

**ECOS DE WARISATA: A MOBILIZAÇÃO INDÍGENA NA BUSCA POR
UMA CIDADANIA BOLIVIANA ATRAVÉS DA DIFERENÇA****ECHOS OF WARISATA: INDIGENOUS MOBILIZATION IN THE SEARCH
FOR A BOLIVIAN CITIZENSHIP THROUGH DIFFERENCE****Bruno Azambuja Araujo**

Universidade Federal do Rio de Janeiro

bruno.aa85@gmail.com**Resumo:**

A experiência da Escuela-Ayllu de Warisata (1931-1940) foi mobilizada diversas vezes na história recente da Bolívia. A última e mais destacada delas ocorreu com a Lei Geral Avelino Siñani e Elizardo Pérez de Educação, publicada em 2010, no contexto do recém instituído Estado Plurinacional. Seguindo preceitos que vão da educação intercultural à organização sócio comunitária, a lei traz também elementos silenciados que ainda hoje necessitariam ser repensados. São eles: a luta pela terra e pelo reconhecimento dos saberes indígena colocados no sentido do Ayllu andino. O presente artigo tem o objetivo de analisar a mobilização indígena sobre os ideais educacionais que constituíram a experiência de Warisata durante as primeiras décadas do século XX, observando que qualquer projeto educacional voltado para a população indígena passa pela atuação constante das próprias comunidades desde a sua concepção.

Palavras-Chave: Educação; Mobilização Indígena; Bolívia.

Abstract

The experience of the Escuela-Ayllu de Warisata (1931-1940) was mobilized several times in recent Bolivian history. The last and most prominent of these occurred with the General Law Avelino Siñani and Elizardo Pérez on Education, published in 2010, in the context of the recently instituted Plurinational State. Following precepts ranging from intercultural education to socio-community organization, the law also brings silenced elements that still need to be rethought today. They are: the struggle for land and for the recognition of indigenous knowledge placed in the sense of the Andean Ayllu. This article aims to analyze the indigenous mobilization on the educational ideals that constituted Warisata's experience during the first decades of the 20th century, observing that any educational project aimed at the indigenous population involves the constant action of the communities themselves since its conception.

Keywords: Educação; Mobilização Indígena; Bolívia.

A Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez - Ley N° 070, de 20 de diciembre de 2010 (ASEP), também conhecida como lei Geral de Educação 070 e promulgada no contexto da Constituição Plurinacional Boliviana, denota uma preocupação específica com a educação nesse momento. A

lei retoma o debate sobre a formação de um determinado tipo de cidadania através das instituições escolares, agora baixo uma concepção intercultural e sócio comunitária de educação. Esta remetia diretamente a um modelo específico que foi determinante para se pensar as reformas educativas e as reflexões sobre a cidadania das comunidades indígenas bolivianas¹: o modelo da Escuela-Ayllu de Warisata (1931-1940).

A importância de Warisata dentro de um debate sobre cidadania indígena e Estado-Nação foi amplamente trabalhado na historiografia sobre educação na Bolívia. Weimar Iño demonstra como diferentes perspectivas se debruçaram sobre a posição e os reflexos de Warisata na relação com os modelos seguidos nas reformas educativas bolivianas ao longo do século XX (IÑO, 2017). Ao distinguirem os aspectos dessas reformas, foi possível observar em que medida Warisata, ademais de ser referenciada com o nome de seus fundadores Avelino Siñani e Elizardo Pérez, definiu parâmetros que foram essenciais para os pressupostos contidos na ASEP. Alguns destes são: organização comunal (a partir de autoridades referentes a comunidade – *Amautas*), reciprocidade (nas circulações produtivas e sociais), colaboração e autonomia administrativa local. Através dessas análises foi possível perceber de que maneira a experiência de Warisata era mobilizada ou não pelo poder público, colocando em questão a própria atuação da escola no período quando a experiência ocorreu.

No entanto, para uma compreensão mais integral das propostas de Warisata que permaneceram até a o começo do século XXI e que foram mobilizadas pela lei de 2010, seria necessário pensar em que medida a atuação das comunidades indígenas também influenciou as propostas educativas que ocorreram em diversos momentos da história boliviana até alcançar e constituir o modelo de educação inspirador da ASEP. Ou, em outras palavras, pensar nessas comunidades como “negociadoras” das ideias sobre educação com o Estado-nação e as elites letradas que se debruçavam sobre essa questão no contexto da experiência referenciada de Warisata. Para alcançar tal análise, teremos que observar que a “batalha” pela educação era também a luta pelo restabelecimento de sentido do *Ayllu* andino². Isso implica compreender de que forma a concepção de *Ayllu* andino que engloba sentidos diferentes de produtividade, trabalho, ambiente e até mesmo política, se adequou a instituição ocidental escolar.

¹ Cabe ressaltar desde o princípio que, quando falamos aqui de indígenas na Bolívia, estamos abrangendo um conjunto diversificado de grupos reunidos nas macro-etnias Aimará e Quéchuas – que conformam a maioria - e em outros significativos grupamentos como Guaranis, Chiquitos e Moxos.

² Para Elortegui Uriarte, se tratou de uma batalha educativa para reapropriar o significado do *Ayllu*: “Las comunidades hacen memoria desde su estructura material.” (ELORTEGUI URIARTE, 2016: p.3)

Tendo em conta tais aspectos, buscaremos aqui analisar como ocorreram essas disputas em torno do que Cristina Rojas alcunha de uma “*ciudadanía indígena*” (ROJAS, 2015.), fazendo uso de uma pequena discussão que versa sobre os mecanismos de exclusão e inclusão, a noção de pertencimento e identidade nacional e, claro, a própria noção de cidadania. O objetivo é perceber de que maneira esses ideais foram sendo construídos a partir da própria mobilização comunitária e indígena que conferiu o grande diferencial do modelo de Warisata.

1. A proposta de Warisata em seu contexto

A Escuela-Ayllu de Warisata foi fundada em 2 de agosto de 1931 por Avelino Siñani e Elizardo Pérez na província de Omasuyus, departamento de La paz, em meio ao altiplano boliviano e encravada entre a cordilheira andina e o lago Titicaca. Representada principalmente pelas figuras dos seus fundadores, a escola foi construída num meio rural para contemplar a população ameríndia, sendo considerada o mais emblemático projeto de educação indígena da Bolívia (MEJÍA VERA, 2006). Além disso, tinha a pretensão de partir dos modos de organização do período Inca, notadamente o modelo *Ayllu*, como base epistemológica de sua prática pedagógica. O fim de seu modelo inicial ocorreu em 1940, muito em parte devido à instabilidade governamental agravada pela queda do presidente German Bush (1937-1939) e o aumento da pressão dos *gamonales* locais contra a escola.

Historicamente na Bolívia, as comunidades indígenas mobilizaram-se pelas demandas educativas para alcançar os meios legais de acesso às terras comunais que vinham sendo usurpadas sistematicamente desde o processo de independência. Tal demanda teve como maior ponto de inflexão o confisco de terras por parte do Estado boliviano durante o governo de Mariano Melgarejo (1864-1871), fruto da pressão dos *terratenientes e gamonales*³. Nesse momento, aumentam-se as organizações dentro das comunidades indígenas bolivianas que pleiteavam a devolução dessas terras a partir de uma lei colonial que dava o direito a alguns caciques e seus descendentes ao uso da terra em troca de tributos pagos à coroa espanhola⁴. Foram esses acordos

³ O governo conservador de Mariano Melgarejo tinha o apoio de um grupo da elite *criolla* que pleiteava a expropriação das terras comunais dos diversos grupos indígenas em nome de um ideal liberal de propriedade privada individual. Esse confisco inicial acarretou na Ley de Exvinculación de 1874 promulgada por Tomás Frias que instituiu a propriedade privada da terra e não reconhecia as propriedades comunais. Mesmo após idas e vindas institucionais, a maior parte das terras agricultáveis acabou em mãos dos grandes proprietários *terratenientes e gamonales*.

⁴ “El movimiento reivindicativo de Martín Vásquez había clarificado que las comunidades tenían derecho a existir, puesto que los títulos antiguos que habían desempolvado y aquellos que habían encontrado en los archivos respaldaban plenamente sus derechos de propiedad. Además, con los títulos pudieron recuperar no solo los

que se desfizeram ou foram invisibilizados com o processo de independência e com o gradativo aumento do poder das elites *criollas* locais na república. Para alcançar tal retomada, a educação era fundamental, desde o reconhecimento desses atores no projeto nacional, até a possibilidade de questionar legalmente essas terras, fato que deveria apoiar fundamentalmente a alfabetização e o conhecimento das leis. Nesse sentido, é possível afirmar como premissa que a educação, notadamente a educação indígena, era um campo de disputa de projetos políticos desde a segunda metade do século XIX na Bolívia. Ainda que, obviamente, estivesse atravessado por questões coloniais que perduraram na virada para o período republicano em 1825.

Este cenário que permaneceu e até se exacerbou ao longo das décadas, colocou a educação como plataforma fundamental da ação política para essas comunidades. Atentando para tal fato, tentaremos analisar como essas políticas poderiam estar relacionadas a um ideal de cidadania diferente, que se configuraria na ação histórica dessas comunidades indígenas e suas demandas por mais acesso a educação como ferramenta fundamental para alcançar seus objetivos. E de que maneira o sentido do *Ayllu* andino mobilizado por essas comunidades na proposição escolar de Warisata, evidencia uma proposição de reconhecimento desse outro modelo de cidadania.

2. Reformas educativas e a busca pelo “lugar do indígena” na nação boliviana no início do século XX

A educação pública e indígena na Bolívia se constituiu como um processo histórico de discussões e aplicações pedagógicas que remontavam ao período colonial. Durante esse período, existia uma preocupação sistemática de se alfabetizar os caciques de cada comunidade com o objetivo de facilitar as negociações entre estes e a coroa espanhola, ademais do processo de cristianização em curso. Além destes, se caracterizaram também como organizações educativas as comunidades de trabalho, organizadas por religiosos, notadamente os jesuítas, que tinham maior relevância nas “terras baixas” do território boliviano. Esses modelos seguiriam durante o século XIX, mas acompanhados de uma preocupação crescente das “novas” elites *criollas* com as reivindicações das comunidades indígenas. Devido a isso, já ao final do século XIX, se intensifica uma preocupação sobre o lugar desses indígenas no projeto nacional. Na Bolívia, esse processo

antiguos limites de los *ayllus* y *markas*, sino también sus legítimas autoridades, descendientes de los *caciques de sangre*.” (SORIA CHOQUE, 1996: p.44)

se consolida na reforma educativa de 1905, que foi a primeira a versar sobre um projeto de educação massiva da população, incluindo também as populações indígenas.

Con el deseo de fomentar la educación de la raza indígena, se vota en el 11 de noviembre de 1905 la ley iniciada por el ejecutivo, señalando una recompensa pecuniaria a todo individuo que establezca una escuela de primeras letras para los indígenas. La iniciativa de los profesores ambulantes para indígenas, coresponde igualmente a este mismo año. (La Reforma Educacional en Bolívia, 1917: p.29.)

O historiador boliviano Huascar Rodriguez García defende que o processo de educação rural e indígena desenvolvido nesse período foi um fator central para a criação e a consolidação do que o autor chama de ideologia da mestiçagem (GARCÍA, 2015: p. 115). Para isso, desenvolve uma análise que tem como ponto de partida as reformas educativas pleiteadas por Juan Misael Saracho do *Ministerio de Justicia e Instrucción Pública* durante o primeiro governo de Ismael Montes (1904-1909) e que visavam modernizar o sistema educativo boliviano.

Destacamos a ideia das *escuelas ambulantes*⁵, que apesar de permanecerem um pouco mais de uma década de funcionamento, não foram consideradas exitosas em seus objetivos de integrar regiões consideradas isoladas dos maiores centros urbanos. Ademais, como bem nos traz Huascar García, entre 1910 e 1919 fundaram-se cinco escolas normais⁶, quatro delas localizadas em regiões rurais que também funcionaram com diversos problemas dentre os mais destacados eram a falta de formação pedagógica para enfrentar as condições rurais e a falta de verbas (GARCÍA, 2015). Esses problemas foram recorrentes em todo esse período desde as reformas na primeira década do século XX até a experiência de Warisata, na qual Elizardo Pérez relata constantemente a falta de verba por parte do estado bolivianos. Não por acaso, os números totais de alunos matriculados em todo o país, levando em conta os problemas censitários da época, após indicar um crescimento, permaneceram estáveis entre os anos de 1909 a 1915, sendo 1909: 51.647 alunos; 1913: 62.814 alunos; 1914: 57.672 alunos; 1915: 56.744 alunos (La reforma educacional, 1917: p.40-42).

Além disso, a ligação estabelecida entre o trabalho manual e o ensino dessas comunidades indígenas dentro do que seria seu “habitat natural”, implicam na junção de duas perspectivas bem marcadas nos discursos e nas políticas educativas que atravessam o debate

⁵ Proposta de atuação de professores que ensinam de forma itinerante nas comunidades isoladas sem uma estrutura fixa. Avelino Siñani foi professor desse período e defendeu o modelo à época.

⁶ Aqui estamos tratando apenas das *escuelas oficiales*. Outras experiências de educação, muitas vezes organizadas pelas comunidades locais, também ocorreram e foram até mais numerosas, como veremos mais a frente. Destacamos as escolas normal rural de Umala, no departamento de La Paz criada em janeiro de 1915 e a 2ª escola normal rural em Colomi, distrito de Cochabamba em 1916.

indigenista naquele momento: a ideia de uma cidadania produtora e de uma identidade campesina dos indígenas reforçadas pelos discursos dos letrados. Brooke Larson argumenta que essa identidade foi construída principalmente pelo medo das elites urbana de uma migração em massa dessas comunidades indígenas para as cidades (LARSON, 2007). Essa perspectiva apareceria tanto nas críticas dos liberais às reformas educacionais realizadas até então, como nos projetos posteriores, durante as décadas de 1920 e 1930, incluindo a experiência de Warisata. Ou seja, ela atravessava os mais diferentes espectros políticos em disputa naquele momento na Bolívia.

As pertinentes críticas de Brooke Larson se sustentam na análise bem fundamentada dos discursos e das reformas realizadas até então. A autora traça um histórico desses autores do indigenismo em formação na Bolívia para pensar como esses discursos de valorização das culturas indígenas ligadas a terra, serviam aos interesses de uma pequena elite letrada situada atrás dos muros das cidades:

Inclusive los intelectuales disidentes, que lideraron la era del nacionalismo cultural a principios del siglo XX, eran tradicionalistas que por un lado celebraban el languidecimiento de las “tradiciones populares” de la nación y por el otro, temían la democratización de lo que consideraban culturas atrasadas y feudales. A muchos les preocupaba, por ejemplo, la difusión de la alfabetización, la movilidad cultural y la posibilidad de ciudadanía plena para los campesinos, clases trabajadoras o nuevos emigrantes que empezaban a irse a las ciudades. (LARSON, 2007: p.120)

En 1920, las elites letradas de La Paz forjaron su pedagogía de la raza, mediante el diseño de una colonia ideal de escuela-trabajo para indios. La colonia india de escuela-trabajo era una utopía de comunidad y escolaridad aislada, alejada de la amenaza de los señores feudales o de los vicios de la vida urbana. Tomaría dos décadas para que un grupo de educadores reformadores intentaran llevar a la práctica tales planes en Warisata y otros lugares. (LARSON, 2007: p.141)

Ao argumentar que a maioria das políticas educativas ocorridas nesse período, tinham esse pano de fundo como base, Larson acredita, como veremos mais a frente, que parte do problema passava pelo conflito de terras entre as comunidades indígenas e os grandes latifundiários do altiplano. Esse conflito seria um dos principais fatores que levariam ao medo de uma migração em maior escala para La Paz, num processo que a autora denomina como *Aimarización de La Paz* (LARSON, 2007: p.121). Seguindo essa lógica, Larson busca demonstrar que esses fatores foram os que levaram a Bolívia a instalar, a partir da década de 1920, um modelo segregado de educação para a zona rural, ou seja, modelos de escolas exclusivamente rurais e indígenas. Tal ponto torna mais complexa a questão da escola baseada num caráter universalista de cidadão da nação.

Estas verdades indigenistas desafiaban los principios y prácticas del reformismo liberal. Si estas elites indigenistas disidentes compartían muchas de las metas de largo alcance de sus “enemigos liberales” (impulsar el desarrollo económico, integrar el territorio nacional, domesticar la naturaleza, y someter a los indígenas rurales a las normas modernizadoras de la sociedad capitalina), discrepaban profundamente sobre los medios a usar para lograr sus metas. El proyecto indigenista concluía con una prescripción negativa: no se debe permitir que los indios derrumben las compuertas de la ciudad letrada ya sea metafórica o realmente. (...) Hacia 1920 esta prescripción se convirtió en la realidad del Ministerio de Instrucción boliviano. (LARSON, 2007: p.138)

Em 1918, Daniel Sánchez Bustamante, que havia assumido o ministério da educação após a saída de Georges Rouma, publica o *Estatuto de La Raza Indígena*, onde teria proposto três tipos de institutos: Escolas elementares, escolas de trabalho e escolas normalistas rurais. Nesse ponto, parece claro que é a partir de 1918-1919, com Bustamante e com Claudio Sanjinés que o substitui no *Ministerio de Instrucción*, que esta discussão começa a se observar na prática política, sendo o próprio ministro um crítico do modelo de educação universal aplicado até a sua gestão (LARSON, 2007: p.137). Até então, o ministério sob a batuta de Rouma, se dedicava ao ensino das letras, priorizando a *castellanización* das comunidades ditas isoladas.

A crítica muito bem construída por Larson, acaba não colocando em cena a ação e interesse das próprias comunidades indígenas nesse processo. A utilização da educação como ferramenta de alcançar as demandas históricas foi muito presente entre as comunidades indígenas, principalmente nesse período. Ademais, a própria inoperância dessas reformas que se sobrepunham, a troca constante de ministros e a falta de verbas do estado boliviano, dificultavam que todas essas ideias se realizassem na prática. Por esses e outros fatores, a realidade era que as propostas de reforma que vinha do governo em La Paz, não conseguiam se estabelecer plenamente em boa parte das regiões rurais onde ainda imperava um poder localizado.

O governo de Bautista Saavedra (1921-1925), por exemplo, autorizou em 1922 o estabelecimento de escolas rurais quando havia solicitação das próprias comunidades indígenas do altiplano. Porém, como acontecia historicamente, um dos obstáculos foi a oposição dos *hacendados* e vizinhos desses povos (IÑO, 2016: p.205). Tal ponto demonstra onde realmente estavam os embates para a construção e o desenvolvimento das escolas nesses ambientes. Foi nesse contexto de disputa e com cada vez menos apoio por parte do Estado boliviano, que se fundaram algumas experiências de educação indígena organizadas a partir das próprias

comunidades, como no caso do *Centro Católico de Aborígenes Bartolomé de las Casas*⁷, com apoio de um setor da Igreja Católica e da *Sociedad de Educación Indigenal Qullasuyu*⁸ fundada em 1929. Essas duas experiências foram marcantes nesse período, mas não foram fatos isolados. Dezenas de escolas particulares abriram suas portas nesse período nas mais diversas zonas da Bolívia, dentre elas Warisata, que reunia, em certa medida, parte de todas essas ideias que colocamos até aqui, com destaque para a grande mobilização das comunidades indígenas da região.

Ademais, é a partir dos anos 1920 se observa uma ampla aliança dos ideais indigenistas atrelados a princípios socialistas. Com objetivo de desenvolver uma maior autonomia dessas comunidades através da educação, algumas localidades, Warisata inclusive, se apropriaram dos princípios trazidos por indigenistas socialistas, que também passavam pela ideia de produtor/cidadão que vinha já sendo colocada no período liberal. Elizardo Pérez, por exemplo, recorre a uma pretensa tradição produtiva coletivista Inca, ao justificar o modelo a ser desenvolvido em Warisata:

(...) la verdadera estructura económica en que se basa la producción en los países andinos, la cual es esencialmente colectivista y que ha sobrevivido hasta ahora con las denominaciones de jatha, ayni, minka, marca y otras, síntesis de la organización del trabajo sobre la propiedad comunitaria. (PÉREZ, 2015 [1963]: P. 234)

A proposta de Pérez assim como dos indigenistas socialistas seria, como vimos, que o “problema do índio” seria uma questão econômica e social que a educação deveria abarcar como agente transformadora. Para isso, recorrem à ideia de trabalho coletivo dentro de uma raiz comunitária desses povos:

(...) no era importado 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

⁷ La fundación del “Centro Católico de Aborígenes Bartolomé de las Casas” se realizó en la ciudad de La Paz, por iniciativa de los caciques-apoderados. Estaba integrada por representantes de los ayllus: *jilaqatas*, *kurakas* y *mallkus*, asimismo por los caciques, apoderados y escribanos. En sus Estatutos se menciona que los miembros son “los caciques del departamento; las autoridades e indígenas de las comunidades y todos los niños y jóvenes aborígenes (Estatutos del Centro Educativo de Aborígenes “Bartolomé de las Casas,” (SORIA, 1992: p.65 apud IÑO, 2016: p.208).

⁸ “El 23-IX-1929 se funda la Sociedad de Educación Indigenal Qullasuyu, con el objetivo de difundir mensajes de liberación, enmarcados dentro de una tarea de alfabetización y educación del indio por los propios indios. En sus inicios tuvo el respaldo de varias esferas sociales dominantes, como es el caso del presbítero Dr. Tomás de los Lagos Molina (TICONA, 2010: p.21).

“(…) A decir de Soria (1992), en 1929 se funda la “Sociedad de Educación indigenal”, la que en 1930 se convertiría en la “Sociedad República del Qullasuyu”, “destinada a la defensa de los derechos del indio, tanto como en el orden territorial, político y educativo. Constituida por todos los delegados y *jilacatas* de las distintas comunidades del departamento de La Paz (Choque, 1992: 24). Para Soria (1992), la Sociedad aglutinó a las principales autoridades originarias del antiguo movimiento de caciques-apoderados, como Manuel Inka Lipi de Santiago de W’ata, Francisco Tanqara de Qalaku (Pakaxi) y Esteban Machaca de Umasuyu.” (IÑO, 2016: p.209-210).

surgían tan fácil y espontáneamente, adecuándose a nuestras necesidades y al modo de ser de los indios. (PÉREZ, 2015 [1963]: p. 208)

A historiadora Cristina Oyarzo recorre a tais exemplos para demonstrar como Elizardo Pérez se remete aos ideais vocacionais socialistas que associavam as instituições andinas como *ayni*⁹ e a *ulaka*¹⁰ para justificar uma possível essência comunitária de produção através do trabalho (OYARZO, 2017: p.40). Não por acaso, os principais críticos a esse modelo de educação indígena desenvolvido em Warisata contestavam que a escola seria uma “incubadora de comunistas” (CANQUI; QUISBERT, 2006: p.169 Apud OYARZO, 2017: p.38). Esse foi o caso de algumas autoridades ligadas a proprietários de terras na região de Achacachi, onde a escola se encontrava. No entanto, apesar da influência dos ideários socialistas, a experiência de Warisata não teria se caracterizado como uma escola socialista no *strictu senso*, pois a mesma foi fruto de um intenso debate intelectual indigenista que abarcava diferentes plataformas políticas.

Logo, a participação ativa dessas comunidades nos processos de disputa política, sobretudo utilizando da educação como ferramenta principal, é determinante para compreendermos a experiência de Warisata. Afinal, como ressaltado pelos historiadores Fernando Castro e Alessandra Seixlack a partir do trabalho de Julie Stefane Dorrico Peres: “as atuações dos intelectuais indígenas em vários países são bastante antigas e se caracterizam pela resistência na luta pela defesa da terra, da vida e na preservação de saberes, questões que estão gravadas na memória dos povos autóctones” (PERES, 2017: p.130,131 Apud DE CARVALHO SEIXLACK; CASTRO, 2021: p.167)

Portanto, seria possível explorar mais a ideia de um intelectual indígena, observando também que invenção de um “índio iletrado”, para parafrasear Larson (2007), não foi uma via de mão única sem resistência e participação dessas comunidades. O isolamento geográfico das populações do altiplano seria, nesse sentido, uma construção tão frágil como a ideia do isolamento político e cultural dentro do projeto nacional.

3. Re-existência: os indígenas como participantes da construção republicana

A necessidade de se refletir sobre as relações de pertencimento a uma determinada comunidade ou lugar se tornou um dos eixos fundamentais para se construir a ideia de nação desde o final do século XVIII. Obviamente, podemos pensar essas relações em períodos anteriores

⁹ Ajuda mútua, reciprocidade, trabalho coletivo.

¹⁰ Conselho representativo dos *Ayllus*.

como no Antigo Regime e suas possíveis transposições para o mundo colonial. Tamar Herzog (2016), por exemplo, trabalha a partir da ideia de *vecinidad* e cidadania local tanto na península ibérica quanto na América Hispânica.

Ademais, devemos ter em mente que, por mais que se tenha alterado/modificado a concepção de natural e estrangeiro durante a revolução francesa sob a mudança na concepção de cidadania, o indígena no processo de formação nacional tinha um status fluido de acordo com a participação ou não dentro do estado (HERZOG, 2011).

A questão do estrangeiro e de quais direitos esses teriam em determinadas localidades e na constituição das nações é trabalhada também por Peter Sahlins (1994) e Simona Cerutti (2007) no caso francês. Porém, como podemos pensar essas contribuições, dentre outras, quando observamos o caso boliviano numa época posterior? Onde essas próprias categorias passavam por um processo de transformação em relação aos indígenas? Seria possível pensar, a partir desses modelos, no indígena como um estatuto de estrangeiro nos moldes trabalhados por Cerutti e Sahlins na França (uma espécie de “nativo estrangeiro”)? Nesse caso, ou ele se adequava aos preceitos universais de nação ou ficava à margem da cidadania colocada. Mas, assim como o caso francês, essa relação de cidadania a partir da ação local poderia desvelar uma variação desse estatuto em alguns casos específicos. A questão da participação política nas esferas locais como colocada por Santos e Ferreira (2008) no caso português, poderia ser uma chave para pensar o caso de uma ex-colônia nesse processo.

O caso boliviano possui ainda duas variantes que incidiam fortemente sobre as populações indígenas e que se demonstraram, de certa maneira, como permanências do período colonial para se definir a cidadania: a questão do acesso e da posse da terra e o papel da educação, sendo que os dois aparecem em diversos momentos da história boliviana de forma imbricada e inseparável. Afinal, o uso da terra e as relações ali estabelecidas, estariam também ligados a uma noção de saber e incorreriam dentro de uma mesma disputa política legal de reconhecimento.

A posse da terra já era um elemento central de distinção dentro da sociedade colonial e se tornou, durante a construção da república, um dos principais elementos que caracterizariam o cidadão em termos políticos e jurídicos. Para as populações indígenas bolivianas, a ideia de propriedade individual da terra era abstrata, no sentido de não fazer parte de seu modo de organização sócio-espacial e do fato de as mesmas nunca terem sido contempladas com tal

titulação dentro do processo histórico¹¹. Ademais, as figuras representativas do *Kuraka* e dos *Proctetores de Indios*, foram abolidas na constituição da República. No seu lugar, se constrói um sistema jurídico que institui uma representação individual que negava a representação coletiva que fazia parte da concepção indígena até então (PARADA, 2006: p.763). A partir deste ponto, o Estado boliviano exigiria a nomeação de um *apoderado*¹² para organizar as petições comunitárias. Essa figura, segundo a historiadora Mendieta Parada, já existiria no período colonial, mas, como veremos mais à frente, ganha um novo *status* nessa relação republicana.

Obviamente, quando pensamos aqui essa questão da posse da terra não estamos atrelando ela somente a uma determinação direta que definiria ou não a possibilidade de uma participação política ativa. Pelo contrário, percebemos essa questão como um elemento central que estava numa disputa, no sentido de que a noção de cidadania ou de pertencimento a cada uma estaria atrelada mais a uma performance do que a uma origem ou determinação estática - seja esta de lugar ou de etnia (HERZOG, 2011).

Nesse sentido, revelando a complexidade da questão, Rojas argumenta que no período entre 1826 e 1882, os indígenas estariam sob a categoria de cidadãos tributários¹³, ou seja, que conseguiam manter suas terras comunais através do pagamento de tributos, considerando, portanto, que isso já os colocava no papel de cidadãos. Tal categoria não teria imperado sem conflitos, já que em 1866, o governo do presidente Mariano Melgarejo (1864 - 1871) efetuou o primeiro “assalto” às terras comunais. Logo a seguir, dois anos depois, o mesmo presidente declara que as terras indígenas pertenceriam ao Estado¹⁴. Estas medidas catalisaram

¹¹ As principais organizações indígenas se organizavam de forma comunal nos *Ayllus* andinos.

¹² Es en estas circunstancias que aparecen los primeros apoderados. Estos surgieron desde el inicio de las nuevas disposiciones lo que muestra la rapidez de su reacción frente al embate de las nuevas leyes. Un estudio realizado por María Luisa Soux (2003) sobre departamento de Oruro en 1826 nos habla de uno de los primeros casos. Se trata de Simón López, indígena letrado de Poopó, quien fue acusado por las autoridades de incitar a los indios a raíz de su oposición al catastro del presidente Sucre. De los expedientes se deduce que López fue elegido en reuniones o juntas secretas donde participaron las autoridades de las diferentes comunidades. De acuerdo a los mismos testimonios, López cobraba cuotas o derramas para realizar los trámites respectivos. Ese mismo año, los apoderados del grupo étnico Sacaca solicitaron que se les exonere de los impuestos a las ventas de sus productos (PARADA, 2006. P. 764).

¹³ Mendieta Parada utiliza desta mesma categoria no que tange ao pagamento de tributos como forma de ter acesso as terras e que aparece na obra de Tristan Platt como um *pacto de reciprocidad* e na de Silvia Rivera Cusicanqui como uma *tregua pactada* (PARADA, 2005: P. 766).

¹⁴ “El gobierno de Melgarejo estuvo lejos de alcanzar sus objetivos fiscales pero logro erosionar las relaciones entre el Estado y las comunidades. Muchas de las zonas altiplánicas, especialmente en el departamento de La Paz, fueron afectadas por las compras que de manera legal o fraudulenta hicieron los miembros de su círculo de allegados que convirtieron grandes extensiones de tierras en haciendas. En las áreas cercanas al lago Titicaca, a pesar de la resistencia de los comunarios, se remataron comunidades enteras, muchas de las cuales se anexaron a las haciendas ya existentes.” (PARADA, 2006: p.765).

levantamentos indígenas e provocaram uma grande revolta contra o governo por parte de uma aliança de quase quarenta mil pessoas, a ampla maioria indígena (GOTKOWITZ, 2007 Apud Rojas, 2015). Assim que Melgarejo foi derrotado, se organizou uma Assembleia Constituinte que teria ratificado os direitos dos indígenas à posse da terra. No entanto, a percepção que a propriedade comunal deveria desaparecer seria quase uma unanimidade naquele momento, segundo coloca Rojas (2015). A questão teria sido “resolvida” pela Lei de Desamortização de 1874, uma lei agrária que aboliu a propriedade comunal e provocou a expansão das *haciendas* (SORIA CHOQUE, 1992 Apud ROJAS, 2015).

Por sua vez, a aproximação dos liberais, campesinos e indígenas da região do Altiplano, pressionados desde 1874 com a expansão das *haciendas*, teria ocorrido com a promessa de que, em caso de vitória liberal na Guerra Civil de 1899, muitas das terras indígenas confiscadas voltariam ao seu poder e que os mesmos teriam maior autonomia local segundo os preceitos federativos dos liberais. Tendo isto apalavrado, o bando liberal estabelece uma aliança popular a partir da figura de Pablo Zárate Willca, o principal cacique Aimará da região do altiplano boliviano. Alguns autores falam de levantes envolvendo milhares e por vezes centenas de milhares de indígenas. Com esse apoio, os liberais conseguem a vitória sobre os conservadores e ainda em 1899, transferem a capital da cidade de Sucre para La Paz.

A historiadora Mendieta Parada (2007) divide a interpretação historiográfica boliviana sobre a Guerra Civil (1898-1899) a partir de duas perspectivas principais¹⁵: uma tradicional, que abarcaria interpretações em termos dependentistas, que a autora considera simplista apesar da grande relevância da interpretação regionalista que denota o embate e a passagem entre dois modelos (colonial x liberal); e outra, que leva em consideração a decisiva participação popular e indígena, onde a vitória dos liberais também é reconhecida por parte dessa historiografia recente como *levantamiento* ou insurgência indígena¹⁶.

Para além disso, Mendieta Parada (2006) tenta estabelecer uma genealogia dessas negociações locais desde o estabelecimento da república. Mais claramente, argumenta que não

¹⁵ Dentre os autores citados por Mendieta Parada observamos: José Fellman Velarde (1970); Alipio Valencia Vega (1973); Sergio Almaraz (1987); James Dunkerley (1987); José Luis Roca (2001); dentre outros. (PARADA, 2007).

¹⁶ “La posición que propone la participación autónoma y premeditada de la población indígena parte de la influencia del trabajo de Ramiro Condarco Morales que -como se dijo- fue el pionero de la investigación sobre la rebelión de 1899. Este autor intenta demostrar que la actuación de las comunidades indígenas fue un factor decisivo para el triunfo liberal afirmando por primera vez el hecho de que la movilización indígena obedecía a instrucciones que eran parte de un programa cuidadosamente meditado por Pablo Zárate dando cabida a nuevos planteamientos que apoyan esta hipótesis. (CONDARCO MORALES, 1982 Apud PARADA, 2007).

seria possível compreender o acordo das lideranças indígenas com o grupo liberal em 1899 sem se deter na união que já havia sido feita para deter o confisco de terra durante o governo de Melgarejo. A partir da análise de uma complexa união em diferentes períodos da história, e da circulação e apoio de algumas lideranças indígenas dentro governos anteriores a guerra civil, Mendieta Parada busca demonstrar que o movimento dos caciques apoderados ganha força na virada para o século XX, mas nasce muito antes disso. Revelando, nesse sentido, a participação ativa de algumas comunidades indígenas dentro dos principais momentos institucionais da república.

Podemos considerar a relevância desse debate historiográfico para refletir aqui sobre alguns dos pontos relativos à nossa questão: Primeiramente, a compreensão de que a participação indígena na Guerra Civil ocorreu através de um papel político ativo e autônomo é ir ao encontro da hipótese proposta aqui. O fato é que, independente da visão historiográfica, houve um envolvimento direto e negociado dos indígenas que pleiteavam seus direitos e, além disso, buscavam também colocar suas questões dentro do embate político que deveria resignificar a república boliviana na virada para o século XX.

A perspectiva historiográfica que interpreta o conflito como um embate entre duas correntes predominantes, ou duas ideias de país, sem levar em conta a atuação indígena no processo, assim o faz pois argumenta que a aliança entre indígenas e liberais fracassou logo após o término da guerra. Portanto, analisa de forma separada a vitória dos liberais com a questão indígena que, segundo os mesmos, seria posterior. Tal análise, que coloca a insurreição indígena numa posição passiva e secundária também é reveladora de uma questão que podemos aqui refletir: qual o papel dessa visão liberal que traz valores da concepção francesa de cidadão de direitos individuais a partir de princípios como a independência pessoal e coletiva, a autonomia, a emancipação, a liberdade e outros conceitos que tiveram uma incidência direta na forma de pensar as revoluções do continente latino americano (MIGNOLO, 2007: p.79)? E de que forma ela se apresenta quando incorpora as demandas indígenas e outras demandas “subjetivas” dentro de seu espectro? Esta se realiza na prática ou seu universalismo acaba as abandonando?

A resposta para as questões colocadas anteriormente, passa pela compreensão da atuação indígena através do que estamos chamando de uma *ciudadania* pela diferença. Pensando a partir de Rogers Brubaker e suas quatro visões sobre a invenção da cidadania na revolução francesa, o aspecto generalizante do caráter democrático poderia levar a uma categoria de cidadão passivo (o

autor cita o exemplo das mulheres na época), ou seja, um universalismo vazio que geraria um sujeito formal e abstrato. Essa tensão na concepção do universalismo e construção da nação na revolução francesa também foi abordada por Suzane Desan a partir da presença de ideias internacionais no processo (DESAN, 2013: p.88).

Por isso, voltando para o caso em análise, os resultados do conflito boliviano revelam uma problemática em relação aos indígenas que será observada como um anúncio (ou tendência) do que irá ocorrer durante todo o século XX até alcançar a Constituinte Plurinacional de 2009. Talvez, o caso boliviano seja emblemático para a percepção dessa quebra conflituosa da relação entre um estado dito liberal (em oposição ao conservadorismo ligado às elites coloniais) e as reivindicações indígenas. O marco inicial desse processo na Bolívia foi o assassinato de Pablo Zárate Willca no ano de 1905¹⁷, ano também em que se promulga a primeira grande reforma educativa na Bolívia, como vimos anteriormente.

A quebra do acordo por parte dos liberais, excluindo os indígenas do novo pacto federativo em formação, seguida do assassinato de Zárate Willca, levou a uma revolta que perdurou de forma significativa nas duas décadas seguintes (1910 e 1920) num movimento conhecido como *caciques-apoderados* (SORIA CHOQUE, 1996: p.110). Como bem analisado por Soria Choque, esse movimento foi organizado por Martin Vasquez, Isidoro Kanki e Santos Marka T'ula em 1914. Essa rede de apoderados, durante os anos iniciais, orientou sua luta no sentido da recuperação dos títulos coloniais que permitiam proteger os *Ayllus* (terras comunais) contra uma dita usurpação dos latifundiários. Os títulos permitiram que os indígenas identificassem os descendentes dos “*caciques de sangre*” e os confirmassem como herdeiros das terras obtidas anteriormente em composição com a coroa espanhola. Finalmente, essas comunidades teriam optado por nomear esses descendentes como apoderados para que pudessem defender os *Ayllus*. Mesmo atuante desde o período colonial, seria nesse momento que se observaria o crescimento de uma ação indígena cada vez mais organizada junto ao Estado e utilizando da educação uma ferramenta fundamental para atender suas demandas. Segundo Silvia Rivera Cusicanqui (2010: p.93), algumas rebeliões tinham um alcance regional relativamente amplo – como o de Pacajes em 1914–, ou mesmo alcance localizados, mas marcados pela violência – como na rebelião de

¹⁷ O assassinato ocorreu logo após sua prisão ao ser acusado de chefiar uma matança de grandes proprietários de terra.

colonos de Caquiaviri em 1918 ou na rebelião de Jesús de Machaca em 1921, e nos movimentos endêmicos e intermitentes – como o de Achacachi entre 1920 y 1931.

Apesar dos embates, é importante salientar que desde o conflito civil de 1899, o movimento indígena não nega o Estado boliviano, muito pelo contrário, existe uma identificação a partir da noção de pertencimento das comunidades indígenas em relação à República. Mesmo que tal fato possa parecer simples retórica, este se coloca destacado na *Proclamación de Caracollo*, manifesto feito por Zárate Willca:

Publíquese por bando solemne a todos los propietarios por lo Federación i por la Libertad que deseamos hallar la Regeneración de /.../ Bolivia, como todos los indígenas i los blancos nos lebaremos a defender nuestra República de Bolivia, porque quieren apoderarse el traidor asqueroso Saco Alonsismo bendiendonos a los chilenos (...). 2. Con grande centimiento ordeno a todos los indijinas para que guarden el respeto con los besinos i no agan tropelias (ni crismes) porque todos los indígenas /han/ de lebararse para el combate i no para estropear a los besinos;/ tan lo mismo deben respetar los blancos o besinos a los indijinas porque somos de una /misma/ sangre e hijos de Bolivia i deben quererse como entre hermanos i con indianos (ORDOÑEZ, 2011: p.59).

O estado liberal boliviano, por sua vez, pensaria na solução do velho problema do “lugar do índio” através de uma perspectiva de regeneração do indígena que poderia ocorrer de três maneiras, segundo Mendieta Parada:

La primera tiene que ver con la agudización de la expansión latifundista en el campo, ya que inmensos territorios pasaron a formar parte de las haciendas de los liberales en el poder. La otra respuesta fue el disciplinamiento de los poderes locales que, según la lógica liberal, eran los directos los culpables del estado de postración del indio y el tercer problema fue el de la educación indígena. La educación se transforma en un tema polémico de debate tanto en los medios políticos como intelectuales. Se decide educar al indio a partir de un proceso de instrucción básica que, a la larga, lograría no sólo su castellanización sino también la incorporación de valores cívicos que los transformaría en trabajador dócil y sumiso para el beneficio de la nación (PARADA, 2007: p.417).

A passagem acima denota como ficou ainda mais clara a imbricação entre a educação e o acesso à terra no que tange a pensar o lugar dos indígenas no Estado-nação do começo do século XX. Como já foi dito, a relação entre os liberais e os indígenas havia se transformado após o fim da aliança. Por parte dos indígenas, seria possível observar algumas estratégias para adequar suas reivindicações e exercer a cidadania nos termos liberais que lhe foram colocados: a recuperação da figura dos caciques coloniais na tentativa de galgar uma maior legitimidade legal dos poderes locais; a insistência no papel da educação, principalmente contra o analfabetismo; o cada vez maior ingresso de indígenas no exército; e as crescentes alianças com alguns setores da elite, dentre eles membros do partido republicano e intelectuais da esquerda boliviana. Esse conjunto de estratégias demonstra como as comunidades indígenas compreenderam que ao incorporar

esses elementos liberais, elas se afastariam do elemento de negação da alteridade sobre a qual o conceito de liberal de cidadania havia se constituído.

4. A retomada de sentido do Ayllu andino e a construção de um outro tipo de cidadania através da educação

Lo revelador es que desde los años veinte, la llamada educación indigenal dio un giro radical cuando se concibió como una herramienta de lucha para los indios en el esfuerzo por recuperar las tierras históricamente usurpadas por la oligarquía que se alternaba en el poder entre conservadores y liberales. Se daría lugar a lo que dijera Brooke Larson: “una emergente lucha legal que daría a los indios acceso directo a las leyes criollas, a documentos antiguos y títulos de tierra...” Así, la “lucha legal” se reforzó en una red clandestina expandida por provincias del altiplano de La Paz y Oruro por los caciques-apoderados. En entrevista con Larson, Tomasa Siñani de Willca señala que las escuelas clandestinas se denominaban “escuelas pitanza” porque sus maestros cobraban sumas insignificantes provenientes de sus propias comunidades (ELORTEGUI URIARTE, 2016: P.2)

A Escuela-Ayllu de Warisata, como designado em seu próprio nome, seguia o modelo de organização sócio espacial andino denominado *Ayllu*, baseado na revitalização dos sistemas de autoridades locais que a legislação liberal buscava abolir. Segundo Rivera Cusicanqui, estas autoridades mantiveram, desde o século XIX, funções internas relativas a organização produtiva, ao calendário religioso, etc.; e externas, vinculadas à organização do comércio inter-ecológico (CUSICANQUI, 2010: P.95). Os *mallkus* e *jilaqatas* dos *Ayllus* do Altiplano (CUSICANQUI, 2010. P.96) voltavam assim, em outro contexto, a intermediar as relações entre as comunidades indígenas e o Estado. No próprio exemplo da escola de Warisata, o *Parlamento Amauta* é convocado a participar de qualquer decisão sobre os rumos da comunidade escolar. Em certa medida, já denota a intermediação entre uma instituição ocidental de poder e as autoridades locais.

A recuperação dessa lógica de organização sócio-espacial do *Ayllu* andino, como vimos, iria contra o modelo do latifúndio *gamonal* que se expandia desde o século XIX. A luta pelo acesso a esse modelo de educação, portanto, retomaria princípios de relação entre humanos e não humanos naquele espaço específico, onde a ideia de cidadania produtora seria mobilizada de forma distinta das proposições indigenistas que buscavam encaixar essas comunidades no modelo universal de cidadão através da eliminação da alteridade:

La aynuqa es un sistema agrícola andino en el cual se combinan varios ciclos de rotación de cultivos y de descanso de la tierra, con un sistema de posesión y cultivo familiar que permite, un acceso' equilibrado de las unidades familiares a los distintos microclimas y tipos de suelo disponibles en la comunidad a través del usufructo de múltiples parcelas

dispersas en las distintas tierras de aynuqa. La tenencia dispersa y el control comunal de los cielos de rotación impiden a las familias decidir individualmente acerca de la producción en dichas parcelas. Además, la interdigitación de las asignaciones familiares en las aynuqas genera lazos de solidaridad y cooperación entre las familias, reforzando la cohesión interna de la comunidad (CUSICANQUI, 2010: P.96).

No entanto, Rivera Cusicanqui salienta que este modelo estava longe de ser um sistema comunal fechado. Pelo contrário, a própria organização sócio-espacial do *Ayllu* andino preconizava trocas entre os diferentes ambientes da cordilheira, fortalecendo uma rede que os antropólogos John Murra e Ramiro Condarco denominaram na Teoria da Complementariedade Vertical Eco Simbiótica (CONDARCO; MURRA, 1987). Além da ampliação de um mercado interno e regional baseado na lógica *Ayllu*, a venda dos produtos das terras recuperadas e das escolas serviria como ponto de articulação de uma complexa rede de trocas inter-ecológicas que permitiria às comunidades do Altiplano, por exemplo, acesso a produtos de outras eco-regiões da cordilheira como sal, milho, coca e madeira (CUSICANQUI, 2010: p.96).

A inversão de uma lógica econômica a serviço da organização social e não ao contrário já deporia, portanto, que o controle do mercado nessa relação de produtividade traria legitimidade às demandas indígenas na luta pela terra. Nesse sentido, o trabalho epistemológico desenvolvido nas escolas indígenas do período em questão, incluindo Warisata, jogaria a favor de uma ressignificação do *Ayllu* andino dentro de uma lógica de mercado não somente regional, mas nacional, trazendo uma outra perspectiva cidadania ao reorganizar as relações que constituíam os espaços comunitários.

Elizardo Pérez, em diversos momentos de seus já mencionados escritos autobiográficos (PÉREZ, 2015 [1963]), coloca como resposta às pressões da *Legión Cívica* – organização composta pelos *gamonales* e grandes proprietários de terras – o argumento da produtividade, inclusive detalhando o que era produzido na escola de Warisata:

En los trabajos agrícolas, ya he dicho que no teníamos tierras en propiedad, utilizando unas doce hectáreas cedidas por los campesinos. Los promedios anuales hasta 1936 eran significativos: se había llegado a una producción de 90 quintales de trigo, experiencia interesantísima por cuanto la zona, frígida y ventosa, nunca había ensayado este cultivo. Las primeras semillas de este cereal nos fueron obsequiadas por la Sociedad Triguera de La Paz. Para la molienda del trigo utilizábamos un molino particular. Se introdujo también el cultivo de arvejas, cuyo promedio era de 5 fanegas, de habas, que por entonces llegó a 30 fanegas, y de maíz, con una producción experimental limitada, con semilla traída de Tiquina. Estos nuevos cultivos mejoraron grandemente el standard de vida de los indios. Los cultivos regionales eran inmensos: la papa daba ochocientos cargas anuales, o sea unos mil doscientos quintales. Se producía además ocas, papaliza, quinua y cebada, con todo lo cual el internado tenía asegurado su mantenimiento. A esto se agregaban los

campos de hortalias, que producíam cebollas, lechuga, repollo, coliflor, rábanos y hasta tomates.

Se plantaron además varios centenares de eucaliptos, sauces y pinos; estos últimos requirieron mucho trabajo al comienzo; teníamos que protegerlos contra la crudeza del clima fabricándoles cerquitos de barro y poniéndoles cada noche su respectiva capuchita de paja o totora; después se adaptaron y llegaron a cambiar el paisaje. En cuanto al *kolli* y la *kiswara*, arbolillos típicos de la zona, los teníamos en gran número, dando una extraordinaria belleza a los jardines y huertas; en los períodos de grandes nevadas, decenas de estos arbolitos solían aparecer abatidos, de suerte que nunca faltaban voluntarios, entre profesores y alumnos, que en media tormenta de nieve salían a sacudirles del peso que los oprimía. (PÉREZ, 2015 [1963]: p.205)

No entanto, a escola (em seu modelo *Ayllu*) não resistiu à pressão e fechou as portas na virada de 1939-1940, retornando poucos anos depois como uma escola normalista convencional. Ainda assim, seu modelo continua vivo na prática e na memória mobilizada.

Nesse sentido, pensar a retomada do sentido do *Ayllu* nessa experiência é ter em mente que o modelo de Warisata precisa ser problematizado na medida que o seu eixo fundamental é a participação direta das comunidades indígenas na construção das atividades pedagógicas. Obviamente, a segurança de uma lei geral como a ASEP é de fundamental importância frente às pressões de outros grupos interessados. No entanto, a mesma tem que vir acompanhada de uma especial atenção às demandas das comunidades para que esse processo educacional seja de fato eficaz, ao observar que o tipo de cidadania construída ali, não será o mesmo das que constituíram o Estado nos moldes que conhecemos. É pensando nessa problemática de construção de diferentes identidades que voltamos ao clássico texto de Fredrik Barth (2011) que analisa, dentre outros elementos, quais são ou eram os custos para uma (auto) denominação étnica na construção de uma identidade. Partindo da ideia de jogo que revelaria quebras de continuidade, Barth acredita que um grupo não se define sempre da mesma maneira, pois quem define essa fronteira sobre o que é um grupo étnico são as próprias relações de poder.

No caso tratado aqui, nos parece claro que ocorreu esse embate ou jogo entre uma visão de nação em construção e a concepção de determinadas comunidades que buscavam inserir outras formas de práticas em relação ao convívio não somente social, mas também com o lugar onde habitavam. Tal jogo perdurou durante o período aqui analisado e ainda perdura mesmo nos atuais moldes plurinacionais, podendo ser considerado uma prática intrínseca ao exercício de uma cidadania que se concebe nas mais diferentes modalidades.

5. Considerações finais

A retomada do modelo de educação proposto em Warisata, significa mais do que uma simples orientação pedagógica, como poderia ficar subentendido numa reforma educacional provinda de uma lei. Sua proposição tem que estar contextualizada com as possibilidades de ação das comunidades que serão, ao mesmo tempo, objetos e sujeitos das concepções pedagógicas colocadas em prática.

Acreditamos que, assim como Rojas, o conceito de cidadania não teria sido renegado completamente pelos indígenas na Bolívia, apesar de toda a tentativa de afastamento destes como atores sociais na república. O que podemos inicialmente observar foi que os grupos indígenas eram conscientes desses limites e da herança colonial e que jogaram, através das concepções de educação, a favor de uma integração baseada na diferença. Podemos perceber que essa manifestação ocorreu de distintas maneiras: o que torna insustentável a ideia que as comunidades do Altiplano, notadamente, teriam sobrevivido isoladas. Pelo contrário, como bem argumenta Rivera Cusicanqui: *utilizaban los resquicios que les ofrecía la estructura económica de la sociedad para reproducirse, cambiando. Y resulta claro que este cambio iba orientado en la dirección de una mayor mercantilización de la producción comunal del Altiplano* (CUSICANQUI, 2010: P.97).

Portanto, pensamos o conceito de *ciudadanía indígena* no sentido de performance ligada a participação política ativa dos indígenas, tanto nos diversos processos de constituição da nação boliviana quanto a nível local nos embates por reconhecimento de seu território e modos de vida. Ademais, não podemos perder de vista a questão da cidadania produtora que foi incorporada ao longo da história de diferentes formas por essas comunidades indígenas do altiplano. Esse fato nos é relevante a medida que uma proposta pedagógica no presente precisa vir acompanhada por uma concepção ligada à territorialidade e as questões “ecológicas” na associação entre demandas históricas e contemporâneas.

Logo, precisamos pensar na concepção de cidadania tendo em conta a história específica de cada lugar (nesse caso, a partir da herança colonial) e perceber quais tipos de agentes participaram, mesmo que, posteriormente, tenham sido invisibilizados pela história. Afinal, a exclusão pode ocorrer através da visibilidade estabelecida como intenção normativa dentro do processo de formação de identidade. Nesse sentido, a cidadania e a noção de pertencimento advêm de uma prática contínua de ação e discurso, baseada nas diferenças que buscam acabar com a essencialização ou a naturalização dessa identidade nacional.

Bibliografia

BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, Felipe & STREIFF-FENART, Jocelyne. *Teorias da Etnicidade. Seguido de Grupos Étnicos e suas Fronteiras de Fredrik Barth*. Editora São Paulo, Unesp, 2011, p. 185-228.

BOHN, Cornelia & HAHN, Alois. Patterns of Inclusion and Exclusion: Property, Nation and Religion. In: *Soziale Systeme*, vol. 8, nº1, p. 8-26, 2002.

BLANCO, José María García. Los problemas teóricos y metodológicos del concepto de exclusión social. Una visión neofuncionalista. In: *Revista Internacional de Sociología*, vol. 74, nº 2, p. 1-13, 2016.

BRUBAKER, Rogers & Cooper, Frederick. Beyond "Identity". In: BRUBAKER, Rogers. *Ethnicity without Groups*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2004, p. 28-63.

BRUBAKER, Rogers. The French Revolution and the Invention of Citizenship. In: *French Politics and Society*, v. 7, nº3, 30-49, 1989.

CERUTTI, Simona. Who Owns the Things That Belong to No-one? In: *Annales: Histoire, Sciences Sociales*, v. 62, nº2, p. 355 - 383, 2007.

CHOQUE QUISPE, María Eugenia (2011) Políticas de Educación para Pueblos Indígenas, Originarios, Campesinos y Afrodescendientes en Bolivia. En Daniel Mato (Coord.), Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. *Normas, Políticas y Prácticas*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALCUNESCO), págs.: 135-172.

CONDARCO MORALES, Ramiro. Zárata, el temible Willka. *Historia de la rebelión indígena de 1899 en la República de Bolivia*. La Paz, Editorial Renovación, 1982 (2da edición).

CUSICANQUI, Silvia Rivera et al. Debate sobre el colonialismo intelectual y los dilemas de la teoría social latinoamericana. *Cuestiones de sociología*, n. 14, p. 009, 2016. Disponível em: <http://www.cuestionessociologia.fahce.unlp.edu.ar/index.php/cuestiones/article/view/CSn14a09>. Acesso em setembro de 2016.

_____, Silvia Rivera. *Oprimidos pero no vencidos: luchas del campesinato aymara y quéchua 1900-1980*. 4ª Ed. La Paz: La Mirada Selvaje; 2010.

DESAN, Suzanne. Foreigners, Cosmopolitanism, and French Revolutionary Universalism. In: DESAN, Suzanne & Hunt, Lynn & Nelson, William Max (org.). *The French Revolution in Global Perspective*. Ithaca, NY/London: Cornell University Press, 2013, 86-100.

EFRON, Laura. Reformas educativas en el Estado Plurinacional Boliviano. La revalorización de la experiencia de Warisata para la constitución de nuevas ciudadanía. *Clio & asociados*, n. 17, 2014. Disponível em: <http://www.sociohistorica.fahce.unlp.edu.ar/index.php/clioclio/article/viewFile/Clion17a12/5892>. Acesso em 5 de agosto de 2017.

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

http://www.pacarinadelsur.com/index.php?option=com_content&view=article&id=1382&catid=59. Acesso em 09 de setembro de 2018.

GALINDO, Alberto Flores. *In search of an Inca: identity and utopia in the Andes*. New York: Cambridge University Press, 2010

HERZOG, Tamar. És capaz de reconhecer um espanhol quando vês um? “Nós” e “Eles” no Atlântico ibérico da época moderna. In: Ângela Barreto Xavier (org.). *O Governo dos Outros. Comunidade política e diferença no império português*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2016, 623-640.

_____. Naturales y extranjeros: sobre La construcción de categorías em el mundo hispánico. In: *Cuadernos de Historia Moderna*, v. 10, p. 21-31, 2011.

Iño, W. Una mirada a las reformas educativas y la formación de la ciudadanía en Bolivia (siglo XX y XXI). *Alteridad*, 12(2), 144-154, 2017.

La Reforma Educacional en Bolívia. La Paz: Edición Oficial, 1917. P.29.

MEJÍA VERA, Yvette. *Warisata, el modelo del ayllu. Sistematización de Warisata escuela ayllu. 1931-1940*. In: XIX reunión annual de etnología. La Paz: MUSEF, 257-78. 2006. Disponível em: <http://www.katari.org/pdf/warisata.pdf>. Acesso em 21 de agosto de 2018.

MIGNOLO, Walter. *La idea de America Latina*. Barcelona: Gedisa Editorial, 2007. P. 79.

ORDÓÑEZ, Luis Oporto. Zárate, El temible Willka y la rebelión indígena de 1899, de Ramiro Condarco Morales. *Fuentes*, vol. 15 n. 5. La paz, Agosto de 2011. P..56-62.

PARADA, María del Pilar. *De la alianza a la confrontación: Pablo Zárate Willka y la rebelión indígena de 1899 en Bolivia*. Tese. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, La Paz, 2007.

_____, María del Pilar Mendieta. Caminantes entre dos mundos: los apoderados indígenas en Bolivia (siglo XIX). *Revista de Indias*, v. 66, n. 238, p. 761-782, 2006.

PEREZ, Elizardo. Tradición. In: *Warisata: La escuela-ayllu*. Colección pedagógica plurinacional – Serie Clásicos numero I. Primera parte. La Paz: Ministerio de la educacion, 3ª edición, 2015. [1963].

QUISPE, Constantino Tancara. *La promesa de Warisata*. 2011. Tese de Doutorado. Freie Universität Berlin. Dissertação, 2011. Disponível em: http://www.diss.fuberlin.de/diss/receive/FUDISS_thesis_000000023259. Acesso em 19 de agosto de 2017.

ROJAS, Cristina Ciudadanía indígena: luchas históricas por la igualdad y la diferencia colonial en Bolivia. *Cuadernos de Antropología Social*, núm. 42. Universidad de Buenos Aires Buenos Aires, Argentina, 2015. Pp19-34. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/1809/180945384002.pdf>. Acesso em: 21 de agosto de 2018.

SAHLINS, Peter. Fictions of a Catholic France: The Naturalization of Foreigners, 1685-1787. *Representations*, v. 47, 85-110, 1994.

SANTOS, Beatriz Catão Cruz & FERREIRA, Bernardo. Cidadão – Vizinho. *Ler história*, v. 55, p. 35-48, 2008.

SORIA CHOQUE, Vitaliano. Los caciques apoderados y la lucha por la escuela (1900-1952). In: *Educación indígena: ciudadanía o colonización?* Secretaria Nacional de educación. La Paz, 1996.

Sobre o autor:

Bruno Azambuja Araujo: Doutorando pelo Programa de pós-Graduação em História Social na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Membro do Laboratório História e Natureza LabHeN/UFRJ. Bolsista CNPq.

Artigo recebido para publicação em: 28 de junho de 2022.

Artigo aprovado para publicação em: 12 de agosto de 2022.

Como citar:

ARAUJO, Bruno Azambuja. Ecos de Warisata: a mobilização indígena na busca por uma cidadania boliviana através da diferença. *Revista Transversos*. Dossiê: Novos paradigmas de desenvolvimento para a América Latina: (re)emergência étnica e resistência indígena no tempo presente, n.º. 25, 2022. p. 110-131. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/68664>. ISSN 2179-7528. DOI: 10.12957/transversos.2022.68664

