pues que tenía a su lado a los *amautas* gentes de consejo que realizaban una suerte de Poder Ejecutivo...”. Ob. Cit. p. 47.

Jilacatas: Carmelo Miranda; Benito Churqui; Marcelino Quispe; Mariano Apaza. Comisarios: Carlos Choque; Melchor Apaza; Máximo Apaza; Juan de Dios Huanca; Anselmo Ramos; Juan Quispe; Marcelino Quispe; Lino Rojas; Antonio Poma [...] (Pérez, 1992: 132).

El motor de la Escuela debía ser el propio indio y así lo demostró el Parlamento Amauta capaz de responsabilizarse sin la intervención de docentes. La memoria histórica debía ser rescatada en sus funciones, además de que la emancipación económica del trabajo debía ser una lucha política y territorial, incompatible con la esclavitud social latifundista.

La experiencia asamblearia nunca fue sofisticada, burocrática y alejada de la realidad social, sino real, sencilla, espontánea y práctica. Lo político no era diferenciado de lo social y los objetivos eran concretos, posibles y perfectamente alcanzables. La *democracia directa* a través de las asambleas era un ejercicio autónomo y libre de autogobierno, aplicaba una política activa con formas de colectividad. La democracia desde el Parlamento Amauta era entendida como una representatividad real; de estructura horizontal, de responsabilidad social y de constante control por parte de la comunidad.

Desde lo educativo, Warisata probó lo que puede significar la libertad sin explotación, sin desigualdad social, sin mecanismos despóticos, pero sí con participación y *poder popular* a través del control productivo, territorial y político de los sujetos implicados en esta realidad. De esta forma se demostró la inseparabilidad de lo político y lo educativo en la transformación social, así como la necesidad de una vinculación constante con lo social a fin de hacer política desde lo cotidiano, desde los problemas reales diarios:

[...] numerosas comisiones, tantas fueron necesarias para atender el sinnúmero de actividades o problemas: la comisión de justicia que se encargaba de atenuar en lo posible los efectos de la opresión gamonalista, y en lo interno, para solucionar pleitos, rencillas o disensiones entre los propios campesinos; la comisión de construcciones, que se encargaba de planificar y controlar todo lo referente a las edificaciones, lo que suponía una actividad compleja, puesto que debía disponer la fabricación de adobes y ladrillos, el acopio y corte de piedra, la extracción y elaboración de estuco -con la ayuda de la comisión de transportes pues que las canteras estaban situadas a algunos kilómetros de distancia- hornos para su cocimiento, fabricación de tejas, abastecimiento de madera para pisos y envigados, etc.; la comisión de agricultura que tenía un trabajo incesante, desde la preparación de la tierra, conservación, abono y riego, aporques, siembras, deshierbes, cosechas, almacenamiento y contabilidad; la comisión de ganadería, que tuvo la actividad sólo en los últimos años encargada de incrementar y mejorar el ganado porcino y lanar tanto de la escuela; la comisión de

jardines, la de huertos o de campos de experimentación, la de arboricultura, la de sanidad e higiene del hogar, la comisión de deportes, la comisión de educación y cultura que realizó las más sorprendentes actividades, la de hacienda, de relaciones, de talleres y artesanías, la de mercados, la de caminos, la de internado y abastecimiento, etc.(Pérez, 1992: 29)

Pérez comenta que cuando llegó a Warisata todavía estaba en plena vigencia el pongueaje oficial (servicio personal gratuito) prestado al subprefecto, al cura y al corregidor y que el primer acto en las reuniones vespertinas fue disponer la supresión de tales prestaciones³² lo cual ocasionó las primeras denuncias contra el Director, por “usurpar funciones que no le competían”.

[...] Esa decisión fue decisiva para ganar el apoyo indio a nuestra causa... dejaron de acudir a Achacachi y fue la escuela la que tomó a su cargo esta función social que agregaba a las muchas que ya tenía [...] en la escuela tuvimos que crear una comisión especial llamada de justicia... su primer presidente fue Avelino Siñani [...] (Pérez, 1992: 104).

El recinto para las soluciones jurídicas, Tribunal de Justicia, con sus correspondientes defensores populares respondían a los problemas cotidianos mediante “democracia comunitaria”. Las actividades sociales que se realizaban eran contrarias a las lógicas de abuso de poder de diferentes autoridades tanto municipales como estatales, el trabajo era entendido como el aprendizaje para la vida. La escuela-Ayllu de Warisata se convirtió así en el recinto de defensa de los indios y para los indios, una enseñanza crítica y democrática donde el trabajo es el generador de los conocimientos.

El sujeto de acción debe ser el mismo indio, por ello, la escuela Ayllu debía ser “para y de los indios,” concepción que implica una posición respecto también de los maestros:

[...] el profesor indigenal, que no solamente debe estar provisto de una preparación especial, en medios indígenas y no ciudadanos, como todavía ocurre hoy, sino que el maestro de indios no debe pertenecer a las clases tradicionalmente enemigas del aborígen, que fueron por lo general, y me parece que siguen siéndolo [...] El educador de indios debe ser indio, o por lo menos, como Zavaleta y Zeballos, debe haber forjado su mentalidad para trabajar, luchar y aun morir por la causa india. No hay aquí

³²Se refiere a que el indio en época de malas cosechas hipotecaba su sayaña y su misma persona, así de propietario pasaba a colono por dos cargas de cebada, explicación que Pérez ofrece en su obra *Warisata, la escuela Ayllu*.

un concepto de raza: es una concepción netamente social establecida por la experiencia, enviada a las escuelas de indios a profesores convencidos de los valores indios, si es posible, a indios mismos; si no lo hacéis así, pronto veréis en las escuelas a una casta que se añade a la fauna de los explotadores del indio. (Pérez, 1992: 118).

Elizardo Pérez como Director -y la Escuela en su conjunto- nunca rompió de manera extrema vínculos con el Estado y con la forma educativa del Ministerio de Instrucción. A pesar de que los políticos más “progresistas” de la época tenían cargos públicos como el de la Presidencia, como es el caso del presidente Busch, la presión oligárquica era tan fuerte que pocas veces se daban iniciativas en apoyo a la escuela Ayllu. Los presupuestos eran reducidos y tenían enemigos en el propio ámbito educativo estatal así como en el normalismo de formas oligarcas, “de simulación y engaño”.

La escuela-ayllu se organizó en *marka* para recuperar el significado de territorialidad que la invasión gamonal había destruido, y se convirtió en lo que podríamos considerar un espacio geopolítico en el cual la unidad económico-social se autoabastecía a partir de las relaciones intercomunales. Como *marka* ocupaba en relación con el Núcleo Escolar la función de matriz, “una escuela central, alrededor de la cual se dispersan multitud de escuelas filiales, forma genial de organización que da a todo el organismo educativo una gran coherencia y un gran sentido de trabajo...”³³

Warisata fue un pensamiento práctico que irradió a dieciséis núcleos en toda la República, unidos por su política pedagógica de liberación y sus formas organizacionales de trabajo comunitario. Buscaban soluciones consensuadas en asambleas “espontáneas” a modo de satisfacer las necesidades reales de manera práctica. La toma de decisiones sociales y organizacionales de carácter político y cultural, en términos pedagógicos lo llamaríamos *educación integral*, se extendían desde el aula a la tierra y comunidad para concienciar la lucha por la recuperación de sus derechos inalienables, por la recuperación de la justicia y la propiedad de la tierra. Sin estratificaciones, se organiza una dinámica

³³Warisata disponía de quince Núcleos. Warisata es la *taika*—madre en aymara y quechua— tenía una mayor responsabilidad ante los núcleos que se forman desde ésta.

propia, unidad ética con la tierra y la vida misma de la comunidad. Un claro ejemplo es la supresión de vacaciones, horarios escolares y exámenes.

En un entorno en el que las acciones educativas ocuparon el lugar de una herramienta fuerte en la recuperación de tierras originarias, una escuela como la Warisata tenía que involucrarse en los actos de ocupación realizados por los comuneros warisateños en haciendas. No faltaron las denuncias contra tal actividad por llevarse a cabo al margen de la ley y “atentar” contra la propiedad privada avalada por las autoridades municipales, lo que le sumó enemistades.

La ocupación, que consideramos digna y rebelde, se sumaba a la idea de la recuperación de espacio comunitario originario en el que la importancia de la territorialidad era tan grande que Elizardo Pérez escandalizó cuando señaló que:

[...] el reparto de la hacienda sería una medida de tipo liberal y no socialista, la solución consistía en mantener la organización del latifundio porque era dentro de éste donde se conservaba la vieja institución globalizadora de la *jatha*, esto es, del *ayllu*, con sus formas peculiares de propiedad y trabajo. La hacienda debía ser entregada sin disgregársela, como propiedad colectiva, a la comunidad, lo que permitiría, en el futuro, la introducción de la máquina y la tecnología moderna [...] (Pérez, 1992:41-42)

Warisata, la escuela Ayllu, aborda la lucha por la abolición de desigualdades sociales en la comunidad misma, por lo que se puede decir que la totalidad que abarca es de carácter originario y tiene muchos aspectos integrados: las formas y manejo de la propiedad de la tierra, los componentes culturales, las formas recíprocas y solidarias de cooperación reconocidas por esta misma como propias. Desde una visión más global se puede interpretar como un proceso autonómico, pero a nuestro modo de entender esta experiencia educacional si la clasificamos como autonómica, lo es por su estrategia de lucha, de supervivencia y por su trabajo desde lo local a lo global, no por alguna limitación a un ámbito local con afanes separatistas, pues no debemos olvidar el método marxista de este proyecto, las miras que tiene hacia una construcción de proyecto nacional mediante el ejercicio real de nacionalidad “desfigurada del *chauvinismo*... por un proceso natural.”(Pérez, 1992: 84)

El proyecto nacional demandaba dos lecturas para una sola adaptación: por una parte estaban recogidas las demandas de los diferentes pueblos originarios generadas por la creación de Parlamentos en Núcleos por toda la República. Por otra parte, en la visión urbana estaba la efervescencia de la “generación del Chaco”, corrientes que apenas surgían en espacios más cercanos al obrero minero o fabril de Bolivia. La escuela Ayllu se articuló al movimiento, con las cuestiones de clase y las históricas luchas indígenas. El país recién salido de la Guerra del Chaco debía superar sus problemas, entre ellos, la problemática indígena y cada vez era más notorio el interés en conocer la experiencia warisateña entre intelectuales urbanos progresistas de clase media cercanos a la corriente marxista que apenas surgía en espacios más cercanos al obrero minero o fabril de Bolivia. Estas dos fuentes eran imprescindibles para la idea del proyecto nacional de Warisata: se reivindicaba un ser indígena como sujeto histórico para disponer de reconocimiento e incorporarse en un orden estatal de estructura socialista e indianista en sus particularidades.

Debemos destacar nuevamente la importancia del vínculo que creado entre el espacio rural y urbano a consecuencia de la construcción de la escuela Ayllu de Warisata, pues con ésta el muro que hasta en la actualidad existe entre estos dos espacios se rompió en un equilibrio de sabiduría y conocimientos, ya que las dos partes se enriquecieron aprendiendo una de la otra. Esto fue posible a partir de que el país se abrió de alguna manera a la modernización con la aparición de industria urgida de mano de obra se dio una oleada migratoria de la zona rural a la urbana, lo que dio lugar a la formación de una clase trabajadora que nunca rompió su vínculo con lo indio-campesino. Así pues, estas dos fuerzas sociales dominadas y explotadas y dominadas por el poder político imperialista tenían un mismo carácter identitario basado en la raza, la lengua y la visión; compartían el mismo código, lo que tan importante es para un pacto revolucionario como el obrero-campesino.

Sobre el origen del “problema del indio” tan debatido en la década de los treinta, el primer documento que aparece en Bolivia relativo al carácter económico-social es el *Mensaje de la escuela Indigenal de Warisata en el Día de las Américas* con fecha 14 de abril

de 1934. Es también el primero que plantea con criterio materialista, la condición esclavista del indio y su derecho a la justicia y libertad, poniendo fin a las antiguas concepciones paternalistas, filantrópicas y caritativas con que hasta entonces se había considerado el problema. La *Declaración de Principios* era un documento destinado a su aprobación oficial, lo que explica sus limitaciones en cuanto al planteamiento político del problema, ya que de lo que se trataba era de “orientar y facilitar la acción de las escuelas y no de crear obstáculos por anticipado...” (1992:168)

2.3.6.1 La presencia del pensamiento de Mariátegui en Warisata

Aunque no se señale en ninguna parte podemos llegar a la conclusión de que llegaron personas cercanas al pensamiento del peruano José Carlos Mariátegui a este planteamiento de escuela revolucionaria. Esta hipótesis es posible desde el vínculo que se creó entre Gamiel Churata y Elizardo Pérez por el interés de la escuela ayllu de Warisata.

[...] Ya he hablado de la edición que nos dedicara la revista *LA SEMANA GRÁFICA* el 6 de agosto de 1933, resultado de una visita de dos días que nos hicieran sus redactores. Fue en esa ocasión que conocí a Gamiel Churata, el gran poeta de *EL PEZ DE ORO*, ágil y brillante periodista que tanto hizo por la cultura de Bolivia. Churata, pensador, hombre de talento superior y alma generosa, vibró como nadie ante la realidad de aquel despertar indio que tan acorde se mostraba con el espíritu de su propia obra literaria y de sus ideales de justicia. Se entregó a la causa con absoluta determinación y desinterés y luchó por Warisata desde todas las trincheras, haciendo de su pluma ronza con el que fustigó a no pocos enemigos nuestros. Y, además, le debemos mucho en el aspecto teórico, con los aportes de su oceánica cultura inkaista a las concepciones que desarrollábamos en Warisata (Pérez, 1992: 120).

Nación o clase son polémicas que existen en Bolivia también cuando hablamos de tierra y el “problema del indio”. El sujeto histórico puede ser considerado como clase social -campesino- pero los indianistas critican esa “clasificación” de “occidentalista” y se reivindican de manera “anticolonialista” como una nación donde la tierra es la madre de su cosmovisión. Otras corrientes teóricas y políticas del país andino han develado desde el marxismo la lucha por la liberación de los pueblos originarios sometidos. En este punto es donde debemos presentar a José Carlos Mariátegui para entender el marxismo desde la realidad andina. Éste considera que el “problema del indio” es el problema de la tierra, una cuestión económica-social pero que pasa también por aspectos nacionales de la lucha

indígena. La problemática no sólo constaba en una defensa a la cultura, sino en un cambio de estructura que descompusiera la hacienda feudal y la opresión de los indios.

Para Mariátegui el socialismo americano no debe ser una copia del occidental, sino que se debe amoldar a la realidad indo-americana, debe poner en práctica un socialismo de colectivización territorial que atente de manera directa contra el capitalismo que ha transformado las relaciones sociales de la comunidad. El pensador andino coincide con Marx cuando insiste en que es la clase obrera la que debe encabezar la liberación de las clases políticas, y se apoya en razones identitarias, ya que son los obreros también de origen indio en su mayoría. Para el pensador marxista el capitalismo como sistema político y económico es incapaz de emancipar de las garras feudales, por lo que no es necesario ni deseable pasar por una sociedad de ese tipo para construir el socialismo, pues éste es un movimiento mundial que en la versión americana dispone de una tradicional organización comunista, primitiva e incaica: el “mito socialista”.

La visión de Warisata era mariáteguista en lo esencial: por su creencia en la formación de maestros indios vinculados con pensamientos considerados urbanos que les permitiera manejar la cultura dominante, una acción necesariamente política ya que lo fundamental era afirmar lo indio más allá de enaltecerlo culturalmente; porque defendía el derecho a la participación más allá de las fronteras comunales y a ser partícipes de nuevos frentes de lucha que fueran consideradas en el debate nacional; porque la Escuela reconoció la célula organizativa *ayllu* fundamental en la formación de la organización del Estado en cuestión de la propiedad colectiva de la tierra para generar condiciones que permitan construir y reconstruir desde abajo, a partir de las comunidades.

Mariátegui murió el 16 de abril de 1930, pero la influencia de su pensamiento muestra que desde la teoría puede llegarse a resultados similares a los que otros obtienen en relación directa con la práctica.

2.4 Las vertientes del contexto de adversidad y los mecanismos para su demolición.

Warisata estaba en abierta desventaja, era una pequeña isla en la mitad de un feroz latifundismo, de políticas estatales impregnadas de ese feudalismo, así como de corrientes izquierdistas indefinidas y de escasa visión epistémica que marcaron la época, así como de algunas que lograron éxitos parciales³⁴. La Escuela se creó en las condiciones más difíciles, ante la falta de una sociedad paralela revolucionaria sus anhelos libertarios quedaron desamparados. La escuela Ayllu de Warisata fue una experiencia organizativa educacional que lejos de quedarse en ese ámbito trascendió al político, pero su supervivencia estuvo siempre en riesgo al no coincidir con una transformación profunda del poder en el ámbito nacional, o al no conseguirlo, ya que un cambio estructural como el que requería la consolidación del proyecto, al decir de su autor, “es imposible sin destruir completamente la vieja máquina del gobierno burgués, el viejo Estado capitalista, y toda la vieja superestructura política también burguesa...” (Pérez, 1992:9) El que fue maestro y defensor incansable de la escuela Ayllu, el socialista Carlos Salazar Mostajo, comentó que desde que organizó a las indiadas y se puso la primera piedra para la construcción de la Escuela se haría lo imposible para mantenerla en pie, pero eran consecuentes de que sería muy difícil. Y así fue, después de diez años de trabajo la Escuela fue literalmente tragada de la historia boliviana por órdenes del Tribunal Superior de Justicia en la presidencia de Quintanilla.

2.4.1 El reflejo del impacto de la escuela Ayllu en los medios periodísticos bolivianos.

Tenemos que retroceder en el tiempo e introducirnos en las notas periodísticas de la década de los treinta para estimar el impacto que tuvieron la Escuela y los Núcleos a nivel

³⁴ Entre las grandes ideologías liberadoras bolivianas de los años treinta y cuarenta el anarquismo logró articular a los trabajadores de la zona urbana. En el ámbito rural la sublevación de Zarate Wilka, en 1899, dejó una huella trascendental por la defensa de tierras comunitarias y el acceso a la educación. Tras la Guerra del Chaco los intelectuales de clases medias, con propuestas por la modernización y por la construcción del Estado nacional, tendrán al mismo adversario oligarca a pesar de que no se consolidan como una fuerza hegemónica hasta los cuarenta con la fundación del Partido de Izquierda Revolucionaria (PIR) y el Partido Obrero Revolucionario (POR). A modo de crítica comentaremos que los intelectuales de pensamiento marxista tenían limitantes teóricas, su política no tenía sustento en un análisis de la realidad del país, ni acercaron sus pensamientos a las dos realidades: la campesina y la étnica. Hasta la actualidad la búsqueda de la reconciliación del indianismo y el marxismo –entre lo local y lo universal- es un asunto pendiente.

nacional.³⁵ Warisata era un hervidero de aprendizaje por los redescubrimientos que iba realizando y por las prácticas que iba creando en una sociedad sedienta de nuevas iniciativas que rompieran con las viejas lógicas desiguales y racistas. El Altiplano boliviano representó un foco de atención para la instauración de un régimen redentor de conciencias y no sólo en las zonas rurales, sino a nivel más extenso. Un gran interés por conocer de cerca la experiencia se desató entre periodistas, académicos -tanto nacionales como internacionales-, estudiantes universitarios y la clase obrera de origen rural, algunos de los que estrecharon vínculos con miras a formar un movimiento revolucionario o cuando menos para solidarizarse con su lucha en los momentos más álgidos de la represión. (Véase anexo 1)

La escuela Ayllu tuvo varios enemigos de distintos grupos socio-políticos, tanto liberales como conservadores. Entre las vertientes que prepararon una larga campaña de desprestigio e intimidación a involucrados en la práctica educativa están las autoridades municipales y autoridades estatales, estos últimos concentrados en su mayoría en el Congreso Nacional Educativo, organismo público que englobaba el plano educativo nacional boliviano tanto rural como urbano.

[...] los ataques, afrontando con suprema energía a todo el régimen reaccionario de Quintanilla. Tenía encima ministros, Consejo Nacional de Educación, Contraloría, subprefectos, intendentes, corregidores, prensa derechista. Sólo en *La Calle* nos defendieron (gran parte de nuestra lucha está en sus páginas: nuestra gratitud para Armando Arce, Nazario Pardo Valle y Gamiel Churata). En Warisata, la insolencia gamonalista llegaba al máximo grado. Las exacciones y emboscadas menudeaban [...] (Pérez, 1992: 28)

La élite oligárquica terrateniente tradicional fue la que mayores problemas y controversia generó en la zona rural, sobre todo por la garantía de integridad de la propiedad

³⁵Consideramos que los periódicos con mayor tiraje en Bolivia fueron el espacio de debate con mayor accesibilidad social, sobre todo en la ciudad de La Paz donde se generaban pensamientos de diferentes corrientes políticas. Las discusiones, difamaciones y denuncias, en contra y a favor de la escuela de Warisata eran permanentes desde su creación aunque se incrementaron desde 1938 hasta 1940 como podemos apreciarlo en los diarios.

latifundista que la autoridad municipal de Achacachi le otorgaba por la propiedad privada de la tierra, autoridad que ejercía su trabajo en beneficio de quienes ejercían de forma hereditaria e integralmente el control en la región.

Pese a las leyes de igualdad nacientes en el liberalismo, la represión seguía vigente, aunque desenvolviéndose en formas cada vez más sofisticadas³⁶ en un contexto en el que el panorama social generador de desigualdad y empobrecimiento seguía sin cambiar, pues las formas de producción, de propiedad y de poder político-económico seguían construyéndose desde un sistema de privilegios clasista con el que la escuela tenía que chocar desde el primer momento, como ocurrió cuando denunció la vigencia del pongueaje oficial (servicio personal gratuito) a favor del subprefecto, del cura y el corregidor, lo que, como ya se dijo antes, ocasionó enemistades y denuncias en Achacachi, por “usurpar funciones que no le correspondían”, pero que al mismo tiempo generó un notorio incremento del apoyo indio.

[...] La tormenta cayó sobre Raúl Pérez (hermano de Elizardo que tomó el cargo de Director en la escuela mientras él se ausentó para resolver el problema por otras vías), quien, solo, resistió varios meses a todos los ataques, afrontando con suprema energía a todo el régimen reaccionario de Quintanilla. Tenía encima ministros, Consejo Nacional de Educación, Contraloría, subprefectos, intendentes, corregidores, prensa derechista, el despliegue de una acción persistente, desordenada al principio y que más tarde fue adquiriendo coherencia hasta convertirse en un verdadero complot organizado contra la Escuela. Las avanzadas de esta ofensiva se hallaban, por supuesto, en Achacachi, prototipo de pueblo mestizo y colonialista que vive gracias a la servidumbre. Por entonces ya no se hacía disimulo del odio con que se contemplaba a nuestra obra. Los indios eran cruelmente perseguidos, aumentándose la saña gamonalista con el pretexto de guerra. El Director era calumniado, insultado [...] hasta condenado a muerte [...] El pretexto más socorrido para atacarnos era acusarnos de que constituíamos un peligroso movimiento comunista, y que Warisata debía ser convertida en un cuartel acabando con todos nosotros. (Pérez, 1992: 137).

El Director de la Escuela llegó a tener treinta y cinco juicios pendientes a medida que el proyecto iba avanzando. La censura de algunos medios de comunicación demostraba con quienes estaban, al igual que ocurría con la ausencia de investigación por parte del Fiscal

³⁶ El liberalismo intentaba borrar las diferenciaciones con “derechos civiles”, así el indio se caracteriza como “ciudadano” con derechos de lógicas ciudadinas e intelectualistas de corrientes extranjerizantes de clase media-alta, blanco-mestizas.

de Distrito acerca de los asesinatos de comunarios, y la consiguiente impunidad que provocaba. Todo esto favorecía que los ataques, intimidaciones y persecuciones de los latifundistas a los comuneros campesinos-indios vinculados con la Escuela y los educadores fueran cada vez más abiertos y graves³⁷. Esto se registra en la carta de los maestros de Warisata publicada en *La Calle* el 22 de octubre de 1939 para denunciar los atropellos que se comenten por parte de los gamonales. (Véase anexo 2)

De la gravedad de la situación podemos juzgar por el hecho de que los profesores de Warisata pidieron autorización para usar armas de fuego para responder por su integridad física ante los ataques impunes por parte de la municipalidad de Achacachi:

[...] Completando la información de antes de ayer [...] publicamos a continuación copia del oficio enviado por el señor Victor Cabrera Lozada, titular de aquella cartera [...] Warisata, 20 de octubre de 1939 —Mineducación.- La Paz, Víctima alevoso ataque murió ayer, Alfonso Gutiérrez profesor nuestra escuela Patapatani, hallándose moribundo profesor Desiderio Arroyo, de la misma. Ante este hecho profesores campesinos elevamos vigorosa protesta pidiendo garantías y autorización usar armas de fuego para defensa personal. Caso contrario produciríase desbande docencia escuelas indígenas que carecen todo medio resguardo. Por los profesores de Warisata, Fuentes Lira (Pérez, 1992).

Ahora bien, en contra partida creemos importante introducir la carta que la Sociedad Rural Boliviana, compuesta por terratenientes achacacheños, envió al ministro de Educación para desprestigiar la escuela Ayllu, en la que piden la reorganización de las escuelas indígenas por difundir una orientación política contra todos los “preceptos de la constitución”. (Véase anexo 3)

Pero a pesar de los ataques tanto físicos como morales, a finales de la década de los treinta la Escuela se encontraba en su máximo esplendor al haberse extendido por diversos lugares de la República los Núcleos con aires warisateños. Esto hizo que los obstáculos se incrementaran y que los ataques tomaran un rumbo de carácter institucional, al tomar el

³⁷ Hay testimonios recogidos de comunarios que explican qué tipo de acciones intimidatorias cometían los terratenientes y las autoridades municipales de Achacachi que crearon miedo e inseguridad en la comunidad. Los warisateños se cubrían las espaldas y se organizaban en indiadas, pero el hostigamiento no cesó hasta el final.

Consejo Nacional de Educación la vía jurídica luego de una campaña de desprestigio sobre la escuela indigenal para buscar el cierre de la escuela Ayllu de Warisata.³⁸

2.4.2 Los mecanismos de demolición del Consejo Nacional de Educación contra la Dirección de Educación Indigenal.

Se acusó a la Escuela en varios aspectos, sobre todo, de ser subversiva y de ir contra los intereses del país, la primera controversia entre el Consejo Nacional de Educación y la Dirección Educación Indigenal transcurrió por la autonomía de la escuela indigenal, discutiéndose si debía funcionar con carácter propio o debía ser parte del Consejo.

El 28 de noviembre de 1939 se publicó en el periódico *La Noche* un interesante artículo que ilustra la disputa entre los diferentes organismos públicos de educación. Según el periódico *El Diario* esta discusión generó el comienzo de la cuestión del “problema de la educación indigenal”. (Véase anexo 4)

Este debate es de suma importancia debido a que las razones que da la Dirección de Educación Indigenal para fundamentar su autonomía dejan claro que la educación indigenal y el “problema del indio” rebasan lo meramente pedagógico. Primeramente, entienden que la educación debe adaptarse a las necesidades donde se implantará la escuela, ya que los problemas “no son los mismos de las escuelas de ciudad”, lo que frena al concepto de Escuela Única, es decir, de un mismo modelo educativo en el área rural y urbana. Además, suben a la palestra “los regímenes económicos que predominan en el campo” como el generador principal del rezago social de las áreas rurales. En sus argumentos sobre el tema presupuestal, hacen hincapié en el autoabastecimiento escolar como motor principal, no sólo del recinto escolar, sino de la comunidad.

³⁸ *El Diario* 4 de octubre de 1939 en el artículo titulado *La lucha desesperante de los maestros rurales por sostener las escuelas para los campesinos*, “... por otra parte nuestros adversarios no son solamente personas o autoridades de provincia; por el hecho mismo de ser la Escuela una institución suscita un enconado empeño de destrucción en toda clase de elementos que aun teniendo un volumen moral e intelectual insignificante, se permiten hacernos blanco de su odio inexplicable... Estamos subalternizados en el concepto de Administración Pública y carecemos de apoyo de todo medio de llevar a la práctica... desprovistos de toda garantía...”.

El debate presentado sería el detonante para próximas disputas, las calumnias se reencarnaron en dificultades burocráticas crecientes que desembocaron finalmente en el cierre de la Escuela. Un conjunto de conveniencias personales, de intereses políticos y envidias por parte de normalistas aferrados a las estructuras de poder influyeron también en el cierre, como comenta Pérez:

[...] vimos así que el maestro normalista era el abanderado de esas fuerzas que actúan en la oscuridad pretendiendo perpetuar la situación esclavista y servil del indio, y lo hacen no solamente por imperio de intereses personales de suyo menguados, sino como resultado de una educación, de una estructura espiritual modeladas en los clásicos vicios de la mentalidad altooperuana feudal y retardataria. El maestro normalista que es destacado a la tarea de educar al indio, lo hace con finalidad enteramente personal: el lucro [...] (Pérez, 1992: 172- 173).

El normalista Vicente Donoso Torres vicepresidente del Consejo Nacional de Educación y férreo enemigo de Pérez y la escuela Ayllu, quiso poner el punto final a la educación indigenal por el rumbo que estaba tomando desde la Dirección de Educación Indigenal. El artículo publicado en *La Nación* el 6 de abril de 1940, *El país ha vivido por diez años engañado con el "bluff" de la educación indigenal* recoge las razones de su inconformidad, entre otras:

(...) Evidencia en efecto, el informe, que la educación de la raza indígena se ha venido cumpliendo dentro de la más absoluta anarquía pedagógica, o, mejor, dentro de la más absoluta ausencia de normas pedagógicas adecuadas, sin programas, sin horarios, sin orientaciones definidas, sin control de enseñanza, con elementos semi-analfabetos como profesores y con los más pobres resultados que se pueda imaginar. A través de diez años, los beneficios de la educación indigenal son nulos, y únicamente se registra en el haber de esa obra algunos edificios en los núcleos indigenales y la deficiente capacitación de unos pocos normalistas en Warisata... hemos comprobado que esa ideología indigenista tiende a aislar al indio del conjunto nacional, conservándolo dentro de una casta especial, con escuelas y maestros propios, con enseñanzas de que "el indio tiene que ser redimido por el mismo indio" todo lo que equivale ha sostener una doctrina RACISTA... ¿seis maestros normalistas y 210 profesores improvisados?... debe tenerse en cuenta que para la educación del indio, que es un retardado mental y tiene la dificultad del idioma, se precisa, más que para las otras masas, de maestros vocacionales, preparados especialmente en prácticas agropecuarias, en el manejo de buenos métodos de enseñanza y en el convencimiento de su misión social.³⁹

³⁹ *La Nación*, 6 de abril de 1940, *El país ha vivido por diez años engañado con el "bluff" de la educación indigenal*. Bolivia.

Elizardo Pérez viajó a México invitado por Lázaro Cárdenas pensando que la cobertura ofrecida en el Congreso Indigenista podría defender la obra a nivel continental. El hermano de éste, Raúl Pérez, tomó el cargo de Director y junto al Parlamento Amauta, la indiada y los articulistas que hacían la lucha desde las páginas de *La Calle* -Armando Arce, Nazario Pardo Valle y Gamiel Churata- intentaron subsistir a la constante amenaza. El 12 de enero de 1940 Vicente Donoso Torres se dirigió a la Escuela con un decreto del Presidente Quintanilla en que señalaba que una comisión “investigadora” dictaría el cierre o la continuación de la escuela Ayllu, y como era obvio los jueces que dictaminarían la decisión eran de cargos vinculados con el Consejo Nacional de Educación y “las escuelas indigenales quedaron entregadas a sus peores enemigos, partidarios todos de la servidumbre y de la esclavitud del indio.”(Pérez, 1992:274). El informe del tribunal se publicó en *El Diario* del 24 de agosto de 1940 tenía las mismas críticas que Donoso Torres señalaba en el artículo anterior. La Escuela pidió un segundo tribunal por considerar que el primero juzgó ilícitamente, Pérez menciona en su libro, “lo que no puedo aceptar, señor Ministro, es que los jueces de esta obra sincera y abnegada sean tradicionales delincuentes de la Educación Pública, los oportunistas de todos los partidos, los hombres que hicieron de sus necesidades venales un programa nacional. No acepto que Vicente Donoso Torres sea mi acusador con poderes de Estado”. Hubo un segundo informe realizado por agentes ajenos, publicado el 25 de octubre de 1940 en *La Calle*, podemos observar que consideró de una gran seriedad la práctica educativa de Warisata, pero “el régimen feudal no podía permitirlo” y finalmente la escuela Ayllu fue demolida.

Tras la caída de la escuela Ayllu de Warisata y los Núcleos, se despidió y destituyó a los maestros además de que fueron acusados de agitar a los indios, las escuelas fueron saqueadas y los estudiantes perseguidos. En el Núcleo de Cascarabe los trescientos educandos fueron asesinados con el pretexto de que eran células comunistas. Finalmente, las normales rurales fueron entregadas al SCIDE, Servicio de Cooperación Interamericano de Educación financiada por los Estados Unidos de América, que introdujo cambios que echaron por tierra, una por una, las conquistas de Warisata:

[...] con claras señales de interés imperialista se elimina la intervención del indio en la conducción de la escuela; se suprimen los sistemas de trabajo colectivo; sólo por excepción se practica el trabajo agrícola, los talleres existen apenas como entrenamiento escolar y nunca como actividad productiva. El núcleo ha perdido su carácter económico y geográfico y se ha convertido en un simple término administrativo. Ni por asomo se practica el *ama sua, ama kella*. La conducción de educación campesina se ha convertido en un burocratismo inepto tan falso de principios como colmado de voracidad, derivando al caso, sin rastro de nada que se parezca a propósitos constructivos y educativos [...](Pérez, 1992:72).

Queremos concluir este capítulo con la parte final de un escrito de Carlos Salazar Mostajo llamado *¡Warisata Mía!*:

¿Sabías esta historia pueblo de Bolivia?

Es bien sencilla: no es más que una escuela socialista que pretendió afrontar al régimen. No es más que un grupo de maestros -¡tan poco!- que tuvo la osadía de defender al indio.

¡Y ahora, acuérdate, pueblo de Bolivia! ¡Acuérdate como se nos infamó y cómo se nos arrojó! ¡Acuérdate cómo te prometieron, los simuladores, grandes progresos, grandes reformas! ¡Y ahora ve, Warisata en ruinas, Warisata despedazada y aniquilada! ¡Acuérdate que este drama es parte de tu propio drama, pueblo mío ultrajado!

Por eso, ahora que sé que se asesta la última puñalada a Warisata, digo:

¡Warisata mía!

Y lo digo con dolor y cólera. Porque los cuervos han concluido su festín. Porque Warisata nunca más será la morada de poetas y artistas. Porque nunca más tendrá maestros como nosotros. Porque nunca más podrán llenar aquellas aulas con el aliento de grandeza, de lucha y esperanza, que nos permitió resistir tanto tiempo.

He escrito lo que tenía que decir como ciudadano, como maestro y como hombre. Esta página está hecha de lágrimas, desborda pasión y estalla en cólera. Porque la Historia de Warisata es también una historia de cólera, pasión y lágrimas.

¡Como toda historia de lucha!⁴⁰

⁴⁰La Calle el 17 de febrero de 1943. Carlos Salazar Mostajo publicó *¡Warisata mía!* Bolivia.

CAPÍTULO III

La educación socialista, el maestro revolucionario y la identidad popular en la cultura nacional: los legados del cardenismo.

3.1.- Antecedentes de la Escuela Rural mexicana

Durante los tres siglos de dominación colonial española, la oligarquía “absolutista-teocrática” se preocupó de instalar un riguroso sistema de educación humanística para sus descendientes por medio de instituciones como la Universidad Pontificia de México o colegios como el de San Ildefonso, o el de San Pedro y San Pablo. Al mismo tiempo y en franco contraste, se negaba sistemáticamente la educación para el pueblo, situación acorde con las condiciones de miseria en que se encontraba la mayoría de la población, particularmente la de las zonas agrarias o mineras, a lo que habría que agregar que la población campesina, en su mayoría indígena, no disponía del derecho a la participación política. Por supuesto que no habría que olvidar que, ya sea institucionales o no, nunca dejó de haber esfuerzos educativos dirigidos a esos sectores marginados de la población, lo que puede palpase desde el momento mismo de la conquista como después de la Independencia nacional:

[...] Pueden citarse en la primera mitad del siglo XIX, pocos casos sobresalientes, como el de los esfuerzos de Lucas Alamán para impulsar la enseñanza agrícola y la superior; y la campaña escolar primaria de Benito Juárez, en el gobierno de Oaxaca, o el civilizador gobierno socializante de García Salinas en Zacatecas: ejemplos excepcionales todos [...] en 1833 el presidente doctor Valentín Gómez Farías y su ministro doctor José María Luis Mora [...] crearon un sistema de escuelas populares; su ensayo en este amplísimo horizonte democratizador no prosperó, por la mínima duración de su gobierno; muchas décadas habían de sucederse todavía hasta el resurgimiento de aquellas nobles ideas. (Tejera, 1963: 15-16)

Un poco más adelante, el positivismo francés teorizado por Augusto Comte marcó una gran influencia sobre la escuela Nacional Preparatoria de 1868, pues proporcionó un marco en el cual habría de desarrollarse la educación impartida por esa institución: “la clasificación de ciencias, y el espíritu del orden nacional y el progreso”, y es así como la enseñanza moderna, laica y científica marcó dos generaciones mexicanas, “dotando a bastantes

hombres con acopio de conocimientos universales y carácter cívico, los cuales iniciaron la transformación legislativa y económica del siglo XX” (Tejera, 1963).

El régimen de Porfirio Díaz desarrolló una política económica modernizante en la que el rezago social marcó a un pueblo reprimido y explotado por las fuerzas oligárquicas nacionales y por la dependencia de las inversiones extranjeras que lejos de beneficiar al pueblo lo enclaustraban en la mayor de las miserias. El despojo de sus tierras a los campesinos provocó migraciones apresuradas a la ciudad, y el descontento hacía eco en los sectores empobrecidos de la sociedad, tanto en los suburbios citadinos como en las zonas rurales, estrechamente ligados por esas migraciones.

En lo que corresponde al panorama educativo, el esfuerzo del régimen porfirista se centró en el espacio urbano, donde se fomentó el desarrollo de centros educativos. Al mismo tiempo, el gobierno tenía muy poco interés en proporcionar recursos para la educación en las áreas rurales, en esta percepción del acceso a la educación como un “privilegio de clase”, la situación agravada por el alto índice de analfabetismo existente en las comunidades rurales y porque el eje principal para los pedagogos de la época era el de la castellanización. La Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, fue creada en 1905 por Justo Sierra, pero hasta 1912 la Educación Primaria y Normal abarcaba al Distrito y a los Territorios Federales (Tejera, 1963), sin llegar a lo rural. En el gobierno de Porfirio Díaz, Justo Sierra fue el más reconocido ideólogo de la educación pública, reconocía que el Estado junto con la educación formarían ciudadanos libres, aunque la aportación más interesante fue que la educación debía ser autónoma para dar derecho al libre pensamiento. La filosofía humanista aplicada a la educación es uno de los legados que influyeron en la formación de la Universidad Nacional Autónoma de México, fundada el 22 de septiembre de 1910.

Durante la república restaurada a inicios del porfiriato los liberales se fueron conformando en dos vertientes: por una parte, los liberales positivistas como Justo Sierra, Gabino Barreda, y otros; por otra, la tendencia liberal a la que Alan Knight llama institucional, entre ellos, Guillermo Prieto, Joaquín Baranda, Ignacio Ramírez e Ignacio

Manuel Altamirano (Knight, 1987: 59-91). Justo Sierra, percibía lo indígena como “la parte de la población menos apta para el progreso en México... y que tal aptitud no era resultado de factores innatos sino un problema de nutrición y educación” (Pérez, 1993:72). Por su parte, desde la vertiente institucional, no podemos olvidar las aportaciones de Ignacio Manuel Altamirano que tenía la constante preocupación de marcar que el Gobierno Federal, el del Distrito Federal y de los Estados de la República, debían ser responsables de la instrucción de los indígenas.

El escritor, maestro y político de familia de raza indígena tuvo oportunidad de ir a la escuela por el cargo que su padre tuvo en la alcaldía de Tixtla en Guerrero. Así, en la obra de Altamirano siempre se destacó la situación de los indígenas y de la población rural; su empobrecimiento, analfabetismo y explotación a manos de sacerdotes y hacendados. Para el mejoramiento de las condiciones de vida de los indígenas consideraba que la educación debía ser primordial. Resaltan en sus escritos varias temáticas referidas a la problemática educativa en el país: la modernización de la enseñanza, el nacionalismo en lo educativo, el papel del maestro y su formación en las escuelas normales, el aspecto público, la obligatoriedad, la laicidad y gratuidad de la enseñanza y la Instrucción pública para los indígenas (1993: 71).

Todavía en pleno porfirismo, entre la burguesía intelectual era motivo de menosprecio reconocer lo indígena como lo había hecho Altamirano tiempo atrás:

[...] Una biblioteca entera de historiadores imparciales y veraces se puede presentar desmintiendo esas aseveraciones, de observaciones y de juicios puede aducirse para probar, que no son improgresivas las razas indígenas, sino que deben su estado a la tiranía o imbecilidad de los gobiernos que por interés o descuido, las han conducido a semejante degradación. Precisamente el esmero que se tuvo en alejarlas de la civilización indica la convicción que se tenía de sus aptitudes para entrar de lleno en el movimiento de la vida civil. Es curiosa y peregrina esta acusación de improgresiva que se lanza a la raza indígena en presencia de la historia de México. Se le despoja de la tierra, se le esclaviza de mil maneras, se le hace ignorar el idioma del vencedor, se le cierra la escuela, se le declara en perpetua minoría, se le aparta de todo camino de adelanto y de civilización, y después de que se ha logrado al cabo de tres siglos de abatimiento físico y moral, producir en ella la debilidad, el desaliento, la agonía, se le acusa de improgresiva. (Altamirano en Jiménez, 1989)

También destacó que para los indígenas la instrucción y la escuela son medios de liberación:

Instruid a un pueblo de indios, que comprenda que de su seno puede salir el Diputado que alzará la voz en la legislatura para favorecer los intereses de su raza, o el magistrado que lo protegerá en el poder Ejecutivo, o el juez, que no tratará al indio como bestia condenada a las torturas del presidio o de la mina, y ya veréis como ese pueblo, en días de elecciones, se agita, se conmueve, habla, discute y escoge para representarlo a uno de sus hijos, el más hábil, el más honrado y el de espíritu más altivo, para no dejarse subyugar por los poderosos. (Altamirano en Jiménez, 1989)

Creador del proyecto que dio origen a la Escuela Nacional de Maestros, en aquella época Normal de Profesores de Instrucción Primaria en 1882, Altamirano dejó una relevante influencia en el plano educativo.

Las materias que debían estudiarse en la Escuela Normal para ser enseñadas en educación primaria eran, entre otras: lectura, escritura, aritmética, gramática elemental, moral, historia política de México, historia general, derecho constitucional, geografía elemental, teneduría de libros, nociones de mecánica, física y astronomía, nociones de química y zoología, botánica, agricultura, mineralogía, nociones de fisiología, higiene y medicina doméstica, idiomas, dibujo natural, lineal y de ornato, música, gimnástica, gramática, principios de bella literatura, lógica, pedagogía (Jiménez, 1993: 23).

Y si bien es cierto que las tendencias pedagógicas francesas y suizo-alemanas dejaron una huella transcendental en la educación primaria y normal que abarcaba el Distrito y los Territorios Federales. Cabe señalar que esto se refería sobre todo al ámbito urbano, lo que llevó a que desde la oposición política se hicieran propuestas avanzadas para subsanar la carencia de una educación destinada a las comunidades rurales: poco antes de desatarse la Revolución el Partido Liberal Mexicano, formado por Ricardo Flores Magón en 1906, reclamó escuelas para el pueblo, y en 1912 el licenciado Emilio Vázquez Gómez publicó en el *Pensamiento de la Revolución* un manifiesto del 21 de julio de 1912 en el que se proponía la combinación de la enseñanza con la práctica:

(...) Para capacitar a los mexicanos en el sentido de la reforma económica que se trata (darles tierra y aguas), todas las escuelas de instrucción primaria que existen y que se establezcan serán convertidas en escuelas-granjas, con las construcciones y extensión

de tierras necesarias para la enseñanza práctica de la agricultura propia del lugar [...] Todo además de la enseñanza ordinaria (Tejera, 1963: 18).

Otro antecedente de la escuela socialista es el de la *Escuela Racionalista*, la experiencia educativa desarrollada en el periodo del gobernador Salvador Alvarado en Yucatán desde 1915 a 1918. Crítica ante los métodos de la escuela porfirista, fue adoptada por los grupos más radicales entre 1910 y 1930 (Lerner, 1978:14). Se propuso una educación práctica en la que si bien la ciencia predominaba, lo hacía desde una perspectiva obrerista hacia el socialismo. En esa época se “inició un programa de modernización basado en una alianza entre empresarios progresistas y trabajadores urbanos y rurales... el Partido Socialista de Yucatán (PSY) formado por Alvarado en 1915 fue más allá de la alianza entre burgueses y trabajadores para postular un acercamiento radical entre la educación y la defensa de los intereses de obreros y campesinos” (Latapí, 1998: 79).

El PSY, fundado por elementos urbanos –trabajadores ferrocarrileros, maestros y artesanos- organizó a los jornaleros de las haciendas y a los habitantes de los pueblos bajo el liderazgo Felipe Carrillo Puerto. Los maestros jugaron una importante tarea en el despertar de las conciencias de clase y orientar las acciones hacia la lucha por el reparto agrario, la adopción de técnicas agrícolas modernas, la instalación de servicios públicos, las mejoras en materia de salud e higiene, los derechos de los trabajadores y el desarrollo de la pequeña industria. El PSY propugnaba una “verdadera escuela socialista” para “alimentar a las masas populares que se organizan en una atmósfera fuertemente saturada de toda clase de esclavitudes”. La educación haría que la gente “conociera a sus opresores” y comprendiera que “la libertad política es un mito si no descansa sobre la libertad económica” (1998: 79-81).

Pablo Latapí Sarre señala que la “escuela racionalista” establecida en la Casa del Obrero Mundial dejó un gran reflejo en la “educación socialista” que años más tarde se implementaría en el cardenismo.

[...] La escuela racionalista se inspiraba en las ideas del anarquista español Francisco Ferrer Guardia, quien sostenía que la enseñanza debía orientarse al trabajo y transmitir un mensaje de solidaridad y justicia; en la escuela debía darse mucha libertad al niño, pues la educación es el resultado “natural” de las influencias del

medio y de las reacciones del niño [...] -Además nos informa de que hubo propuestas de educación socialista- [...] en el Congreso Nacional de Estudiantes (1921), en el Congreso Pedagógico (Jalapa, 1932) y en la Segunda Convención de maestros (Toluca, 1933) [...] (Latapí, 1998: 27)

Acorde con estas propuestas, es hasta el triunfo de la Revolución Mexicana cuando se reconoce la importancia que la problemática rural tiene en un país como el México de esa época, mayoritariamente rural, y así como la devolución de las tierras usurpadas y el reconocimiento de los derechos de los campesinos se convirtieron en el centro de la disputa y en el eje de la política nacional de los años inmediatamente posteriores al triunfo revolucionario, la educación, que jamás había sido un ejercicio de indígenas y campesinos, llega por fin hasta ellos por medio de la Escuela Rural, que nace con un sello revolucionario en el que la creatividad y el pensamiento popular se iba amoldando junto con las clásicas recetas universales para dar lugar a un modelo educativo que va más allá de la concepción tradicional de la enseñanza escolar.

3.2.- José Vasconcelos, Rafael Ramírez, Moisés Sáenz y Narciso Bassols: la cruzada de las figuras posrevolucionarias por la creación de la Escuela Rural.

El primer aspecto de este carácter no tradicional de la Escuela Rural es que tenía la tarea de transformar la base económico-social para construir un nuevo orden económico y social caracterizado en la Constitución de 1917, específicamente en los artículos 3° y 27°. La relevante intervención o fuerza y efecto de nuevos actores rurales, campesinos e indígenas, hasta entonces marginados del escenario político, fueron parte de la consolidación de un Estado-nación popular, una “lucha patriótica” donde los primeros maestros rurales a falta de conocimientos pedagógicos cumplían con una importante labor social revolucionaria.

La Escuela Rural sería instaurada hasta en las zonas más recónditas del país y avanzó de forma más palpable desde 1921 con la creación de la Secretaría de Educación Pública a cargo de José Vasconcelos en el gobierno de Álvaro Obregón, quien comenzó la federalización de la enseñanza. Los retos de la época no eran pocos: la diversidad étnica, los diferentes usos y costumbres, el multilingüismo, el aislamiento entre comunidades,

entre otros, eran factores que dificultaban la tarea de unificación de la educación. El gobierno, con Vasconcelos al frente en lo educativo, inició la tarea con la creación de centros educativos llamados *Casas del Pueblo*, que fueron edificadas por la comunidad y que son centros en los que se muestra el segundo aspecto en que la educación de la época inmediatamente posterior a la revolución desborda ostensiblemente los límites de las instituciones tradicionales de enseñanza: la estrecha vinculación entre la comunidad y la escuela, como lo señala Moisés Sáenz, Director de la Escuela Nacional Preparatoria en 1919 y de 1924 a 1933 Subsecretario de Educación, al definir la Casa del Pueblo:

Observando, pues, las actividades en estas escuelas rurales mexicanas de la montaña, salta a la vista en primer término la idea de que la escuela rural es un centro social para la comunidad. La escuela rural, la Casa del Pueblo, es el lugar de reunión de los vecinos, tiene conexiones y relaciones vitales con toda la aldea. No es una escuela para niños únicamente, es también para los jóvenes; lo es igualmente para las madres y para los padres [...] el mejor ejemplo de socialización en una escuela lo he visto en algunas de estas escuelas rurales de las montañas de México, donde el pueblo entra a la escuela, donde hay espíritu de democrática libertad en el trabajo, donde hay igualdad en el esfuerzo y realidad en el interés y donde las relaciones entre el maestro y el alumno son de tal naturaleza naturales y fáciles, que se tiene la idea de un grupo perfectamente integrado con comunidad de ideales y de intereses y en cooperación completa para realizarlos [...]

Característica perfectamente clara es la de la intensidad del espíritu nacionalista. Tal espíritu es natural en su mayor parte pues es bien conocido el apego de nuestro pueblo a las ideas y sentimientos relacionados con la patria: pero es también estimulado, es decir, forma parte de nuestro programa educativo, pues hay todavía muchos lugares de México donde la gente no ha visto una bandera mexicana [...] Tenemos la necesidad urgente de integrar a nuestro país, de crearles esta comunidad de intereses, de ideales y de sentimientos que se llama patriotismo. (Sáenz en Loyo, 1985: 21-23)

Un tercer aspecto novedoso de la escuela rural es que los principios de la “escuela activa”, del “aprender haciendo”, impulsados por John Dewey y compartidos por Sáenz y Vasconcelos, se plasman en una relación notoria, directa, lógica y vital de la enseñanza con las tareas y problemas nacionales:

[...] Apoyo a la Reforma Agraria contra el latifundio, desterrar el militarismo, castellanizar a los indígenas e integrarlos al desarrollo, o de incorporar a las comunidades más apartadas mediante el establecimiento de escuelas rurales, etcétera [...] una visión de cultura como factor de liberación y de dignificación de la persona [...] La conciencia de nuestra identidad mestiza y la afirmación de nuestra vocación

latinoamericana. Por esto se dice que funda un modelo cultural de Estado, que todavía persiste (Latapí, 1998:26).

Por otra parte, el concepto universalista y espiritualista que tenía Vasconcelos de la cultura da lugar a su planteamiento de la *raza cósmica*, que enfocado a resolver la problemática rural y en particular “el problema del indio”, supera la visión de razas clásica y se basa en la mezcla biológica cultural, en la fusión mestiza, en el “mejoramiento” de la raza, en una visión nacionalista inclusiva que se caracteriza por una lengua, una geografía, una historia nacional. De esta visión se desprende un cuarto aspecto que caracteriza la educación de este periodo: la educación en general, y no solamente la rural, adquiere un sentido nacionalista, cultural, laico y popular y tiene un carácter integrador que da lugar a la naciente *mexicanidad*, el sentir nacional revolucionario moderno que desde tendencias occidentales y por medio de la educación emprende la tarea de formar “una conciencia colectiva, crear y fortalecer este ánimo de confianza en sí mismos para nuestros pueblos” (Tejera, 1963: 35).

En los primeros años de la formación de la SEP, Vasconcelos le dio los lineamientos básicos en que habría de basarse durante los siguientes años. La propuesta educativa de José Vasconcelos era de una visión cultural universalista y espiritualista para lograr una identidad nacional que incorporara a los elementos aislados rurales a la unificación del país. La educación debía enseñar valores humanos al pueblo y crear una identidad que incrementara la confianza perdida a lo largo de tantos años de explotación oligarca.

El profesor veracruzano Rafael Ramírez, por su parte, colaboró en la Reforma Educativa que impulsó Vasconcelos. Para él, la educación supondría el medio para lograr la cohesión social y la unificación de los mexicanos, “incorporación del proletariado a la sociedad como el mejor medio que permite resolver el problema de la heterogeneidad racial y cultural” (Ramírez, 1981).

Mientras que Vasconcelos diseñó el sistema educativo nacional desde un enfoque popular, Moisés Sáenz le dio un enfoque revolucionario, un enfoque de socialización entre la escuela y la comunidad, utilizando para ello la organización y el cooperativismo. Para

Moisés Sáenz, Director de la Escuela Nacional Preparatoria en 1919 y de 1924 a 1933 Subsecretario de Educación, la escuela era una preparación para la vida y fue este el pensamiento el que quedó impregnado en la consolidación de la Escuela Rural. Debemos mencionar que Sáenz fue formado por el pedagogo John Dewey, de la *Escuela Nueva*, para desarrollar una escuela activa. Sáenz destacó también en prácticas educativas que incorporaran al indígena a la vida nacional, por su formación antropológica estadounidense, se inclinaba por un *relativismo cultural* que supondría la intervención del mundo occidental a las comunidades de forma gradual y no violenta. Las inquietudes de Sáenz se vieron reflejadas en su vasto trabajo de más de diez años, en el que creó escuelas activas realizando un vasto análisis antropológico de la realidad del campo.

Cumpliendo los lineamientos de Dewey, su preocupación se basaba en la integración social del país a través de la “escuela para la vida”, de aprender haciendo para el desarrollo de un orden social donde el maestro hiciera la función de agente social. Entonces, mientras que para Vasconcelos la integración significó el mestizaje cultural, para Sáenz la diversidad cultural era rescatable siempre que estuviera integrada.

En otro sentido, la Casa del Pueblo contribuía a rebasar el sentido escolar tradicional: las enseñanzas básicas comprendían prácticas agrícolas, oficios, desarrollo de la vida social y la alfabetización entendida como la castellanización de las comunidades.

Y por si fuera poco, esta labor de la Casa del Pueblo era complementada por las Misiones Culturales, a cargo del profesor veracruzano Rafael Ramírez, verdaderas escuelas normales ambulantes, que tenían la función de reclutar a maestros para prepararlos y realizaran una amplia labor de promoción social y organizativa para los campesino-indígenas, dando lugar al sexto rasgo característico de la educación rural, sino abiertamente político, pues el impulso educativo era una forma de canalizar y contribuir a organizar las inconformidades de un campesinado de diferentes poblaciones.

En resumen, en esta práctica educativa se elevaba el nivel socioeconómico de la comunidad, se integraba a ésta con la escuela, se vinculaba la enseñanza con los problemas nacionales, se impulsaba la formación de una conciencia patriótica y comportamientos

cívicos, como las campañas de higiene, se aprendía a leer y escribir al tiempo que se transmitían técnicas agrícolas y oficios, se debatían temas de relevancia para la comunidad, se promovía el ejercicio de la libertad, la reciprocidad y las formas comunitarias, se fomentó el arte popular y se enaltecía al campesino y al obrero como partícipes de la Revolución.

El profesor veracruzano Rafael Ramírez apostó por una educación técnica para mejorar la situación económica y una alfabetización que castellanizara para una pronta incorporación a la nación. La organización de la escuela y comunidad era un factor muy importante para Ramírez, y en sus infinitas obras educativas destaca la idea de que para el progreso socio-cultural del campesinado era necesario el mejoramiento de las condiciones económicas, en sus palabras:

[...] la educación rural consiste en incorporar a la masa campesina, ahora retrasada, a la cultura moderna [...] la educación rural tiene la obligación de promover todo lo que sea necesario para convertir en realidad el postulado revolucionario de que la tierra ha de ser precisamente de quien la trabaje con sus propias manos; al mismo tiempo la educación rural tiene que adiestrar a los campesinos en el completo dominio de los trabajos agrícolas, en el aprovechamiento racional de todos los recursos naturales en la organización colectivizada o bien cooperativa de la producción rural [...] (Ramírez en Loyo, 1985: 32).

En 1932 las Misiones Culturales se agregaron a las Escuelas Regionales Campesinas y de ser un trabajo ambulante se les ubicó en un lugar concreto, “finalmente en 1938, fueron clausuradas por ser consideradas focos de fermento ideológico. Cuando volvieron a la vida, en 1942, habían perdido su carácter original de normales ambulantes para convertirse en centros de extensión para el desarrollo de la comunidad” (Loyo, 1985:11). Las Escuelas Regionales Campesinas también incorporaron a la Escuela Central Agrícola creada en 1926; ésta se formó para la capacitación agrícola con las maquinarias más modernas.

Una figura muy importante en la educación en México fue Narciso Bassols, antecedente respecto de la “educación socialista” de Cárdenas, pues en su cargo de secretario de la SEP de 1931 a 1934, asumió un inocultable compromiso con el pueblo, evidente cuando afirma que:

[...] Dejar de cumplir con cualquiera de los requisitos anteriores, es hacer insoluble el problema, es traicionar al indio, es no ser revolucionario, es servir a los intereses de los terratenientes y del capitalismo yanqui. Equivale a tanto como ser reaccionario puro o apóstata, si alguna vez se estuvo con los de abajo (Bassols, 1964: 53).

Ese compromiso, así como el marxismo que le servía de sustento ideológico y el anticlericalismo que le caracterizaba, le llevaron a asumir planteamientos como los siguientes: impulso a la educación laica y realización de una campaña anticlerical a fin de aniquilar el control que la religión ejercía sobre los campesinos; impulso a la educación rural ante la situación de marginación y atraso de los campesinos; la educación sexual como responsabilidad del Estado. Obviamente esta política impulsada desde la SEP afectaba de manera directa a los grupos de poder, de manera que la escuela rural se encontró como centro de la “batalla campal” entre el Estado laico y las fuerzas religiosas mayoritarias en las poblaciones rurales, lo que ocasionó campañas represivas de los grupos de choque conservadores en contra de los maestros rurales.

Dos aspectos que contempló y vale la pena destacar son la defensa y conservación del legado indígena, y la relación del campo con la ciudad, pues plantea que:

[...] el programa de la escuela rural debería respetar las diferencias y no tratar de imitar la vida citadina, pero al mismo tiempo debería reducir la brecha entre ambos, modernizando las técnicas de producción del campesino. La educación debería ser esencialmente económica para modificar un sistema obsoleto e introducir actividades agrícolas que permitieran terminar con la miseria ancestral del hombre del campo. (Loyo, 1985: 18)

En el primero de estos puntos hubo diferencias, pues posiciones encontradas se enfrentaron respecto de la manera de abordar “el problema indígena”: si por un lado se hallaba la posición de los afines a Vasconcelos que no admitían la introducción de lenguas indígenas al ambiente escolar por considerar que son la raíz principal del desconocimiento y la dispersión del sentir mexicano y que era necesaria la introducción de una cultura hegemónica que uniera a los mexicanos, en el otro se hallaba los que, como Manuel Gamio, no veían lo indígena como asunto de raza sino como de cultura, considerando que formaba parte de la realidad nacional mexicana y afirmaba que la concepción dominante

de las culturas indígenas estaba marcada de estereotipos y prejuicios, y por eso es que la nación estaba desarticulada:

“La forja de la patria, meta de la acción indigenista, requería un proceso de modificación gradual, en el cual los aspectos más valiosos y pertinentes de la cultura occidental -la ciencia y la tecnología, antes de nada- se irían incorporando a los aspectos positivos⁴¹ y vigentes de las culturas indígenas -como el conocimiento de la naturaleza, el sentido estético y la solidaridad comunitaria, de suerte que fueran desapareciendo los aspectos negativos-“ (Latapí, 1998:58-59)

Formado como antropólogo en Estados Unidos, Gamio reconocía la diversidad cultural a la misma vez que aspiraba a la sociedad homogénea, de manera que nunca optó por la desaparición de las lenguas originarias y consideró necesario estudiarlas, darles un alfabeto y producir material didáctico, pero no para fomentarlas y estimularlas sino como instrumento hacia la castellanización. La integración del indio para Gamio consiste en que:

[...] no pretendamos europeizarlo de golpe; por el contrario, indianicémonos nosotros un tanto, para presentarle, ya diluida en la suya, nuestra civilización, que entonces no encontrará exótica, cruel, amarga e incomprensible. Naturalmente que no debe exagerarse a un extremo ridículo el acercamiento al indio. (Sáenz en Bonfil Batalla, 2006: 171-172)

El antropólogo optaba por una acción gradual pero integral en la cuestión del “problema indígena”, y para ello, como en el ensayo de De la Peña, menciona:

Desde la Dirección de Antropología, que no dependía de la SEP sino de la Secretaría de Fomento, Gamio diseñó un vasto programa de investigación regional integral y aplicada, que se llevaría a cabo en 12 zonas del país, donde se localizaban “poblaciones regionales” de cultura distintiva. El programa pretendía encontrar las maneras en que esas poblaciones se irían incorporando por la educación y la acción del Estado a la cultura nacional, que nunca sería totalmente homogénea. A Vasconcelos tal idea le evocaba la política estadounidense de reservaciones, que le parecía discriminatoria y nociva (1998:60).

Para las demás figuras que desempeñaron un papel fundamental en la orientación de la escuela rural, entre otros, Ramírez, Bassols y Sáenz, era también una de sus preocupaciones la incorporación del indígena al panorama nacional. En palabras de Rafael Ramírez lo rural es un reto importante hacia la “cultura moderna”:

⁴¹ Gamio diferenciaba los aspectos “positivos” y “negativos” de las comunidades indígenas, como algo rescatable o como algo desechable, medido desde un parámetro intelectualista nacionalista que ejerce el poder cultural y deja de ser una determinación india.

[...] El progresivo desenvolvimiento de la vida rural implica, en efecto, una larga serie de problemas de los cuales es la extremada pobreza de las masas campesinas [...] el problema de la desintegración social, a causa de los numerosos grupos étnicos que hay en el país y de los distintos dialectos que les sirven como medios de expresión [...] Para liquidar el analfabetismo dar al México rural una sola y misma cultura, cabe la conveniencia y necesidad de integrar a la población campesina socialmente, dándole un solo instrumento de comunicación y expresión, es decir, hacer del México rural una masa social homogénea en cultura y en idioma. (Ramírez en Loyo, 1985: 35)

Para Bassols, el llamado “problema indígena” era integral, es decir, una cuestión económica, social y cultural, sin que esto significara la desestructuración de la unidad nacional del país:

[...] es evidente que cuando lleguemos a suministrar a las razas indígenas una comprensión de la vida y de los fenómenos naturales, basada en la ciencia contemporánea, habremos entregado las mayores posibilidades de desarrollo [...] no se trata de ignorar los valores espirituales del indígena, sus tradiciones, su pasado todo, para incorporarlo ciegamente a los tipos de la vida social que la civilización occidental ofrece. No sería deseable intentarlo porque, en caso de lograrse, se haría de nuestros campesinos un ejército mecánico [...] Nuestra educación tiende a realizar una síntesis de dos culturas, conservando los valores positivos de las razas indígenas y tomando de la civilización occidental, con los recursos técnicos y las posibilidades que el maquinismo aporta [...] (Bassols en Loyo, 1985: 55).

Cuando Moisés Sáenz tomó el cargo de subsecretario de Educación Pública implementó la enseñanza práctica y la “escuela activa”, basó su actividad en la interpretación de que el “problema indígena” provenía de una raíz socio-económica, en reconocer la importancia de las formas organizacionales comunitarias tanto políticas como económicas, el valor de las lenguas indígenas y en impulsar una cultura mestiza “desde abajo”:

[...] estamos seguros que el indio puede llegar a ser un factor valioso de la vida nacional y nos hemos propuesto incorporarlo [...] Así pues, hemos decidido traer a los indios al grueso de nuestra familia mexicana y mediante la escuela rural procuramos su incorporación a ese tipo de civilización que al presente constituye nuestra nacionalidad (Sáenz en Loyo, 1985: 26)

[...] la solución no era simplemente imponer el castellano. Sin ambages, planteó que la miseria del indio era producto de una situación de terrible injusticia y explotación que no habían logrado extirpar los gobiernos revolucionarios [...] Integrar quería decir tomar en serio no solo el talento artístico y las solidaridades de los indios sino también sus instituciones –como las formas de representación política y la organización económica comunal- y aceptarlas como formas vigentes en el México moderno, sin por ello renunciar al sistema nacional republicano ni a la economía de mercado: un planteamiento utópico, por el que valía la pena luchar. Asimismo, había que dar a las

lenguas indígenas un papel activo en la educación, sin renunciar a tener en el castellano una lengua común para todos los mexicanos. Años después, en 1932, Sáenz quiso poner a prueba su tesis integralista de creación de una cultura mestiza “desde abajo”, una cultura popular participativa que se reflejara en una escuela igualmente participativa, y fundó la Estación Experimental de Carapan, en el corazón de una microrregión purépecha, en Michoacán” (Sáenz en Loyo, 1985:63).

La Estación Experimental de Incorporación del Indio programa implementado en Carapan, Michoacán, en 1931, optó por realizar estudios antropológicos y sociológicos para encontrar la manera en que la cultura indígena se debería integrar en la cultura nacional. El estudio realizado por Sáenz abrió un campo académico a la antropología social en el naciente pensamiento indigenista.

La cuestión indígena dio origen a contradicciones no solamente respecto a la orientación de la educación rural, como ha sido señalado, sino en la forma misma en que se intentaba realizar, como la que se puso de manifiesto con la fundación en 1924 de la Casa del Estudiante Indígena, pues bajo el planteamiento de que los maestros que emprendieran la labor de educar a los indígenas debían ser también indígenas y castellanizar a los monolingües se ubicó esta Casa en plena Ciudad de México y se les hacía vestir de manera “occidental” para asistir a la escuela, de tal forma que a pesar de que se formó a varios maestros indígenas pedagógica, profesional y culturalmente, esta actividad finalmente fracasó⁴² debido a que la mayoría de los egresados no regresaban a su comunidad de origen.

En conclusión, la escuela rural fue un agente de mejoramiento económico-social, al principio estuvo abierta a nuevas corrientes pedagógicas extranjeras, pero luego tomó un sentido propio y social por las intenciones de fusionarse con las problemáticas de la comunidad, y respecto a la cuestión indígena debemos señalar que los primeros aportes se realizaron en esta dirección, en un contexto en el que la interacción entre las culturas originarias y la mestiza no se realizaba en condiciones equitativas, sino que era una labor unidireccional de los no indios formados bajo un colonialismo interno que no

⁴² Para algunas autoridades la experiencia fue positiva al haber experimentado que los indígenas tienen la misma capacidad intelectual que la raza mestiza y blanca.

desaparecería ni con la independencia del país ni con una Revolución naciente de la población indio-campesina. Las culturas históricamente oprimidas nunca tuvieron oportunidad “real” dentro del proyecto nacional en el sentido de que no se realizó un trabajo a partir de las necesidades valoradas desde la propia comunidad, pues nunca se reconoció el derecho a mantener su diferencia, ni al reconocimiento mutuo más allá de la igualdad ciudadana como derecho universal.

3.3.- La educación socialista del cardenismo.

En los antecedentes señalados puede verse que la educación, sobre todo rural, fue desempeñando un papel cada vez más importante en la vida política del país, el cual se incrementaría en el cardenismo con la participación de muchos maestros en la defensa de la tierra repartida por Cárdenas, en la capacitación de los campesinos para el mejoramiento de su nivel socioeconómico, y en la lucha contra el fanatismo en el campo, todo lo cual acarrearía fuertes represalias por parte de los latifundistas y de los sectores fanatizados.

El punto culminante del ascenso del papel de la educación en la época posrevolucionaria ocurrió precisamente con Lázaro Cárdenas, ya que una vez que asumió la responsabilidad presidencial acrecentó su papel como instrumento para el cambio social al darle una orientación socialista, lo cual puede verse en su discurso del 28 de octubre de 1934 durante la manifestación en apoyo a la educación socialista:

[...] Creemos que la Revolución Mexicana ha llegado ya a su etapa de madurez social, en que es posible abordar el aspecto integral de los problemas nacionales. Así, cuando la Revolución se preocupa por fundamentar la educación socialista, no lo hace pensando que la educación es un fenómeno aislado en el proceso social, y que de por sí, habrá que remediar las necesidades que tienen los trabajadores; lo hace porque simultáneamente se está preocupando de una manera viva y urgente por resolver los aspectos económicos de la vida de los hombres del campo y del taller, y porque trata de vigilar y contemplar este momento de edificación económica revolucionaria, fortaleciéndose en la conciencia de los niños y de los jóvenes, mediante una educación adecuada que armonice a la escuela con la economía que está implantando en beneficio del proletariado, y en donde los principios de un interés individualista, irán siendo superados por una economía más francamente socializada [...] siguiendo el propósito de organizar a todos los trabajadores del país, el Estado, dentro de su espíritu socialista, presentará mayor estímulo a las clases que trata de mejorar,

reconociendo los justos derechos que tienen de sindicalizarse los obreros de las empresas oficiales, igual que lo tienen los obreros de las empresas privadas. Y así mismo, para armonizar con esta educación, el Estado vigilará que se garantice a las clases trabajadoras, todo aquello que pueda coadyuvar a su ascenso político, moral y económico [...] la escuela socialista caminará en una escala social sin interrupción, que parte del jardín de niños, pasa por la escuela rural, hasta la escuela técnica y universitaria, creando y manteniendo un estrecho vínculo de solidaridad [...] uniendo al niño, desde niño y al joven con los centros de trabajo, con el campo y con el taller [...] la acción del maestro revolucionario, creador y orientador de voluntades, a la acción de todos y cada uno de los hombres que colaboran con el régimen desde el Municipio hasta la Federación. La escuela podrá entonces, con su carácter de socialista, ser una aliada eficaz del sindicato, de la cooperativa, de la comunidad agraria [...] la abolición del régimen de un régimen económico individualista, para sustentar la urgente necesidad de una economía colectivizada en beneficio de los trabajadores [...] valorización de los fenómenos naturales y sociales con sentido estrictamente científico y racionalista, y estas dos verdades es natural que no puedan satisfacer a aquellos elementos que están interesados en una o en otra forma porque perdure la explotación del hombre por el hombre o el fanatismo y la ignorancia. No es de extrañar, por esto, que algunos señores gobernadores se hayan visto en la necesidad de corregir los desmanes subversivos de ciertos clérigos [...] mejoramiento social [...] motivo de solidaridad clasista. La educación socialista, escuela de trabajo, podrá así, con la cooperación de los obreros, de los campesinos, de los maestros y el Ejército Nacional, que ya no es sólo el fiel sostén de la soberanía y de las Instituciones, sino que es un factor revolucionario en la edificación de un México nuevo, podrá, digo, arraigar un concepto de ética personal, familiar, cívica y social que suplante al dogma supersticioso en beneficio directo de nuestro pueblo. (Cárdenas en Guevara, 1985: 85).

En este discurso puede verse claramente el pensamiento cardenista, y en él se plasma el deseo de que la educación contribuya a la formación de niños y jóvenes en una ética solidaria clasista, vinculados con el trabajo y de que la escuela luche junto a los sindicatos, la comunidad o la cooperativa por un mejor país, cabe decir, con una economía más socializada. Esa era la educación socialista, esos sus objetivos.

Cabe aclarar, por cierto, que la educación socialista instrumentada por Cárdenas como presidente de la república no es un producto estrictamente suyo, toda vez que el Artículo Tercero constitucional en el que se registra el carácter socialista de la educación había sido discutido un año antes y fue aprobado el 1º de diciembre de 1934, mismo día en que tomaba posesión de la presidencia. Lo suyo no es la creación sino la implementación práctica de ese tipo de educación, lo cual no es un demérito, por supuesto, sino la constatación de que no estaba solo en su lucha por dar a la educación la orientación señalada en el párrafo precedente.

Había otros, y si nos remontamos a la discusión de la que emanó el Artículo Tercero veremos que había corrientes que proponían una versión más radical desde el punto de vista político, como es el caso de los socialistas que en la asamblea del Partido Nacional Revolucionario, PNR, obtuvieron una mayoría a favor de la propuesta de que la educación debía ser “de acuerdo con los principios del socialismo científico”, frase que se sustituyó después por la fórmula de “la doctrina socialista sostenida por la Revolución Mexicana”. Incluso, después de aprobada la Reforma hubo un bloque de senadores y diputados del partido que se inconformaron con ésta y propugnaron hacerle cambios, pues creían que era demasiado moderada y limitaba en buena medida los deseos populares.

No era tan radical en ese sentido como algunos hubiesen querido, pero pese a ello, debe reconocerse que la reforma a dicho artículo tuvo una profunda significación para los sectores populares que venían demandando, desde hacía tiempo, un lugar en el escenario político, pues significaba una coyuntura para avanzar en sus luchas de emancipación. Efectivamente, la educación socialista podía servir como instrumento de movilización al posibilitar que el maestro rural se convirtiera en organizador social, pues lejos de la influencia política y de la burocracia, estaría en condiciones de vincularse con el pueblo, con lo que, independientemente de los fines de quienes le enviaban al campo, y con independencia también de la ausencia de radicalidad desde el punto de vista doctrinario del Artículo Tercero, se encontraría inserto en el tejido social y con posibilidades de apoyar sus reivindicaciones. Inserto y con la posibilidad de hacer cosas más radicales en la práctica.

¿Tenía limitaciones el artículo constitucional que se refería a la educación? Si se le quisiera como el de una sociedad socialista, desde luego que sí, pero era bastante avanzado e iba a más allá de los esquemas de una sociedad capitalista como era la mexicana sobre todo si se toma en cuenta la situación en que el país se encontraba.

Manlio Fabio Altamirano, uno de los diputados más radicales del cardenismo, en un discurso en la Cámara de Diputados ubica el papel de la educación socialista en una sociedad capitalista como la mexicana de los años 30 del siglo pasado:

[...] Sentado aquí con toda claridad que un régimen social que no es socialista, no puede implantar una escuela absolutamente socialista, tenemos que pensar que nuestra escuela va a ser una escuela transitoria, y que esta escuela transitoria no va a hacer la revolución social de México, porque la revolución social de México no pueden hacerla más que los obreros y los campesinos organizados, cuando están en el poder. Si nosotros no vamos a esperar que la escuela socialista haga la revolución, porque sería ilógico esperarlo, entonces tendremos que hacer una escuela de transición que prepare a las juventudes en estos dos puntos: primero, hacerles comprender mediante un análisis detallado cuál es la situación que prevalece en el mundo en la actualidad; explicar a los niños perfectamente cuál es el funcionamiento del capitalismo, cuáles son las fuerzas coadyuvantes de este sistema o de este régimen social individualista; demostrar a los niños palpablemente, pedagógicamente, cuales son las lacras de la burguesía capitalista que está en estos momentos dominando al mundo; y una vez explicados estos pormenores y estos detalles, explicarles también en forma definida y clara cuales son los ideales del socialismo científico; decirles en qué consiste la supresión de la propiedad privada; explicarles por qué razones filosóficas los medios de producción no deben estar en manos de unos cuantos; hablarles de la crisis del capitalismo en estos momentos en que tiene un exceso de producción, explicándole cual es el origen de lesa humanidad que conduce al capitalismo a tirar al mar, en el Brasil, millones y millones de kilos de café, antes que entregarlos al proletariado para que satisfaga sus necesidades; explicarles, en suma, todas estas cosas a los niños para que en el futuro para que ellos puedan ser elementos de combate, elementos de trincheras en el movimiento social de México. (Altamirano en Gilly, 1973: 379-380)

Todo lo anterior se refiere a los aspectos políticos de la educación socialista, pero ¿qué hay en el aspecto pedagógico?

En una ponencia expuesta en noviembre de 1934, se afirmaba:

¡Libertad, libertad! Dejen a sus hijos y a sus discípulos que corran, salten y griten, y suban árboles y escalen torrentes, y caigan a veces... las caídas se curan; la incapacidad es incurable. Dejen que las niñas con espíritu investigador, destrocen muñecas, hagan cocina, manejen hilos y alambres y telas; pregunten lo que ignoren, discutan acaloradamente, verifiquen experimentos; pensando aprenderán a pensar: no existe otro medio. Dejen que todos los niños, moralmente, intenten cosas y bordeen peligros; peligros acomodados a su edad, eso sí, pero verdaderos peligros; no hay otro camino para vencer dificultades, para sortear casos difíciles y ejercer noblemente la libertad, que hacerlo todo desde niño. (Navarro, 1934:3)

Era la pedagogía de la acción, con su actividad variada, múltiple y espontánea de los educandos, con su enfoque hacia la resolución de problemas de la experiencia, una de las teorías pedagógicas que se aplicaron en el cardenismo, y que contrasta notoriamente con la educación que se había aplicado antes de la revolución y que incluso en muchas escuelas de la época previa al cardenismo se seguía impartiendo, la cual conservaba rasgos

individualistas y autoritarios, por ejemplo, en la cultura física: no corras tanto, no te revuelques, estate quieto, no juegues a eso, a aquello, a lo otro; en la educación intelectual: imposición de los libros de texto, el maestro dicta sus problemas y no los del niño, los explica hasta el fastidio a fin de dar al alumno todo hecho ya, el niño obtiene excelentes calificaciones pero no sabe hacer nada, no inicia nada, en una palabra, es un autómatas; en el aspecto moral: reglamento escolar, obligaciones, aislamiento, castigos, etc.

Y sobre la base de la pedagogía de la acción se aplicaron métodos y técnicas derivadas de la experiencia de la escuela rural mexicana así como de los planteamientos de pedagogos mexicanos, de tal forma que resultó una pedagogía en la que la enseñanza dejó de tener una connotación cultural o integradora para adquirir un sentido de clase; una educación en la que la solidaridad fue uno de los valores más apreciados por el impulso de los intereses colectivos y en particular el cooperativismo; una escuela con un involucramiento de los maestros en los problemas locales y nacionales por su concepción de que la educación debe estar en estrecha relación con las necesidades del momento y del lugar concretos, y que se convirtió en apoyo a la organización de los ejidos y en abierto antiimperialismo ante los ataques y amenazas derivadas de la expropiación petrolera.

Ese es el legado pedagógico del cardenismo y quizá su valor más importante fue, por un lado, su sentido clasista porque al educar se optaba obviamente por los desposeídos y marginados, y su práctica combativa, emancipadora, sobre todo en las áreas rurales, porque los maestros tenían como una de sus tareas participar en la lucha por la justicia social, la que, por cierto, se impulsaba en diversos ámbitos, con la formación de centrales sindicales y campesinas.

3.4.- La formación de los maestros en el cardenismo.

Después de una guerra que asoló el campo mexicano y que causó la muerte de un millón de personas, el índice de analfabetismo, hambre y pobreza, eran graves en el país, y se necesitaba resolver estos problemas. Es por eso que el gobierno de Álvaro Obregón transformó el viejo Ministerio de Educación en la Secretaría de Educación Pública, SEP, en 1921, y se dio comienzo a la tarea de educar al país, la cual se expresó de distintas formas,

sobre todo, con el surgimiento de tipos diversos de escuelas, algunas de ellas encaminadas a la formación maestros. Surgieron así las Misiones Culturales, las Centrales Agrícolas y las Normales Rurales, todas tenían el fin común de contribuir a la alfabetización y a la organización de la población rural mexicana.

La primera Normal Rural para maestros campesinos fue creada en Tacámbaro, Michoacán, en 1922, durante el gobierno de Álvaro Obregón, y durante toda esa década siguieron sumándose más en los diferentes estados de la República.

El primer problema con que hubieran de enfrentarse los encargados de la educación en el período posrevolucionario fue el de la selección y formación de maestros rurales, y el segundo, íntimamente relacionado con aquél, fue decidir qué era lo que habían de enseñar. Para resolver ambos problemas y poder llevar la educación a las regiones rurales se redactó el programa de las Misiones Culturales (Hughes, 1951: 11).

Fundadas las primeras en 1923, las Misiones Culturales se encargaron en un primer momento de hacer un estudio sobre lo que había y sobre lo que faltaba en el ámbito educativo; luego se abocaron a enseñar a leer y escribir, a dar cursos a la población sobre cómo producir mejor la tierra y aprovechar los recursos, y lo más importante, a reclutar jóvenes para instruirlos y se desempeñaron más tarde como maestros en sus propias comunidades.

En esos mismos años se crearon las Centrales Agrícolas, que eran otra forma de atender el atraso del campo y crear en el país un gran número de maestros que enseñaran en las escuelas primarias que también estaban en auge. El plan de estudios de estas escuelas duraba apenas dos años de formación, en un principio, y se aumentó a tres años en el gobierno de Plutarco Elías Calles.

En 1934 surgen las Escuelas Regionales Campesinas -fusión de las Centrales Agrícolas, Normales Rurales y Misiones Culturales-, que tendrían la tarea de apoyar la organización del ejido, que en esos años estaba casi inactivo debido a las secuelas de la depresión económica de 1929, y fortalecerían el vínculo entre escuela y comunidad.

[...] A finales de 1933 la Secretaría de Educación Pública envió a todos los Directores Federales de Educación, para su reparto a los maestros y maestras rurales de toda la

República el folleto instructivo sobre Cooperativas, escrito por el Profesor señor Adolfo Contreras, técnico en la materia que ofrece los conocimientos indispensables para iniciar con acierto los trabajos de una organización cooperativa en sus diversos sectores. Empeñada la obra escolar de promover, en primer término, la elevación del nivel económico de los campesinos, y siendo el sistema cooperativo el único que permite a los que carecen de capital emprender labores productivas y disfrutar de crédito, -que reemplaza al capital-, no cabe duda que el ejemplo dado por cooperativas sólidamente establecidas y honradamente manejadas, como estas a que nos referimos, despertará un justo deseo de emplear en muchas otras localidades ese medio de conquistar el bienestar de la colectividad [...]⁴³

El ejido, cabe aclarar, es un área de terreno que es propiedad colectiva de una población así llamada y cuyos miembros individuales pueden recibir en usufructo una porción pero sin tener derecho a venderla; esta forma de propiedad tiene el propósito de impedir el acaparamiento de tierras por una sola persona y se impulsó como una forma de restituir la tierra a los núcleos de población que habían sido despojados de ella y dotar de tierra a poblaciones que carecían de ella.

Este tipo de propiedad recibió un gran impulso por parte de Cárdenas, pues expropió innumerables latifundios y con ellos se formaron miles de ejidos en todo el país. Esto tenía una doble intención: por una parte, satisfacer la exigencia de los campesinos e indígenas que pedían se cumplieran la promesa de la revolución de dar la tierra a quien la trabaja y de esa manera ayudar a liberarles de la explotación y a cubrir sus necesidades; por otra parte, formar un sistema de producción alimentaria para crear industria nacional y mercado internacional (Sánchez, 1999: 27)

En este contexto, con ejidos que apenas surgen y con campesinos que deseaban una porción de tierra y eran, por lo tanto, aspirantes a formar parte de uno, se desarrollan los primeros años de las normales rurales, de tal forma que los maestros recién egresados se abocaron a apoyar las solicitudes de tierras. No eso solamente, pues dado que había la intención desde el gobierno de mejorar el nivel de vida de la población tenían que enseñar a los campesinos a cultivar alimentos que se consideraba necesarios para elevar su nivel de la alimentación, debían también impartir conocimientos encaminados a mejorar el

⁴³“El cooperativismo en Michoacán”, en *El Maestro Rural*, t. I, V s/n, pp. 27-28 Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública.

rendimiento de la tierra o destrezas artesanales que podrían ayudar a mejorar sus condiciones de vida. Pero además, muchos maestros se vieron precisados a participar en la defensa del ejido ante los ataques de los latifundistas que no se resignaban a la pérdida de sus tierras.

Estas condiciones planteaban ante las escuelas formadoras de maestros necesidades precisas respecto de los planes de estudio o de las actividades escolares, y por esa razón es de magna importancia subrayar en qué consistía su estructura interna, cómo funcionaban, cuál era su organización en la época de Cárdenas. Para ello, mostramos, en los anexos de esta investigación, parte del informe que el Director de la Escuela Regional Campesina de “La Huerta”, establecida en el estado de Michoacán, Prof. Marcelino M. Murrieta presenta al Secretario de Educación Pública sobre las labores desarrolladas durante diciembre de 1934 a julio de 1935. (Véase anexo 5)

“La Huerta” y las demás Escuelas Regionales Campesinas se convirtieron en la expresión del vínculo escuela-campesinos ejidatarios. Más allá de brindarles educación a sus hijos, éstos tenían a la mano a una eficaz gestora en la solución de sus problemas. La Escuela trabajaba fundida con las comunidades y municipios, su labor se extendía en todo momento, más allá de las aulas. En uno y otro lugar del país donde había una Escuela Regional Campesina se podía ver a los alumnos realizando trabajos en el campo junto a los campesinos, abriendo nuevos caminos, alfabetizando, construyendo la casa del necesitado, llevando conciertos y bailables a los pueblos, etc.

¿Y cómo se gobernaba la escuela? El gobierno de la escuela se realizaba de una manera peculiar, que pone de manifiesto un rasgo que habría de caracterizar las Escuelas Regionales Campesinas y otras instituciones educativas rurales como las normales: el autogobierno.

Efectivamente, la administración de la escuela estaba compartida entre alumnos y maestros, los reglamentos habían sido elaborados en acuerdos generales y llegaban al extremo de que si el alumno tenía que cumplir determinadas responsabilidades y abstenerse de malos hábitos, el maestro debía hacerlo por igual.

El autogobierno era sumamente importante en la formación escolar y eso lo deja muy en claro Gonzalo Vázquez Vela, Secretario de Educación de 1935 hasta 1940, cuando afirma que: “la educación socialista tiene como eje de su labor el trabajo productivo y socialmente útil... la escuela socialista crea hábitos de autogobierno”⁴⁴.

Por estas y muchas otras razones la organización de la Escuela debía ser modificada para que funcionara como un Estado socialista y contribuyera a la formación de cualidades completamente diferentes a las individualistas y autoritarias de la educación tradicional, como el colectivismo, de ahí que el autogobierno fuera complementado con el cooperativismo. (Véase anexo 6)

Al estar regida la organización escolar por los maestros, directivos e instituciones superiores, la Escuela sería solo una especie de “iniciación” para los alumnos en los hábitos de autogobierno, de manera que se trataba de un autogobierno acotado, y sus límites se hicieron sentir una vez terminada la administración de Lázaro Cárdenas, como se hicieron ver en relación con el conjunto de la Educación Socialista Cardenista en general, así como en la organización campesina y sindical con una visión clasista, pues no pudieron sobrevivir mucho tiempo después de que su principal impulsor dejó la presidencia.

Límites que tenían que ver sobre todo con la correlación de fuerzas, que poco a poco se fue haciendo más desfavorable, de tal manera que cabe considerar la situación creada por el cardenismo, más que como una realidad plenamente realizada, como una coyuntura, como una posibilidad que estaba al alcance de la izquierda para modificar el futuro del país, pero muchos izquierdistas de aquel tiempo en lugar de aprovecharla se pusieron a teorizar acerca de las reformas y sus intenciones reales: a discutir sobre sus alcances en vez de trabajar para aumentarlos. Esto era percibido por algunos, como lo muestran los debates del momento. Por ejemplo, en un artículo de la revista *El Maestro Rural* se decía:

⁴⁴ “La escuela socialista responde a los deseos del proletariado: interesantes declaraciones del C. Secretario de Educación Pública, Lic. Gonzalo Vázquez Vela”, en Revista *El Maestro Rural*, t. I, V. s/n, p. 21, 1935. Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública.

[...] que los maestros procuren no hablar tanto de socialismo, sino que se pongan a desarrollar planes de acción; hay que hacer de los niños hombres dispuestos a la lucha y no a las discusiones, obreros dispuestos al sacrificio en pro de la obra de liberación, y no a teorizantes de los que tanto abundan, que reclaman una libertad y una felicidad que no les pertenece, porque no han sabido conquistarla al precio de su esfuerzo [...]⁴⁵

3.5.- El maestro y la maestra: “revolucionarios”

Al culminar la lucha armada en 1917, recibió un fuerte impulso la organización de los campesinos, y a partir de 1922 se crearon Ligas de Comunidades Agrarias en casi todos los estados de la República y sus representantes realizaban gestiones ante las autoridades. En noviembre de 1926, se realiza el primer Congreso Nacional de Ligas y se constituye la Liga Nacional Campesina (LNC), que después se escindiría yéndose una parte con el Partido Nacional Revolucionario y la otra con el Partido Comunista Mexicano. Llegado el sexenio de Cárdenas, un nuevo congreso convierte a la LNC en la Confederación Nacional Campesina (CNC) y plantea, “...convertir al ejido en la institución económica de mayor importancia en la vida rural; luchar por la capacitación técnica de los trabajadores del campo, defender el cumplimiento de los artículos 3, 27, 28 y 123 Constitucionales y armonizar a las dependencias de la Administración Pública que concurren a atender el problema del campo” (Días de León: en línea). La CNC se convirtió de esta manera en el brazo agrario del Partido de la Revolución Mexicana (PRM) y finalmente del Partido Revolucionario Institucional (PRI), herederos ambos del Partido Nacional Revolucionario creado por Plutarco Elías Calles en 1929.⁴⁶

Puesto que el gobierno de Cárdenas suponía la apertura a la lucha de clases, otros sectores formaron sus propias organizaciones para luchar contra el capital extranjero. Así, en 1936 el Sindicato de Trabajadores Ferrocarrileros de la República Mexicana (STFRM) realiza una huelga en la que exigían mayor remuneración de su trabajo. Por su parte el Sindicato de Trabajadores Petroleros de la República Mexicana (STPRM), fundado en 1935, también exigía mayor salario y realizó huelgas bajo esta bandera.

⁴⁵“La acción socializada de la escuela rural”, en Revista *El Maestro Rural*, t. I, V s/n, p.27, 1935. Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública.

⁴⁶ El partido fue cambiando de nombre de acuerdo a las circunstancias políticas del país. Miguel Alemán lo renombró Partido Revolucionario Institucional.

Considerando que por tradición los maestros ocupan un destacado lugar dentro de la estructura social, debemos analizar cuál fue su papel en ese contexto de luchas populares.

En su toma de protesta como Presidente de la República, el 30 de noviembre de 1934 Lázaro Cárdenas señaló:

[...] Así ha nacido la escuela socialista a la que el gobierno a mi cargo le impartirá un franco impulso, para hacer que la enseñanza corresponda a las necesidades y aspiraciones legítimas que tiene el pueblo mexicano, no sólo multiplicando y mejorando los centros docentes en el campo y en la ciudad, sino concentrando su finalidad social en el sentido de que lo que la escuela socialista persigue es identificar a los alumnos con las aspiraciones del proletariado, fortalecer los vínculos de solidaridad y crear para México, de esta manera, la posibilidad de integrarse revolucionariamente dentro de una firme unidad económica y cultural. De este modo la escuela ampliará sus actividades constituyéndose como la mejor colaboradora del sindicato, de la cooperativa, de la comunidad agraria y combatiendo hasta destruirlos, todos los obstáculos que se oponen a la marcha liberadora de los trabajadores [...] La educación socialista presupone un fuerte y decidido apoyo por parte de los maestros revolucionarios, sin cuya colaboración será imposible realizar el programa que, conectándose con las formas económicas en que se está desarrollando nuestra Revolución, pretende armonizar las fuerzas del trabajo de hoy con la conciencia que va a sustentar la acción de los hombres de mañana[...] (Cárdenas en Durán, 1972: 206-207)

Las maestras y maestros desempeñarían un destacado papel en la concepción cardenista, pues además de llevar la conciencia revolucionaria de pueblo en pueblo, serían el centro de una labor que los llevaría mucho más allá de las aulas, a ser el eje de la actividad transformadora en ese nivel, pues serían garantes de la defensa de la tierra, de la justicia y hasta de la alimentación de los campesinos pobres:

[...] el general Cárdenas y su ministro de Educación, Ignacio García Téllez, comprendieron muy bien que la clave para transformar el país estaba en convertir cada territorio en una comunidad organizada para la defensa de la tierra, el trabajo, la justicia, la salud, la educación y la cultura, el pan (Sosa, 1996:71).

Y ya que una misión de esa naturaleza necesitaba de personas que abandonaran prácticamente sus vidas para unirse a los nobles esfuerzos, el agente transformador debía tener vocación, ser capaz de asumir esfuerzos y riesgos considerables.

[...] emprendieron una batalla por la historia al salir a combatir injusticias, organizar al pueblo, impartir educación pública, establecer y consolidar fuentes de trabajo y, en general, dignificar la vida de millones y, a través suyo, la de la función de servicio público [...] (Sosa, 2006: 83).

No era difícil hacerle participar en esos planes, pues el magisterio que se formó en la Revolución era fruto de la condición en la que vivía el país, de manera que la iniciativa estatal despertó la aclamación de los conjuntos magisteriales del ala más radical, pues si habían arriesgado su vida por un cambio social, poco sería comparado con eso el esfuerzo en el aula y la comunidad. La docencia rural como sujeto político, fue formada como cuadro político que el Estado impulsaría, garantizaría y vigilaría, dada la importancia que le reservaba: eran “la vinculación de la escuela con las organizaciones populares y con la lucha social, la vinculación de la escuela con la producción, la utilización de la escuela como un vehículo de propaganda y difusión de la política gubernamental” (Guevara, 1985).

En el cardenismo se demandaba una gran cantidad de maestros con el fin de que las zonas rurales se reorganizaran a través de un plano educativo estatal que fomentara la cultura cívica por el progreso, la modernidad y el patriotismo. Así, los maestros se convirtieron en agentes estatales y mediaron en sus poblaciones en apoyo al cardenismo. Con el mensaje de que la educación sería el medio para liberar la opresión económica y social de las comunidades, la intervención de maestros permitió establecer una amplia red que recogía las necesidades de las zonas más desarraigadas del país y mejoraba los estudios de la realidad comunitaria demandado por el gobierno. El vínculo entre la acción social del maestro y el Estado se intensificaba mediante la sindicalización nacional de maestros que la Secretaría de Educación Pública impulsó y que, desafortunadamente, en el sexenio de Manuel Ávila Camacho habría de dar lugar a la corporativización del magisterio a cambio de prebendas sindicales.

El informe del Primer Congreso Ordinario del Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de la República Mexicana, realizado en febrero de 1940, muestra su apoyo al Gobierno, así como su importancia nacional para explicar los actos gubernamentales a la población:

El STERM ha participado en los más importantes acontecimientos que han ocurrido en nuestro país durante los dos últimos años. Al dictarse por el Gobierno Federal el trascendental acuerdo de la expropiación petrolera, el 18 de marzo de 1938, todo el magisterio nacional se movilizó explicando a los alumnos, a los padres de familia y a las Organizaciones el significado de aquel acto. A través de todo el proceso de discusión con las compañías, el Sindicato ha hecho presente su solidaridad a los trabajadores petroleros y al Gobierno en su propósito de no permitir que se dé un paso atrás en la resolución del problema [...] ⁴⁷

El informe del Sindicato también señala la participación de los maestros en la organización sindical del país y sus diferencias con las fuerzas locales de los diferentes Estados de la República:

Durante sus dos años de vida el Sindicato ha tenido una línea invariable de lealtad y disciplina hacia la Confederación de Trabajadores de México, que representa la mejor arma de defensa de los trabajadores del país y una garantía de la marcha ascendente de la Revolución Mexicana. Este Congreso debe especificar con toda claridad, apoyado en el propio Estatuto de la Confederación de Trabajadores de México y en el Estatuto del STERM, las atribuciones de su Comité Ejecutivo Nacional; las de las Secciones y las Delegaciones en el trámite y resolución de los asuntos. Llevamos las mejores relaciones con la Confederación Nacional Campesina, con la Confederación de Jóvenes Mexicanos, y con todas las agrupaciones que con nosotros militan dentro del Partido de la Revolución Mexicana.... Nuestras relaciones con los gobiernos de los Estados han sido condicionadas por la actitud de estos funcionarios hacia el programa del Gobierno Federal y en particular hacia los maestros y su tarea educativa. Durante los dos años de vida de nuestro Sindicato hemos sostenido importantes huelgas, conflictos y controversias con la mayoría de los mandatarios locales [...] (STERM, 1940)

Colocado junto a los campesinos e indígenas, participando con ellos en las luchas por la tierra y en el mejoramiento de su vida pronto se convirtió en blanco continuo de las fuerzas reaccionarias que surgieron con la intención de acabar con el “proyecto socialista”. No podría ser de otra manera si la educación cardenista desafiaba la tradición religiosa, y no faltaban algunos que satanizaban esta tradición y tachaban abiertamente la educación de “desfanatizadora” y decían todo tipo de blasfemias para confundir a la población mayoritariamente católica. Por eso entendemos que los maestros que se dirigían a las comunidades donde los reaccionarios habían realizado labor antisocialista, fueron rechazados, y en muchas ocasiones torturados y asesinados. A este contexto de adversidad rural, se unían los terratenientes ya que el maestro cuestionaba en su labor las formas

⁴⁷ Informe al Primer Congreso Ordinario del Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de la R.M. Comité Ejecutivo Nacional. Febrero de 1940. C.T.M.

tradicionalistas de organización caciquil y creaba una nueva identidad de aspecto combativo en el campo:

Ejemplo de la crueldad de las gavillas cristeras fue la masacre de la brigada cultural de la Secretaría de Educación Pública en San Felipe. Cuando se preparaba un festival para invitar a los indígenas a un congreso agrario, el pueblo entero, incitado por el cura atacó a machetazos a los integrantes de la brigada. Trece muertos y treinta heridos fueron el saldo trágico que dejó su fanatismo. Impresionado, Cárdenas suspendió sus actividades y se dirigió a San Felipe, donde arengó a las masas en contra del uso político que hacían curas y terratenientes de su pobreza. Habría de reconocer, sin embargo, que en el norte de Guanajuato, “aún no se han sentido los beneficios de la Revolución”. Permaneció más de diez días en el lugar, dirigió las investigaciones del caso, y se reunió con los campesinos: “es mentira que la enseñanza socialista sea agente de disolución de los hogares y mentira también que ella pervierta a los hijos y los aparte de los padres”, les decía. Poco después se decidió la deposición del ayuntamiento, a la que siguieron los de Jerécuaro, Coromeo, Valle de Santiago, Zarcas, San Miguel de Allende, Santa Catarina y Tierra Blanca (Sosa, 1996: 101).⁴⁸

En muchos casos se reprochó a los maestros no asimilar adecuadamente la tarea enorme que llevaban en los hombros, de carecer de la táctica y capacitación integral adecuada para implementar la educación socialista, pues muchos de ellos lo hacían de manera acelerada, impulsados más por su entusiasmo y juventud que en la reflexión adecuada de que una enseñanza socialista del tipo cardenista, con todo y sus deficiencias, se debía implementar gradualmente.

No podemos cerrar este apartado subrayando solo las críticas que se hicieron en su contra sino también mencionando la personalidad de los maestros fuera del parámetro institucional y de intereses personales. Por ser la vía que las instituciones públicas demandaban para intervenir en la comunidad, gran parte de los maestros crearon, junto con la escuela, un vínculo muy estrecho con las comunidades y cumplieron con lo que de ellos se demandaba. Posiblemente no contaban con apoyo, programas o ejemplos teóricos y prácticos suficientes, pero lograron una fusión espontánea y de arraigo en las comunidades donde se instituyeron fortaleciendo la organización de la vida social.

⁴⁸ De *El Nacional* 20, 31 de marzo de 1936. *La Prensa*, 1 de abril, 24 de junio de 1936. *Excélsior*, 2 de abril, 29 de mayo de 1936. La derecha mexicana, también el Bloque Nacional Anticomunista, controló el discurso de los valores familiares, especialmente, la Unión Nacional de Padres de Familia y los grupos católicos se escandalizaron ante las decisiones pedagógicas de coeducación y educación sexual promovidas por Bassols.

Pudieron ser, junto con los dirigentes campesinos, portavoces de las silenciadas demandas del pueblo contra la propiedad latifundista.

Actuaron como líderes de la lucha agraria, fueron propulsores de pactos con comuneros locales para reivindicar las tierras prometidas, inculcaron vías de participación activa popular, organizaron a las milicias campesinas que formaron guardias agraristas para resistir los ataques de las guardias blancas y los pistoleros de los terratenientes.⁴⁹ En fin, las escuelas de la comunidad junto al maestro simbolizaron la lucha contra sectores dominantes y se convirtieron en “un espacio que afirmó su identidad y autonomía” (Quintanilla y Vaughan, 1997: 37). El maestro fue, en muchas ocasiones, el campesino empapado de grandes voluntades, involucrado por conocer y defender los intereses comunales para reivindicarlos ante los abusos de poder de las tradicionales fuerzas reaccionarias, como también, de los contextos de disputa interna en el mismo movimiento posrevolucionario.

3.6.- La Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM)

Surgidas después de la Revolución Mexicana, durante el gobierno de Lázaro Cárdenas las Normales Rurales cobran una crucial relevancia en el presente estudio porque sus estudiantes, provenientes de los sectores pobres del país, sobre todo, campesinos, cumplen 77 años de estar aglutinados en la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM) y de mantener desde 1935 hasta el presente una lucha constante contra los frecuentes cambios que el gobierno mexicano ha impulsado en sentido opuesto a los ideales proclamados en la Revolución.

⁴⁹ Adolfo Gilly (1973), “durante los gobiernos anteriores a Cárdenas, y también durante el de éste, los terratenientes con sus guardias blancas eliminaban a quienes agrupaban a los campesinos para solicitar tierras conforme a la ley, fueran ellos organizadores campesinos o enviados del gobierno. Sobre las milicias campesinas formadas por el cardenismo, Gerrit Huizer, en *La lucha campesina en México* dice: De acuerdo con las estadísticas proporcionadas al final del régimen presidencial de Cárdenas, la reserva rural, creada por decreto del 1.º de enero de 1936, estaba integrada por 60.000 hombres, todos armados y casi la mitad de ellos en caballo. Estaban divididos en cerca de 70 batallones y 75 regimientos de caballería, al mando de más de 400 jefes y oficiales, subordinados a su vez a nueve generales. La función de las reservas rurales era la de organizar e inspeccionar de defensa armada del campesinado. La Secretaría de Educación Pública colaboraba en la alfabetización de los miembros de la reserva”.

En páginas precedentes y en los anexos, tocamos algunas características sobre la organización interna de la escuela socialista y también rasgos muy generales de la Escuela Regional Campesina de la Huerta, Michoacán; es menester ahora adentrarnos en el estudio de esta Organización Estudiantil para comprender cuáles son sus raíces, sus alcances y sus limitaciones.

De 1920 a 1940 el país pudo consolidar la mayoría de sus instituciones estatales, pero también vio surgir organizaciones de trabajadores, campesinos, obreros, maestros y estudiantes. De todas las organizaciones populares surgidas en aquella época, una de las cuales el Estado no logró oficializar (como el caso de la CTM y la CNC, por ejemplo), es la FECSM.

La FECSM surgió el 18 de marzo de 1935 en un contexto en el que muchos sectores buscaban lugar en la política del país. En cuanto a los estudiantes y maestros, muchos de ellos ya contaban con una organización en distintas partes de México, ya estaban, por ejemplo, la Federación de Estudiantes Universitarios con sede en la ciudad de México, el Bloque Revolucionario de Maestros, la Federación Sindical, entre otras. Todas estas organizaciones sustentaban diversos intereses, incluso algunas de ellas habían sido promovidas por personas muy cercanas a los líderes gubernamentales. Resulta fácil comprender que los estudiantes no escapaban a la influencia de las muy variadas corrientes de pensamiento ya existentes. La peculiaridad por la que surgió la FECSM fue la inquietud entre los estudiantes de las ciudades importantes, los cuales pretendían organizar a estudiantes de provincia, del nivel medio, sobre todo. Así, en 1934:

[...] en la Escuela Normal Urbana de ciudad Victoria, Tamaulipas, se reunieron, convocados por la Federación de Estudiantes Universitarios con sede en México, DF, los estudiantes de todas las preparatorias para formar la FET (Federación de Estudiantes Tamaulipecos); de esta reunión fueron avisados los estudiantes de la Normal Rural de Tamatán, Tamaulipas, quienes asistieron con el deseo de pertenecer a ésta. Explicando su origen, su organización y sus fines, surge el problema al saber que es partidaria de la escuela socialista y que, además no contaban con la simpatía de los políticos estatales y en particular del gobernador del estado, lo que provoca el divisionismo. Ante esa situación Tamatán se retira de la asamblea, pero regresa con la postura de exigir su admisión a la organización y además se pide que esta solo sea para responder a los derechos de los estudiantes. Sin embargo los asamblearios se sintieron

insatisfechos e hicieron a Tamatán a un lado echándoles en cara su origen campesino, a lo que los estudiantes de Tamatán argumentaron que ellos estaban igualmente pagados por los campesinos en cuestión de estudios, los retaron en plan intelectual y por último dijeron que no los necesitaban para nada y que mejor organizarían al campesinado para demostrarles su fuerza [...] ⁵⁰

Luego de las diferencias con los estudiantes ciudadanos, los normalistas rurales deciden organizar a las sociedades que tuvieran similitud en cuanto a origen, organización y fines, por eso, convocan a las demás escuelas Regionales Campesinas, Centrales Agrícolas y Normales Rurales a un congreso en 1934, el cual fracasó porque no asistieron la mayoría de representantes de las escuelas del país. Es en 1935, en la Normal Rural de Roque Guanajuato, cuando mediante un congreso constituyente surge finalmente la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México, conformada por más de treinta escuelas del país con una amplia y fuerte organización interna a nivel nacional.

En tal organización los estudiantes a través de sus Comités y Consejos gobiernan las Normales Rurales y son los gestores ante las autoridades. El eje principal de las Normales Rurales se concibió en la idea de dotarse de un enfoque social en contacto directo y cercano a las comunidades; de ese propósito que en los años veinte y treinta tenían las Misiones Culturales, las Casas del Pueblo y las Regionales Campesinas: fundir la escuela con la comunidad.

En 1940 la FECSM realiza su primera huelga nacional en la que sus demandas nos dejan ver lo marginada que estaba la educación rural ya desde ese tiempo.

[...] la SEP ha llevado siempre una política insolente y despreciativa hacia nosotros, argumentando que las Normales Rurales y los hijos de campesinos no tienen derecho a exigir nada, puesto que en sus casas no duermen en cama y algunos no comen ni siquiera tres veces al día. Por esos motivos desviaba el pliego petitorio de 1940 que contenía los siguientes puntos:

1. Aumento a la ración diaria de sesenta a noventa centavos
2. Camas, cobijas, calzado y ropa.
3. Reparación y acondicionamiento de los edificios
4. Partidas de medicinas
5. Creación de la PRE (Partida de Recreación Escolar) semanal

⁵⁰ Archivo de la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México. *Antología para la semana de inducción*. Escuelas Normales Rurales, México. 2008.

6. Creación de plazas para egresados
7. Complementación del personal y sueldo para los mismos
8. Tendida de material para el edificio.⁵¹

3.7.- Programas educativos de la Educación Socialista.

El que la FECSM realizara su primera huelga en 1940 y que denunciara que desde un punto de vista oficial “los hijos de campesinos no tienen derecho a exigir nada puesto que en sus casas no duermen en cama y algunos no comen ni siquiera tres veces al día” nos hace ver que, desde su punto de vista, los que ocupaban los escalones superiores en la sociedad luego de la Revolución Mexicana eran los intelectuales de clase media que en su afán por la integración nacional y la “transformación del comportamiento” para el paso hacia la modernización y el progreso, aplicaban políticas educativas inaceptables para los estudiantes, igual por cierto a lo que, según Quintanilla y Vaughan había ocurrido hacía no muchos años en tiempos de Vasconcelos, cuando muchos de los integrantes de la Secretaría de Educación eran “burócratas porfiristas o recién graduados de las escuelas normales y profesionales que sentían poca simpatía por la revolución popular” (Quintanilla y Vaughan, 1997).

Había algunas políticas inaceptables para los estudiantes, es cierto, pero en una visión de conjunto puede verse que la formación de los maestros tenía muchas características que representaban grandes ventajas para los hijos de los campesinos:

Su organización comprende un curso preparatorio, complementario de la primaria rural; dos años del curso agrícola industrial y estudios para la preparación de maestros rurales, agentes de organización rural y cursos especiales, de duración variable, según su naturaleza, para preparar tipos determinados de técnicos necesarios en la región correspondiente a cada escuela [...] la Escuela Regional Campesina se ha planeado en conexión con los estudios de la Escuela Normal Rural Superior y de la Escuela Nacional de Agricultura, de tal manera que los egresados de las regionales que después de haber trabajado cierto tiempo en el campo ya sea como agricultores o como maestros rurales,

⁵¹ Archivo de la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México. *Antología para la semana de inducción*. Escuelas Normales Rurales, México. 2008.

tengan capacidad para realizar estudios de carácter superior en esas instituciones, ingresen a ellas con toda la preparación elemental y experiencia indispensables para llegar a ser los técnicos que el Estado necesita para dirigir la política agrícola y la educación rural en todo el país.

[...] sólo deben ingresar a ella los hijos de los ejidatarios, de pequeños propietarios agrícolas, de aparceros y medieros y de artesanos rurales, excluyéndose de manera absoluta a cualquiera otra clase de elementos, por considerarse que la enseñanza agrícola industrial que la Institución imparte, sólo es útil y aprovechable para quienes tengan oportunidad de dedicarse al cultivo directo de la tierra [...]

La Escuela Regional Campesina tiene este nombre porque toda su educación y enseñanzas deben estar de acuerdo con la región a que la escuela pertenece y de donde proceden sus alumnos [...]

Los métodos y sistemas de enseñanza de la escuela se orientan dentro del propósito de hacerla activa, práctica y de experimentación y observación [...]⁵²

Raquel Sosa Elízaga, en una de las Jornadas de Historia de Occidente, cita el testimonio de un maestro que explica como recibe la formación para luego ejercer en su labor:

El simpático maestro de historia general contemporánea, don Salomón A. Kahan, nos enseñaba las doctrina de Karl Marx con el mismo empeño que un buen creyente lee la Biblia o los Sagrados Evangelios. Don Jesús Silva Herzog, en una elocuente cátedra de economía, nos explicaba que “quien tiene el poder económico, tiene el poder político, y, consecuentemente, el poder sobre las conciencias de los hombres”. José Agustín Ramírez, nuestro maestro de música, nos enseñaba a cantar el “Corrido del Agrarista”, acompañando a nuestras desarregladas voces con las dulces notas del piano que tocaba maravillosamente: Marchemos agraristas a los campos, a sembrar las semillas del progreso [...] (Sosa, 2006: 85- 86).

Del mismo modo que el papel del maestro como agente de organización rural y los aspectos técnicos para las labores agrícolas y el mejoramiento de la vida doméstica, fueron bien elaborados en la práctica educativa,⁵³ el desarrollo de la teoría, así como su estudio

⁵² Mesa A. M. en septiembre de 1936. “La Escuela Regional Campesina como plantel destinado a los hijos de los trabajadores del campo”. Ponencia presentada al Primer Congreso de Estudiantes de Agricultura, efectuado en Morelia, Michoacán. Liga de Agrónomos Socialistas, *Problemas de la enseñanza agrícola*. p.48.

⁵³ Campañas de reforestación, campañas de higiene, aprendizajes sobre el aprovechamiento de tierras, revaluación de ganados...

recibieron en la práctica igual impulso, lo que se infiere de escritos que plasman el sustento teórico utilizado para la formación de un maestro rural socialista.

En el Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública ubicamos la colección de circulares donde entre las correspondencias destacamos el Programa sobre Educación Socialista que se desarrolló a cargo de la SEP en el Palacio de Bellas Artes el 11 de enero de 1935. Un ciclo de conferencias y la lista de Obras de consulta nos acercan a la idea de la “educación socialista”. (Véase anexo 7)

3.8.- El indigenismo en el cardenismo y la construcción de la cultura nacional en México.

3.8.1.- La creación del Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas

El ascenso del indigenismo como soporte antropológico e institucional de la política respecto del “problema indígena” surge en la era cardenista, en 1936, con la creación del Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas (DAAI). Basado desde un principio en el presupuesto de que había que integrar al indio a la sociedad mexicana, los indigenistas promovían la asimilación y el reconocimiento de culturas indígenas con el objetivo de construir una cultura nacional propia de las bases populares. Tras el fracaso de las políticas indigenistas, en especial, de la Casa del Estudiante Indígena, para realizar la incorporación de los indígenas a la nación y patria común con los no indígenas, Moisés Sáenz llegó a la conclusión de que el instrumento educativo no era suficiente, aunque sí el medio más oportuno para erradicar el problema. En el último capítulo de *Carapan*, su obra experimental para descubrir métodos de incorporación, “expresa la urgencia de crear un Departamento de Asuntos Indígenas, de carácter autónomo y bajo la directa dependencia del Ejecutivo Federal, que tome a su cargo las escuelas, institutos, unidades sanitarias, organizaciones económicas, instituciones de crédito y fomento agrícola y, en general, todas las agencias concretas de índole oficial que el gobierno sostiene en las zonas indígenas” (Aguirre Beltrán, 1992: 135)

Para Cárdenas, el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas descubriría las necesidades de los indígenas:

(...) La consideración principal que me ha movido a proyectar la creación de esa nueva dependencia, radica en el hecho patente de que hasta hoy, por desgracia, son bien escasos los resultados que se han obtenido en el sentido de lograr un verdadero mejoramiento de las capas de población indígena de la República, pues si bien es verdad que el programa general que el gobierno se ha trazado favorece los intereses de estos grupos étnicos en la escala y proporción que son compatibles con nuestras posibilidades de acción, no puede negarse que la falta de un organismo concreto que examine y plantee los problemas indígenas y busque la manera más adecuada para solucionarlos, ha hecho que se mantenga en pie la vieja situación de pobreza y aislamiento que urge hacer desaparecer[...] (Cárdenas en Comas, 1953: 102).

El sustento del Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas provenía de propuestas de acción social de Gamio y Sáenz, ambos formados en la Universidad de Columbia, los estudios científicos que desarrollaron la participación de los indígenas aculturados en la negociación corporativista de espacios políticos hegemónicos del Estado nacional. Tuvieron una gran influencia de la antropología social de los Estados Unidos, lo que implicó una alianza entre la llamada “antropología aplicada” norteamericana y la mexicana, lo que se puede corroborar si se tiene en cuenta que John Collier, además, fue segundo Vocal de la Comisión del Primer Congreso Indigenista Interamericano celebrado en Pátzcuaro, Michoacán, en 1940.⁵⁴

Bajo esa influencia, las Brigadas de Mejoramiento Indígena y los Centros de Capacitación Económica de la DAAI apuntalaban a procesos de “campesinización” de los indígenas, a la transformación económica y a la naturalización de actitudes cívicas, elementos que habrían de incidir en la participación de los indígenas en la negociación de espacios políticos del Estado nacional.

En la práctica sus funciones fueron:

- a) Estudiar los problemas fundamentales de las razas aborígenes y dictar las medidas y disposiciones que deban tomarse, con acuerdo del Presidente de la República, para lograr que la acción coordinadora del Poder Público redunde en provecho de los indígenas; y

⁵⁴ Blanchette, Thadeus, (2010) *La antropología aplicada y la administración indígena en los Estados Unidos: 1934- 1945*. “Desacatos”, num. 33, mayo- agosto. Centro Universitario Augusto Motta (UNISUAM). Río de Janeiro, Brasil. pp. 33-52. Los vínculos entre las políticas indigenistas estadounidenses y latinoamericanas se estrecharon en el Primer Congreso Indigenista Interamericano. Indagamos más en este aspecto en el capítulo cuarto.

- b) Promover y gestionar ante las autoridades federales y estatales, todas aquellas medidas o disposiciones que conciernan al interés general de los núcleos aborígenes de población” (DAAI en Aguirre Beltrán, 1992:143)

3.8.2.- ¿Bilingüismo o castellanización?

En 1939 se creó el Consejo de Lenguas Indígenas. Varios de los temas primordiales de la cuestión indígena tenían que ver con el idioma. Uno de ellos hacía referencia a si el castellano habría de introducirse de manera directa o gradual en las comunidades; otro, planteaba que, si siendo la lengua castellana la nacional, el idioma originario debía desaparecer o mantenerse y reconocerse para su uso local. Moisés Sáenz se involucró en el método educativo bilingüe y también dispuso del visto bueno del presidente y de las corrientes de izquierda. Ya antes, en una carta firmada en 1932 José López Lira en una visionaria propuesta a Bassols, Secretario de la SEP, se pronunció a favor de transmitir la instrucción en el idioma propio de cada comunidad indígena:

[...] para su integración social es un hecho superior y distinto a la unificación racial [...] la solidaridad supone necesariamente la diferencia de grupos y funciones [...] mutuo aporte y el aprovechamiento recíproco de elaboraciones materiales, morales y espirituales de los grupos constitutivos de una colectividad [...] la integración social mexicana debe abordarse partiendo del hecho real de la diversidad étnica y de la existencia de grandes indígenas, y de mestizos [...] México debe integrarse partiendo del concepto de que es un país INDIO [...] Uno de los más visibles remanentes de la cultura, es el idioma; y no solo por elemental deber, sino por conveniencia, tal remanente debe conservarse y desarrollarse: es por medio de él, como podemos penetrar plenamente al alma india [...] la unificación idiomática no se realiza en tiempo breve [...] Partiendo del hecho de que es el español el idioma oficial en México, doy por contado que en las escuelas indígenas se haga aprender dicho idioma español, pero sobre la base de que los conocimientos se imparten en el idioma indio, y de que no se pretenda, con el aprendizaje del idioma oficial, matar el idioma autóctono.⁵⁵

Por otra parte, el creador de las Misiones Culturales, después Brigadas Culturales, el maestro Rafael Ramírez, mantiene una posición opuesta sobre el aprendizaje de los idiomas originarios:

[...] querido maestro rural, te hemos considerado como un agente valioso de incorporación de la raza indígena al seno de la nuestra, precisamente porque pensábamos que comenzaba tu labor enseñando a los indios a hablar el castellano, a

⁵⁵José López Lira, carta dirigida a Narciso Bassols, Secretario de Educación Pública. Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, México, D. F. 6 de mayo de 1932.

fin de que pudieran comunicarse y entenderse con nosotros los que hablamos ese idioma, ya que ningún interés práctico nos empuja a nosotros a aprender el suyo. Pero si tú, para darles nuestra ciencia y nuestro saber, les hablas en su idioma, perderemos la fe que en ti teníamos, porque corres el peligro de ser tú el incorporado. Comenzaras por habituarte a emplear el idioma de los niños, después irás sin darte cuenta, a las costumbres del grupo social étnico a que ellos pertenecen. Luego sus formas inferiores de vida, y finalmente, tú mismo te volverás un indio, es decir, una unidad más a quien incorporar. Esto que te digo no es una chanza para reír, sino una cosa seria. La vida entera de los pueblos se condensa en su lenguaje, de modo que cuando uno aprende un idioma nuevo, adquiere uno también nuevas formas de pensar y aun nuevas maneras de vivir. Por eso yo considero como cosa muy importante el que tú sepas enseñar el castellano como Dios manda, es decir, sin traducirlo al idioma de los niños [...] (Ramírez, 1968:47)

Rafael Ramírez considera un peligro los valores y los modelos indígenas, la prohibición del uso de lenguas originarias señalan claramente que el rumbo hacia la incorporación parte de las políticas coloniales, de valores occidentales –“nuestra ciencia y nuestro saber”- en los que el medio de comunicación es el castellano.

3.8.3.- El “problema del indio” en el cardenismo.

Durante el cardenismo lo indígena ganó fuerza al considerarse en el país un nacionalismo ya no solo mestizo sino pluricultural,⁵⁶ lo que puede verse en los debates que venimos presentando así como en la entrevista concedida a un redactor de “El Maestro Rural” por el Jefe del Departamento de Enseñanza Rural y Cultura Indígena de la SEP:

El problema indígena es atendido con verdadero interés; se tratará a los nativos con la misma táctica y técnica que a los mestizos y, al efecto, durante el presente año se establecerán por acuerdo expreso del señor Presidente de la República, nuevos centros de educación indígena, que serán verdaderas comunidades de trabajo que respeten los valores raciales más valiosos y aun el mismo idioma; que socializarán a los indígenas y les darán a conocer las ventajas de la civilización y de la cultura. No queremos seguir copiando servilmente los métodos de la escuela extranjera, que establecen zonas de reserva, como en Estados Unidos, a nuestras poblaciones indígenas, sino sentar en el mismo banco al mestizo y al indígena, borrar las diferencias raciales, darles las mismas oportunidades económicas y culturales, destruir los mismos vicios en unos y en otros, y fusionarlos con una sola conciencia nacional. Al darle el idioma español, no pretendemos destruirles el suyo, sino que también lo fomentamos y queremos se conserve y mejore. Estimamos que tratar al indígena con táctica y

⁵⁶ Este aspecto lo destacaremos con más profundidad en el cuarto capítulo que dedicamos al Congreso de Pátzcuaro.

técnica especial, provocaría una reacción sui géneris, de inferioridad y exigencias ante el Estado y Nación, como de superioridad intrínseca ante los demás núcleos mestizos.⁵⁷

En esta manera de afrontar la diversidad cultural puede percibirse que era considerada un problema, como puede verse más claramente todavía en las expresiones de otro intelectual, Ángel M. Corzo:

[...] Es hasta ahora, después de más de cuatrocientos años que fueron dominados por la Conquista, que volvemos nuestras miradas hacia ellos; es hasta ahora, que nos hemos convencido de que sin el concurso de los cuarenta o cincuenta millones de indios que existen en el Nuevo Continente no podrá ser grande América, cuando pensamos en civilizarlos; es hasta ahora que nos hemos dado cuenta de que es una vergüenza para nuestros países que existan indios tan retrasados, muchas de cuyas tribus todavía andan desnudas, cuando queremos que desaparezcan como tales y se incorporen a nuestra cultura [...] El problema del indio es de comprensión, de patriotismo, de solidaridad. No de insultos [...] En realidad, ningún indio quiere ser indio, ni está conforme con su condición. El orgullo lo sentimos nosotros porque estamos colocados en otro plano. Todos ellos aspiran a ser iguales a sus dominadores a los que los mandan y gobiernan. ¿Para hacer otro tanto con los suyos? Quizá. Ningún esclavo estuvo conforme con su situación [...] Lo interesante es cambiarles su mente [...] muchos de estos elementos son de baja mentalidad y de procedimientos rudimentarios en su vida (Corzo, 1938: 17).

La obra *Ideario del maestro indoamericano* de Angel M. Corzo fue editada para que los maestros rurales la utilizaran como guía en su labor educativa. El libro tuvo una gran cobertura, como se menciona en el periódico boliviano “La Calle”, y fue repartido en el Congreso de Pátzcuaro para la unificación de labores de los maestros rurales en Latinoamérica.

[...] El Gobierno de México, a fin de unificar el criterio de los maestros rurales para facilitar las discusiones en la gran asamblea próxima, mandó editar el pasado año cien mil ejemplares del *Ideario del maestro rural indoamericano*, libro redactado por el profesor mexicano Ángel M. Corzo, como resultado de su larga observación en las escuelas rurales de México, y compendiando al mismo tiempo las ideas expuestas por un comité de los principales indianistas mexicanos que celebró reuniones semanales durante todo un año en la Legación de Bolivia en México [...] (La Calle, 1940).

El General Lázaro Cárdenas fue considerado “el apóstol de la redención indígena en América” en la conferencia continental que consolidó la institucionalización del

⁵⁷ “Habla el jefe del Departamento de enseñanza Rural y Cultura Indígena”, en Revista El Maestro Rural, entrevista al profesor Celso Flores Zamora, t. I, V. s/n, 1935. Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública.

indigenismo, un indigenismo que por la formación liberal de los intelectuales que se embarcarían en la aventura pretendía rescatar las culturas indígenas como parte de las raíces de la construcción de la nueva nación, no siempre iba aparejado con un respeto igual por la cultura “viva”: un gran respeto por los indígenas del pasado no siempre se acompaña del respeto por los indígenas con los que se tiene que convivir. En otros casos se distinguía al indígena mediante clasificaciones que le desvinculan histórica, racial y culturalmente, dando lugar a una separación entre un *ellos* y un *nosotros*. El *ellos*, obvio está, será el indígena, mientras que el *nosotros*, lo serán los intelectuales y la forma occidental. Las formas de incorporación e integración tomaron formas más sutiles, sensibles, empáticas, en el cardenismo, el paternalismo y el sentimentalismo destacaron dentro de la creación del esquema cultural nacional, aunque no lograran la incorporación.

Como puede verse, en el indigenismo se muestra un colonialismo interno que no desaparecería ni con la independencia del país ni con la Revolución. Las culturas históricamente oprimidas nunca tuvieron oportunidad “real” dentro del proyecto nacional en el sentido de que no se realizó un trabajo a partir de las necesidades valoradas desde la propia comunidad, porque nunca se partió del derecho a su diferencia, ni del reconocimiento mutuo sino de una igualdad que no iba más allá de la igualdad ciudadana como derecho universal.

3.8.4.- La cultura indígena y campesina ante la definición de cultura nacional mexicana.

La posrevolución precisó de tres décadas para estabilizarse desde el comienzo del conflicto armado y a través de todo ese tiempo, de una constante interacción entre los gobiernos emanados de ese proceso y los indígenas y campesinos, pues habían sido ellos los que habían formado la base fundamental de los ejércitos revolucionarios y los gobierno posrevolucionarios eran conscientes de la fuerza que representaban. Sin embargo durante los primeros gobiernos se les dieron paliativos como un reparto agrario dado a cuentagotas a fin de que siguieran siendo una base importante de la política nacional pero sin que pusieran en riesgo la estabilidad del gobierno. Por eso mismo, y porque se les consideraba

inmersos en un gran atraso económico respecto del conjunto de la nación, se necesitaba incorporarlos en un mercado capitalista que en realidad tenía que ver menos con el beneficio del indígena y el campesino que con el ejercicio de un cierto control sobre ellos.

Con el cardenismo hay un viraje de los parámetros culturales, y los nuevos conducen a una redefinición de la cultura nacional, lo que conlleva una transformación radical del prototipo del mexicano, que pasa de ser un sujeto de clase media y urbana a definirse como una familia campesina nutrida de valores rurales: humildad, igualdad y colectividad. Este nuevo sujeto social se proyectó desde un ámbito local rural al nacional, pero a la misma vez que realzaba el ímpetu campesino e indígena, también se fomentaba una visión idealizada, folclórica y paternalista al considerar que eran personas a las que debía capacitar y representar.

Así pues, por el momento y durante el cardenismo, los partidarios de la mexicanidad resultaron triunfantes y continuaron la construcción del proceso de transformación social y de revalorización de lo indígena, como lo registra Mary KayVaughan al decir que los maestros:

[...] pasaron a ser participantes directos en la formación de la política por medio de la revista destinada a preparar a los maestros nacionales, el bimestral *El Maestro Rural*. Colaboraron en esta publicación enviando artículos sobre pintura, música y danza locales y con sus propias obras de teatro y canciones didácticas revolucionarias. Estos artefactos culturales llegarían a ser la base de la construcción de la cultura nacional multiétnica (2001: 28)

Por otra parte, debe reconocerse que el diálogo que se desarrolló entre el Estado y la sociedad se dio como parte del proceso de construcción, por medio de un “consenso hegemónico”, del poder político, como puede desprenderse de planteamientos de la misma autora. Esto es así, porque aunque la política cardenista fuera aplicada y dirigida desde las instituciones, debe admitirse que estaban representadas en ella organizaciones sociales y un sistema educativo considerado socialista y laico. La autora alude a Florencia Mallón para explicar el concepto de la hegemonía en su obra sobre las comunidades campesinas y la formación del Estado en México y el Perú durante el siglo XIX, explicación que vemos conveniente citar:

[...] un conjunto de [...] procesos, constantes y continuos por medio de los cuales se impugnan, legitiman y redefinen las relaciones de poder en todos los niveles de la sociedad [...] La hegemonía es el punto final y, por tanto, un equilibrio precario. Se llega a un acuerdo o contrato entre las fuerzas opuestas [...] los jefes de un movimiento o una coalición particular consiguen la hegemonía como punto final sólo cuando efectivamente obtienen para sí la legitimidad y el apoyo. Lo logran si parcialmente incorporan las aspiraciones o discursos políticos de los partidarios del movimiento [...] Sólo entonces pueden gobernar mediante una combinación de coerción y de consentimiento [...]

[...] es una construcción discursiva basada en los múltiples significados e interpretaciones dados a todo un conjunto de símbolos, imágenes, conceptos y visiones el pasado del futuro (2001: 45).

3.9.-Poscardenismo y el desgaste de la educación socialista a partir del Presidente Manuel Ávila Camacho.

En 1943 el Presidente de México, Manuel Ávila Camacho y su Secretario de Educación, Jaime Torres Bodet⁵⁸, decidieron, en nombre de la “unidad”, modificar otra vez el Artículo Tercero para quitar el carácter de “socialista” a la educación del país y hacer regresar el Estado laico mexicano, lo cual es lo mismo que decir cambiar el rumbo del país para favorecer su crecimiento económico, afectado por el contexto mundial.

Una de las causas a la que podríamos atribuir el cambio de rumbo del país al terminar el mandato de Lázaro Cárdenas es la Segunda Guerra Mundial, esto porque México y su desarrollo estaban condicionados, desde hacía tiempo, por la política y la economía extranjeras que contendían en la guerra, pues aunque el gobierno mexicano había roto relaciones con los Estados Unidos e Inglaterra y éstos lo habían embargado económicamente tras la expropiación petrolera de 1938, e iniciado relaciones comerciales con Italia, la guerra se convirtió en la causa de reconciliación promovida por el país del norte en interés de proteger su hegemonía continental, y de rompimiento de relaciones

⁵⁸ Mary Kay Vaughan (2010) comenta que “Torres Bodet se evocó a esta tarea el último año del sexenio y logró la aprobación del artículo 3° que en lo esencial, ha persistido hasta el presente; eliminó el término “socialista” e incorporó los principios de una educación humanista, integral, laica, nacionalista y democrática, que debía coadyuvar a suprimir las discriminaciones y privilegios, favorecer la integración de la familia, la independencia política y la solidaridad internacional. Se mantuvieron, sin embargo, restricciones a la participación de las agrupaciones religiosas y de los ministros de culto en ciertos tipos de educación y un régimen de excepción para la enseñanza privada, restricciones que se suprimieron mucho después con las reformas de 1991 y 1992”. Ob. cit. p.29.

con los países del eje. Reconciliación que no implicaba de ninguna manera que Estados Unidos dejara de intervenir en la política mexicana, por supuesto, porque lo hizo con vistas a la sucesión presidencial de 1940, y esa intervención es una más de las causas externas del cambio.⁵⁹

Pero si hacemos referencia a causas internas, es de hacer notar en primer término, que aunque Cárdenas promovió y ayudó a su sucesor a elevarse en el poder, éste tenía un pensamiento muy distinto al suyo. Manuel Ávila Camacho reflejaba en su lema de “unidad nacional”, un propósito conciliatorio con las fuerzas políticas internas que contendían a consecuencia de las reformas del sexenio de Lázaro Cárdenas. Esto significaba un cambio en la manera en que se estaba desarrollando hasta ese momento la lucha de clases y que de continuar podría haber consolidado y hacer madurar los logros alcanzados hasta esa fecha por las clases trabajadoras.

De tal manera que ya entrados al tema del poscardenismo es necesario preguntarnos cómo tuvieron lugar estos sucesos. Mary KayVaughan afirma que en 1938, después de la expropiación petrolera, se moderó la política cardenista acercándose más al ala conservadora de su partido:

[...] Para vencer a Calles se había aliado con grupos conservadores del PNR (Cárdenas). En mayo de 1938 uno de esos aliados conservadores, el general Saturnino Cedillo, se rebeló contra Cárdenas. Durante meses, diplomáticos estadounidenses habían estado esperando que Cedillo encabezara un golpe fascista apoyado por los católicos y los grandes propietarios. El gobierno logró contener la rebelión porque en marzo de 1938 Cárdenas hizo grandes concesiones a los gobernadores predominantemente conservadores. Les otorgó mayor control de la tierra y la educación [...] los gobernadores reprimieron los movimientos de maestros radicales. Las Misiones Culturales de la SEP fueron clausuradas, como respuesta a las críticas recibidas por su carácter de agitación. Los gobernadores de los estados empezaron a expresar un concepto de la educación socialista como medio para lograr una mejora socioeconómica dentro de un entorno de conciliación entre clases (Vaughan, 2001: 67).

⁵⁹ Raquel Sosa Elízaga (1996) señala que “si no podía atacarse al Presidente, al menos debería asegurarse que su gobierno no tendría seguimiento. Y a eso dedicó el embajador (estadounidense) Daniels su tiempo a partir de la segunda mitad del año” Ob.cit. p. 311.

Los candidatos que aspiraban a suceder al Presidente Cárdenas entre las fuerzas internas del PNR eran Manuel Ávila Camacho y Francisco J. Múgica, el primero apoyado por los moderados y el segundo por los radicales. De primeras, se pensaba que Múgica sería el candidato que Cárdenas apuntalaría para reemplazarlo, pero finalmente, fue el militar moderado Ávila Camacho. Múgica “compañero de armas, amigo y colaborador de Cárdenas” (Sosa, 1996: 328) hubiera dado continuidad al cardenismo, es decir, hubiera consolidado las reformas iniciadas tan solo un sexenio antes. Éste había actuado como consejero de las reformas de Cárdenas – Reforma Agraria, unión obrera, nacionalización de recursos y la Educación Socialista- y su política, probablemente, se hubiera radicalizado más, y es eso lo que temía el bloque conservador que opinaba que Múgica convertiría México en otra Unión Soviética porque:

[...] hizo pública su simpatía por los comunistas, su anticlericalismo y su intención de expropiar a las compañías mineras en caso de que se opusieran a su gobierno. Como líneas generales de su programa estableció, además de una señalada vocación socialista, la defensa de la libertad de cultos, de la libertad de expresión y de la pequeña propiedad. A diferencia de Ávila Camacho, la suya sería una propuesta de continuidad, profundización y defensa radical de las conquistas logradas durante el periodo de Cárdenas. No contó, por cierto, con muchas simpatías entre los conservadores de dentro y fuera del régimen (Sosa, 1996: 328).

El sucesor del ala radical renunció a la candidatura y en su lugar fue nombrado Manuel Ávila Camacho. El rumbo del país fue desviado, las reformas de Cárdenas fueron sustituidas por una política que ponderaba el desarrollo capitalista. La burguesía, que en el cardenismo se encontraba en el patio trasero, se vio convertida en la clase poderosa, tanto política como económicamente, pues al mismo tiempo el comercio exterior se avivó por la exportación de recursos naturales mientras que el país recibía a cambio maquinaria, capitales y acciones que fomentaron el desarrollo y la dependencia económica. Si las políticas económicas entraron en otro rumbo, la política agraria no quedó detrás, la propiedad ejidal se debilitó y quedó desabastecida por el restablecimiento de las fuerzas caciquiles. La CNC, que fuera pensada para la defensa del campesino, se convirtió en instrumento de un Estado que suspendió el Reparto Agrario y solapaba el despojo de tierras campesinas. La CTM también perdió su lógica de protesta y se alió con el Estado

para dar lugar más adelante, y hasta el momento presente, al liderazgo de dirigentes espurios, impuestos desde el Estado, los llamados *charros*, alejados de la lucha de clases y guiados por intereses personales.

[...] Tanto la CNC como la CTM declararon en sus respectivos eventos a Ávila Camacho como su candidato a la presidencia. Cárdenas puede haber interpretado, entonces sí con claridad, que estos eran los primeros signos reales de cambios a ocurrir en el escenario político nacional. Su figura comenzaría, a partir de ese momento, a ser insuficiente para controlar el juego político del país (Sosa, 1996: 330).

En la gestión de Ávila Camacho se suspendió la educación socialista y se creó el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), que aglutinó a los maestros del sistema educativo nacional, agentes destinados hoy en día a promover una educación de tintes mercantilistas, desvinculada de la cultura popular; se abandonó lo rural para volver a dar énfasis a lo urbano y fomentar la capacitación de trabajadores productivos y fieles consumistas. Las instituciones educativas particulares y religiosas recuperaron el poder sin ser cuestionadas por la “educación socialista”.

Con tantas y tantas medidas tomadas a favor de los intereses populares por Lázaro Cárdenas y que abrieron oportunidades realmente invaluable para cambiar el rumbo del país, cabe hacerse una serie de preguntas en relación al por qué de tantos retrocesos en aspectos en los que tanto se avanzó en ese gobierno: ¿por qué se perdieron las conquistas respecto de la organización del movimiento obrero, y del movimiento campesino?, ¿cómo es que el ejido terminó siendo relegado al lugar que ahora ocupa y que hace que no produzca el campesino ni lo suficiente para vivir dignamente?, ¿cómo es que el papel que el Estado asignaba a los maestros cambió tan radicalmente?, ¿cómo es que la educación socialista dejó de ser la política educativa en tan solo tres años?

El respaldo popular que en su momento tuvieron es indiscutible, de manera que no podría hablarse de su falta de apoyo en la población ni de desinterés dentro de los sectores de alguna manera beneficiados, pues la permanencia en el imaginario popular de la figura del “Tata” como el único presidente que ha estado del lado del pueblo desmiente

rotundamente cualquier versión que quiera negarle o regatearle la simpatía y apoyo de los sectores desprotegidos de su época.

Tampoco puede hablarse de que no había fuerzas involucradas que pretendieran profundizar o cuando menos mantener esas conquistas, pues algunas de éstas se sostuvieron todavía mucho tiempo e incluso hay algunas que llevó décadas anular, como la legislación respecto del ejido o de la dotación de tierras, y hasta hay algunas que todavía subsisten aunque muy disminuidas y bajo agresiones constantes en su contra, como las Normales Rurales o los ejidos, o parte de Petróleos Mexicanos.

Indudablemente el desenlace se puede explicar antes que nada por la correlación de fuerzas y por las particularidades del momento, pero si solamente eso se dijera se podría estar dejando de lado algo que podría contribuir a la comprensión de esos acontecimientos y sobre todo de los cambios ocurridos: la consideración de la manera en que los cambios se impulsaron.

Una característica de las transformaciones del sexenio cardenista es que el impulso fundamental que las hizo posibles provino de las instituciones gubernamentales, es decir, desde el gobierno y, en general, del Estado cardenista. Por supuesto que en cualquier otro caso los cambios que implican leyes y cambios institucionales deben implicar finalmente su emisión por parte de instituciones del Estado, pero no es a esto que nos referimos, sino a que muchas de las iniciativas provenían del gobierno mismo o de personajes ligados a instituciones del poder y que mucho de lo que se hacía se acordaba dentro de los organismos dirigentes en un sistema de alianzas. Podemos decir esto si tomamos en cuenta lo que consigna Samuel León respecto del proyecto cardenista: “[...] la elaboración del mismo no fue producto de un líder, el general, de una élite, los cardenistas, o de actores colectivos, como fueron los trabajadores y los campesinos, sino de las alianzas de todos los actores mencionados” (León, 2010). Ahora bien, como en las alianzas no participaban todos los que finalmente se verían involucrados, es decir, “la base”, necesariamente se hacían entre los dirigentes, entre las cúpulas de las organizaciones y organismos, lo que significa que, aunque no era una sola persona quien decidía, sí había una división bastante

notoria entre los que decidían y los que apoyaban: los que decidían estaban en altas posiciones dentro del Estado o de las organizaciones obreras o campesinas o magisteriales, y los que apoyaban estaban en el pueblo, aunque finalmente coincidieran en sus afanes debido al innegable carácter popular de sus posiciones.

El Estado se hallaba en el centro del proyecto cardenista, ¿y quién se hallaba en el centro del Estado? El presidente de la república, e inmediatamente cerca de él el partido que había transformado de Partido Nacional Revolucionario (PNR) a Partido de la Revolución Mexicana (PRM) con sus sectores campesino, obrero, popular y militar, y en el que “se imponía, dentro de este mismo, una verticalidad en el conjunto de los sectores, y esa verticalidad vendría a ser la que disciplinaría al nuevo instituto, que, para 1938 era ya el brazo político del nuevo Ejecutivo. Al fin de cuentas, se asistía a la consolidación de un presidencialismo por encima del resto de los poderes” (León, 2010).

Esa colocación del Estado en el centro del proyecto cardenista, ese presidencialismo, que tan eficaz fue para incorporar al pueblo al proyecto cardenista y para crear las organizaciones obreras, campesinas y populares que fueron su base de apoyo, serían igualmente eficientes, ya con un presidente de otra tendencia, para dismantelar el proyecto y para incorporar a esas mismas organizaciones a un proyecto nuevo, evidentemente contrario al cardenismo, y para someter o aislar a los renuentes.

Difícilmente podía ser exitosa la lucha por la independencia de las organizaciones si se encontraban sometidas al partido del nuevo presidente, cuando menos las más importantes y masivas, como la CTM, la CNC y el SNTE. He ahí la razón de que pueda afirmarse que la dependencia respecto del Estado fue el principal defecto del proyecto cardenista. En su seno llevaba el germen que podría destruirle.

Los logros del cardenismo se fueron revirtiendo gradualmente, sin embargo lograron quedar en la historia como uno de los periodos más progresistas de México, abriendo frentes y coyunturas para las luchas populares que hasta nuestros días no se han vuelto a repetir.

CAPÍTULO IV

Vínculos entre la Escuela Ayllu de Warisata en Bolivia y la “educación socialista” de Cárdenas en México. Perspectivas nacientes de indigenismo.

4.1 Acercamientos y comparaciones.

Después de una Revolución que ocupó diez años y luego de otros tres lustros de inestabilidad estatal, el cardenismo ascendió realizando un llamado a la unidad a los sectores populares, lo cuales terminarían unificándose en un partido político, el partido oficial, que Cárdenas transformaría, de Partido Nacional Revolucionario, en Partido de la Revolución Mexicana formado por sectores: obrero, campesino, popular y militar. Cada uno de esos sectores estaba representado a excepción de los indígenas, que eran considerados campesinos y no como un sector diferente.

Había que reconfigurar la nación y la transformación del partido del gobierno era un síntoma de los nuevos vientos que indicaban que la reconfiguración debía tomar muy en cuenta la nueva realidad y la necesidad de consolidar los cambios para dirigirse hacia el progreso, interpretado en gran parte desde un punto de vista económico, como el mejoramiento de las condiciones de vida de la población, y en particular de los más desfavorecidos, los obreros y los campesinos. Por eso se enfocó en las promesas incumplidas de la revolución: dar la tierra a los campesinos y mejorar las condiciones de vida de los trabajadores. Y repartió más tierras que nadie, más de lo que repartieron entre todos los presidentes que le antecedieron: un poco más de 20 millones de hectáreas. Y en la lucha entre obreros y patrones, éstos ya no contaron con una complicidad abierta en el gobierno como había ocurrido siempre.

Y había recorrido toda la república, escuchando a los humildes, oyendo sus quejas sus esperanzas y luego les cumplió de una manera tan ostensible sobre todo en la entrega de las tierras, así que, ¿cómo no habría de ser reconocido como defensor de los humildes? ¿Cómo no había de ser considerado el “Tata”, el padre que se preocupa porque sus hijos tengan el sustento diario?

Así le dijeron en México, en otros países le conocieron como “el apóstol de la redención indígena en América” y se convirtió en un referente en la problemática rural e indígena en América Latina. Por eso Elizardo Pérez, Director de la escuela Ayllu, se dirigió al Profesor Graciano Sánchez, Director del Departamento de Asuntos Indígenas en México el 25 de febrero de 1937 que mostraba el interés de estrechar lazos “... por el mejor camino a la liberación... por el problema en sí completamente social y económico...”⁶⁰

[...] Veríamos con sumo agrado la realización de un Congreso Indigenista de países ibero-americanos ligados al problema, como Bolivia, Perú, Ecuador, Colombia y México, con el fin de uniformar un plan general que tienda a rehabilitar las masas campesinas de nuestra América [...]

Elizardo Pérez relata que esta carta fue leída por el representante diplomático boliviano en México por Alfredo Sanjinés en la III Conferencia Panamericana de Educación realizado en la Ciudad de México. En el periódico mexicano *Excelsior*, en su edición de 29 de agosto de 1937 comentó:

[...] 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. (Pérez, 1992: 250)

Estos acercamientos iniciados por la carta que Pérez dirigió a representantes bolivianos en México, llevaron a que el Estado mexicano otorgara seis becas para que estudiantes indigenistas conocieran las experiencias que se estaban realizando en México.

El proyecto de Warisata tenía muchos enemigos, entre ellos los intelectuales reaccionarios y también los latifundistas que imponían su fuerza en el aparato político, de manera que una vez que las autoridades educativas del gobierno boliviano, opuestas también a la experiencia warisateña, tuvieron conocimiento de las mismas, intervinieron desde su ventajosa posición para que solamente una de las cinco becas se otorgara a un

⁶⁰ Esta carta está entre los escritos que la licenciada María Victoria Pérez, hija de Elizardo Pérez, nos facilitó de manera muy amable y atenta. Consideramos que son reliquias, documentos y correspondencia que guarda y que se está preocupando de transcribirlas a modo de documentar la trayectoria de su padre y de la escuela Ayllu. A pesar de que María Victoria no conoció la Escuela en su integridad, se emociona y la considera parte de su historia de vida, ese hecho demuestra la pasión con la que su padre relataba las vivencias de Warisata a su entorno más cercano. Elizardo Pérez (1992), señala que Warisata y los núcleos de educación indigenal irradiaron no sólo en Bolivia, sino también en Perú, Ecuador y Guatemala.

profesor warisateño, Carlos Salazar Mostajo. Las otras personas que viajaron en 1938 a tierra azteca fueron el Oficial Mayor de Asuntos Indígenas Rafael Reyeros, Ernesto Vaca Guzmán, empleado del Ministerio, y los maestros Toribio Claire, Leónidas Calvimontes y Carlos Salazar (Pérez, 1992:213), quienes aprovecharían el financiamiento mexicano para desvalorar las innovaciones que Warisata estaba desarrollando en el Altiplano boliviano.

En palabras de Salazar sobre su llegada a México:

Warisata era famosa en México. A su llegada a Veracruz, los becados fueron recibidos por una multitud que llevaba tres pancartas en las que se saludaba “a los maestros revolucionarios de Bolivia”. Una de ellas era de los maestros, otra de la CROM y la tercera del PC. Los mexicanos estaban lejos de saber que casi todos esos “revolucionarios” eran enemigos de la causa de los oprimidos. (Salazar, 2005: 285)

Lo que se esperaba sucedió: mientras el supuesto intelectual Rafael Reyeros aprovechó para descalificar la experiencia altiplánica, las observaciones del profesor Carlos Salazar resultan de suma importancia para el mejor conocimiento tanto de la experiencia boliviana como de la mexicana.

Reyeros en carta al Ministro de Educación Enrique Peñaranda, con fecha 15 de febrero de 1938 señalaba:

Puedo expresar, señor Ministro, que en Bolivia en materia de educación indígena no tenemos más de lo que llaman aquí, los “Internados Indígenas” y que nos resta mucho, muchísimo por hacer, comenzando por organizar nuestras reparticiones administrativas. Tuve ocasión de visitar muy ligeramente la zona de los “otomíes” en Ixmiquilpan, donde se edifica el internado indígena de “Remedios” bajo la dirección del Departamento de Obras Públicas [...] En Ixmiquilpan no había agua ni para el consumo de sus habitantes. El Departamento ha debido abrir pozos y surtir agua que todavía no abastece a las necesidades primordiales [...] se ha dado a los nativos adultos y niños pequeñas hiladoras de “mixtal” que si no son modernas, reemplazan con ventaja a las ruecas con que hilaban el “mixtal” para fabricar sus “ayates”; se han creado cooperativas, se han establecido Dispensarios Sanitarios, inclusive dental, y se hace en suma más obra de civilización que de otra cosa [...] Porque según expresión del Presidente Cárdenas, que transfirió el Prof. Graciano Sánchez, “no se debe acostumbrar al indio a recibirlo todo, ni gratis, porque se habituaria a ello, como tampoco se le debe exigir ningún trabajo gratuito, sino remunerarle aunque sea con algunos centavos a fin de que se dé cuenta de su condición de hombre” [...] (Pérez, 1992: 213-214)

El Ministro Peñaranda respondió a Reyes juzgándolo de ignorante a lo que acontecía en su propio país:

Paso por el sentimiento de manifestarle que su carta me revela que el jefe de La Misión desconoce las características de nuestra organización indígenal, pues el que compare el plan mexicano sobre los otomíes con el de nuestros núcleos altiplánicos, hace ver que los ignora a ambos. Mucho antes de que México hubiera adoptado la orientación práctica a que se refiere usted nuestro Núcleo de Casarabe ya lo había puesto en práctica. La captación de agua en Caiza, por esfuerzo propio de la escuela se ha realizado ya desde hace cuatro años y, combatiendo a la presión gamonal, los padres de familia y los estudiantes de Warisata condujeron el agua, a través de cuatro leguas, desde las cumbres del Illampu [...] Pero no sólo esto. El Presidente Cárdenas tendrá que rectificarse muy pronto sobre su tesis de que la dignidad del campesino radica en unos centavos, siquiera unos, que retribuyan su trabajo. La parcelización – sistema clásico de origen liberal- también fue un postulado que realizaba esa gran revolución mexicana, y hoy se inicia la conservación de los sistemas cooperativistas del *callpulli*. Tenga usted el patriótico orgullo de que la Escuela Boliviana campesina ya había resuelto esos problemas en forma clara y contundente. No parcelización: cooperativismo comunario [...] (1992: 214- 215)

Por otra parte, en una carta fechada el 19 de julio de 1938, Carlos Salazar escribe a Elizardo Pérez desde México para mostrarle sus impresiones sobre la experiencia educativa mexicana comparada con la de la escuela Ayllu, reconociendo, antes que nada, la preocupación del gobierno cardenista respecto de la educación y el impulso que le daba, contrastándola con el desinterés al que tenía que enfrentarse la boliviana:

[...] Demostraremos que en Bolivia, si bien estamos en un régimen que dista mucho de parecerse al mexicano, la Escuela, que ocupa un lugar secundario en las preocupaciones del Estado y que por ende dispone de pocas sumas de dinero - especialmente la escuela indígena- ha hecho y hace obra verdaderamente revolucionaria, fecunda y duradera, y está certeramente encaminada, realizando una labor superior a sus medios económicos, y que, en fin, camina sobre los pies y en terreno firme. En México el lema es “producir”, porque veintiocho años de revolución improductiva son muchos años y es preciso que el campo produzca... la escuela es, pues, económica. Es claro que esta política es razonable, pero de ningún modo puede llamársele superior a la nuestra. Es distinta. Además, ellos disponen de sesenta millones de pesos –unos quinientos millones de bolivianos- para escuelas [...] Ellos tienen decenas de miles de escuelas elementales. Tienen treinta internados. Nosotros contamos con pocas escuelas, tenemos dieciséis núcleos (1992:215- 216)

Toma en cuenta también que la obra cardenista no comenzó de cero sino que es de alguna manera acumulativa, pues tiene antecedentes que le facilitaron la tarea. Destaca, además,

la enorme diferencia que había en cuanto a las dimensiones de las escuelas en que se aplicaban las respectivas experiencias:

[...] pero ellos han comenzado en 1921, nosotros todavía estamos dentro de una estructura semifeudal y liberal y los intereses campesinos no son primordiales para ella. Ellos han hecho una obra cuantitativamente valiosa, nosotros la hemos hecho cualitativa. Puedo afirmar que Clure tiene razón al decir que “en el espíritu, en la intención, en la forma cómo ha sido llevado a cabo, Warisata todavía no ha sido superada”. Es cierto: Warisata será de adobe, no será un palacio, tendrá talleres pobres, escasas tierras de cultivo, cuando aquí la escuela de La Huerta tiene doscientas hectáreas cultivables y seiscientas de pastura y temporal y ha costado unos cuarenta millones [...] En México se realizan toda clase de experiencias porque hay dinero. Por eso se permiten hasta el lujo de tener sus propios fracasos. Nosotros no podemos fracasar porque tenemos la responsabilidad de multiplicar las sumas que nos dan y construir el triple; somos un país demasiado pobre para poder hacer experiencias. En vez de decir que hemos fracasado se debería decir que estamos en el comienzo, que la obra de México es superior por su cantidad, pero de ninguna manera por su calidad. (1992:215- 216)

Consigna también en su carta el contraste de las condiciones en que cada proyecto debe desarrollarse:

[...] Aquí pueden hacer todo, porque todo el mundo ayuda. Allá hasta la prensa es reaccionaria y pone obstáculos a la obra educativa [...] Hemos vencido todos los obstáculos para poder imponer la necesidad de la escuela indígena. Y éste es un gran paso, una gran obra. Contra la oposición latifundista, contra la prensa reaccionaria, contra el mestizaje pueblerino, contra el gamonalismo, contra curas y corregidores, contra todas las fuerzas enemigas del indio, nuestra obra se ha impuesto [...] (1992:215- 216)

Esta comparación pone de relieve la diferencia básica de ambos proyectos, la que podría decirse les define: en el caso del mexicano se tenía el apoyo gubernamental, lo que significaba que los enemigos de la escuela lo eran también del gobierno y por eso se hallaban en desventaja, es decir, se trataba de un proyecto impulsado por el Estado, desde las instituciones, desde los más altos estratos de la sociedad desde el punto de vista político, “desde arriba”; el proyecto boliviano, por el contrario, era impulsado por maestros y campesinos de las comunidades, vale decir, desde niveles bajos de la sociedad, “desde abajo” de la pirámide social. Al menos así era visto por uno de los protagonistas de la experiencia boliviana, como fácilmente puede inferirse de sus opiniones a partir de que tuvo la oportunidad de comparar la suya con la otra.

Desde luego que esto no implica quitar mérito al proyecto educativo cardenista ni tampoco quiere decirse que no tenía una base social amplia. Es innegable su mérito como la enorme base social que tuvo, y su permanencia en el imaginario popular es muestra de ambos, pero eso no debe ser obstáculo para señalar que pese a la abnegada participación de maestros y campesinos en el proyecto educativo, así como en los demás, eran iniciativas que provenían “desde arriba”, como lo señalan Felipe Remolina Roqueñí y Marcos T. Águila en *El cardenismo 1932-1940*, al menos para el caso del sindicalismo:

En realidad el Estado entrañaba en sí mismo un pacto político, pues de un lado garantizaba estabilidad laboral y una mejoría de las prestaciones para los empleados públicos, al tiempo que les mantenía sujetos a un sindicalismo construido desde arriba (con la importante excepción de los maestros) y con restricciones decisivas para el ejercicio del derecho de huelga. (Remolina y Águila, 2010:194)

También habría que aclarar que no todo era tan homogéneo en ninguno de los dos casos, pues había en México personas que ocupaba altas posiciones políticas y no estaban con el proyecto de la Educación Socialista Cardenista, como pudo verse cuando el siguiente presidente de la República decidió dismantelar no solamente el proyecto educativo sino prácticamente toda la obra cardenista, lo que no pudo hacer de un golpe e inmediatamente debido a la amplia base social que seguía teniendo el proyecto.

El intercambio de experiencias educativas continuó, pues a su vez, en 1939, un grupo de maestros mexicanos de la Secretaría de Educación Pública visitó el país andino para conocer de cerca la escuela Ayllu de Warisata. Entre ellos estuvo el maestro Adolfo Velasco que un año más tarde publicó *La escuela indigenal de Warisata*, texto presentado en el Primer Congreso Indigenista Interamericano. El análisis descriptivo que fue publicado en una monografía, dejó ver que para los maestros mexicanos la experiencia andina podría ser una propuesta muy interesante en Latinoamérica para la educación indígena.⁶¹

Hubo todavía un intercambio más: el Congreso Indigenista Interamericano, escenario que fortaleció el vínculo entre la escuela Ayllu de Warisata y la educación rural

⁶¹ El trabajo presentado por Velasco defendió la escuela Ayllu en el Congreso de Pátzcuaro, en el mismo acto, también circulaba el escrito de Donoso Torres que critica la situación del estado de la Educación Indigenal en Bolivia con el objeto de desprestigiar la labor emprendida desde la comunidad warisateña.

cardenista. Primeramente, el Congreso iba a celebrarse en Bolivia, pues Warisata fue quien dio el primer impulso para celebrar un encuentro en el que se atendiera la problemática indígena. Elizardo Pérez comenta que la iniciativa “iba a significar, sin duda alguna, la consagración de la obra de Warisata. Delegados de todos los países latinoamericanos iban a ver y a palpar nuestra realidad y todo eso, como es lógico, impulsaría decisivamente el triunfo de nuestra causa” (1992:250).

No fue así. Se interpusieron obstáculos por parte de las fuerzas antagónicas, entre ellas, del Consejo Nacional de Educación, y finalmente las autoridades gubernamentales argumentaron falta de presupuesto, y aprovecharon la visita de Moisés Sáenz, Embajador de México en Lima, para realizar cambios de agenda, temario y lugar, de manera que se acordó realizar el Congreso en México.

Sobre la visita de Sáenz a Bolivia comenta Pérez en su libro *Warisata, la escuela Ayllu*:

[...] Recibí entonces la visita de Moisés Sáenz, el autor de “Carapan”, por entonces Embajador de México en Lima, quien vino a Bolivia expresamente a entrevistarse conmigo y preguntarme si estaría dispuesto a apoyar la sugerencia que haría su gobierno al de Bolivia, en sentido de que el Congreso se realizara 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 [...] El oscurantismo feudal nos había ganado esta batalla. Ya el 15 de febrero de 1938, uno de sus representantes, el Oficial Mayor Reyerros, le escribía al Ministro Peñaranda, en carta fechada en México, oponiéndose a la realización del Congreso[...] (Pérez, 1992:250)

En esta referencia se insinúa que el viaje de Sáenz fue producto de pláticas o presiones ejercidas hacia representantes del gobierno mexicano por parte de las fuerzas antagónicas provenientes del gobierno boliviano. No solamente en ese aspecto fue desfavorable para Warisata la forma en que se habría de realizar el Congreso, pues lo que Pérez mencionaba como un encuentro “ibero-americano”, “latinoamericano” y de “nuestra América”, lo que implicaba la ausencia de Estados Unidos, terminó siendo “Interamericano”, pues éste país mostró una vez más su fuerte presencia en el continente y sus capacidades de intervención en las políticas indigenistas.

La preocupación de Pérez era la legitimización de la escuela Ayllu, y con ello del papel que ésta podría tener en la creación de una conciencia de lucha en los indios; de las posibilidades que se abrían al participar los alumnos y la comunidad en el proceso educativo como sujetos desde sus prácticas comunitarias; de la necesidad de recuperar las formas organizacionales y territoriales originarias, como el Ayllu, la Marka y el Parlamento Amauta, con el fin de transformar la situación servil y revalorizar su historia, memoria e identidad; de la necesidad de una educación que partiera de un proyecto de re-indianización y de ruptura con las formas coloniales jerarquizantes donde el indio, en colectividad y desde la historia, construye su propio presente y futuro; de una escuela creadora de conciencias libres, opuesta a las formas civilizatorias que el proyecto educativo estatal vigente ordenaba; de una comunidad escolar que interviniera y participara activamente en los asuntos de la comunidad, como en la recuperación de sus tierras y para el rescate de la participación activa de la comunidad.

En otro momento del intercambio entre las experiencias boliviana y mexicana, antes del Congreso, en 1938, Elizardo Pérez había sido invitado por Cárdenas a México, y decidió aceptar la invitación por la urgente necesidad de que se celebrara el Congreso debido a la intensificación de los golpes a la Escuela. En la visita a México, diría, “pondríamos a prueba la seriedad de nuestra ideología indigenista” (1992:252)

En esa ocasión Pérez pudo realizar una pequeña encuesta entre los niños otomíes del internado de “Fray Bartolomé de las Casas” de Remedios, encuesta que puede ser muy ilustrativa por el hecho de provenir de alguien que también estaba influido por el socialismo, como los promotores de la Escuela Socialista Cardenista, pero que tenía que desarrollar su labor en otras condiciones y desde otro punto de partida. En ella menciona que el noventa por ciento de los niños de la comunidad respondieron que después de concluir los estudios se irían a vivir a la Ciudad de México y por ello critica que, “si la finalidad del Internado era preparar obreros para el campo, esta escuela nos demostraba que su acción era negativa y que se imponía una rectificación de orientaciones... la escuela se desenvolvía al margen de la vida indígena y que el niño se descentraba paulatinamente, hasta sentirse extraño a su medio natural.”(1992:259)

En otra parte hace una crítica referente a la incorporación del indio mexicano a la nación:

[...] las estadísticas censales no hacen diferencia de razas, sino que agrupan a los habitantes en monolingües y bilingües, eliminando el término de “indio” y reemplazándolo por el más general de “mexicano”, denominación que, si bien valoriza la condición política del nativo, trae peligro de diluir lo que en tradición cultural constituye lo auténtico y definitivamente “indio”; por otra parte, no está probado que la población india sea minoritaria [...] Por último, a pesar de la negación del término “indio”, en la práctica reaparece constantemente como lo prueban los nombres de los numerosos organismos destinados a la educación del aborigen, empezando por el Instituto Indigenista. (Pérez: 1992: 258)

Siguiendo con las críticas referentes al modo en que aquí se trataba los asuntos relacionados con el indio señala, sobre el Centro de Capacitación de Apatatitlán:

[...] está ubicado en un poblado mestizo, residiendo los indios en las montañas; hay divorcio entre el indio y la finalidad escolar pues los niños se ven obligados a abandonar su medio social para trasladarse a la escuela... la escuela carece, así mismo, de campos de cultivo. Las únicas prácticas se realizan en un terrenillo de unos cincuenta metros cuadrados (Pérez, 1992:261)

Del Centro de Capacitación de La Huerta señaló por un lado la subutilización de la infraestructura de que disponía:

[...] se realizaban prácticas agrícolas en muy reducida escala, a pesar de contar con cuarenta hectáreas de terrenos de primera calidad. El trabajo en sí lo hacían ocho peones sujetos a un bajísimo salario (2.50 por día), lo cual se presta a serias reflexiones [...] (1992:261)

No dejó de advertir el alejamiento de la escuela y el trabajo propio del medio local, pues respecto del Centro Fray Bartolomé de las Casas, de Remedios, que también tuvo ocasión de conocer comentó, “la industria regional es la de maguey, pero la escuela la ignoraba totalmente” (1992:262)

Señala también lo que le parecía positivo, pues narra que tuvo oportunidad de visitar la escuela de Sacuyucan, en el estado de Tlaxcala y la de Roque en el estado de Guanajuato, escuelas bien organizadas en su quehacer diario.

4.2.- El Primer Congreso Indigenista Interamericano y sus influencias externas.

El 14 de abril de 1940 el presidente Cárdenas inauguró el Congreso con un discurso en el que muestra una concepción en la que plantea los objetivos que el evento debía tener:

[...] la ciudadanía democrática creyó asegurar la redención de los siervos otorgando los derechos de voto y propiedad individual, pero los excesos del capitalismo crearon el peonaje, el latifundismo y la dictadura. Ahora queremos encontrar la forma de la emancipación efectiva y la supresión de los privilegios injustos y artificiales. Esto es lo que debemos buscar en los trabajos del Congreso Indigenista Interamericano (XLVI Legislatura de la Cámara de Diputados, 1966).

Señala también su concepción de la manera en que a su parecer debiera atenderse la cuestión del indio, en la que se puede ver con claridad una diferencia esencial respecto del proyecto de la Escuela Ayllu, pues deja en claro que, si bien no se trataba de eliminar la cultura indígena, sí debe renunciarse a volver a los sistemas indígenas precortesianos:

La fórmula de “incorporar al indio a la civilización” tiene todavía restos de los viejos sistemas que trataban de ocultar la desigualdad de hecho, porque esa incorporación se ha entendido generalmente como propósito de desindianizar y de extranjerizar, es decir, de acabar con la cultura primitiva, desarraigar los dialectos regionales, las tradiciones, las costumbres, y hasta los sentimientos profundos del hombre apegado a la tierra. Por otra parte, ya nadie pretende una resurrección de los sistemas indígenas precortesianos o el estancamiento incompatible con las corrientes de la vida actual. Lo que se debe sostener es la incorporación de la cultura universal del indio, es decir, el desarrollo pleno de todas las potencias y facultades naturales de la raza, el mejoramiento de sus condiciones de vida, agregando a sus recursos de subsistencia y de trabajo todos los implementos de la técnica, de la ciencia y del arte universales, pero siempre sobre la base de la personalidad racial y el respeto de su conciencia y de su entidad (XLVI Legislatura de la Cámara de Diputados, 1966).

Indica también la relación entre la emancipación del indio y la del proletariado, pero también la peculiaridad de la del primero: “El programa de emancipación del indio es en esencia el de la emancipación del proletariado de cualquier país, pero sin olvidar las condiciones especiales de su clima, de sus antecedentes y de sus necesidades reales y palpitantes (XLVI Legislatura de la Cámara de Diputados, 1966).

De las citas precedentes puede desprenderse la conclusión de que si bien estaría de acuerdo con el trabajo de Warisata referente a su lucha por defender y reivindicar la

cultura del indio, no lo estaría con el uso de las formas organizativas del Ayllu o el Parlamento Amauta, pues podrían concebirse como una vuelta a los sistemas precortesianos.

¿Y cuáles fueron los resultados de ese Congreso? En él se delinearón las políticas indigenistas que los países latinoamericanos trazarían en sus poblaciones indígenas. El país azteca, con una amplia y heterogénea representación, hizo una importante aportación en la nueva política.

Formaron parte de la delegación mexicana personalidades de diversas corrientes políticas (marxistas, comunistas, agraristas, liberales, indigenistas, etc.) como Luis Chávez Orozco, Moisés Sáenz, Miguel Othón de Mendizábal, Alfonso Caso, Manuel Gamio, Vicente Lombardo Toledano, Julio de la Fuente, Andrés Molina Enríquez y Alfonso Fabila. Todos ellos, aunque sostenían distintas posiciones respecto de la problemática indígena, apoyaron la versión del gobierno cardenista, que consistía en proponer una solución al “problema indígena” por la vía de la reforma agraria y con acciones semejantes a las desarrolladas por el presidente Cárdenas (Sánchez, 1999:40)

A fin de cuentas, la política indigenista que se recomendaba aplicar en el continente se centró en las ideas agraristas de Cárdenas y las acciones integracionistas impulsadas por Gamio y Sáenz, ambos de formación académica estadounidense, lo que es notorio cuando se observa que: “En los debates los lemas sobre la redención e incorporación del indio fueron sustituidos por emancipación e indigenismo científico” (Farías, 2010: 313).

¿Cómo se lograría esto? Los métodos para lograrlo se centrarían en prácticas para “solucionar el problema económico antes que el cultural” (2010:314) tal y como el líder de la Confederación de Trabajadores de México (CTM), Vicente Lombardo Toledano expresó respecto al “problema del indio”:

La delegación de México ante este congreso presentó una iniciativa relacionada con el problema de proporcionar tierra, aguas, créditos y ayuda técnica a los núcleos de indígenas. [...] ya no hablamos de incorporar al indígena a la civilización, [...] a la cultura, ahora hablamos de incorporarlo a la economía y técnicamente, un factor de importancia en la vida social de México. [...] Hemos hallado que la única solución posible consiste en colocar a los indígenas en el mismo plano de posibilidades que los mestizos y los blancos.

[...] Ya no pensamos en que la escuela pudiera redimir al indio, si antes no hay tierras para el indio, [...] La escuela ha sido un factor trascendental, decisivo, cuando la

comunidad cuenta con los recursos materiales indispensable para poder realizar el progreso (Lombardo en Farías, 2010: 314)

Desde la comisión mexicana, se respondió al tema del indio con la necesidad de crear una institución central que coordine programas fundamentados en las ciencias sociales, para la modernización de técnicas y de organización, actividades que se irían penetrando gradualmente con técnicas contribuidas por la antropología social aplicada.

Entre las medidas consensuadas en el Congreso de Pátzcuaro encontramos básicamente lo que ya había implementado el cardenismo, de tal forma que se puede decir que la política cardenista respecto del indígena fue aceptada para todo el continente, al menos por los participantes del Congreso:

1.- Corregir los efectos nefastos del régimen de concentración de la tierra o el latifundismo; 2.- dotar a los indígenas de tierras, agua, créditos y recursos técnicos; 3.- fomentar pequeñas obras de irrigación y programas de construcción de caminos en las regiones habitadas por indígenas; 4.- crear regiones indígenas, centros de medicina social, preventiva y curativa con el objeto de mejorar las condiciones de salud de la población, combatir las enfermedades y promover el estudio de las plantas medicinales nativas; 5.- respetar los valores positivos de la personalidad histórica y la cultura de los grupos indígenas con el fin de facilitar su incorporación; 6.- emplear los idiomas indígenas en los programas de educación o de divulgación cultural para garantizar una mejor instrucción y para hacer más efectiva la transmisión de la cultura nacional universal.⁶²

Hubo voces discordantes, como la de Jorge Ovando Sanz, fundador del Partido Comunista Boliviano en 1950, quien criticó la injerencia norteamericana y que el Congreso no surgiera desde una perspectiva crítica sino de asimilación, “como una teoría orgánica y sistemática” (Marín, 1992)

[...] hasta presentar en la actualidad los caracteres de un movimiento social e ideológico a través de los cuales el imperialismo norteamericano y las oligarquías latinoamericanas pretenden “solucionar” a su manera el problema de los pueblos indígenas. La O.E.A. -Organización de los Estados Americanos- ese Ministerio de Colonias del Gobierno de los EE.UU., tiene en el Instituto Indigenista Interamericano su órgano para entender los asuntos relativos al sometimiento de los treinta y tantos millones de indios que pueblan América Latina.” (Marín, 1992:3)

⁶² Nota resumida por Consuelo Sánchez, en su libro *Los pueblos indígenas: del indigenismo a la autonomía*. Siglo XXI, 1999. Parte del Congreso Indigenista Interamericano, *Acta final*, Pátzcuaro, Michoacán, Unión Panamericana, México, del 14 al 24 de abril de 1940.

Las críticas de Ovando Sanz podemos interpretarlas en el sentido de que en el contexto boliviano, las corrientes de izquierda se vincularon al indigenismo a partir de la resistencia comunal y el derecho a la recuperación de tierras. Es decir, una preocupación social – mariateguista- en el sentido de que el “problema del indio” es un problema socio-económico vinculado al problema de la tierra en manos de los oligarcas. Por su diferente posición indigenista podríamos tomar la posición de Sanz imparcial, pero la publicación en *La Calle* el 9 de abril de 1940, nos sugiere más porque ese periódico boliviano siempre enalteció al Congreso:

[...] Esta asamblea que debió reunirse en La Paz en agosto de 1938 y que postergada por diversas razones se la convocó últimamente para el mes de abril en curso en el Estado de Michoacán, México, ha agitado intensamente la opinión del Continente. La oficina Panamericana de Washington ha ocupado cerca de tres años en preparar el temario que se discutirá, así como los Institutos Carnegie y Rockefeller enviaron comisiones de especialistas para estudiar las condiciones de varias regiones pobladas por las razas indígenas de este continente. Se ha preparado igualmente por varios gobiernos una exposición vernácula que dará una idea completa sobre las modalidades de algunos grupos étnicos [...]

Resulta, según este periódico, que Estados Unidos se preocupó bastante de prepararse para el Congreso, y que, además, instituciones privadas ligadas al gran capital tuvieron participaron notable en esos preparativos. ¿Y qué tiene eso de malo o de particular? Nada tal vez, pero ayuda a explicar la causa de los limitados alcances del Congreso, pues ninguno de los países participantes se compromete a ninguna línea aprobada en él, como puede verse en el Acta Final del Congreso Indigenista Interamericano:

LXXII.- DECLARACIÓN DE QUE LOS ACUERDOS DEL CONGRESO NO COMPROMETEN A LOS GOBIERNO REPRESENTADOS

El Primer Congreso Indigenista Interamericano, después de oír la aclaración presentada por la Delegación Norteamericana y considerando que los acuerdos, recomendaciones, resoluciones y declaraciones aprobados en Pleno de su Asamblea constituyen un compromiso de carácter moral y han sido tomados después de un serio estudio de las materias correspondientes.

Declara: que al aprobar los mencionados acuerdos, recomendaciones, resoluciones y declaraciones, no compromete a los gobiernos de los Estados representados. (Aprobada, abril 24.)

Y si nos preguntamos acerca de la importancia que pudo tener la presencia estadounidense en el Congreso, podemos recurrir a Thaddeus Blanchette, quien en su artículo *La antropología aplicada y la administración indígena en los Estados Unidos: 1934-1945*, nos demuestra que la llamada “antropología aplicada” de origen estadounidense fue de gran interés para agentes e instituciones del ámbito económico privado (Blanchette: 2010); que el antropólogo John Collier, uno de los representantes de Estados Unidos y Vocal de la Comisión Permanente del Primer Congreso Indigenista Interamericano, administraba la División de Antropología Aplicada de la Oficina de Asuntos Indígenas, *Office of Indian Affairs*. Por medio de su interesante investigación muestra que la abreviada OIA tenía el propósito de asesorar a productores de políticas públicas para alcanzar un control político sobre las comunidades indígenas: “el control de los nativos por medio de su propia organización... y la eliminación de todos los elementos de la sociedad nativa que puedan ofender la sensibilidad europea o ser una amenaza para las buenas relaciones” (Blanchette: 2010:36).

De manera que, atando todos los cabos, puede decirse que hay razones para afirmar que el Primer Congreso Indigenista Interamericano fue el primer acercamiento hacia el indigenismo moderno y oficializado, entendido como la herramienta sistemática de antropólogos que almacenarían conocimientos sobre los usos y costumbres de los indios americanos, además de ser una antropología que aplica métodos de disciplina “civilizatorios” de manera gradual. Todo ello no sin reconocer los derechos económicos y sociales de los pueblos indígenas.

Esto se refuerza si se toma en cuenta que durante la administración de Collier varias agencias e instituciones solicitaron la labor de los antropólogos de formación estadounidense para el diseño de proyectos de desarrollo que serían implementadas en las “reservas” indígenas; entre estas instituciones se hallan el Servicio de Conservación de Suelos del Departamento de Agricultura y el Servicio de Erosión de Suelos para determinar cómo debían capacitar a los indios en la presidencia de Roosevelt.

Collier y Sáenz se conocieron en una visita que el primero realizó a México y pensaron crear una “distribuidora” de datos antropológicos y administrativos que englobara todo el continente americano, iniciativas que tuvieron un importante financiamiento de la Fundación Rockefeller⁶³:

[...] Collier y Sáenz lucharon -con el apoyo financiero de Rockefeller Foundation- para conseguir que el mayor número de países firmase y ratificase el tratado propuesto por la Conferencia de Pátzcuaro, con el cual se establecería el Instituto Indígena Interamericano [...] Al inicio de 1942, el sueño finalmente se hizo realidad y el Instituto Indígena Interamericano abrió sus puertas en la ciudad de México, con John Collier como su presidente. (Blanchette, 2010:47).

Así pues, puede colegirse que el beneficio que Rockefeller obtendría del banco de información sería conocer la cotidianidad de los indígenas para crear estrategias de intervención de capital estadounidense de forma gradual y no bélica, con formas sofisticadas de aparente democratización e igualdad. Para fundamentar esto, aunque en este caso no fuera desde esta sofisticada intervención antropológica, tenemos el antecedente de la Guerra del Chaco en 1932, que la Rockefeller Foundation estimuló por sus intereses petrolíferos:

[...] fue la contienda entre Bolivia y Paraguay, por la posesión del Chaco Boreal, vasta pradera a la orilla del río Paraguay. La importancia para Bolivia, sería acercarla al Atlántico, por el estuario del Plata. Para el Paraguay sería recobrar un poco de lo mucho que perdió en sus guerras suicidas anteriores. Sin embargo, tan interesantes motivos no son la causa de la contienda, hay algo más. En el Chaco, la Standard Oil, posee importantes concesiones otorgadas por Bolivia, y muy cerca están los grandes mercados de Brasil y Argentina. Más que el deseo natural de buscar una salida al mar,

⁶³ Rockefeller Foundation fue una de las organizaciones “filantrópicas” de John Davison Rockefeller, la imagen representativa del multimillonario estadounidense, fundador y dueño de la Standard Oil. Esta compañía resultó ser la empresa petrolífera más fuerte en el mundo, entre intentos de monopolizarse, llegó a controlar la extracción, refinación, transporte y distribución del petróleo, no sólo en Estados Unidos sino en varios lugares del mundo. En la historia del capitalismo más salvaje quedará imborrable su famosa frase que hace alusión al darwinismo social: “El crecimiento de un gran negocio es simplemente del más apto... La bella rosa estadounidense sólo puede lograr el máximo de su esplendor y perfume que nos encantan, si sacrificamos a los capullos que crecen en su alrededor. Esto no es una tendencia maligna en los negocios. Es más bien solo la elaboración de una ley de la naturaleza y de una ley de Dios”. Teniendo este referente se puede asegurar que más que al amor a la problemática indígena, la motivación de su apoyo a los estudios antropológicos se debía a un urgente interés por obtener un provecho económico, mismo interés que tenía en la expansión de los Institutos indigenistas en América Latina.

Bolivia está bajo el influjo rockefelleriano de la piratería petrolera internacional, que en Suramérica respalda ilimitadamente esta guerra.⁶⁴

La influencia norteamericana en los resolutivos del Congreso se dejan ver en lo que respecta a educación indígena, pues se determinó:

[...] Sobre la base de las experiencias presentadas por la delegación de los Estados Unidos en cuanto a su programa de educación indígena.

3.- Con el fin de proteger los elementos valiosos de la cultura nativa y de proporcionar al indígena la conciencia de su estado actual y sus perspectivas de mejoramiento, las escuelas indígenas incluirán material destinado a llenar este fin, como se expresa a continuación:

a).- Un estudio de la historia indígena y de las costumbres tribales.

b).- Preparación en las artes e industrias regionales con vista a tal adaptación de los productos indígenas que pudiera hacerlos más fácilmente vendibles en los mercados, sin perder sus intrínsecos valores artísticos.

c).- Énfasis en las relaciones peculiares jurídicas y cívicas de los indígenas para la localidad, el estado y la nación.

d).- Preparación cívica para garantizar a los indígenas el ejercicio de sus derechos políticos y el respeto a sus formas particulares de autogobierno comunal, dentro de la unidad nacional.

e).- Estudio de los problemas antropológicos y psicológicos peculiares de una tribu determinada, involucrados en el ajuste de las relaciones entre blancos e indígenas.⁶⁵

Las declaraciones expuestas dejan evidente la verticalidad con la que se planteaba, por parte de la delegación de Estados Unidos, realizar la política indigenista, así como la posición subordinada en que se encuentran los conocimientos propios, necesidades y formas de organización respecto de las posiciones mercantiles y la formación unificadora del Estado-nación. Recordemos que fue en los Estados Unidos donde el trasplante occidental tuvo un verdadero éxito, de tal manera que los europeos lo tenían como prototipo, debido a que:

⁶⁴ Revista *Maestro Rural* (1938). *La Vida Indolatina* por H. T. Guerras en Sudamérica. Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública.

⁶⁵ ACTA FINAL DEL CONGRESO INDIGENISTA INTERAMERICANO CELEBRADO EN PÁTZCUARO, 1940. (1948) XXXVI.- EDUCACIÓN INDÍGENA, (1948). México: Suplemento del Boletín Indigenista, Instituto Indigenista Interamericano. México, D.F.

Éste había surgido y se ensanchaba haciendo a un lado a los indios. Nada menos que George Washington hizo notar esto escribiendo a James Duane el 7 de septiembre de 1783. La expansión de los establecimientos angloamericanos -le decía- "provocará ciertamente que el salvaje [es decir el indio] como el lobo se retiren, ya que ambos son bestias de rapiña aunque puedan diferenciarse en apariencia" (León-Portilla, 1992).

De esta concepción original que evolucionó al paso del tiempo, y de manera distinta en los países del continente, de acuerdo a su grado de desarrollo occidental, se deduce que para los norteamericanos los indios debían vivir sin tierra; para los mexicanos con tierra; y para los bolivianos más con cultura que con tierra.

Tras la intervención de la delegación de Bolivia, la ponencia de Elizardo Pérez tuvo un éxito considerable, aunque para la resolución no se tomaron varios pensamientos que consideraríamos indispensables y revolucionarios: el considerar que el problema indígena es un problema socio-económico, estructural-nacional y la conservación de formas organizacionales originarias para resolver el problema de la tierra en las comunidades indígenas.⁶⁶

Sin embargo se aprobaron recomendaciones interesantes como la de conformar la organización de las escuelas a las tradiciones y costumbres de las comunidades, o la participación de la comunidad en la organización y gobierno de las escuelas indígenas:

2.- La organización de las escuelas indígenas deberá hacerse de acuerdo con las modalidades de la región en que éstas han de actuar, teniéndose en cuenta las condiciones geográficas, su porvenir económico y las tradiciones y costumbres de las comunidades indígenas para las que han de ser creadas.

3.- Estas escuelas deberán levantarse en el corazón mismo de las comunidades indígenas y sus formas de gobierno tendrán como propósito primordial la elevación de las condiciones sociales y económicas de sus habitantes, con el objeto de no apartarlos de su suelo.

4.- Los indígenas de la región y los padres de familia en particular, deberán tener participación activa en los proyectos de organización, ejecución y gobierno de la

⁶⁶ En el periódico *La Calle* del día 18 de abril de 1940 se publicaron las cuatro tesis que el señor Elizardo Pérez en el cargo de Director General de Educación Indígena presentaría en el Congreso Indigenista, creemos que las características mencionadas sí fueron expuestas, pero no se aprobaron en el Acta Final. Pérez hace mención de que las doctrinas de Warisata fueron aceptadas en el Congreso Indigenista, pero no especifica cuáles fueron determinadas para la construcción del indigenismo oficial.

escuela, contribuyendo a su levantamiento material en forma voluntaria, coadyuvando a su mantenimiento moral y físico y participando en la labor de la escuela.⁶⁷

En el Congreso no se valoró la comunidad como una forma organizativa propia, autónoma, es decir, como un proyecto político de historia propia y sus prácticas culturales de necesidades propias. Al determinar que debía ser abordada desde un enfoque científico para llegar a un fin, que en realidad era incorporarla a la sociedad mercantilizada, se le consideró ubicada en un estadio histórico inferior al occidental.

Puede afirmarse, por lo aprobado como indigenismo oficial, y por lo que después habría de venir, que el indigenismo inaugurado en el Primer Congreso Indigenista Interamericano iba aparejado a formas capitalistas de explotación de los recursos naturales, que tenía el objeto de formar indios consumidores e indios comerciantes; lo mismo que la antropología aplicada norteamericana, apoyada por la Fundación Rockefeller, ofrecía con su constancia, perseverancia y movimientos graduales, lo que a fin de cuentas ofrecía beneficios que aprovecharía la “generosa” fundación para acaparar las riquezas de la tierra. Como hemos dicho, dentro del Congreso coexistían las más variadas tendencias, y aunque Lázaro Cárdenas lo haya convocado éste no era un espacio cerrado y a él afluyeron y de él se aprovecharon, las posiciones políticas y los intereses económicos del momento.

Ninguna duda quedaba de eso a Elizardo Pérez, quien consideraba al indigenismo oficial con “sabor a patronato,” aunque destacó que el Primer Congreso Indigenista “realizó una labor fructífera”. Desde la experiencia boliviana, se comentó que la escuela Ayllu de Warisata triunfó en el sentido de que muchas nociones y técnicas aplicadas irradiaron en el contexto latinoamericano. La llamada *educación indigenal* dejó una huella permanente sobre todo en los países con mayor presencia indígena, es el caso de Perú, Ecuador, Guatemala y México.

Paradójicamente, el gamonalismo y los normalistas liberales consiguieron aplastar la Escuela en las fechas que se celebraba el Congreso. El propósito de Pérez de que el acto internacional generara la estabilidad de la escuela Ayllu fracasó, las fuerzas internas del

⁶⁷ Ibid.

país pudieron abortar la experiencia educativa. Curiosamente, pese a los vínculos creados con participantes de diversas delegaciones latinoamericanas, ninguna realizó algún acto para oponerse a las medidas tomadas por el gobierno boliviano; las muestras solidarias fueron mediante cartas personales dirigidas a los impulsores de la experiencia de Warisata, pero sin ninguna mayor disposición de denunciar oficialmente a las autoridades bolivianas.

Finalmente, la relación entre la Delegación mexicana y la representación de la experiencia Warisateña no fue nada cordial, pues cuando ésta se encontraba bajo ataque en Bolivia, lejos de recibir el apoyo que esperaba fue objeto de una especie de boicot, sobre todo de parte de la Delegación Mexicana, como lo señala Elizardo Pérez:

[...] aún me quedaba una amargura: en la tercera reunión plenaria, el doctor José Antonio Encinas, invitado especial al Congreso, presentó un proyecto de voto de aplauso a Bolivia por los trabajos realizados en materia indígena. Cualquiera creería que tal proyecto iba a ser aprobado inmediatamente. Sin embargo, no fue así. Dejemos la palabra al señor Finot, que en su informe al Ministro de Relaciones Exteriores, de 2 de mayo de 1940, dice: “se opuso él (al proyecto de Encinas) el Subdirector y delegado de la Unión Panamericana, señor Pedro de Alba, mexicano, expresando que otros gobiernos habían hecho obra semejante y que un voto a favor de Bolivia sería exclusivista e improcedente”. Después Finot cuenta que hizo aplazar el voto hasta que Bolivia demostrara lo que había hecho; y cuando fue nuevamente propuesto, debiendo ser leído por el Ministro de Venezuela, “surgió una oposición abierta de parte de la misma directiva y especialmente del Presidente señor Chávez Orozco y el Secretario General, señor Moisés Sáenz, Embajador de México en el Perú, alegando las mismas razones del señor Alba y agregando que el señor Pérez tenía interés en dicho voto para respaldar en Bolivia su obra, que venía siendo fuertemente combatida”.

Que sepamos, si una obra en favor del indio es combatida en alguna parte, nada más lógico que apoyarla para que salga adelante. Pero en este caso, por alguna razón, los delegados mexicanos asumían una posición contradictoria. [...] ¡Y cuando pienso que nosotros bautizamos con el nombre de México a uno de nuestros pabellones para honrar a ese país en el seno del nuestro!

A continuación encuentra la explicación:

Más tarde, al leer el informe de Finot, pude darme cuenta de lo que pasaba entre telones: “Me he informado posteriormente –continúa Finot- de que el propio Consejo Nacional de Educación de nuestro país se ha pronunciado en contra de los trabajos del señor Pérez y creo que seguramente los delegados de México habrían hecho valer ese argumento al combatir la resolución proyectada”. Este párrafo es muy sugestivo. En realidad, Finot no ignoraba que el Consejo Nacional de Educación, desde hacía años, se oponía con todas sus fuerzas a la educación del indio tal como era encarada en

Warisata, siendo el líder de esa campaña en Vocal de Primaria, profesor Vicente Donoso Torres. Precisamente, mientras se realizaba en Congreso, ya empezaba a circular un folleto titulado “El Estado de la Educación Indigenal”, de que es autor dicho funcionario, obra calumniosa y malvada, producto típico de la mentalidad de los doctores altoperanos. Pues bien, mientras nosotros nos ocupábamos de preparar nuestra intervención en Pátzcuaro, el Consejo Nacional no dormía, y sin parar mientes en el daño que hacía al país, trataba de desprestigiarnos ante los delegados latinoamericanos valiéndose de todos los medios posibles. (Pérez, 1992:254)

Después de la demolición de la escuela Ayllu y de la derrota de su impulso a la educación indígena, Donoso Torres comenta en 1945 para el Boletín Indigenista:

Cabe hacer notar que el Congreso actual encontró en 1940 la educación indigenal convertida en un foco de irradiación de ideas comunistas, disolventes de la nacionalidad y puestas al servicio de los intereses particulares de sus falsos redentores. Estos llegaron a engañar hábilmente la buena fe de los mismos partidarios del socialismo, haciéndoles consentir, por ejemplo, que Warisata era el centro futuro de la revolución social. Y la verdad es que no era más que un centro de explotación al indio convertido, con el simbólico nombre de amauta, en pongo de la escuela y del maestro.⁶⁸

¿Qué ocurrió? ¿Por qué esa derrota? ¿Por qué esa falta de solidaridad? ¿Por qué no se retomaron las experiencias de Warisata para aplicarlas en otros países?

La desfavorable correlación de fuerzas puede explicar muchas cosas como esa, pero esa misma correlación de fuerzas debe explicarse y quizá la respuesta pueda estar, por una parte, igual que en el caso de la derrota de la Escuela Socialista Cardenista, en las características propias del proyecto: una experiencia que irrumpe contra tantas fuerzas adversas como el gobierno, los latifundistas, los funcionarios de la educación, tiene que enfrentar dificultades enormes contra las cuales hay desde el principio muchas probabilidades de perder; a veces es cuestión de tiempo. La participación de la población puede ser un factor que dificulte las agresiones o las retrase, como puede serlo también la habilidad de los que dirigen el proceso para conseguir apoyos de diversos tipos. Esas son las desventajas del “desde abajo” porque desde ahí siempre es más difícil avanzar.

Por otra parte, los partidarios de las concepciones de liberación más radicales de la época, entre ellas la mayoría de los marxistas, con la excepción de Mariátegui, puestos sus

⁶⁸ *Boletín Indigenista*, Marzo, 1945, México DF. Vol. V num I.

ojos en otros modelos no vieron la realidad en que se encontraban, no percibieron la importancia del indígena, no vieron el enorme papel que lo cultural puede desempeñar en la lucha política, ocupados como estaban por explicarlo casi todo por lo económico y desde la ortodoxia; muchos de ellos se involucraron en proyectos abocados a la consolidación de lo nacional revolucionario tanto en Bolivia como en México y allí se perdieron y no pudieron ni hallar formas adecuadas para incorporar a la población autóctona a sus proyectos ni pudieron entender a otros que sí lo hicieron, o, mejor aún, que forjaron un proyecto de liberación junto a las comunidades. Cuando sólo hacia arriba se mira poca atención se presta a lo que viene desde abajo.

Para los marxistas tradicionalistas no existía ni comunidad ni indios -para el nacionalismo de manera superficial-, y es por ello que el indianismo que reivindica la actividad comunal, étnica y política propia ha sido contrario a ambos. El proceso de campesinización, desde el punto de vista teórico, de las zonas indígenas puede ser visto como una de las causas de la tardía reconciliación del indigenismo y el marxismo. Las formas universales emancipadoras dan derecho a la igualdad, pero no a la diferencia, la lucha de miras simplistas por pensar que la transformación de indio a campesino acabaría con el “estancamiento”, erraban por no palpar la realidad de un contexto latinoamericano.

Fueron muchas las fuerzas que quisieron terminar con la experiencia educativa warisateña, tantas que aunque el presidente Lázaro Cárdenas tuviera mucha simpatía por Elizardo Pérez, los intereses tanto internos como externos a su gobierno los miembros de la delegación mexicana se mostraron como participantes de una especie de guerra de posiciones políticas en lo referente al indio. Sáenz asumió la formación que recibió en la Universidad de Columbia, la “antropología aplicada”.

4.3. Estado-nación e indigenismo

México y Bolivia son dos países latinoamericanos de gran diversidad étnica y la problemática indígena fue la causa que los acercó. Los episodios de protestas indígenas ocuparon grandes espacios en las agendas estatales en otros tiempos. Con el cardenismo en México se les miró desde el poder político con otros ojos, los de la simpatía, los que

veían en su inconformidad una indignación más que justa, un reclamo por las injusticias o las promesas incumplidas, y se quiso resolver sus demandas. En Bolivia se les miró con desconfianza siempre por el potencial que representaba y la enorme fuerza que podrían desatar en un entorno de los constantes cambios de partidos políticos que gobernaban en un incierto escenario político.

El indio ha demostrado a lo largo de la historia, y lo hace cotidianamente aunque a veces no se le vea porque no se le quiere ver, que no es solamente el campesino que luce sus vestimentas y sus costumbres más allá de las percepciones folclóricas fabricadas desde la visión civilizadora, porque ese indio se ha formado en un ambiente tanto propiamente originario como también en un ambiente social del territorio en su conjunto. A pesar de ocultarlo y de denominarlo “estancamiento”, su constante movimiento no le desorbitó de su arraigo a la tierra, resiste creando y recreando en tensión permanente formas creativas que se ajustan a las circunstancias de dominación, se reapropia de elementos culturales ajenos para adaptarlos a sus conveniencias. Así fue también en lo educativo.

Las configuraciones de estados nacionales en América Latina, concretamente en México y Bolivia, determinaron el “problema del indio” desde una condición unilateral, sugería la “incorporación del indio a la civilización”, y no viceversa, para acabar de manera rotunda con la desigualdad social existente. Así, se forjaron en una nación de grandes desigualdades económicas y un gran vacío étnico-cultural que dividía a la sociedad en “nosotros” y “ellos”. Y aunque los estados hayan tenido múltiples y sofisticadas formas de organización y representación de índole democrática, y a que hayan asumido la igualdad como un derecho, debemos resaltar que era una igualdad *ciudadana*, apta para el individuo de la ciudad, un individuo sin colectividad, no para aquellos para quienes su colectividad, su comunidad, era su referente obligado y fuera del cual se sienten extraños, ajenos por la ajenez de la costumbre, del lenguaje, del vestido y de la cultura toda y, en pocas palabras, de su identidad.

Si hacemos un breve recuento del conflicto de identidades indígenas en América Latina, desde la era colonial existía la posición racista de percibir a los indios como si

tuvieran limitadas condiciones físicas e intelectuales que les sumergían en un status de inferioridad social, de explotación y empobrecimiento. La categoría “indio” se materializó como:

[...] una coerción física y simbólica de los dominantes hacia los dominados. Éste es un problema histórico-estructural y a la vez diseñado en las cotidianas relaciones sociales [...] la dominación étnica es un sistema basado en el principio de degradación, es decir, en el desprestigio del ser-individuo y del yo colectivo-pueblo. Así, los indígenas son concebidos como pueblos sin historia, sin memoria, “sin luces” civilizatorias, por tanto incivilizados, sin saberes ni conocimientos, sin territorios ni liderazgo [...] (Mamani, 2006:35).

Pablo Mamani nos recuerda que la época republicana de los países latinoamericanos heredó las formas dominantes dando cabida al llamado colonialismo interno cuya racionalización de las relaciones sociales creó profundas delimitaciones, tanto culturales como históricas, entre las civilizaciones originarias y la occidental.

En el siglo XIX la construcción de los Estados-nación estuvo acompañada del capitalismo colonial que “está violando los tejidos sociales básicos de la sociedad indígena realmente existente” (Rivera, 2006: 98). La expansión mercantil característica de la era liberal, introdujo al escenario nacional el llamado “problema del indio” por el que se consideraba a este sector de la población la principal traba para el avance del país hacia las ventajas de la prosperidad, el progreso, el desarrollo y la modernidad de la época. La inspiración blancoide europea siempre estuvo palpable. La construcción de la denominada nación moderna se esforzaba por encajar a la gran diversidad de pueblos en un mismo modelo civilizatorio de lógica liberal y también desde una visión de clase. Los derechos universales implementados en la cimentación de la nación suprimían en la práctica a las comunidades indígenas so pretexto de aplicar leyes de igualdad; la concedían a los miembros de éstas en cuanto individuos pero no en cuanto comunidad porque le negaban el derecho a la expresión diferenciada.

Esto porque la forma civilizatoria utilizada fue herencia de la estructura colonial, elaborada por una pequeña elite, de manera que la mayor de las aspiraciones era ascender socialmente en el poder, para lo que era imprescindible la subordinación de la mayoría de

la población, como también sistematizar una unión nacional –cultural- para la *incorporación* reformulada desde una voluntad política excluyente.

La visión homogeneizadora del proyecto liberal fracasó “porque en el espíritu (europeo) de la época domina la convicción de que un Estado es la expresión de un pueblo que tiene la misma lengua, como producto de una historia común” (Bonfil, 2006: 103). Ante la inconformidad que la resistencia y las luchas indígenas demuestran, sobre todo por la tierra y su soberanía, no interpretaron que la reivindicación de éstos partía de un trasfondo complejo, propio, político, autónomo y étnico que cuestiona los aparatos de la nación, construida bajo una única matriz moderna de estructura dominante que encubre la presión social, la explotación económica y la exclusión política.

El capital combinado con la modernidad naturalizó mediante formas sofisticadas de integración el “adormecimiento colectivo” y consideró que las demandas indígenas no tenían cabida dentro del proyecto de nación racional positivista que planteaba. A consecuencia de ello las culturas indígenas no tuvieron acceso al poder en los espacios públicos de la época y se practicaron sistemas de aniquilación:

a) la destrucción de la cosmología indígena y b) el vaciamiento de los contenidos constitutivos de la cultura y la historia de la civilización indígena al convertirlos en folclore y mercancía [...] conlleva a la destrucción de las instituciones indígenas (el ayllu-andino y la tenta-amazónica), de las autoridades políticas territoriales, líderes, símbolos [...] (Mamani, 2006)

El indigenismo contribuyó a que los estados nacionales liberales tomaran conciencia del “problema del indio” para analizar y poder después integrarlas a los imaginarios del proyecto nacional en construcción (Marroquín, 1972). Se reconocieron los pueblos indios y sus propios sistemas de trabajo, lengua y tradición cultural, pero los proyectos que el indigenismo desarrolló por el “bien social” de la comunidad introdujeron políticas salvajes e impositivas, en su mayoría, desarrollistas y utilitaristas de carácter mercantil. Además de fomentar mano de obra que beneficia a un sector privilegiado capitalista, en muchos casos, también generó una imagen de igualdad disfrazada para el fomento del amansamiento de la lucha por la recuperación de tierras originarias.

El histórico “problema del indio” se enfrentó con formas políticas que buscaron el reconocimiento de sus derechos a la tierra y a su cultura, pero en cuanto Cárdenas dejó la presidencia, los surcos carentes de sentido en las estructuras de un Estado-nación se fueron marcando cada vez más, al grado de que el mercado y la rentabilidad de ésta, se sobrevaloran ante los valores humanos de bien común.

Entonces, aunque el indigenismo contribuyó en que se tomara conciencia de la situación del indio y agregó políticas por el derecho a la diferencia y el reconocimiento de la diversidad, significaron ser un imaginario, una gran paradoja porque lejos de reconocer las formas propias de las civilizaciones indígenas, éstas seguían siendo implícitamente negadas en un contexto político- social y cultural de circuitos económicos transnacionales.

Si nos adentramos en Bolivia y México nuevamente deberíamos señalar que la visión estatal de la problemática indígena se encaminó en dos rumbos distintos. En el país andino la problemática fue abordada por el sector liberal oligarca a través de reformas eugenésicas y educacionales siguiendo una línea liberal positivista. En México, este aspecto tomó otro sentido, Cárdenas, nacido en Jiquilpan, en su niñez convivió con indígenas de Michoacán, conocía sus costumbres y formas de vida y mostró interés por las profundas desigualdades que existían en el territorio nacional, en los recorridos que realizó en su candidatura supo de la diversidad cultural. “El apóstol de la redención indígena en América”, se sensibilizó con la situación de empobrecimiento de las zonas rurales, y así “se formularon políticas para la redistribución de la riqueza a través del reparto agrario y para difundir la educación escolarizada” (Farías, 2010:259).

Los legados de la Revolución quedaron impregnados en el nuevo proyecto de nación que pretendía construirse a partir del rescate de las tradiciones populares, de la memoria histórica rural y la identidad de las propias raíces. La construcción simbólica de la nación se asignó a las instituciones formadas dentro la Secretaría de Educación y el “maestro se convirtió en un civilizador y las escuelas rurales adquirieron una misión política trascendente. Ambos debían mejorar el estado económico del campesino, pero se carecía de métodos para enseñar en zonas indígenas” (Farías, 2010: 262).

Además, en el cardenismo se impulsó la sustitución de la representación indígena por la organización de tipo ejidal, lo que suponía un cambio en los usos y costumbres de las comunidades originarias.

Críticos del indigenismo lo consideraron un instrumento al servicio de los estados nacionales para destruir la identidad de los pueblos indios e integrarlos a una visión de clase en una cultura nacional homogénea. Lo característico del indigenismo también fue que estas valorizaciones de lo que podría ser rescatable y no del indio, lo clasificaron los no indios.

Sobre la política indigenista, Díaz- Polanco, acompañado de su lectura de Aguirre Beltrán señala que,

[...] Explícitamente, después del congreso de Pátzcuaro, se adapta a la política indigenista el *relativismo cultural*, asimilando los planteamientos básicos que se esbozaron anteriormente. Pero, como ya se dijo, este enfoque contiene una grave contradicción interna, en la medida en que se hace imperativa la necesidad de transformar a los grupos indígenas; necesidad que, desde luego, no abandonan los indigenistas mexicanos. Desde el principio, es percibido el conflicto entre el postulado relativista del *respeto* irrestricto a las culturas y la necesidad de *integrar* a la sociedad nacional [...] Aguirre Beltrán reconoce que en el congreso de Pátzcuaro se tuvieron “muy en cuenta los postulados del *relativismo cultural* que exige respeto a las culturas bajo asedio”; pero inmediatamente agrega que, para prever “que la acción no se esterilizara como consecuencia de tal formulación”, fue necesario acoger como “principio adicional el de la justicia social que establece para los indios una carta de derechos y obligaciones sin barreras discriminatorias derivadas de diferencias raciales, sociales o culturales.” Comienza, pues, a asomar el conflicto. Respetar, sin más ni más, las culturas indígenas, lleva a esterilizar la *acción*. ¿Qué acción? La acción crucial para los indigenistas, que consiste en integrar a los indígenas a la sociedad nacional [...] (Díaz Polanco, 1979: 21- 22)

Así fue el indigenismo oficial: integracionista y a fin de cuentas negador y destructor de las culturas indígenas; impulsor de la cultura del “progreso” que no implica sino el predominio de intereses mercantiles; impulsor de prácticas de falso reconocimiento para eternizar la dominación, de cambios para no cambiar; influido todavía por la huella que dejó en el Primer Congreso Indigenista Interamericano celebrado en México en 1940 la antropología aplicada estadounidense, marcada a su vez por las huellas de la Office of Indian Affairs (OIA) y la Rockefeller Foundation.

Si volvemos a Gonzalo Aguirre Beltrán, recordaremos que el indigenismo es “la ideología del mestizo, método y técnica de unificación nacional” (Aguirre Beltrán, 1982). De tal manera que en la urgente tarea de mestizar y de conformar las estructuras económico-sociales del Estado-nación, el indigenismo era aquel que estudia al indígena para someterlo mejor, indigenismo al que combatieron desde su surgimiento aquellas experiencias que han sido nuestro objeto de estudio (la escuela Ayllu Warisata y la Educación Socialista Cardenista) con una intención diferente, y que esperamos sea útil para conocer que hubo una vez quienes desde la educación trataron de construir un mundo nuevo.

Y para conocer que siempre habrá otra vez.

CONCLUSIONES

I

Durante el siglo XX la educación fue vista en América Latina como una herramienta para la construcción de los Estados-nación, pues se consideró que podría contribuir a la construcción de la unidad nacional y al desarrollo de una sociedad moderna, conforme a los parámetros dominantes en ese tiempo, lo que implicaba seguir los modelos imperantes en Europa y el de Estados Unidos.

En el caso de México, la Revolución removió conciencias e hizo incorporarse a la lucha por la transformación social a gente de todos los sectores sociales y sobre todo de los más marginados, los cuales vieron en ese gran movimiento la oportunidad de cambiar su situación de endémica pobreza y de explotación por parte de los terratenientes en el campo y de la casta de los oligarcas en la ciudad; era la oportunidad de los campesinos sin tierra, que eran la mayoría, de lograr por fin tener acceso a ese gran sueño que era poseer una parcela en donde sembrar y obtener los medios necesarios para su subsistencia. Otro gran sueño campesino era el de tener acceso a la educación, porque había lugares en los que jamás habían tenido la oportunidad de leer y escribir y en los que no habían podido jamás aprender a hablar el castellano.

La promesa de la tierra se fue cumpliendo de una manera tan lenta y con tantas dificultades que parecía que nunca se habría de completar, pero los gobierno revolucionarios se abocaron, desde un primer momento, a cumplir con lo prometido respecto de la educación, y así es como comenzaron en 1921 a llevar la educación a los lugares más recónditos del país, a lugares en los que jamás había habido una escuela.

La Escuela Rural mexicana, con su involucramiento en los asuntos y problemas de la comunidad, con su mejoramiento de las condiciones de vida de la población por medio de la enseñanza a los miembros de la comunidad de diferentes destrezas y técnicas, con su

formación acelerada de maestros rurales, se abrió paso rápidamente en el campo para llegar a las zonas indígenas.

Surge ahí el problema del qué hacer con ese sector que tenía culturas tan diversas y que ni siquiera podía hablar la lengua oficial de la nación, el “problema del indio”, el que se intentó resolver con la castellanización, cuestión en que coincidían la mayoría de los responsables de las instituciones responsables de la educación, así como coincidían también en que la educación tendría que jugar un importante papel en la creación de un Estado-nación moderno y en la unificación de todos los esfuerzos en el desarrollo económico. En otros aspectos hubo diferencias considerables, pues las posiciones iban desde la negativa a enseñar en lenguas indígenas, hasta la que era favorable a este tipo de enseñanza pero con fines de castellanización y de incorporación de una conciencia nacional.

Con el cardenismo se inicia un proceso de cumplimiento de las promesas de la revolución: 20 millones de hectáreas entregadas a los campesinos, impulso a la formación de centrales obreras y campesinas, creación de mejores condiciones de negociación para los obreros en sus negociaciones con el capital. En el aspecto educativo se impulsó la Educación Socialista Cardenista, que implicaba tanto un incremento del esfuerzo educativo como una orientación clasista de la enseñanza y una labor militante del maestro en la labor de organización del campesino y en la defensa de las tierras recién entregadas.

En este proyecto los maestros rurales jugaron un importante papel, pues fueron el vínculo para la unificación de los campesinos en torno al nuevo proyecto nacional, así como los generadores de conciencia para luchar contra el abuso de la propiedad latifundista y el acceso a la tierra. Esto habría de llevarlos a enfrentarse a las reacciones del feroz latifundismo y el clero.

La coexistencia de sectores muy diversos y hasta intereses opuestos dentro del gobierno, así como una oposición que llegó al borde del levantamiento militar, limitaron el alcance del proyecto cardenista, el cual no duró más que el sexenio de Lázaro Cárdenas, de tal forma que sus reformas progresistas no pudieron tener continuidad.

En el caso boliviano nos encontramos ante cambios continuos no solamente de poder sino de las formas de ejercerlo, además de que se incrementa la intervención extranjera con la era de los “barones del estaño”. La falta de unidad de la oligarquía, la acumulación individualizada de riquezas nacionales, el atraso absoluto del país y las rebeliones aymaro-quechuas, caracterizaban el contexto lleno de conflictos entre los conservadores y los liberales hasta adentrada la década de los treinta. Desde la instauración de los liberales en 1899, en lo que sí había una definición en la que coincidían casi todos era en la importancia de lo pedagógico, pues se entendía que para unificar, amansar y “emblanquecer” la nación, se debía hacer uso de la llamada *educación indigenal*.

Para las comunidades indio-campesinas esta educación sería un medio de recuperación de las tierras usurpadas. Al mismo tiempo, de parte de los conservadores, los terratenientes y gamonales, se advirtió de inmediato que esta “apertura” sería una amenaza a la vieja estructura que les permitía explotar al indígena inmisericordemente.

Así pues, la concepción liberal de la época se caracterizó por querer reconstruir la sociedad a partir de un proyecto educativo. Esta reconstrucción de la sociedad implicaba incorporar a la nación a los indios, de tal forma que la educación haría un esfuerzo especial respecto de los indígenas.

II

Desde el momento mismo en que los sectores populares pisan el escenario político, se adviene un proceso de reconfiguración en la vida política y social. El sólo hecho de que en la época se pusieran en las agendas gubernamentales los problemas rurales y educativos, significaba la voluntad de darles a los sectores populares un lugar en los asuntos nacionales donde se expusieran y defendieran sus intereses.

La cuestión indígena y la política educativa en México formaron parte de los problemas que el Estado se encargaría de resolver de forma urgente en el proceso mismo de consolidación del Estado-nación democrático. Esto era así debido a la particularidad social y política del país, que había salido apenas hacía unos años de una revolución y que

vivía una época de agitación por las promesas incumplidas en múltiples aspectos, especialmente en relación con el campo.

En Bolivia por el contrario, aún no se consolidaba un Estado-nación de tipo liberal. Desde antes de la Guerra Federal el poder se disputaba entre los liberales y los conservadores; desde el triunfo de los primeros en 1899, dejaron evidente su aspiración al progreso y modernidad, y para ello era de suma importancia la educación del indio, ya que se le consideraba el principal responsable del atraso. Los conservadores, mientras tanto, seguían defendiendo las viejas estructuras feudales. Es particularmente en el contexto de la Guerra del Chaco donde se dio paso al reconocimiento de las luchas históricas de los indígenas por parte de los sectores progresistas del país, pues el sentir nacional se vio removido con ese hecho. La problemática indígena se tornó importante y fue reivindicada como parte importante de la construcción de un proyecto nacional.

A pesar de los diferentes contextos políticos, el México posrevolucionario y la posguerra del Chaco boliviano hicieron salir a la palestra visiones emancipadoras, nacientes corrientes socialistas que aunque en ocasiones pecaran de teorizantes, abrieron un escenario de interpretaciones étnico culturales y de clase en los que tuvieron fruto tendencias novedosas que despertaron pensamientos semejantes al de Mariátegui, en el caso boliviano. En el escenario educativo, y sobre todo el que tiene que ver con lo rural, se desarrolló un hervidero de ideas sobre la problemática latinoamericana, lo cual se puede juzgar porque es a partir de los esfuerzos educativos que se realiza, por ejemplo, el Primer Congreso Indigenista Interamericano, de tal manera que se puede decir que la escuela fue un puente para los reclamos rurales históricos.

La práctica educativa rural sacó a la palestra la problemática de la tierra, la situación de pobreza, la diferenciación desequilibrada entre el campo y la ciudad y las cuestiones de la diversidad étnico-culturales. En la enseñanza se disputaban el terreno los que eran partidarios de dar un contenido político a la enseñanza, como lo hacía la *Escuela Socialista*, y los que preferían ocultarlo alfabetizando sin concientizar, como hacía la *Escuela Nueva*.

Tanto los sectores populares bolivianos como mexicanos aprovecharon la coyuntura de alfabetización proveniente del Estado para iniciar un proceso de toma de conciencia, no precisamente neutral, de su propia realidad, de tal forma que la alfabetización no fue un simple proceso de lectura y escritura, sino el dominio de los códigos hegemónicos para utilizarlos en la lucha por las demandas históricas del pueblo, así como un proceso de acercamiento e integración entre los maestros comprometidos y la comunidad.

Aunque en México la reforma del Artículo Tercero de la Constitución, y el apoyo presidencial y de las más altas autoridades educativas de la nación abrió mayores posibilidades para una educación orientada hacia la liberación y una mayor apertura político-social que en el país andino, consideramos que las dos escuelas se encontraban ante fuerzas antagónicas con intenciones de demolerlas, porque finalmente son las fuerzas locales conservadoras, terratenientes y católicas, de gran peso en lo rural, los que querían seguir gozando de sus privilegios.

En México la disputa de la Educación Socialista Cardenista era contra los conservadores religiosos, la élite de oligarcas sobrevivientes, los considerados “fanáticos”, de tal manera que, mientras Lázaro Cárdenas estuvo en el poder, la lucha no era contra una fuerza nacional, sino que la embestida contra la escuela surgía desde el ámbito rural, era una lucha contra fuerzas locales. Y del lado de la escuela estaba nada menos que el Poder Ejecutivo Federal y las instancias educativas de ese nivel que la habían creado.

Por el contrario, en el caso de la escuela Ayllu, las fuerzas que tuvo que enfrentar eran no solamente las del escenario rural, sino también las de los liberal-oligarcas acomodados en las instituciones públicas en el plano nacional. Son ellos los que finalmente demolieron la Escuela por medio de mecanismos burocráticos.

III

Después del análisis expuesto a lo largo del trabajo es oportuno señalar que la pedagogía que se gestó en las prácticas educativas de Bolivia y México puede considerarse de los primeros aportes en educación popular con orientación socialista provenientes de América

Latina. Una pedagogía propia, con neto olor latinoamericano, e indígena en el caso de Bolivia, nació aquí en estas tierras. Coincidimos con Brooke Larson cuando afirma que en las prácticas “encarnadas en discursos y prácticas campesinas, estaban las semillas de una pedagogía radical subalterna que colocaba al proyecto de la mayoría india en la primera línea de progreso económico y la vida política (boliviana) y que, audazmente, dibujaba los contornos utópicos de una gran pedagogía -una nacionalidad imaginada étnicamente plural y políticamente inclusiva en sus bases-“. (Larson, 1997: 35-36)

El vínculo “escuela-comunidad” y sus ramificaciones fueron de suma importancia en la búsqueda de una educación popular. En México la escuela junto con la comunidad luchaban contra la hacienda para que sus tierras fueran repartidas entre los miembros de la comunidad. Por el contrario, y en una aparente paradoja, el Director de la escuela Ayllu no era partidario de la parcelación sino del paso de la hacienda entera a manos de la comunidad, pues se percató de que para la liberación del indio no podría ser desestructurado el latifundio porque a la misma vez significaría el quiebre de la territorialidad y de las formas organizacionales originarias. El reparto o la disgregación de la hacienda era considerada para Elizardo Pérez una medida liberal y no socialista, ya que la parcelización supondría el desgaste de la propiedad colectiva como también la pérdida completa de la totalidad geopolítica que alude al espacio-tiempo aymaro-quechua.

Después de mencionar la problemática de la tierra debemos introducirnos en los actores que participan en la búsqueda de la educación popular. En la experiencia educativa mexicana, los maestros eran considerados agentes de cambio: debían contribuir a la socialización del orden establecido por el gobierno e incentivar relaciones cooperativistas, lo que muchas veces implicaba abocarse al reclamo de tierras y a la organización de los campesinos en milicias, y establecer vínculos estrechos con las comunidades en resistencia; pero debían al mismo tiempo contribuir a que el indio-campesino se adaptara a las necesidades del progreso y de la modernidad. En el caso boliviano, entre los maestros existía ese mismo vínculo estrecho con la comunidad y ese espíritu de lucha, pero su involucramiento implicaba algo más: el renacimiento de las formas jurídico-políticas comunitarias cotidianas de la comunidad y del Parlamento Amauta.

Y si hablamos del significado de la escuela como espacio y del maestro como actor, debemos señalar que escuela y maestro se fusionaron con la comunidad para sumergirse en las problemáticas socio-políticas del indio-campesino; es por eso que las dos experiencias educativas fueron una práctica activa entre maestros y maestras con los miembros de la comunidad. Es decir, la escuela no solamente suponía la creación de análisis netamente pedagógico sino de un análisis integral donde se abordarían las diferentes problemáticas rurales: la tierra, la conciencia étnica y de clase, el aspecto productivo y los derechos históricos de un complejo vínculo de componentes culturales propios de la pobreza y la exclusión.

IV

En el espacio educativo el aprovechamiento del esquema epistémico dominante se encontró enfrentado ante el caminar del pensamiento propio: las culturas expresadas desde sentimientos orales se enfocaron en la escritura, pero la premisa fundamental fue que no se adentraron aún en los parámetros civilizatorios de razonamiento que acompañan a la hegemonía de una clásica pedagogía nacional.

Al respecto, si retomamos a Bolívar Echeverría, cuando dice que la política es la “participación en los asuntos públicos”; y si se toma en cuenta que en el concepto dominante sólo se puede incidir en dichos asuntos “desde las instituciones que la sociedad ha puesto allí para regular su propia socialidad”, se entiende que muchos sectores de la población quedan, bajo tal concepto, excluidos de participación pública efectiva, participación definida por dicho autor como “la capacidad de decidir sobre los asuntos de la vida en sociedad, de fundar y alterar la legalidad que rige la convivencia humana, de tener a la socialidad de la vida humana como una substancia a la que se le puede dar forma” (Echeverría, 2001). Esta concepción que predominó a lo largo del último siglo, nos da fundamento para apreciar que de ninguna manera se estaba tomando en cuenta a los diversos sectores rurales, tanto de México como de Bolivia. Nos da fundamento también para pensar que cuando se les toma en cuenta es posible que la incidencia popular en los asuntos del estado revierta los objetivos políticos de éste. Por supuesto que aprender a

leer y escribir no garantiza de por sí una participación en los asuntos públicos, pero en algunos casos como el boliviano, cuando se aprende a propósito para sí participar en esos asuntos, entonces sí posibilita esa participación al dar a los indios la posibilidad de ampliar su horizonte político-cognoscitivo.

El cambio epistémico surge cuando se acepta que la comunidad es capaz de construir su propio camino del saber, y en ese caso esa capacidad enfrenta la concepción occidental que en un primer momento considera como su deber moral civilizar a los *otros*. Se retomaron por esa razón las formas originarias andinas en Bolivia para contrarrestar tales pretensiones, con la creación de la escuela Ayllu. Mientras que en México Lázaro Cárdenas se convirtió en el primer mandatario en reconocer la diversidad nacional, implementando políticas encaminadas al mejoramiento de sus condiciones de vida y educación escolarizada también “consideró que los indígenas poseían la capacidad necesaria para abordar la discusión de los temas que abordan su vida” (Farías, 2010:312)

En el proceso de apertura y de construcción de su propio camino del saber, la población indio-campesina mexicana y boliviana, modifica al mismo tiempo las estructuras sociales, toma a la socialidad de la vida humana como una sustancia a la que se le puede dar forma, dejando precedente histórico sobre su capacidad.

Consideramos que desde sus contextos las experiencias estudiadas han sido una propuesta de democracia, de liberación y socialismo, con sus propias tradiciones, conceptos y lenguajes, un proyecto que integra y tiende a combinar las luchas de los pueblos por la construcción de un mundo alternativo. De allí la necesidad de rescatar las experiencias educativas presentadas. Se les necesita porque hacen falta porque en ellos se contienen formas organizativas, modos de interpretación, prácticas que pueden hacernos reflexionar sobre nuevos aspectos o aspectos que siempre han estado ahí pero no lo hemos visto porque nos dejamos dominar porque insistimos en ver todo con los ojos que no perciben sino aquello que se nos ha condicionado a ver.

Para construir un mundo más diverso hace falta dejar atrás lo que Silvia Rivera llama “camisa de fuerza que se ha puesto a todos los movimientos y todos los líderes

indígenas, como es el caso de conceptos como el de ciudadanía restringida, impuesta por las élites” (Rivera, 2006:100).

Hace falta un cambio epistémico y quizá no está sino allá atrás, en donde se ha vivido experiencias que no conocemos.

V

Vistos desde una perspectiva actual, la educación del cardenismo y la escuela Ayllu de Warisata han dejado un legado en la historia política de Bolivia y México que no podemos seguir ignorando. Y mucho menos cuando en ambos países permanece viva la necesidad de sistemas educativos, distintos a los establecidos para los sectores populares.

La tarea es muy compleja, pero se debe echar mano de ellos para reforzar a quienes luchan actualmente por una educación alternativa y más allá del capital. Tomando en cuenta que en América Latina el Estado neoliberal arremete nuevamente contra dichos sectores a los cuales se les pretende ocultar la naturaleza de su educación “de calidad” e “intercultural”, que tiene como finalidad la privatización de la enseñanza considerada un derecho público desde aquella época.

Como reflexión final aludimos a las consecuencias del final de la Guerra Fría que dejaron, en primer lugar, sin contrapeso al capitalismo e hicieron “retroceder” siglos a las luchas populares. Pero quizá las consecuencias más notables sean que el Estado-nación se ve amenazado a consecuencia de que, el final mismo de la Guerra Fría y los sucesos de la época, “heredaron a los sectores dominantes una serie de elementos que les brindan en la actualidad, como nunca antes, la posibilidad de repartir, pero sobre todo de disputar, el poder antes centralizado en la figura del Estado-nación” (Pérez, 2011:106). De esa manera hoy se llega al grado de que, haciendo de pedagogos, las empresas nacionales y transnacionales, diversos organismos internacionales y los grandes economistas, pretendan impartir educación y tomar en sus manos atribuciones que antes le pertenecían exclusivamente al Estado. El trabajo de investigación que realizó el periodista argentino Andrés Oppenheimer, para su libro *Basta de historias, la obsesión latinoamericana por el*

pasado y las doce claves para el futuro, ilustra lo que están haciendo ya los poderosos en materia educativa (Oppenheimer, 2010).

Pero también tenemos que el final de esa guerra dio paso a que nuevos actores dentro del pueblo, negando el predominio del Estado y del sistema, empezaran a mostrarle al mundo formas novedosas de educación. Demostrando que no se retrocedió, sino que se dio un nuevo caminar frente al esquema *vanguardista* de las luchas de izquierda del siglo XX. Ahí tenemos, entre muchas otras, que van desde las coyunturales: las escuelas populares de Venezuela y Bolivia; hasta las de ruptura: las escuelas del Movimiento Sin Tierra en Brasil, la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador y las escuelas zapatistas en México.

Los debates surgidos hace setenta años perduran en la actualidad sin resolverse. Un proyecto educativo conlleva un proyecto político y en la zona rural no podríamos dejar a un lado la interrelación entre el espacio y el tiempo, desde las miras de los propios sujetos, es decir, el contexto que les rodea apegado a la memoria histórica del pasado y el constante trabajo de encaminarlo hacia un presente discontinuo del orden injusto en el que actualmente se encuentran.

Si en el siglo pasado a las Normales Rurales, legado cardenista, se les tildaba de “nidos de guerrilleros” o de “comunistas”, actualmente se intenta restarles credibilidad acusándolas de “incompetencia académica” o de “bajo rendimiento escolar”. Gustavo Díaz Ordaz, aprovechando esa desacreditación cerró en 1969 unas 17 Escuelas Normales Rurales. Elba Esther Gordillo, la líder vitalicia del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), reclama en la actualidad que tales escuelas no son aptas para el modelo educativo actual; que se han quedado en el “mundo de ayer”, por lo que deberían cerrarse y crear en su lugar centros regionales en los que se capacite a los jóvenes mexicanos en carreras técnicas y de turismo.

En ese entendido y situación, cuando el 12 de diciembre de 2011 diversos cuerpos policiacos arremetieron contra los estudiantes de la Escuela Normal Rural “Raúl Isidro Burgos” de Ayotzinapa, Guerrero, asesinando a tiros a dos de ellos, coordinaban la acción

funcionarios de esa Entidad directamente vinculados a los grupos de poder empresariales que han buscado, desde hace tiempo, hacer de la educación pública mexicana un productivo negocio.

Este hecho ilustra que el debate actual y la arremetida general contra la educación pública mexicana, se hace patente sobre las Normales Rurales, si los impulsores de la educación neoliberal “ganan la batalla” contra las Normales Rurales, entonces difícilmente podrá defenderse la educación pública en el resto del país.

México y Bolivia tuvieron algo en común en los años treinta del siglo pasado, el destacado interés por resolver el problema de la educación y de la tierra para los indio-campesinos. Puede pensarse que en cuestiones de esa índole, el régimen poscardenista que quiso desmantelar el proyecto educativo cardenista salió adelante con su proyecto de Estado-nación y que logró amoldar a sus planes nacionales a instituciones educativas tan controvertidas como las Normales Rurales, derrotándolas como ocurrió con los otros diversos campos en que existió la Educación Socialista Cardenista, y sin embargo esas normales han conservado el espíritu con que surgieron y de ellas han egresado personajes que han dejado huella en la historia reciente de México porque no se han amoldado de ninguna manera y porque en sus aulas se guarda y recrea la memoria histórica de lo que fue y crean ahora mismo una historia de resistencia que seguramente en el futuro se ha de recordar porque no son para ellos los moldes del capitalismo, porque nunca lo fueron desde sus inicios. Quizás porque hay un “arriba” que ordena, pero hay un “abajo” que piensa.

La escuela Ayllu de Warisata en Bolivia, fracasó en apenas diez años de existencia por la osadía casi “incomprensible” de no querer amoldarse al proyecto del Estado.

La paradoja se nos revela hoy en día. México sigue el rumbo ininterrumpido hacia el neoliberalismo encontrando a su paso obstáculos importantes que se oponen decididamente a este modelo económico, como es el caso de las Normales Rurales actuando al margen de la política estatal; Bolivia, en cambio, se adelantó esta vez, interrumpiendo a través de la lucha electoral este proceso, pero encontrando por un lado,

fuerte oposición de poderosos sectores de la derecha empresarial y, por el otro, oposición de sectores populares de izquierda que ven con marcada desconfianza los cambios impulsados por el Movimiento Al Socialismo. Además de que el 2010 se implementó la reforma Educativa conocida por Ley “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”, lo cual deja en manifiesto que la experiencia warisateña, en cierta manera, dejó latente en la actualidad. Si de 1934 a 1940, el pueblo mexicano se vio eufóricamente movido por el progresista proyecto de Lázaro Cárdenas, que luego devino en un histórico revés, pareciera que en Bolivia con el presidente Evo Morales, está ocurriendo algo parecido a lo del México de Cárdenas en el siglo pasado.

En una realidad social en donde la *Escuela Nueva* continúa evolucionando y reforzándose constantemente con nuevos postulados, cuya resonancia tiene a muchos pedagogos y maestros entusiasmados, es necesario no perder de vista que detrás de estos progresos educativos están los intereses del neoliberalismo. Sería un crimen cerrar los ojos ante los efectos devastadores que las propuestas actuales de educación gubernamental y sindical, están teniendo contra uno de los legados cardenistas en México: el normalismo rural. Del mismo modo lo sería, cerrarlos ante las oportunidades que en materia educativa se están dando en Bolivia. Se debe tomar en cuenta que el carácter progresista del gobierno de dicho país, abre actualmente una coyuntura en la que los sectores populares pudieran dar algunos pasos importantes en su reivindicación. Reproducimos por segunda vez el pasaje de la *Revista el Maestro Rural*, pero esta vez destinada a Bolivia con la intención de que “los maestros (luchadores) procuren no hablar tanto de socialismo, sino que se pongan a elaborar planes de acción; hay que hacer de los niños hombres dispuestos a la lucha y no a las discusiones, obreros dispuestos al sacrificio en pro de la obra de liberación, y no a teorizantes de los que tanto abundan, que reclaman una libertad y una felicidad que no les pertenece, porque no han sabido conquistarla al precio de su esfuerzo”⁶⁹

⁶⁹ “La acción socializada de la escuela rural”, en Revista *El Maestro Rural*, t. I, V s/n, p.27, 1935. Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública.

Ante una situación en la que los grandes poderes económicos se yerguen “imparables” y amenazan los logros del pasado en América Latina, cabe preguntarse si para contrarrestarlos y reforzar las luchas populares, tendríamos que apoyarnos también, entre otras experiencias históricas, de las de la *Educación socialista* de la época de Lázaro Cárdenas, en México, y de la *Educación indígenal* de la escuela Ayllu de Warisata, en Bolivia. La pregunta queda a la reflexión.

ANEXOS

Anexo 1

La Calle, el 25 de octubre de 1939.

Protesta la Confederación Sindical contra los pistoleros de Achacachi el Comité Ejecutivo de la Confederación Sindical de Trabajadores de Bolivia resuelven:

“1° Protestar energéticamente contra las persecuciones que organiza el gamonalismo feudal, en complicidad con ciertas autoridades de Achacachi, para destruir la obra de la escuela indigenal de Warisata, no vacilando para este propósito en recurrir deliberadamente hasta el crimen.

2° Exigir a las autoridades el más enérgico castigo de los culpables por la muerte de un profesor y el estado grave de otro a consecuencia de una bestial persecución.

3° Pedir se rodee de inmediato la obra de las escuelas indigenales, y en especial a la de Warisata, de las más amplias garantías para que cumplan sus fines de beneficio social a favor del indio.

4° Declarar que las clases trabajadoras del país se encuentran al lado de las escuelas indigenales y sus maestros, y que acudirán en cualquier momento a la defensa de ellos”.

Por su parte, los sectores juveniles de las diversas entidades obreras y estudiantes que constituyen la Federación Juvenil Socialista protestan “por el delito de liberar a la clase autóctona del yugo de su ignorancia” firman y publican en el diario *La Calle* el 24 de octubre de 1939 Edmundo de Bejar, Secretario de Relaciones y Rodolfo Cornejo, Secretario de Propaganda:

“Que la emancipación cultural y económica de las masas mayoristas del país tiene que ser hecha con sangre generosa. Resuelve: Hacer pública su más enérgica protesta contra tal atentado de la civilización, que constituye un baldón para sus autores y coautores”. “... el Partido Socialista de Bolivia, en nombre de las masas de trabajadores de la ciudad y del campo representados en su seno, pronuncia un voto de simpatía por la obra cultural del profesor Elizardo Pérez y hace constar su vehemente amparo al ilustre maestro, frente a la política de atropello, incompreensión y hostilidad que contra aquél se ha seguido... Con este motivo y reiterando a usted la firme voluntad del Partido Socialista para secundar, fomentar y sostener su nobilísima labor, saludalo cordialmente como su atento camarada.- (Fdo.) Carlos Montenegro, Secretario del C.C.E.”.

Anexo 2

La Calle, Domingo 22 de octubre de 1939

Manifiesto de los maestros campesinos de la Escuela Warisata.

A la opinión nacional:

La mentalidad bárbara del gamonalismo achacacheño, cuya manifestación más notable es un odio irreconciliable contra la cultura del país, ha dado cumplida satisfacción a sus morbosos apetitos, tiñéndose las manos en la sangre de nuestros compañeros Alfonso Gutiérrez asesinado ayer, y Desiderio Arroyo, que se halla moribundo a consecuencia del alevoso atentado.

Este hecho no es un caso vulgar, ni producto de la casualidad. Durante ocho años los profesores de Warisata hemos sufrido la ignominiosa prepotencia del gamonalismo achacacheño, representado por sus autoridades y vecindario. Hemos soportado el absurdo de ver supeditada nuestra obra educacional, de trascendencia americana, de profunda raigambre social, de verdadero interés patrio, al capricho de cualquier funcionario analfabeto, al mal humor de cualquier corregidor cretino y codicioso, al odio de todos los parásitos que han hecho de la clase indígena el más gratuito y cómodo medio de vida.

El asesinato de nuestro compañero Gutiérrez ha colmado la medida. No en balde hemos sido encarcelados y apaleados constantemente. 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, aislada de todo refugio, sin medio alguno de resguardo 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. Hay que responder con energía a la brutal violencia del ataque. Porque no es sólo Warisata la víctima de los atentados del gamonalismo: nuestra Escuela representa a la cultura nacional. El asesinato de Gutiérrez es una befa a la obra que el Gobierno realiza en el campo. Ya no es posible soportar este nuevo escupitajo de la barbarie gamonalista. Los maestros campesinos cumplimos una labor demasiado grande para que se nos deje en el abandono. Nuestra obra, silenciosa y anónima, lleva el sello de la abnegación y el sacrificio. Y si se ha de permitir que nuestra vida esté en manos de nuestros enemigos, sólo nos queda abominar de la obra que se nos ha encomendado.

Tampoco es la primera vez que hacemos oír nuestra protesta. Como un clamor de resonancias dramáticas, los maestros hemos pedido garantías y colaboración. Nos dirigimos sobre todo a los que niegan la existencia del gamonalismo y a los que afirman que se desperdician millones en Educación Indígena, cuando el único derroche que se hace es el de nuestra juventud y nuestro porvenir, sin recibir ayuda de nadie y librados al sólo acopio de nuestra propia energía.

En nombre de los maestros campesinos de los Núcleos Indigenales y cuya trayectoria de lucha es absolutamente idéntica a la nuestra, hacemos oír a la opinión nacional nuestra vibrante voz de protesta por el cobarde asesinato de nuestro compañero Alfonso Gutiérrez.

Los Maestros de Warisata

Warisata, a 20 de octubre de 1939

Anexo 3

El Diario el 7 de diciembre de 1939.

La sociedad Rural Boliviana ha enviado al Ministerio de Educación, el siguiente oficio:

“La Paz, 1° de diciembre de 1939.- Al señor Ministro de Instrucción y Asuntos Indigenales.- Presente.- Señor Ministro: Por la campaña periodística que hacen varios órganos de prensa de la localidad, en defensa de los intereses del país, sobre el escandaloso affaire, descubierto en el manejo de fondos destinados a la Educación Indigenal, la Sociedad Rural Boliviana, velando por los legítimos derechos de los trabajadores indígenas de las haciendas, se permite dirigir a Ud: la presente nota para felicitar al Ministerio de su digno cargo por las determinaciones que ha tomado con el fin de poner en claro aquellos incalificables abusos”.

“Además la prensa informa que en ese Ministerio ha comenzado a debatirse la autonomía de las Escuelas Indigenales”.

“La Sociedad Rural Boliviana desde hace varios años viene sosteniendo una verdadera lucha contra aquellos malos manejos impugnando a la vez la autonomía secante y los absurdos sistemas implantados en las Escuelas Indigenales”.

“Varios son los motivos que han contribuido al fracaso del actual sistema de Educación indigenal en las Escuelas del Altiplano y entre los principales cabe anotar los siguientes:

- a) Implantación de métodos pedagógicos sin orientación alguna, consistentes más bien, en la enseñanza de artes y oficios ajenos a la agricultura y ausencia de conocimientos de higiene y hábitos modernos de vida, etc.
- b) Orientación política contra todos los preceptos de la Constitución. Es que se quiere levantar en éstos centros la bandera del comunismo, transgrediendo los preceptos constitucionales.
- c) Sectores de opinión pública señalan que las escuelas indígenas son centros de política partidista, peligrosa y contraria a los intereses del Estado.
- d) Son continuas las críticas que se han hecho sobre la organización y administración de los Núcleos Indígenales y han sido los mismos maestros rurales mexicanos como el señor Juan Manuel Cevallos, quien en un artículo de prensa hace atinadas observaciones y severos juicios contra la mala organización de las escuelas donde se dice que impera la omnímoda voluntad de un solo hombre.
- e) Como la prensa ha denunciado, alcanza a más de seis millones de bolivianos la suma gastada en la Educación Indígenal y no se conoce cuál ha sido concretamente la labor desarrollada en diez años, tachándose más bien de nula.
- f) Esta labor educacional que en la realidad no ha dado ningún beneficio a la clase indígena, es un motivo para sofisticar y engañar al público incauto y aún al mismo Gobierno obteniendo premios de viajes al exterior.

“Ante esta serie de irregularidades, cree la Sociedad Rural Boliviana, que ha llegado el momento de que los poderes de la Nación, si intentan velar por la verdadera educación del aborigen, procedan a la reorganización fundamental de sistemas y planes pedagógicos verdaderamente prácticos, suprimir ser indígena, despilfarro de fondos, encumbramiento de dinastías odiosas en la dirección de estos núcleos y una autonomía que no tiene razón de ser”.

“La Sociedad Rural Boliviana, apoya y está plenamente de acuerdo con las fundamentales observaciones hechas por los personeros del Consejo Nacional de Educación que forman los competentes profesores señores Antonio Díaz Villamil y Carlos Beltrán Morales”.

“Esta entidad que ha visto con sumo agrado la designación del señor Ministro en el alto cargo que ocupa, desea por intermedio de esta nota manifestarle su aplauso y adhesión por las acertadas medidas que en este orden viene tomando con objeto de conseguir que la Educación indígenal vaya en provecho de la gran masa indígena y que deje de ser el pretexto para que bajo su nombre se especule indignamente”.

“Aprovecho la oportunidad para reiterar a Ud. Las seguridades de nuestra atenta consideración”. Firmado.- Sociedad Rural Boliviana.- D. Bustamante, Presidente.- R. López Videla, Secretario”.

Anexo 4

El Diario 29 de noviembre de 1939

[...] Desde la semana anterior han comenzado a discutirse puntos fundamentales de la educación indigenal a solicitud del ministro del ramo, señor Victor Cabrera Lozada, y con asistencia de los señores Antonio Díaz Villamil, Carlos Beltrán Morales, Raúl Pérez, Fernando Loayza Beltrán y Eduardo Arce Loureiro, los dos primeros en representación del Consejo de Educación y los tres restantes en la de Educación Indigenal.

El principal punto a discutirse no ha sido otro que el originado por un proyecto de Decreto presentado por el Consejo Nacional, decreto por el que la autonomía de Educación Indigenal quedaría suprimida, pasando este ramo a formar un Departamento de aquél. Las razones en que tal proyecto se basa no deben ser muy firmes cuando el secretario de Estado ha resuelto consultar a ambas partes y sopesar sus valederas argumentaciones. Sabemos que ellas han sido desfavorables para el Consejo, pues se basan en argumentos administrativos con evidente negación de todo concepto trascendental, y lo que es peor, con negación plenaria del texto constitucional, ya que el artículo 167 del Capítulo “Del Campesinado”, dice, textualmente, que “El Estado fomentará la educación del campesinado mediante núcleos escolares indígenas que tengan carácter integral, abarcando los aspectos económico, social y pedagógico”, y el Consejo pretende invalidar tan clamorosa prescripción.

AMEIBOLOGÍA O ILÓGICA SIN TRADUCCIÓN

Ahora bien los miembros del Consejo sostienen que hay otro precepto que establece la Escuela Única en Bolivia, y que, por tanto, no pueden coexistir la Escuela Única y la autonomía indigenal ni la universitaria.

Estamos frente, empero, a un sofisma declarado: la Constitución del Estado hace excepción tácita del caso indígena, y no a humo de pajas, sino considerando las razones de orden económico, social e histórico que importa el problema de la Educación del Indio, y crea los núcleos indigenales precisamente para respetar esas razones tácitas que son imperativo categórico de la nacionalidad.

Quienes violan la Constitución más bien son quienes pretenden destruir Educación Indígenal con un decreto a todas vistas atentatorio y revolucionario. La Constitución no puede ser modificada por un decreto de Gobierno, ni siquiera por una legislatura ordinaria; solamente la Constituyente tiene facultad para otorgar preceptos constitucionales, y los que rigen al país hoy tienen origen legal e indiscutible. Por tanto, lo que persigue el Consejo es un error, un error gravísimo, que habla muy mal de sus fuentes de información y de la infrecuencia con que sus miembros renuevan sus conocimientos legales...”

RAZONES CONTRA LA AUTONOMÍA

Desde luego, sustentan los señores Díaz Villamil y Beltrán Morales, que dentro de la Educación Pública no puede subsistir una autonomía como la que disfruta en la actualidad la Educación Indígenal, máxime que, constitucionalmente, el Estado reconoce el régimen de la Escuela Única. Además la autonomía de ese ramo de la educación popular no se aconseja por razones de disciplina presupuestal, pues la Dirección General, que es la llamada a centralizar presupuestos de Educación Pública se siente interiorizada ante la autonomía referida y nada puede con ella, a favor ni en contra.

Sobre todo, es preciso considerar que una autonomía para escuelas campesinas es un contrasentido, porque la Escuela, o la doctrina escolar de Bolivia es una y tiene un mismo plan vital, en todos los ramos y escalas, en que se le juzgue. Sólo manteniendo una vigorosa unidad que vaya de la escuela campesina a los cursos de secundaria se podrá obtener resultados satisfactorios.

El Ministro de Educación que presidía el debate, valorizó las razones del Presidente y Vocal del Consejo, dando en seguida la palabra a quienes representan la Educación Indígenal.

RAZONES A FAVOR DE LA AUTONOMÍA

Indistintamente los señores Pérez, Loayza y Arce Loureiro terciaron en el debate con notoria abundancia de razones; no podemos por esto, referirnos particularmente a las opiniones vertidas por cada uno de ellos; mas dejamos constancia que los tres tuvieron éxito en sus intervenciones.

Las siguientes son las razones que aconsejan, según los conductores de Educación Indígenal, la autonomía del ramo, aún más: la creación de un Ministerio de Educación Indígenal.

- 1º La Educación del indio no es solamente un problema pedagógico; lo es social, político y económico en el grado en que la situación de las masas indígenas lo revela debido a su estado de estagnación evolutiva y a los regímenes económicos que predominan en el campo.
- 2º Con el mismo criterio con que se sostiene la autonomía universitaria hay que sostener la autonomía de educación indígenal, porque los problemas educacionales que rigen su proceso no son los mismos de las escuelas de ciudad.
- 3º Aplicar el régimen de la Educación Rural, esto es, aldeana, a las escuelas indígenas es poner a estas a merced de la influencia negativa de los centros del pequeño gamonalismo de donde saldrían los maestros de indios, con todas las innegables desventajas que son de suponer.
- 4º Porque, desde el punto de vista presupuestal, el estudiante indio, o de escuela indígenal es el único que contribuye a su propio sostenimiento mediante su trabajo en los campos de cultivo y en las construcciones escolares: cosa que nada tiene que ver con el régimen de la Dirección General.

Anexo 5

Correspondencia al Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural de la Secretaría de Educación Pública, en 1935. Informe presentado al C. Secretario de Educación Pública por el C. Director de la "Escuela regional Campesina", "La Huerta", de las labores desarrolladas en la misma durante los meses de diciembre de 1934 a julio de 1935.

El informe se divide en dos "grandes secciones: trabajos agrícolas y enseñanza. Voy a ocuparme de los primeros porque son la base de la educación"

TRABAJOS AGRÍCOLAS

- CULTIVOS: trigo, garbanzo, veza, maíz, haba, alfalfa, papa, pepino, calabaza, camote y maíz
- HORTALIZA: fresa, jitomate, chile, cebolla, col, coliflor, betabel, zanahoria, rábano, lechuga, acelga, cilantro, nabo, apio y perejil.
- ATENCION DE JARDINES: prados y plantaciones de nuevas plantas como ornatos.
- HUERTA FRUTAL
- VIVEROS: vivero forestal y frutal
- ELECTROCULTIVOS: estacas de chopo, rosal, chabacano, peral, vid y semillas de flores distintas, calabazas de ornato, de fresno, de durazno, de capulín y de mimosa.
- INDUSTRIAS: queso, mantequilla, crema, jamón, tocino, chorizo, tasajo y hielo. El mercado de industrias también ha producido hielo que en los meses de abril, mayo y junio, tuvo demanda en el mercado de Morelia.

- AVICULTURA: se están realizando incubaciones para obtener un número suficiente de gallinas que rindan una producción razonable.
- APICULTURA: producción de miel, se está provocando la creación de nuevas reinas.
- CUNICULTURA: existen cuarenta conejos.
- GANADO VACUNO: se compone de 42 animales: dos toros sementales y cuarenta vacas [...] esa producción se ha destinado a la alimentación de los alumnos [...]
- CABRAS Y BORREGOS: en los meses de mayo fueron enviadas 246 cabras y 170 borregos.
- CERDOS: en totalidad son 59 cerdos.
- FORRAJES: alfalfa y trébol.

ENSEÑANZA

En el presente ejercicio escolar, existen cuatro grupos en el establecimiento: el curso complementario, el primer año agrícola industrial, el segundo año agrícola industrial y el primero normal rural.

No se estableció el segundo año normal porque solamente hubo una alumna para ese curso y, además, de la inconveniencia material de atender a un solo sujeto, se notaron deficientes muy grandes en su preparación, por lo que se estimó pertinente que repitiera el curso, a fin de hacer sólidos sus conocimientos.

Al principiar el año escolar corriente, la enseñanza tropezó con muy serios obstáculos provenientes de la falta de personal, pues como dije antes, llegó un momento en que sólo había dos maestras, que, con el suscrito, hicieron cuanto estuvo de su parte para prestar atención a los cuatro grupos de que se ha hecho referencia [...]

- GRUPOS DE QUE CONSTA LA ESCUELA: curso complementario, primer año agrícola industrial, segundo año industrial y primer año normal rural.
- INTEGRACIÓN DEL PERSONAL: las labores áulicas se desarrollan de las 14 a las 19 horas, durante los días hábiles; los trabajos prácticos se llevan a cabo de las 7.30 a las 12 horas. La falta de personal en el Sector Agrícola, se hizo sentir también en la enseñanza académica, pues en lugar de seguirse el orden psicológico, basado en temas vivos que las prácticas agropecuarias proporcionan, hubo necesidad de seguir el orden de las ciencias, que no es el funcional que reclama la índole de la escuela. Sin embargo, y para acercarse bastante a las necesidades pedagógicas, los maestros - quienes siempre concurren a las actividades agrícolas- tomaron centros de interés de los diversos trabajos de campo que se realizaron. De este modo se salvaron, en parte, las dificultades creadas por la falta de personal agronómico.
- CULTURA FÍSICA: clubes y encuentros deportivos
- CULTURA ESTÉTICA: orquesta típica, solfeo, coros, canciones, bailables. La Secretaría tuvo a bien enviar 4 violines, 2 violas, 6 mandolinas, 4 guitarras sextas, 1 bajo sexto y 2 salterios. Con excepción de los últimos, todos los instrumentos ya están en manos de los alumnos [...]
- EDUCACIÓN MORAL: disciplina de responsabilidad y convencimiento, afán al estudio, amor al trabajo. En todos los alumnos se hace amable la vida rural y se contrarresta la tendencia de ir a la

ciudad; ese señuelo, de que la vida es mejor en la urbe se trata de sustituir por el de que los alumnos sientan el deseo de volver a sus comunidades y desarrollar en ellas un plan de acción.

- PRÁCTICAS DE LOS NORMALISTAS: los alumnos del grado normal están haciendo sus prácticas en la escuela anexa, que está establecida en la vecina Tenencia de Morelos
- JARDIN BOTÁNICO: se enseña la evolución de las especies y de la escala botánica.
- LABOR DE EXTENSIÓN: el hecho de que la escuela estuviera durante el primer semestre en un periodo de organización y de que aún no se hayan resuelto completamente sus problemas, ha determinado que la obra de extensión educativa sea relativamente corta, pues no habría podido llevarse a cabo la acción interna, si paralelamente hubiésemos atacado los problemas externos. Sin embargo, se han hecho visitas con grupos de alumnos a las poblaciones de Atácuaro, La Joya de la Huerta, Santiago Undamé, El Reparo, San Antonio Coapa, Tirio y Uruapilla [...] También se han hecho los planos para el alumbrado eléctrico de las poblaciones de Cointzio, Morelos y Cerritos. La Dirección General de Educación, indicó a esta escuela que enviará a Zinapécuaro un agrónomo y un maestro para estudiar un proyecto de casa-escuela [...]
- COOPERATIVA DE ALIMENTACIÓN Y CONSUMO: Existe en este plantel la Cooperativa de Alimentación y Consumo que está funcionando conforme a los reglamentos trazados por esa Secretaría. Según el Balance practicado el 31 de diciembre último, se obtuvieron utilidades por \$499.97, durante el año 1933; pero en el siguiente, en 1934, esas utilidades sólo alcanzaron la cantidad de \$46.07. El fenómeno condujo el estudio de las causas, que no fueron otras que la falta de dirección y atención. La Cooperativa tenía 3 secciones: una de consumo, consistente en una tienda; otra de alimentación; una tercera estaba constituida por la panadería [...]
- ENFERMERÍA: [...] Este profesionista ha prestado atención gratuita en más de 900 casos, a los vecinos de las comunidades agrarias que rodean la escuela.
- INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN SOCIAL: [...] Estudio sociográfico de la zona, en una extensión de 24 municipios; estudio integral sociográfico de los municipios de Paracho, Cherán, y Nahuatzen, para establecer un centro de cultura indígena, ordenado por el C. Presidente de la República; dibujo del plano del jardín botánico de que arriba se habló; plano para la construcción de la escuela de Tenencia de Morelos; plano para la expropiación de terrenos y edificios de la ex hacienda de San Antonio Coapa; plano para la construcción de una escuela en la comunidad de La Joya de la Huerta.
- RECONOCIMIENTOS [...] se formaron las pruebas siguiéndose las instrucciones de la Secretaría y las indicaciones de la técnica respectiva [...]

Anexo 6

Lucía Navarro expresaba así las aspiraciones de la Escuela Socialista:

SE ESTABLECERÁ EL AUTOGOBIERNO, ATENDIENDO A LO SIGUIENTE:

1. Jamás se establece por medio de una orden.
2. Se introduce gradualmente, esto es, a medida que suscita en los niños el espíritu de solidaridad.
3. Se necesita partir de la idea de la “comunidad de trabajo” de los alumnos que forman el grupo.
4. El gobierno de los alumnos se reunirá en sesiones periódicas, a fin de discutir los asuntos que se les confíen.

5. Las normas de auto-gobierno han de elaborarse lentamente, como resultado de las resoluciones bien estudiadas de los alumnos, y una vez adoptadas, respetarlas todos.

RESUMIENDO: una Escuela donde se enseñe a los niños la esencia de los procesos del trabajo, la sustancia de actividad laboriosa del pueblo y las condiciones del éxito en aquel, es una Escuela donde los mismos niños aprenden a medir sus aptitudes. La autonomía confiere al niño hábitos organizados y corrobora y fomenta sus impulsos sociales.

[...] COMO TRABAJARÁN LOS NIÑOS EN LA ORGANIZACIÓN GENERAL.

Se organizarán en las escuelas y en las zonas, comités cuyas actividades estén relacionadas con los programas de trabajo, y cuyo ingreso a los mismos sea voluntario:

El Comité Literario, se ocupará de redactar y publicar diarios, revistas, folletos y organizar conferencias; el Comité Dramático, tendrá como finalidad el arte escénico, la lectura y representación de obras teatrales y la organización de conciertos; el Comité de Ciencias Naturales, se ocupará de los tópicos de física, química, biología y sus aplicaciones para mejorar la vida; el Comité Artístico, tendrá como actividad primordial el modelado, dibujo y confección de carteles, emblemas y el ornato escolar; el Comité Deportivo, atenderá a las distintas formas de cultura física y cuestiones de higiene; el Comité Bibliotecario, tendrá a su cuidado la biblioteca, la lectura colectiva de periódicos y diarios y la selección de listas de obras; el Comité de Higiene, se encargará de vigilar el cumplimiento de las reglas necesarias para la conservación de la salud de los alumnos, tanto en el hogar como en la escuela; el Comité de Economía, tendrá a su cargo la dirección del desenvolvimiento de las disciplinas económicas, tales como el cooperativismo, etc., y del desarrollo de los trabajos manuales en los diversos talleres y la adquisición de los materiales necesarios; el Comité de Estudios Sociales, se ocupará del estudio de obras para el progreso del movimiento socialista y la historia de la Revolución Mexicana; habrá también comités geográficos, históricos, etc.

Cada comité elegirá su Directiva que se encargue de convocar a reuniones, preparar ponencias, informar a los miembros del día de asamblea. Esta Directiva será responsable de la labor del Comité y presentara sus proyectos de actividades a la junta de alumnos. Todo Comité formulará sus estatutos en los que explique sus finalidades y programas.

EDUCACIÓN COOPERATIVISTA

Los programas de enseñanza, la organización escolar y las actividades todas, estarán normados en la doctrina cooperativista, la cual se practicará en forma integral organizando en cada escuela con alumnos y maestros, cooperativas de consumo y servicios, con las siguientes actividades.

- a) Iniciar a los educandos y a los maestros, por medio de la práctica diaria, en el sistema de organización cooperativista en todos sus aspectos, incluyendo desde la doctrina de fraternidad, compañerismo y servicio común, hasta las disciplinas de organización y los documentos en que ésta basa su sistema y su orden.
- b) Formar parte de la Confederación Nacional de Sociedades Cooperativas Escolares, que deberá organizarse con todas y cada una de ellas.

- c) Hacer el consumo de todos los materiales escolares y para los servicios propios de las cooperativas, por conducto de la Confederación antes citada.
- d) Por medio de la Tienda de Consumo de Material Escolar, cubrir las necesidades que sobre este tengan los educandos y maestros miembros de la Cooperativa.
- e) Prestar a los educandos y a los maestros, servicios médicos y de medicinas por medio del dispensario que la Cooperativa sostenga por su esfuerzo y con la ayuda de las Autoridades e Instituciones respectivas.
- f) Establecer un comedor cooperativo para los miembros de la Sociedad que necesiten de este servicio socialista.
- g) Practicar constantemente los sistemas de la organización cooperativista, para adiestrar eficazmente en ellos a los maestros y educandos, a cuyo fin se celebrarán asambleas ordinarias cada semana para tratar asuntos de interés general a la Sociedad; para incrementar la enseñanza cooperativista ejemplificando hechos que así lo ameriten, y para que rindan sus informes semanarios los miembros de los Consejos Directivo y de Vigilancia. Y con el mismo fin, celebrar asambleas extraordinarias a mitad de curso, o sea cada cinco meses, para renovar los Consejos mencionados por medio de elecciones, pues cada administración de la cooperativa durará en su cargo cinco meses.
- h) Los maestros formarán parte de las cooperativas, pero tendrán además el derecho de supervigilancia en las actividades cooperativistas, para lo cual pueden poner su veto (que será respetado por los Consejos de Administración y Vigilancia) en cada ocasión que así lo amerite.

CONCLUSIONES

1ª.- A fin de crear, en lo posible, un estado socialista dentro de la Escuela, se ejemplificarán los sistemas de lucha y mejoramiento social tales como cooperativas, sindicatos, etc.

2ª.- Se tendrá como materia de enseñanza la información al día de las actividades y progresos de las agrupaciones de obreros y campesinos. [...] (1934: 7-12)

Anexo 7

Consideramos oportuno mostrar el documento casi integro por considerarla de gran importancia. Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública departamento de Bellas Artes. Oficina de Correspondencia, 1935. Colección de circulares que expide, circular n° XVI-1-10.

DERECHO REVOLUCIONARIO MEXICANO

- a) Legislación agraria:
 - I. Breve historia de la propiedad rural mexicana. Antecedentes precoloniales. La conquista y la colonia. Época independiente; leyes de Juárez y leyes de colonización y baldíos. Concentración de la propiedad rural durante la época porfirista. Resultados económicos y sociales de las diferentes etapas.
 - II. Antecedentes históricos, políticos y sociales de la Revolución Agraria, desde 1910 hasta 1917. La obra descriptiva de Andrés Molina Benítez, plan de San Luis Potosí. Zapata y el Plan de Ayala. La ley de 6 de enero de 1915 y el Artículo 27 constitucional. Cambios en el derecho de propiedad.

- III. La ejecución de la Reforma Agraria. Resultado desde el sistema seguido desde 1915 hasta la fecha. Consecuencias económicas dentro de la expropiación de la tierra. La lucha entre los mismos campesinos por la posesión de la verdadera tierra de cultivo. Fraccionamiento o integración de explotaciones agrícolas.
 - IV. Ley de patrimonio parcelario ejidal. Organización ejidal y sus fallas. Preliminares para el crédito agrícola. Formación de los Bancos Ejidales. Formación del Banco Nacional del Crédito Agrícola dentro del sistema Bancario Mexicano.
 - V. Resultados del Crédito Agrícola. Necesidad de organización de un sistema cooperativo para la explotación de la tierra. Diversos tipos de préstamo. Educación de las masas campesinas en el manejo del crédito y eliminación de los acaparadores. Papel de la enseñanza agrícola entre los campesinos como complemento de la transformación social de la economía rural mexicana.
 - VI. Otros aspectos del Artículo 27 constitucional. Fraccionamiento de latifundios. Creación de centros de población agrícola. Fijación de la extensión máxima de la pequeña propiedad en los diferentes Estados de la República. La deuda agraria y la necesidad de pedir la nulificación de la misma. Síntesis de un programa de educación del medio campesino, para mejoramiento de la población rural mexicana, a base de una mejor explotación de la tierra.
Ing. Mario Bandala.
- b) Legislación del trabajo.
- I. FUENTES DE LA REFORMA SOCIAL.
- 1.- (1890- 1910).- Antecedentes del movimiento proletario [...]
 - 2.- Lucha de clases a partir de 1910 y hasta 1919.
 - 3.- Situación económica de los trabajadores durante la Revolución.
 - 4.- Primeras huelgas de obrero y campesino y peticiones de en estos movimientos durante la Revolución.

II. LA REFORMA SOCIAL.

5.- Consecuencias del movimiento proletario. Legislación del trabajo en 1917.

III. NUEVO ASPECTO DE LA REFORMA SOCIAL.

6.- La crisis del capitalismo y las nuevas exigencias del proletariado. La reforma social y la educación.

Lic. Manuel R. Palacios

.....

ARTE Y LITERATURA PROLETARIOS

- 1.- La Sociedad y el Arte.
- 2.- Cambios materiales en la sociedad y cambios correlativos en la expresión artística.
- 3.- El arte como resultado de fenómenos económicos.
- 4.- Arquitectura y religión.
- 5.- El arte burgués y su influencia de desviación.
- 6.- El arte y la literatura para el proletariado en la organización socialista.

Prof. José Muñoz Cota

- 1.- Breve reseña histórica del arte.
- 2.- El arte profesional, el arte popular y arte comercial.
- 3.- Estadios del arte. Capacitación técnica y capacitación ideológica.
- 4.- El arte primitivo. La magia, el mito y el arte. El arte religioso de propaganda.
- 5.- La farsa teatral de las religiones.
- 6.- El arte de propaganda social y el arte proletario.

Prof. Ángel E. Salas

.....

HISTORIA DE LAS RELIGIONES

- I.- Origen de los conceptos religiosos.
- II.- Las religiones del Egipto. El lugar de las religiones en Grecia y en Roma. El judaísmo. Los orígenes del cristianismo.
- III.- La religión en le Edad Media. El principio de autoridad. Papel de la religión en las sociedades feudales.
- IV.- La inquietud intelectual. Obstáculos religiosos al adelanto científico. La reforma. Las luchas religiosas.
- V.- la Revolución Francesa y la religión. Fisonomía religiosa de la burguesía; sus cambios sucesivos. Influencia del desenvolvimiento científico del siglo XIX.
- VI.- Las religiones y el momento actual. La religión y la ciencia. Capitalismo y religión. El imperialismo. El porvenir de la religión en la sociedad socialista.

Prof. Enrique Beltrán

.....

ORIENTACIONES EDUCATIVAS MODERNAS.

- 1 y 2.- El movimiento mundial de la Educación Nueva y la Educación Progresista.
- 3 y 4.- El interés mundial por la educación de la población socialmente retrasada.

Prof. Rafael Ramírez.

- I.- El nacionalismo en la educación. a) El sistema educativo fascista.
- II.- b) El sistema educativo Nazi.
- III.- La educación y la democracia.

IV.- El sistema americano de educación.

Prof. Antonio Galicia Ciprés

I.- La educación de tipo confesional.

II.- La educación de tipo liberal.

III.- La orientación socialista de la educación.

IV.- Reforma escolar. Su implantación en México y otros países.

Prof. Juan B. Salazar

.....

HISTORIA ECONÓMICA Y SOCIAL

a) Internacional.

I.- El hombre y el grupo familiar primitivo y sus relaciones con la naturaleza. La comunidad tribal autoritaria. Sus relaciones de trabajo. Su ideología. Su evolución.

II.- El nacimiento del cambio y sus diversas formas. La moneda. Los comerciantes. Las primeras ciudades. El feudalismo. Su ideología. El artesano urbano. Ideología precapitalista.

III.- Desarrollo del comercio. Los albores del capitalismo. Las monarquías europeas de Francia y España. El descubrimiento de América. Capitalismo mercantil. La lucha de clases. El papel del Estado. Formas de trabajo e ideología de la sociedad en este periodo del desarrollo capitalista. La revolución francesa.

IV.- El capitalismo industrial. Proceso de la producción capitalista. Plusvalía. Beneficios, utilidades, renta del suelo y salarios. Ideología de la sociedad capitalista.

V.- El capitalismo financiero. El crédito, los bancos, las sociedades anónimas, el monopolio capitalista. La nueva organización industrial. Concepto del mercado. Su conquista pacífica. Trusts. Cartels y sindicatos.

VI.- Los estados imperialistas, su ideología. La crisis, la guerra. La decadencia de la sociedad capitalista.

Lic. Carlos Franco Sodi

b) De México.

I.- Introducción. La prehistoria de América. La dinámica de prehistoria, la protohistoria y la historia de México. Los complejos culturales.

II.- Las culturas del Oriente, del Sur y del Sureste de México.

III.- La Conquista: Móviles y carácter de la Conquista.

IV.- La dominación española. Instituciones económicas, políticas y sociales.

V.- Los móviles de preponderancia política de los criollos y las reivindicaciones económico-sociales de las castas.

VI.- La Revolución. La evolución ideológica de la Revolución.

Miguel O. de Mendizábal.

.....

COOPERATIVISMO

a) Exposición doctrinaria.

I.- Historia económica. a) El Capitalismo. b) El Liberalismo. c) Necesidad de la organización cooperativa.

II.- El Cooperativismo. Los precursores de Fourier a Owen. b) Realizaciones del Dr. King a los Pioneros de la Rochedale.

III.- Las cooperativas de consumo en Inglaterra y en otros países. b) Las cooperativas de producción en Francia y en otros países.

IV.- Las Cooperativas Agrícolas. El Crédito Agrícola en Alemania y en otros países. Cooperativas de Industrias Agrícolas en diversos países.

V.- El Crédito Cooperativo en Europa.

VI.- Teoría General de la Sociedad Cooperativa.

Prof. Federico Bach

b) Su aplicación en México.

I.- Noticia general sobre la economía de México antes de 1880. La minería, la agricultura. Trabajo colonial. Desvalorización de la plata y principio de industrialización.

II.- El código de comercio. Ensayos de organización cooperativa. Las Mutualistas Obreras y sus orientaciones. La Ley General de Sociedades Cooperativas de 1927.

III.- Misión de la Cooperativa de Consumo en México. a) Salarios b) Costo de la vida c) Suplementos del salario.

IV.- Artesanado mexicano y pequeñas industrias. La Cooperativa de Aprovisionamiento y venta en común. Función reguladora de precios de la cooperativa.

V.- La Cooperativa Agrícola en México. La cooperativa de producción. Organización de Crédito Cooperativo.

VI.- La situación actual. La Ley General de Sociedades Cooperativas de 1933. Qué debemos hacer.

Prof. Joaquín Ramírez Cabañas.

.....

HISTORIA DEL MOVIMIENTO OBRERO

a) Internacional.

I.- El nacimiento del régimen capitalista y la formación de la clase obrera.

II.- Los primeros pasos del movimiento obrero. El Cartismo.

III.- La formación de la Primera Internacional. Su importancia histórica. Su doctrina.

IV.- Acción política y sindical de la clase obrera y la creación de la Segunda Internacional.

V.- El movimiento obrero frente a la primera guerra mundial y posición de la Segunda Internacional.

VI.- Movimiento obrero de Post-Guerra y formación de la Tercera Internacional. Panorama general del movimiento actual.

Prof. Mario Sousa

b) De México.

I.- Movimientos precursores de la Revolución.

II.- Primeras organizaciones obreras de resistencia.

III.- Congresos obreros y puntos fundamentales de su plataforma política.

IV.- El movimiento obrero dentro de la Revolución.

V.- La organización obrera después de la Revolución de 1910.

Prof. Mario Sousa

ANEXOS FOTOGRÁFICOS



Mariano Rojas, Elizardo Pérez y Avelino Siñani en 1931. Foto de Carlos Salazar Mostajo (2005).



La comunidad trabajando en *ayni* y *mincka*. Foto de Carlos Salazar Mostajo (2005).



La indiada, movimiento de masas indígenas en 1939. Foto de Carlos Salazar Mostajo (2005).



Niñas del Primer Curso Vocacional de la escuela Ayllu de Warisata en 1937. Foto de Carlos Salazar Mostajo (2005).

JAIPPU URURI WARAWARA

1. Jaippu ururi warawara,
kkoma jhankko llipfipiri;
alajhpachansa, a jayunsa
kollke khaña wiyiri.
Uru irnak pfokasqui ucajha,
jumau jacañ samaraita,
chchiar purquiri arumarusa,
jhankkomampiu kofachaita.
I Wali. kka jiri
alajhpacharu;
suma khaniri
chuima mancharu!

Primera parte de la canción “Jaippu ururi wara wara”, “La estrella de la tarde” del maestro Antonio González Bravo. Foto de Carlos Salazar Mostajo (2005).



Estudiantes trabajando en la escuela. Foto de la revista El Maestro Rural.



Niñas en el aula. Foto de la revista El Maestro Rural.



La comunidad recibe la escuela ambulante. Foto de la revista El Maestro Rural.



Mujeres aprendiendo y enseñando al aire libre. Foto de la revista El Maestro Rural.



Homenaje a los maestros rurales sacrificados por el ideal socialista. Foto de la revista El Maestro Rural.



Primer Congreso Indigenista Interamericano celebrado en Pátzcuaro, a la derecha el Director de la escuela Ayllu, Elizardo Pérez. Foto de Carlos Salazar Mostajo (2005)

REFERENCIAS

Bibliografía.

- Aguirre Beltrán, Gonzalo (1973). *Teoría y práctica de la educación indígena*. México, SEP-Setentas.
- Aguirre Beltrán, Gonzalo (1982). *El proceso de aculturación*. México, Ediciones de la Casa Chata.
- Aguirre Beltrán, Gonzalo (1992). *Teoría y práctica de la educación indígena*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Bagú, Sergio (1997). *Catástrofe política y teoría social*. México, Siglo XXI, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bartra, Roger (1982). *Estructura agraria y clases sociales en México*. México, Serie popular Era. Instituto de Investigaciones Sociales/UNAM.
- Bassols, N. (1964) *Obras*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Blanco Esteban, María Cristina (1999). *Warisata: proyecto de transformación integral*. Tesis de Licenciatura en Historia. La Paz, Bolivia, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Andrés.
- Bonfil Batall, Guillermo (1997). *Pensar nuestra cultura*. México, Alianza Editorial.
- Bonfil Batalla, Guillermo (2006). *México profundo: una civilización negada*. México, De Bolsillo.
- Choque Canqui, Roberto (1992). "La escuela indigenal: La Paz (1905-1938)" en Roberto Choque, Vitaliano Soria, Humberto Mamani, Esteban Ticona, Ramón Conde (...). *Educación indígena: ¿ciudadanía o colonización?* Bolivia, Aruwiwiri- Editorial de Historia Oral Andino.
- Choque Canqui, Roberto y Quisbert Quisque Cristina (2006). *Educación indigenal en Bolivia. Un siglo de ensayos educativos y resistencias patronales*. Bolivia, Unidad de Investigaciones Históricas UNIH-PAKAXA. EDOBOL.
- Claure, Karen (1989). *Las escuelas indigenales: otra forma de resistencia comunaria*. Bolivia, Hisbol.
- Comas, Juan (1953). *Cárdenas, ensayos sobre indigenismo*. México, Instituto Indigenista Interamericano.
- Comas Juan (1975). *Manuel Gamio Antología*. México, Biblioteca del Estudiante Universitario, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Córdova, Arnaldo (1973). *La ideología de la Revolución mexicana: la formación del nuevo régimen*. México, Serie Popular Era.
- Córdova, Arnaldo (1982). *La formación del poder político en México*. México, Serie Popular Era.

- Corzo, Ángel M. (1938). *Ideario del maestro indoamericano*. México, D.A.P.P.
- Cueva, Agustín (1977). *El desarrollo del capitalismo en América Latina*. México, Siglo XXI.
- De la Peña, Guillermo (1998). "Educación y cultura en el México del siglo XX" en Pablo Latapí Sarre, coordinador. *Un siglo de educación en México*. México, Fondo de Estudios e Investigaciones Ricardo J. Zevada, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Fondo de Cultura Económica.
- Demelas, Marie Danielle (1981). *Darwinismo a la criolla: El darwinismo social en Bolivia, 1880-1910*, Bolivia, Historia Boliviana 1/2.
- Durán, Leonel (1972). *Lázaro Cárdenas, ideario político* (selección y presentación). México, Serie Popular Era.
- Díaz Polanco, Héctor; Guerrero Francisco Javier; Bravo, Víctor; Allub, Leopoldo, Michel Marco A.; Arizpe, Lourdes (1979). *Indigenismo, Modernización y marginalidad, una revisión crítica*. México, Centro de Investigación para la Integración Social, Juan Pablos Editor.
- Farías Mackey, María Guadalupe (2010). "Cárdenas, indigenista" en Samuel León y González, coordinador. *El cardenismo, 1932-1940*. México, CIDE, FCE, Conaculta, INEHRM, Fundación Cultural de Ciudad de México, Fondo de Cultura Económica.
- Florescano, Enrique (1997). "De la memoria del poder a la historias como explicación" en Carlos Pereyra, Luis Villoro, Luis González, José Joaquín Blanco, Enrique Florescano, Arnaldo Córdova, Hector Aguilar Camín, Carlos Monsiváis, Adolfo Gilly, Guillermo Bonfil Batalla. *¿Historia para qué?* México, Siglo XXI.
- Ferreira, Javo (2010). *Comunidad, indigenismo y marxismo: un debate sobre la cuestión agraria y nacional- indígena en los Andes con un abordaje crítico de conceptos como cultura e interculturalidad*. El Alto, Bolivia, Ediciones Palabra Obrera.
- Freire, Paulo (2010). *Pedagogía del Oprimido*. México, Siglo XXI.
- Freire, Paulo (2010). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México, Siglo XXI.
- Gadotti, Moacir (2008). *Historias de las ideas pedagógicas*. México: Siglo XXI.
- Gilly, Adolfo (1973). *La revolución Interrumpida, México, 1910-1920: una guerra campesina por la tierra y el poder*. México, Ediciones "El Caballito".
- Ortiz Benítez, L., Breve información sobre las Misiones Culturales Mexicanas, CREFAL, 1952.
- Guevara Niebla, Gilberto (1985). *La Educación Socialista en México (1934- 1945)*, antología. México, Secretaría de Educación Pública-Cultura, Ediciones Caballito.

Huacani, C., Subirats F., Mamani, J.E. (1978). *Warisata "escuela-ayllu" el por que de un fracaso*. Bolivia, "Cuadernos de debate" (Estudios Educativos) del CEBIAE.

Ianni, Octavio (1977). *El Estado capitalista en la época de Cárdenas*. México, Serie popular Era.

Irurozqui, Marta (1997). "Las buenas intenciones. Venta de tierras comunales en Bolivia, 1880-1899) en Leticia Reina (coordinadora), *La Reindianización de Améroca, siglo XIX*. México, Centro de investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social- CIESAS, Siglo XXI Editores.

Jiménez Alarcón, Concepción (1989). *Altamirano Ignacio Manuel, Escritos sobre educación. Tomo I Obras completas XV*. México, Consejo Nacional para Cultura y las Artes.

Jiménez Alarcón, Concepción (1993). "Algunas ideas de Altamirano sobre formación de profesores" en Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, *La obra educativa de Ignacio Manuel Altamirano*. México, ISCEEM.

Justo, Liborio (2007). *Bolivia: la revolución derrotada*. Buenos Aires, Argentina, Ediciones ryr.

Knight, Alan (1987). *US-Mexican Relations, 1910-1940: An Interpretation*. San Diego, San Diego University Press.

Mamani Condori, Carlos B. (1991). *Taraq 1866-1935: Masacre, guerra y "Renovación" en la biografía de Eduardo L. Nina Qhispi*. Bolivia, Ediciones Aruwiyiri- Taller de Historia Oral Andino.

Larson, Brooke (2007). *La pedagogía nacional, resistencia andina y lucha por la cultura pública*. Bolivia, Posgrado en Ciencias Sociales de Desarrollo de la Universidad Mayor de San Andrés, CIDES-UMSA.

Latapí Sarre, Pablo (1998). "Un siglo de educación en México" en pablo Latapí Sarre, coordinador. *Un siglo de educación en México*. México, Fondo de Estudios e Investigaciones Ricardo J. Zevada, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Fondo de Cultura Económica.

León y González, Samuel (coord.) (2010). *El cardenismo, 1932-1940*. México, CIDE, FCE, Conaculta, INEHRM, Fundación Cultural de Ciudad de México, Fondo de Cultura Económica.

Lerner, Victoria (1978). *Historia de la Revolución Mexicana 1934-1940. La educación socialista*. México. Colegio de México.

Loyo, Engracia (1985). *La Casa del Pueblo y el maestro rural mexicano*, antología. México, Biblioteca Pedagógica de la Secretaría de Educación Pública cultura, Ediciones Caballito.

Mamani, Humberto (1992). "La educación india en la visión de la sociedad criolla: 1920-1943" en Roberto Choque, Vitaliano Soria, Humberto Mamani, Esteban Ticona, Ramón Conde (...). *Educación indígena: ¿ciudadanía o colonización?*. Bolivia, Aruwiyiri- Editorial de Historia Oral Andino.

Mamani, Pablo (2006). "Dominación étnica, de clase y territorialización del poder indígena en Bolivia" en Raquel Gutiérrez y Fabiola Escárzaga, coordinadoras. *Movimiento indígena en América Latina: resistencia y proyecto alternativo* Volumen II. México, Textos Rebeldes, centro de Estudios

Andinos y Mesoamericanos, Gobierno del Distrito Federal, Universidad Metropolitana, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Diakona Centro de Investigación en Desarrollo-Universidad Mayor de San Andrés, Universidad Pública de El Alto, Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

Mariátegui, José Carlos (1975). *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*. La Habana, Cuba, Casa de Las Américas, Colección Literatura Latinoamericana.

Marín Naeter, Patricia (1992). *Tras la huella de Ganiel Churata en Bolivia... una aproximación al indigenismo 1932-1936*. Bolivia, Segundo Diplomado Superior en Estudios Andinos Bolivianos, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Programa Bolivia.

Michel, Marco A. (1979). "Dependencia y marginalidad" en H. Díaz-Polanco, F.J. Guerrero. V. Bravo, L. Allub, M.A. Michel y L. Arizpe. *Indigenismo, Modernización y marginalidad, una revisión crítica*. México, Centro de Investigación para la Integración Social, Juan Pablos Editor.

Paz Sánchez, Fernando (1986). *Vida y pensamiento de Narciso Bassols*. México, Editorial Nuevo Tiempo.

Pérez, Elizardo (1992). *Warisata la escuela-ayllu*. Bolivia, Ceres/Hisbol.

Pérez Fernández del Castillo, Germán (2009). *Los límites de la política en la globalización*. México, Las Ciencias Sociales Tercera Década, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México, Miguel Ángel Porrúa.

Pérez Sánchez, Sergio (1993). "La instrucción pública para los indígenas en la obra de Ignacio Manuel Altamirano" en Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, *La obra educativa de Ignacio Manuel Altamirano*. México, ISCEEM.

Ponce, Anibal (2011). *Educación y lucha de clases*. México, Ediciones Quinto Sol.

Quintanilla, Susana y Vaughan, Mary Kay (1997). *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*. México, Fondo de Cultura Económica

Quintar, Estela (2004). "Colonialidad del pensar y bloqueo histórico en América Latina" en Irene Sánchez Ramos y Raquel Sosa Elízaga, coordinadoras. *América Latina: los desafíos del pensamiento crítico*. México, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Centro de Estudios Latinoamericanos, Universidad Nacional Autónoma de México.

Raby, David (1981). *La "Educación socialista" en México*. México, Cuadernos Políticos, número 29, editorial Era, julio-septiembre.

Ramírez, Rafael (1968). "Como dar a todo México un idioma" en *Obras completas*. México, Gobierno del Estado de Veracruz.

Ramírez Castañeda, Rafael (1981). *La escuela rural mexicana*. México, Fondo de Cultura Económica.

Rivera Cusicanqui, Silvia (2003). *Oprimidos pero vendidos no vencidos, luchas del campesinado aymara y quechua 1900-1920*. Bolivia, Aruwiñiri- Editorial de Historia Oral Andino.

Rivera, Silvia (2006). "La nación de "nación" como camisa de fuerza de los movimientos indígenas" en Raquel Gutiérrez y Fabiola Escárzaga, coordinadoras. *Movimiento indígena en América Latina: resistencia y proyecto alternativo* Volumen II. México, Textos Rebeldes, centro de Estudios Andinos y Mesoamericanos, Gobierno del Distrito Federal, Universidad Metropolitana, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Diakona Centro de Investigación en Desarrollo-Universidad Mayor de San Andrés, Universidad Pública de El Alto, Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

Salazar Mostajo, Carlos (1983). *¡Warisata mia! Y otros artículos polémicos*. La Paz, Bolivia;, Librería Editorial Juventud.

Salazar Mostajo, Carlos (1986). *La Taika, teoría y práctica de la Escuela- Ayllu*. Bolivia, Universidad Mayor de San Andrés.

Salazar Mostajo, Carlos (2004). *3 ensayos disidentes*. Bolivia, Ediciones Lazarsa.

Salazar Mostajo, Carlos (2005). *Gesta y fotografía. Historia de Warisata en imágenes*. Bolivia, Ediciones Lazarsa.

Salazar de la Torre, Cecilia (2009). "Estética y política en la escuela-ayllu de Warisata. Una aproximación al expresionismo de Mario Alejandro Illanes" en Maya Aguiluz Ibargüen, coordinadora. *Encrucijada estético-políticas en el espacio andino*. Bolivia, Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, Universidad Mayor de San Andrés, Posgrado de Ciencias del Desarrollo, Plural Editores.

Sánchez, Consuelo (1999). *Los pueblos indígenas: del indigenismo a la autonomía*. México, Siglo XXI.

Sánchez Ramos, Irene y Sosa Elízaga, Raquel, coordinadoras, (2004). *América Latina: los desafíos del pensamiento crítico*. México, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Centro de Estudios Latinoamericanos, Universidad Nacional Autónoma de México.

Scott, James (2004). *Los dominados y el arte de la resistencia*. México, Editorial Era.

Serna Moreno, J. Jesús (2001); *México, un pueblo testimonio, los indios y la nación en nuestra América*. México, Universidad Nacional Autónoma de México, Centro Coordinador y Difusor de Estudios Latinoamericanos, Plaza y Valdés.

Soria Choque, Vitaliano (1992). "Los caciques-apoderados y la lucha por la escuela (1900-1952)" en Roberto Choque, Vitaliano Soria, Humberto Mamani, Esteban Ticona, Ramón Conde (...). *Educación indígena: ¿ciudadanía o colonización?* Bolivia, Aruwiñiri- Editorial de Historia Oral Andino.

Sosa Elízaga, Raquel (1996) *Los códigos ocultos del cardenismo*. México, Coordinación General de Estudios de Posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México, Plaza y Valdés.

Sosa Elízaga, Raquel (2006). *Las brigadas culturales en el gobierno de Lázaro Cárdenas en XXVII Jornadas de Historia de Occidente El Mundo de Lázaro Cárdenas 20 y 21 de octubre de 2005*. México, Centro de Estudios de la Revolución, A.C.

Talavera Simoni, María Luisa (2009). "Hijos de Rouma" en Esther Aillón Soria, Raúl Calderón Jemio, María Luisa Talavera, compiladores. *Miradas retrospectivas a la educación pública en Bolivia: a cien años de la fundación de la escuela de maestros de Sucre (1909)*. Bolivia, Carrera de Historia.

Tejera, Humberto (1963). *Crónica de la Escuela Rural Mexicana*. México, Biblioteca Pedagógica de perfeccionamiento Profesional de la Secretaría de Educación Pública.

Vargas Machaca, Casimiro (1994). *Surikiña: historia y educación*. Bolivia, Ediciones Aruwiyiri-Taller de Historia Oral Andino.

Vaughan, Mary Kay (2001). *La Política cultural en la Revolución: maestros, campesinos y escuelas en México, 1930- 1940*. México, Fondo de Cultura Económica.

Vázquez Mantecón, Verónica (1985). *Polémica educativa en Perú siglo XX*. México, SEP-Cultura, Ediciones Caballito.

Velasco, Adolfo (1940). *La escuela indigenal de Warisata*. México: Primer Congreso indigenista Interamericano.

Villoro, Luis (1996). *Lo grandes momentos del indigenismo*. México, CIESAS- SEP.

Zoraida Vázquez, Josefina (1970). *Nacionalismo y educación en México*. México, el Colegio de México.

XLVI Legislatura de la Cámara de Diputados (1966). *Los presidentes de México ante la Nación. 1821-1966*. Manifiestos y documentos Tomo V. México.

Hemerografía.

Diarios consultados en Bolivia. Seleccionados de enero de 1937 a 1940.

Excelsior el 29 de agosto de 1937.

La Calle, el 22 de octubre de 1939.

La Calle, el 24 de octubre de 1939.

El Diario, el 4 de octubre de 1939.

La Calle, el 25 de octubre de 1939.

La Noche, el 28 de noviembre de 1939.

El Diario, el 29 de noviembre de 1939.

El Diario, el 7 de diciembre de 1939.

La Calle, el 9 de abril de 1940.

La Calle, el 18 de abril de 1940.

La Nación, el 6 de abril de 1940.

El Diario, el 24 de agosto de 1940.

La Calle, el 25 de octubre de 1940.

La Calle, el 17 de febrero de 1943.

Revistas

Aguirre Rojas, Carlos. "América Latina y la tierra en el siglo XXI". Revista *Mundo Siglo XXI* del Centro de Investigaciones Económicas, Administrativas y Sociales del Instituto Politécnico Nacional. N°22, Otoño 2010.

Biondi Frangi, Silvano Paolo (2003). "Entrevista a don Carlos Salazar Mostajo. Revista de Ciencias Sociales Decursos", en *Decursos*, Año VI-Número 12 Diciembre-2004. Bolivia: Centro de Estudios Superiores Universitarios, Universidad Mayor de San Andrés.

Blanchette, Thadeus (2010) "La antropología aplicada y la administración indígena en los Estados Unidos: 1934- 1945". Revista *Desacatos*, num. 33, mayo- agosto. Brasil, Centro Universitario Augusto Motta (UNISUAM).

Porto-Gonçalves, Carlos Walter (2009). "De Saberes y de Territorios -diversidad y emancipación a partir de la experiencia latino-americana", en Revista *Polis* Revista Latinoamericana [En línea], 22 | 2009 Puesto en línea el 08 abril 2012, consultado el 21 mayo 2012. URL <http://polis.revues.org/2636> ; DOI : 10.4000/polis.2636

Santoni Rugiu, Antonio de la Universidad de Florencia, "Una aportación decisiva: Ferrer y la Escuela Moderna", en *Ethos Educativo* 38, enero-abril de 2007.

El Maestro Rural:

"Habla el jefe del Departamento de enseñanza Rural y Cultura Indígena", en Revista *El Maestro Rural*, entrevista al profesor Celso Flores Zamora, t. I, V. s/n, 1935. Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública.

“La escuela socialista responde a los deseos del proletariado: interesantes declaraciones del C. Secretario de Educación Pública, Lic. Gonzalo Vázquez Vela”, en Revista *El Maestro Rural*, t. I, V. s/n, p. 21, 1935. Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública.

“El cooperativismo en Michoacán”, en *El Maestro Rural*, t. I, V s/n, pp. 27-28 Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública.

“La acción socializada de la escuela rural”, en Revista *El Maestro Rural*, t. I, V s/n, p.27, 1935. Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública.

“México y su educación rural”, en *El Maestro Rural* información proporcionada a los miembros de la Conferencia de Educación Progresiva reunida en México del 26 al 31 de agosto de 1935. t. I, V s/n. 1935. Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública.

Revista *Maestro Rural* (1938). *La Vida Indolatina* por H. T. Guerras en Sudamérica. Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública.

ACTA FINAL DEL CONGRESO INDIGENISTA INTERAMERICANO CELEBRADO EN PÁTZCUARO, 1940. XXXVI.- EDUCACIÓN INDÍGENA. México: Suplemento del Boletín Indigenista, Instituto Indigenista Interamericano en *Boletín Indigenista*, Marzo, 1945, Vol. V num I.

Archivos Históricos en México.

López Lira, José (1932). Carta dirigida a Narciso Bassols Secretario de Educación Pública. Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, serie Circulares. Oficina de Correspondencia, Caja 16.

Lucía Navarro (1932) PONENCIA 8ª. *Organización general de las escuelas primarias, de acuerdo con las normas que se establezcan*. Correspondencia al Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural de la Secretaría de Educación Pública. Sección Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural, Serie Escuela Regional Indígena. N° de Expediente 10, Caja. 14.

Informe presentado al C. Secretario de Educación Pública por el C. Director de la “Escuela regional Campesina”, “La Huerta”, sobre las labores desarrolladas en la misma durante los meses de diciembre de 1934 a julio de 1935. Correspondencia al Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural de la Secretaría de Educación Pública. Sección Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural, Serie Escuela Regional Indígena. N° de Expediente 10. Caja. 14.

Derecho revolucionario mexicano. Colección de circulares que expide (1935) circular n° XVI-1-10. Secretaría de Educación Pública Departamento de Bellas Artes, Serie Circulares. Oficina de Correspondencia, Caja 16.

Mesa A. M. en septiembre de 1936. "La Escuela Regional Campesina como plantel destinado a los hijos de los trabajadores del campo". Ponencia presentada al Primer Congreso de Estudiantes de Agricultura, efectuado en Morelia, Michoacán. Liga de Agrónomos Socialistas, *Problemas de la enseñanza agrícola*.

Mesa A. M. en septiembre de 1936. "La enseñanza agrícola frente al Artículo Tercero constitucional". Ponencia presentada al Primer Congreso de Estudiantes de Agricultura, efectuado en Morelia, Michoacán, Liga de Agrónomos Socialistas, *Problemas de la enseñanza agrícola*.

Informe del Primer Congreso Ordinario del Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de la República Mexicana. Febrero de 1940. C.T.M. Instituto Mora.

Archivo de la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (2008). *Antología para la semana de inducción*. México, Escuelas Normales Rurales.

Correspondencia personal.

Elizardo Pérez, el 30 de agosto de 1980. Discurso pronunciado con motivo del otorgamiento de la Condecoración del Cóndor de los Andes en Buenos Aires. Archivo personal de la licenciada María Victoria Pérez, hija de Elizardo Pérez. La Paz, Bolivia.

Cibergrafía.

<http://www.katari.org/pdf/warisata.pdf>. Mejía Vera, Yvette. *Warisata el modelo de Ayllu. Sistematización de Warisata Escuela-Ayllu 1931-1940*. Bolivia: Facultad de Filosofía de la Universidad Mayor de San Andrés. Consultado el 30 de octubre de 2009.

<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/lander.html> Lander, Edgardo (1993). *Colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, Colección FLACSO. Consultado el 7 de mayo de 2009.

<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/ecuador/flacso/iconos/iconos26/irurozqui.pdf>. Irurozqui, Marta (2006). *¿Ciudadanos armados o traidores a la patria? Participación indígena en las revoluciones bolivianas de 1870 y 1899*. Madrid, Instituto de Historia del Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Consultado el 30 de enero de 2010.

<http://www.cnc.org.mx/index.php/cnc/historia>. Díaz de León Valdez, Carlos, "La Confederación Nacional Campesina" en *Texto básico para priistas*. México, Editorial Lagares. Consultado el 25 de febrero de 2010.

http://codex.colmex.mx:8991/exlibris/aleph/a18_1/apache_media/RANK144J1FL8TLS2PDG84QMG TM5KMR.pdf. Raby, David, *Los principios de la educación rural en México: el caso de Michoacán, 1915-1929*. México, Colmex. Consultado el 29 de marzo de 2011.

http://codex.colmex.mx:8991/exlibris/aleph/a18_1/apache_media/IECVJ35T2HXLS89G1MG6S2AKJQUU82.pdf. Raby, David, *Los maestros rurales y los conflictos sociales en México (1931-1940)*. México, Colmex. Consultado el 29 de marzo de 2011.

http://www.cdi.gob.mx/transparencia/convenio169_oit.pdf. *Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales em Países Independientes*. México, Cuadernos de Legislación Indígena, Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos. Consultado el 5 de mayo de 2011.

<http://www.lopezbarcenas.org/doc/tierras-territorios-pueblos-indigenas-mexico>. López Bárcenas, Francisco, *Las tierras y los territorios de los pueblos indígenas en México*. México. Consultado el 11 de enero de 2012.

<http://www.bolivare.unam.mx/ensayos/Libro%20Pensamiento%20Politico%201.pdf>. Echeverría, Bolívar (2011). *Bolívar Echeverría Ensayos Políticos*, Introducción y selección de Fernando Tinajero. Ecuador, Ministerio de Coordinación de la Política y Gobiernos Autónomos Descentralizados. Consultado el 23 de noviembre de 2011.

<http://www.cibera.de/fulltext/1/1968/CLACSO1968.pdf>. Torres, Carlos Alberto (2001) *Grandezas y miserias de la educación latinoamericana del siglo veinte* en Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI 2006 CLACSO Buenos Aires. Consultado el 4 de febrero de 2012.

<http://www.revistakatharsis.org/vencidos.pdf>, León-Portilla, Miguel (1992). *Encuentro de dos mundos*. Revista Katharsis.