



Ciencia Latina
Internacional

Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), septiembre-octubre 2024,
Volumen 8, Número 5.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN BOLIVIA; LECCIONES DE WARISATA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA SOCIEDAD PLURINACIONAL

**INTERCULTURAL EDUCATION IN BOLIVIA; LESSONS
FROM WARISATA FOR THE CONSTRUCTION OF A
PLURINATIONAL SOCIETY**

Enrique Villafán Apaza

Investigador Independiente - Bolivia

DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.14155

La educación intercultural en Bolivia; lecciones de Warisata para la construcción de una sociedad plurinacional

Enrique Villafán Apaza¹enriquevillafanapaza@gmail.com<https://orcid.org/0009-0005-5327-3031>

Investigador Independiente

La Paz – Bolivia

RESUMEN

Este artículo analiza el papel de la educación intercultural en la construcción de una sociedad plurinacional en Bolivia, tomando como referencia el modelo pedagógico de la Escuela-Ayllu de Warisata. El objetivo es examinar cómo una educación basada en los principios de la reciprocidad, la autogestión y la integración de saberes ancestrales puede contribuir a la reconciliación cultural y la justicia social. A través de un enfoque metodológico cualitativo, basado en la revisión documental de fuentes primarias y secundarias, se exploran las tensiones históricas entre el Estado y las comunidades indígenas, así como las implicaciones políticas de la educación intercultural en la actualidad. Los principales hallazgos sugieren que Warisata, como proyecto educativo decolonial, ofrece una alternativa transformadora que sigue siendo relevante para la autonomía educativa de las comunidades indígenas y la creación de un Estado verdaderamente plurinacional.

Palabras claves: educación intercultural, plurinacionalidad, Warisata, autonomía educativa, descolonización

¹ Autor Principal

Correspondencia: enriquevillafanapaza@gmail.com

Intercultural Education In Bolivia; Lessons From Warisata For The Construction Of A Plurinational Society

ABSTRACT

This article analyzes the role of intercultural education in the construction of a plurinational society in Bolivia, taking as a reference the pedagogical model of the Escuela-Ayllu de Warisata. The objective is to examine how an education based on the principles of reciprocity, self-management and the integration of ancestral knowledge can contribute to cultural reconciliation and social justice. Through a qualitative methodological approach, based on a documentary review of primary and secondary sources, historical tensions between the state and indigenous communities are explored, as well as the political implications of intercultural education today. The main findings suggest that Warisata, as a decolonial educational project, offers a transformative alternative that remains relevant for the educational autonomy of indigenous communities and the creation of a truly plurinational state.

Keywords: corrupción, educación cívica, percepción pública, políticas anticorrupción, Bolivia

Artículo recibido 08 agosto 2024

Aceptado para publicación: 10 septiembre 2024



INTRODUCCIÓN

La educación intercultural, como enfoque pedagógico, ha sido reconocida como un componente esencial en la construcción de una sociedad plurinacional, especialmente en el contexto boliviano, donde las tensiones históricas entre las diversas culturas han demandado soluciones inclusivas y transformadoras. En este sentido, la Escuela-Ayllu de Warisata, fundada en la década de 1930, se erige como un modelo paradigmático de una educación que articula la tradición indígena con las demandas modernas de justicia social y cultural. Este artículo tiene como objetivo analizar el rol de la educación intercultural en la construcción de una sociedad plurinacional en Bolivia, a partir de las lecciones que ofrece el proyecto de Warisata, reflexionando sobre su potencial para contribuir a la reconciliación y el reconocimiento de la diversidad cultural en el país.

El problema de la investigación radica en cómo la educación intercultural puede actuar como herramienta para superar las divisiones étnicas y culturales que persisten en Bolivia. Si bien el Estado Plurinacional de Bolivia ha consagrado el reconocimiento de la diversidad cultural en su Constitución de 2009, las brechas entre el reconocimiento formal y la implementación efectiva de políticas interculturales permanecen evidentes. En este sentido, se plantea que el modelo de Warisata, basado en la educación comunitaria y en la articulación entre saberes ancestrales y modernos, proporciona una base sólida para analizar cómo la educación intercultural puede no solo reconocer la diversidad, sino también promover una transformación estructural que permita la coexistencia armónica de las múltiples culturas que conforman el país. El enfoque intercultural, tal como fue propuesto en Warisata, no se limitaba a la integración de los saberes indígenas en un currículo occidental, sino que proponía una educación integral que conectaba el aprendizaje con el territorio, la comunidad y la producción, permitiendo así una educación desde y para las comunidades indígenas (Pérez, 1963).

La justificación de este análisis se encuentra en la necesidad urgente de promover una educación que trascienda las estructuras coloniales aún presentes en el sistema educativo boliviano. La educación intercultural no puede concebirse únicamente como una herramienta de inclusión simbólica, sino que debe convertirse en un mecanismo de justicia social y cultural que transforme las relaciones de poder dentro y fuera de las aulas (Sousa Santos, 2009). En este contexto, la Escuela-Ayllu de Warisata ofrece lecciones fundamentales, ya que su modelo educativo, basado en los principios de reciprocidad y

comunalidad, proponía una reconfiguración radical de las relaciones entre la escuela y la comunidad, al devolver a las comunidades indígenas su capacidad de autogestión educativa (Salazar Mostajo, 1992). Esto implicaba una educación que no solo incluía a las comunidades indígenas como receptoras pasivas de un conocimiento foráneo, sino que las posicionaba como sujetos activos en la producción y reproducción de saberes propios, en diálogo con el conocimiento occidental.

La educación intercultural, en su forma más crítica, debe aspirar a descolonizar las estructuras epistemológicas y pedagógicas que históricamente han marginado los saberes indígenas. En este sentido, la interculturalidad, tal como la define Walsh (2007), no puede limitarse a un simple multiculturalismo que celebre las diferencias culturales sin cuestionar las jerarquías de poder que las sostienen. Por el contrario, debe constituirse como un proceso de descolonización que transforme las relaciones de poder tanto en el ámbito educativo como en el social. Warisata, en su momento, representó una de las primeras experiencias en América Latina de una educación verdaderamente intercultural, al permitir que los propios indígenas gestionan su proceso educativo, en lugar de ser sujetos pasivos de un sistema educativo ajeno a sus necesidades y cosmovisiones (Pérez, 1933).

Desde una perspectiva contemporánea, la educación intercultural inspirada en Warisata puede considerarse un modelo aplicable al contexto boliviano actual, donde la construcción de un Estado plurinacional requiere de una educación que no solo incluya a las comunidades indígenas, sino que las reconozca como agentes de transformación social. Este reconocimiento implica no solo una modificación en el currículo, sino también un cambio en las estructuras de poder dentro de las instituciones educativas. En Warisata, la comunidad era el centro del proceso educativo, lo que permitía una relación directa entre la educación y la vida cotidiana de las comunidades, algo que la educación intercultural contemporánea debe recuperar si pretende contribuir a la construcción de una sociedad verdaderamente plurinacional (Salazar Mostajo, 1938).

La importancia de la educación intercultural, por lo tanto, radica en su capacidad para promover la justicia social y cultural en un contexto plurinacional, donde la diversidad cultural debe ser activamente protegida y promovida. En Bolivia, la interculturalidad debe ir más allá de una inclusión superficial de los saberes indígenas en el sistema educativo, para convertirse en un proceso de transformación estructural que permita la convivencia justa y equitativa de todas las culturas que conforman el Estado.

Warisata ofrece lecciones valiosas en este sentido, ya que su modelo pedagógico no solo reconocía la diversidad cultural, sino que la colocaba en el centro del proceso educativo, transformando la escuela en un espacio de resistencia y emancipación cultural (Tancara Quispe, 2011). Como se ha señalado, la justicia cognitiva propuesta por autores como Sousa Santos (2009) es fundamental para comprender cómo la educación intercultural puede convertirse en un espacio donde múltiples saberes coexistan y se valoren por igual.

La obra de **Elizardo Pérez** (1963) resulta fundamental para entender la propuesta pedagógica desarrollada en Warisata, donde se concibió la educación como un proceso colectivo basado en los principios del ayllu, estructura comunitaria de las culturas andinas. A partir de esta organización, se articuló una pedagogía que integraba la vida cotidiana, el trabajo productivo y el conocimiento ancestral, lo cual permitió una educación profundamente arraigada en la realidad sociocultural de los pueblos indígenas. Este enfoque no solo transformó la relación entre la escuela y la comunidad, sino que otorgó a los pueblos originarios un papel activo en la definición de sus procesos educativos. Al promover un modelo educativo que trascendía las jerarquías coloniales, Pérez reivindicaba una forma de enseñanza que, lejos de imponer conocimientos ajenos, se configuraba a partir del diálogo y la reciprocidad entre saberes indígenas y occidentales (Pérez, 1963).

Por otro lado, **Carlos Salazar Mostajo** (1992) en *La Taika* desarrolla con mayor detalle la aplicación práctica de este modelo pedagógico en Warisata, subrayando su dimensión emancipatoria. La escuela no solo se constituyó como un espacio de instrucción académica, sino como un proyecto de resistencia cultural frente a las políticas de asimilación y marginalización de las comunidades indígenas. A través de la autogestión y la implicación directa de los amautas y las comunidades, el modelo pedagógico de Warisata permitió el fortalecimiento de la identidad cultural y la conciencia política de los pueblos indígenas. Este enfoque permitió que la educación se convirtiera en una herramienta de transformación social, al mismo tiempo que ofrecía una alternativa crítica frente a los modelos educativos hegemónicos que perpetuaban las desigualdades coloniales (Salazar Mostajo, 1992). En este sentido, la propuesta pedagógica de Warisata no solo respondía a las necesidades educativas de los indígenas, sino que planteaba una educación integral destinada a la reconstrucción social y política de sus territorios.

La perspectiva de **Boaventura de Sousa Santos** (2009) sobre la justicia cognitiva amplía este análisis al sostener que la interculturalidad debe concebirse como un proyecto de justicia epistémica. Según Santos, las epistemologías del Sur, entre las que se encuentran los saberes indígenas, deben ser reconocidas como fuentes legítimas de conocimiento, en contraposición a las epistemologías hegemónicas del Norte, que históricamente han excluido y subordinado estos saberes. Esta justicia cognitiva implica no solo el reconocimiento de la pluralidad de conocimientos, sino también su integración en los procesos educativos, de manera que estos reflejen la diversidad epistémica del mundo. La educación intercultural, en este sentido, debe articular un diálogo horizontal entre saberes, superando la colonialidad del conocimiento que ha imperado en los sistemas educativos tradicionales. Así, la propuesta de Warisata se alinea con esta visión al proponer un modelo educativo que articula los conocimientos ancestrales indígenas con el saber académico occidental, fomentando un proceso de aprendizaje basado en la equidad y el respeto mutuo entre culturas (Sousa Santos, 2009).

Catherine Walsh (2007) contribuye a esta reflexión al definir la interculturalidad crítica como un proceso fundamentalmente decolonial. Para Walsh, la interculturalidad no debe limitarse a una simple coexistencia de culturas en el ámbito educativo, sino que debe implicar una transformación estructural de las relaciones de poder que perpetúan la exclusión y la marginalización de los pueblos indígenas. La interculturalidad crítica, por tanto, demanda una revisión profunda de las bases epistemológicas, políticas y sociales que sostienen las desigualdades dentro del sistema educativo, promoviendo una educación que desafíe las estructuras coloniales y racistas aún vigentes; así la propuesta de Warisata adquiere un valor paradigmático, ya que desde su concepción no sólo abogó por la inclusión de los saberes indígenas, sino que promovió una reconfiguración del sistema educativo en su totalidad, basada en principios de autodeterminación, reciprocidad y justicia social (Walsh, 2007).

A inicios del siglo XX, la situación educativa en Bolivia reflejaba las profundas desigualdades sociales y económicas que afectaban a la mayoría de la población indígena, excluida en gran medida del sistema educativo formal. Desde la independencia en 1825, la política educativa boliviana había sido diseñada para responder a las necesidades de las élites urbanas, mientras que la vasta población indígena, que constituía la mayoría demográfica del país, permanecía marginada. **J. Flores Moncayo** (1953), en su obra *Legislación boliviana del indio*, documenta cómo la legislación educativa en Bolivia, aunque

proclamaba principios de gratuidad y obligatoriedad, no logró incluir a los indígenas en el sistema escolar. La educación primaria se declaró gratuita y obligatoria en la Constitución de 1880, pero la aplicación de estas disposiciones fue en gran parte simbólica para las comunidades indígenas, quienes continuaron siendo excluidas del acceso a la instrucción básica. La política educativa de la época promovía una occidentalización forzosa, que pretendía integrar a los indígenas en la "civilización", entendida como el abandono de sus costumbres y saberes ancestrales (Flores Moncayo, 1953).

El esfuerzo del Estado boliviano por integrar a la población indígena a través de la educación fue insuficiente y con frecuencia paternalista. El ideal de la época consistía en transformar a los indígenas en ciudadanos "modernos", lo que implicaba su domesticación como mano de obra dócil. En este sentido, el sistema educativo boliviano no estaba diseñado para reconocer ni mucho menos valorar la diversidad cultural del país, sino para imponer una forma de ciudadanía homogénea que ignoraba las especificidades de las culturas indígenas. Esta visión hegemónica fue promovida por los gobiernos de corte liberal que dominaron Bolivia entre 1880 y 1930, quienes veían en la educación un mecanismo para consolidar el control sobre las tierras comunales indígenas y promover la expansión del latifundio (Flores Moncayo, 1953).

Con la Guerra del Chaco (1932-1935), que puso de relieve las profundas divisiones internas del país y la marginación de las comunidades indígenas, surgieron nuevas voces que abogaban por una reforma educativa más inclusiva. **H. Klein** (1993), en *Orígenes de la revolución nacional boliviana*, describe cómo la derrota en la guerra precipitó un cambio en el panorama político y social de Bolivia, que culminó en la Revolución Nacional de 1952. Sin embargo, mucho antes de este evento, ya se habían iniciado esfuerzos para reformar el sistema educativo, en particular con la creación de escuelas rurales como la Escuela-Ayllu de Warisata en 1931. Warisata representó un punto de inflexión al proponer un modelo educativo que se basaba en la participación activa de las comunidades indígenas, en lugar de seguir el enfoque paternalista y occidentalizador que había caracterizado las políticas educativas anteriores (Klein, 1993).

El contexto histórico que rodea la fundación de Warisata está profundamente marcado por los intentos fallidos del Estado boliviano de integrar a los pueblos indígenas a través de la educación, sin tener en cuenta sus tradiciones y cosmovisiones. La escuela no fue solo una respuesta a la necesidad de mejorar

las condiciones educativas, sino una forma de resistencia frente a las políticas de exclusión que habían prevalecido durante décadas. Warisata proponía un modelo que desafiaba las estructuras de poder coloniales, al devolver a las comunidades indígenas el control sobre su propio proceso educativo, estableciendo una relación intrínseca entre educación, trabajo productivo y organización comunitaria. Este enfoque era radicalmente diferente a la educación impuesta por el Estado, que hasta ese momento había sido incapaz de ofrecer una educación que respetara las identidades culturales y sociales de los pueblos indígenas (Klein, 1993).

METODOLOGÍA

Este artículo se sustenta en una investigación de enfoque teórico y cualitativo, centrada en la revisión bibliográfica y el análisis documental de fuentes clave sobre la educación intercultural y el legado de la Escuela-Ayllu de Warisata. La metodología utilizada es de tipo descriptivo y analítico, permitiendo una exploración profunda de los aspectos históricos y pedagógicos que fundamentan el modelo educativo de Warisata, y su pertinencia en la construcción de una sociedad plurinacional en Bolivia.

La recolección de datos se ha basado en una exhaustiva revisión de textos académicos y fuentes históricas relevantes. Entre las fuentes clave destacan **Carlos Salazar Mostajo** (1990), cuya obra *¡Warisata mía!* ofrece una revisión crítica del legado pedagógico de Warisata y su impacto en la educación indígena; **El Diario** (1931), que proporciona una referencia histórica sobre el establecimiento de la Escuela-Ayllu de Warisata, y **Gamaliel Churata** (1936), cuya obra *Problemas y tópicos sobre el indio* aporta una crítica directa al sistema educativo boliviano de la época, destacando las tensiones entre las comunidades indígenas y las políticas educativas estatales.

El diseño metodológico de este artículo se basa en un análisis documental longitudinal, donde se consideran fuentes primarias y secundarias que cubren un amplio rango temporal, desde la fundación de Warisata en 1931 hasta las reflexiones contemporáneas sobre la educación intercultural. No se realizó un trabajo de campo ni recolección de datos empíricos, ya que el objetivo central es teórico, orientado a la revisión crítica y a la interpretación de las fuentes documentales previamente publicadas.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

a) Educación intercultural y reconciliación cultural

La educación intercultural, enraizada en el modelo pedagógico de la Escuela-Ayllu de Warisata, se configura como un proyecto emancipador que, lejos de ser un mero mecanismo de integración, se articula como una herramienta de transformación política y cultural. Esta visión se sustenta en la revalorización de los saberes ancestrales y en la crítica al sistema educativo tradicional, que históricamente ha marginalizado a las comunidades indígenas. En el marco de la educación integral planteada por **Elizardo Pérez** (1933), la Escuela de Warisata fue concebida no solo como un espacio de aprendizaje formal, sino como un ámbito donde la enseñanza se entrelazaba con la vida comunitaria y la producción, integrando trabajo y cultura en un proyecto pedagógico que desafiaba las estructuras coloniales del Estado boliviano. La educación en Warisata, al vincular la teoría y la práctica en la formación de los estudiantes, representa una ruptura con la visión occidental hegemónica de la educación, al tiempo que constituye un esfuerzo deliberado por restituir la dignidad y la autonomía de las comunidades indígenas.

En este sentido, **Constantino Tancara Quispe** (2011) en *La promesa de Warisata* profundiza en las implicaciones filosóficas y políticas del modelo warisateño, destacando que su relevancia no se limita al contexto histórico de su creación, sino que tiene una vigencia contemporánea en tanto que ofrece una propuesta educativa decolonial. El análisis de Tancara Quispe señala que Warisata no solo desafiaba el modelo educativo liberal dominante, sino que proponía una nueva forma de concebir el espacio educativo como un territorio de resistencia y de construcción de nuevas subjetividades políticas. La educación intercultural, según Tancara Quispe, debe entenderse como un proceso en el que las comunidades no son meros receptores de conocimientos externos, sino actores activos en la redefinición del saber y el poder. Este enfoque se conecta con las reflexiones de **Boaventura de Sousa Santos** (2009), quien en su *Epistemología del Sur* argumenta que la justicia cognitiva exige la inclusión de múltiples formas de conocimiento en la educación. Santos sostiene que los saberes tradicionales y comunitarios deben ser reconocidos y validados dentro del sistema educativo, lo que convierte a Warisata en un precursor de esta visión al integrar los saberes ancestrales en su propuesta pedagógica.

El diálogo entre Pérez y Santos es fundamental para comprender el carácter transformador de la educación intercultural en el contexto de una sociedad plurinacional. Mientras Pérez concebía la educación como un proceso de emancipación comunitaria, Santos refuerza esta idea al plantear que la interculturalidad no puede limitarse a una coexistencia simbólica de culturas, sino que debe implicar una redistribución real del poder epistémico y político. En este punto, la reflexión de **Catherine Walsh** (2007) sobre la *interculturalidad crítica* se vuelve clave. Walsh sostiene que la interculturalidad debe ser vista como un proceso decolonial que desestabiliza las jerarquías de poder y conocimiento que subyacen en las relaciones entre culturas. Este enfoque critica las formas superficiales de interculturalidad que no cuestionan las estructuras coloniales y que, por tanto, no permiten una verdadera emancipación cultural. El modelo de Warisata, en este sentido, no es simplemente un antecedente histórico, sino un proyecto educativo que anticipa y se alinea con las propuestas decoloniales contemporáneas que abogan por una educación transformadora y plural.

Además, **Carlos Salazar Mostajo** (1937), en su correspondencia con Elizardo Pérez, ofrece una reflexión crítica sobre el rol de la educación en la emancipación indígena. Salazar Mostajo señala que Warisata no solo buscaba educar a las comunidades indígenas en términos académicos, sino que su objetivo era dotarlas de herramientas para resistir las imposiciones coloniales del Estado y reclamar su derecho a la autodeterminación. En este sentido, Warisata es un proyecto pedagógico que va más allá de la inclusión, al proponer una educación que fomente la autonomía política y cultural de los pueblos indígenas. Esta visión resuena con el análisis de **Gamaliel Churata** (1936), quien en sus *Problemas y tópicos sobre el indio* critica el sistema educativo boliviano por su carácter alienante y occidentalización. Churata argumenta que la educación, tal como se había implementado en Bolivia hasta ese momento, era una herramienta de dominación cultural que buscaba asimilar a los indígenas a la cultura dominante, en lugar de fomentar su diversidad y autonomía. La crítica de Churata es relevante para entender cómo Warisata se presentó como una alternativa radical que desafiaba el papel de la educación como un instrumento de control estatal.

Por lo tanto, la educación intercultural inspirada en Warisata debe ser comprendida no sólo como una respuesta a la exclusión de las comunidades indígenas, sino como un proyecto político y filosófico que busca transformar las relaciones de poder dentro del sistema educativo. La reconciliación cultural en

Bolivia no puede lograrse a través de una educación que simplemente integre elementos de la cultura indígena en el currículo, sino que debe basarse en un proceso de emancipación que permita a las comunidades indígenas definir sus propios caminos de desarrollo cultural y político. La educación integral propuesta por Pérez, articulada con las reflexiones de Santos, Walsh y Salazar Mostajo, muestra que la verdadera reconciliación cultural sólo es posible cuando la educación se convierte en un espacio de resistencia y de construcción de nuevas formas de ser y de conocer.

b) Relación entre comunidad, territorio y educación

La relación entre comunidad, territorio y educación en el modelo pedagógico de Warisata establece un vínculo esencial entre el espacio físico, el entorno comunitario y los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, Warisata no solo buscaba la instrucción académica de los pueblos indígenas, sino que se proponía como un espacio en el que la educación, la tierra y la comunidad formaban un todo indisoluble. Tal como argumenta **Carlos Salazar Mostajo** en su *Carta a Elizardo Pérez* (1938), la educación en Warisata no podía concebirse de manera separada de las dinámicas comunitarias y del territorio, pues estas constituían la base misma sobre la cual se edificaba el proceso educativo. Salazar Mostajo reflexiona sobre cómo la comunidad era la verdadera autoridad en el funcionamiento de la escuela, en contraste con los modelos tradicionales en los que el Estado o las autoridades educativas externas imponían sus estructuras. Este enfoque no solo promovía la autogestión y la autonomía de las comunidades indígenas, sino que también redefinía el papel de la educación en la configuración de las relaciones sociales y políticas.

En este contexto, la tierra no era solo un recurso productivo, sino que se convertía en un espacio de formación y aprendizaje. La interacción entre los estudiantes y su entorno natural reforzaba el sentido de pertenencia comunitaria, y esta relación simbiótica entre territorio y educación consolidaba un modelo que desafiaba las concepciones coloniales del espacio y el uso de la tierra. Al respecto, **Moisés Sáenz** (1932), en su *Informe sobre la educación indígena en Bolivia*, describe cómo la educación comunitaria en Warisata fortalecía la cohesión social y cultural, en tanto que permitía a los pueblos indígenas mantener sus formas tradicionales de organización y gobernanza. Según Sáenz, Warisata ejemplificaba un tipo de educación que estaba enraizada en las necesidades y realidades locales, y que,

a través de la participación activa de la comunidad, se convertía en un motor de cambio y fortalecimiento cultural.

El modelo de Warisata, al enfatizar la educación integral que unía tierra, comunidad y enseñanza, desafiaba las estructuras educativas convencionales que separaban lo académico de lo práctico, lo intelectual de lo material. En lugar de imponer un currículo desvinculado de las realidades indígenas, la Escuela-Ayllu integraba las actividades productivas y el conocimiento ancestral en el proceso pedagógico, lo que permitía que la educación fuera un reflejo de las dinámicas sociales y económicas de la comunidad. Este enfoque contrastaba profundamente con los modelos educativos occidentales, que, como señala **Gamaliel Churata** (1936) en *Problemas y tópicos sobre el indio*, se basaban en una visión extractivista del conocimiento, en la que el saber era una mercancía que podía ser transferida sin tener en cuenta los contextos culturales y territoriales en los que se insertaba.

La carta de Salazar Mostajo a Pérez subraya además que la relación entre comunidad y territorio era central para el éxito del proyecto warisateño, ya que la educación no podía desvincularse de la realidad económica y social de los estudiantes. En Warisata, el conocimiento se construye en interacción con la tierra, a través de prácticas agrícolas y productivas que no solo enseñaban técnicas de subsistencia, sino que también reforzaban la identidad cultural y el sentido de pertenencia. Este aspecto es fundamental en el análisis de **Boaventura de Sousa Santos** (2009) en su *Epistemología del Sur*, donde sostiene que los saberes comunitarios, basados en la experiencia y la relación con el entorno, deben ser considerados formas válidas de conocimiento que tienen tanto valor como los saberes formales occidentales. En Warisata, esta idea se manifiesta en la manera en que la comunidad participa activamente en la producción del conocimiento, lo que transforma la escuela en un espacio de co-creación y resistencia frente a las lógicas coloniales.

Además, el modelo de Warisata también implicaba una crítica a la fragmentación del conocimiento que caracteriza a la educación moderna. Tal como argumenta **Elizardo Pérez** (1933), la educación debe estar enraizada en la vida comunitaria y en el entorno físico de los estudiantes, pues solo de esta manera puede responder a sus necesidades reales y promover una transformación social. En este sentido, la relación entre comunidad, territorio y educación en Warisata no solo tenía un propósito pedagógico,

sino también un fin político, ya que buscaba fortalecer la autonomía de las comunidades indígenas y dotarlas de las herramientas necesarias para resistir la opresión estatal y colonial.

El análisis de **Catherine Walsh** (2007) sobre la *interculturalidad crítica* refuerza esta visión al plantear que la educación comunitaria debe ser un proceso de transformación estructural, en el que las comunidades sean reconocidas no solo como sujetos de derechos, sino como agentes activos en la construcción del conocimiento. Walsh sostiene que el verdadero desafío de la educación intercultural no es simplemente integrar las culturas indígenas en un sistema educativo preexistente, sino transformar ese sistema para que refleje las epistemologías y las cosmovisiones de las comunidades. En Warisata, esta transformación se materializaba en la manera en que la comunidad y el territorio se convertían en los ejes centrales del proceso educativo, redefiniendo las relaciones de poder entre el Estado, la escuela y las comunidades indígenas.

c) Estado, plurinacionalidad y autonomía educativa

La relación entre el Estado, la plurinacionalidad y la autonomía educativa, tal como se manifiesta en la experiencia de la Escuela-Ayllu de Warisata, revela profundas tensiones entre el proyecto educativo autónomo impulsado por las comunidades indígenas y las políticas estatales de control y homogenización cultural. La creación de Warisata a principios de los años 30, en un contexto de transformaciones políticas y sociales en Bolivia, fue percibida como una amenaza por las élites dominantes, tanto por su orientación pedagógica innovadora como por su implicación directa en las luchas de las comunidades indígenas por la recuperación de sus territorios. Tal como señala **H. Klein** (1993) en su estudio sobre los orígenes de la revolución nacional boliviana, la inestabilidad política que caracterizó el periodo entre la Guerra del Chaco y la Revolución Nacional de 1952 colocó a las élites liberales y conservadoras en una situación de contradicción con respecto a las demandas indígenas. Estas élites, mientras intentaban consolidar un proyecto de Estado moderno y centralizado, se enfrentaron al desafío de integrar a las comunidades indígenas en el orden social sin ceder a sus demandas de autonomía y respeto a sus formas tradicionales de organización.

En este sentido, Warisata representaba una alternativa a los modelos educativos estatales, al plantear una educación centrada en la comunidad y la tierra, y orientada a la emancipación política y cultural de los pueblos indígenas. **Elizardo Pérez** y **Avelino Siñani**, los fundadores de la escuela, concibieron la

educación como una herramienta para la resistencia y la autoafirmación, un espacio en el que las comunidades podían articular sus propias formas de conocimiento y organización sin la intervención directa del Estado. Este enfoque, sin embargo, se enfrentó a la hostilidad del gobierno boliviano, que veía en Warisata un foco de subversión y un desafío a la autoridad estatal. La represión y el eventual desmantelamiento de la escuela en 1940, tal como se documenta en diversas fuentes históricas, son un ejemplo de cómo el Estado boliviano respondió a los intentos de las comunidades indígenas de establecer formas autónomas de educación y gobernanza.

El análisis de **R. Choque Canqui** (1986), en su estudio sobre la masacre de Jesús de Machaca, ofrece una perspectiva crucial para entender la magnitud de las tensiones entre el Estado y las comunidades indígenas durante este periodo. La represión violenta de los movimientos indígenas que exigían la devolución de tierras y la protección de sus derechos colectivos fue una constante en la historia boliviana, y Warisata, como proyecto educativo vinculado a estas luchas, no estuvo exento de estos conflictos. Según Choque Canqui, la masacre de Jesús de Machaca, ocurrida en 1921, refleja los límites de la reforma educativa y agraria en un contexto en el que las élites latifundistas y el Estado compartían un interés en mantener el control sobre las tierras y los recursos de las comunidades indígenas. Este patrón de represión se reprodujo en Warisata, donde las tensiones territoriales se entrelazaron con la cuestión educativa, generando una respuesta estatal que, en última instancia, llevó al cierre de la escuela. Estas tensiones entre el proyecto educativo de Warisata y el Estado boliviano son emblemáticas de los desafíos contemporáneos en la implementación de una educación intercultural en el marco de la Constitución plurinacional de Bolivia. La plurinacionalidad, tal como fue consagrada en la Constitución de 2009, reconoce la autonomía de los pueblos indígenas y sus formas tradicionales de organización, pero su implementación efectiva sigue enfrentándose a múltiples obstáculos. En este contexto, la experiencia de Warisata ofrece lecciones cruciales sobre los límites de la autonomía educativa en un Estado que, históricamente, ha oscilado entre la integración forzada y la represión de las comunidades indígenas. Tal como señala **Klein** (1993), la Revolución Nacional de 1952 marcó un punto de inflexión en la historia política boliviana, con la nacionalización de las minas y la reforma agraria, pero también evidenció las tensiones irresueltas entre el proyecto estatal y las demandas indígenas de autodeterminación.

La historia de Warisata, en este sentido, es reveladora de los dilemas que enfrentan los proyectos de educación intercultural en contextos de tensión entre el reconocimiento de la diversidad cultural y la centralización del poder estatal. **Catherine Walsh** (2007), en su trabajo sobre interculturalidad crítica, subraya la importancia de reconocer que la educación intercultural no puede limitarse a una mera inclusión simbólica de las culturas indígenas en el sistema educativo, sino que debe transformarse en un proceso que cuestione y desestabilice las estructuras de poder que perpetúan la desigualdad y la opresión. La experiencia de Warisata, en este sentido, es un ejemplo histórico de cómo un proyecto educativo puede desafiar las lógicas coloniales del Estado, al mismo tiempo que enfrenta los límites impuestos por la represión estatal y las tensiones territoriales.

La cuestión de la autonomía educativa en un Estado plurinacional plantea preguntas fundamentales sobre la relación entre el poder estatal y las formas de organización comunitaria. Tal como lo demuestran las luchas de Warisata y otros proyectos similares, la educación intercultural solo puede ser verdaderamente emancipadora si se acompaña de una reconfiguración de las relaciones de poder entre el Estado y las comunidades. La autonomía educativa, en este sentido, no es simplemente una cuestión de gestión escolar, sino un proceso de construcción política que requiere la descolonización de las instituciones estatales y la creación de espacios en los que las comunidades puedan ejercer su derecho a definir y controlar sus propios sistemas de conocimiento y aprendizaje. **Boaventura de Sousa Santos** (2009) argumenta que esta transformación solo puede lograrse a través de una "epistemología del sur", que reconozca los saberes comunitarios y las prácticas de resistencia como fuentes legítimas de conocimiento y acción política. En este sentido, la educación intercultural en Bolivia debe ir más allá de las reformas simbólicas y avanzar hacia una verdadera autonomía que permita a las comunidades indígenas ejercer su derecho a la autodeterminación tanto en el ámbito educativo como en el territorial.

Impacto en la construcción de una sociedad plurinacional

El impacto de la educación intercultural en la construcción de una sociedad plurinacional no puede entenderse simplemente como un proceso de inclusión de la diversidad cultural dentro del marco educativo, sino que debe concebirse como una transformación estructural que permita la creación de una nueva configuración política y social en la que los saberes, prácticas y cosmovisiones indígenas no solo sean reconocidos, sino también integrados como fuentes de legitimidad epistémica. **Catherine**

Walsh (2007) sostiene que la interculturalidad crítica va más allá de los discursos superficiales sobre la diversidad, proponiendo en su lugar un enfoque que cuestiona las bases coloniales del poder y promueve una reconfiguración profunda de las estructuras educativas, políticas y sociales. Este enfoque es esencial para una sociedad plurinacional como la boliviana, donde la educación intercultural debe ser un vehículo para la transformación, no solo en términos pedagógicos, sino también en la redistribución del poder y la justicia cognitiva.

El modelo educativo de Warisata, concebido como un proyecto emancipador y comunitario, sirve como antecedente histórico y político para este tipo de transformación. En su carta a **Elizardo Pérez** de 1937, **Carlos Salazar Mostajo** reflexiona sobre el papel de la Escuela-Ayllu de Warisata como una herramienta no solo educativa, sino también política, que buscaba la emancipación indígena en el marco de una lucha más amplia por la justicia social y territorial. Salazar Mostajo destaca cómo Warisata intentó romper con los moldes coloniales de la educación, que históricamente habían excluido a los pueblos indígenas, y crear un sistema de enseñanza que no solo respondiera a las necesidades inmediatas de las comunidades, sino que también les permitiera recuperar el control sobre sus propios procesos de conocimiento y organización. Esta visión resuena con las propuestas contemporáneas de la interculturalidad crítica, en las que el conocimiento indígena no debe verse como un mero objeto de estudio o inclusión, sino como un pilar fundamental en la construcción de un Estado plurinacional.

Boaventura de Sousa Santos (2009) complementa esta perspectiva al proponer una "epistemología del sur", en la que se reconozca que los saberes producidos por las comunidades indígenas no son inferiores ni deben subordinarse a las formas occidentales de conocimiento. Para Santos, la construcción de una sociedad plurinacional requiere la creación de un espacio en el que múltiples visiones del mundo coexistan y se fortalezcan mutuamente, permitiendo así una redistribución del poder epistémico y político. Este enfoque implica repensar el papel de la educación en la sociedad, no solo como una herramienta para la transmisión de conocimientos, sino como un proceso de co-construcción en el que las comunidades indígenas puedan participar activamente en la definición y gestión de sus propios sistemas educativos.

La importancia de este enfoque para la construcción de una sociedad plurinacional radica en que permite una verdadera descolonización del Estado y de sus instituciones. La experiencia de Warisata, como lo

señala **Salazar Mostajo** (1937), muestra que la educación puede ser un espacio para la resistencia y la transformación social, siempre que esté basada en los principios de la autodeterminación y la justicia cognitiva. Al igual que Warisata buscó devolver a las comunidades indígenas el control sobre sus procesos educativos y territoriales, la educación intercultural en el contexto actual debe ser vista como un proyecto político que cuestiona las estructuras coloniales y neoliberales que aún persisten en el Estado plurinacional boliviano.

Para que la educación intercultural realmente impacte en la construcción de una sociedad plurinacional, debe asumir un rol transformador y emancipador, como lo proponía Warisata. La integración de los saberes y visiones del mundo indígenas no puede ser vista como un simple añadido o una muestra de buena voluntad del Estado, sino como una condición necesaria para la creación de un nuevo orden social.

Catherine Walsh y Boaventura de Sousa Santos coinciden en que este proceso requiere un cambio estructural profundo, en el que las formas de conocimiento indígenas no solo sean respetadas, sino también implementadas de manera efectiva en los procesos de toma de decisiones y gobernanza. En este sentido, la educación intercultural se convierte en un espacio para la creación de nuevas subjetividades políticas y sociales, que puedan contribuir a la transformación de un Estado que, históricamente, ha excluido y marginado a las comunidades indígenas.

El impacto de esta educación, por tanto, no se limita al ámbito pedagógico. Es un proceso de creación de una nueva sociedad, en la que la plurinacionalidad no sea solo un ideal abstracto, sino una realidad concreta, basada en el respeto y la integración de la diversidad cultural, política y epistemológica de Bolivia. Como lo sugiere la experiencia de Warisata, el éxito de este proyecto dependerá de la capacidad de las comunidades indígenas para ejercer su autonomía educativa y territorial, y de la voluntad del Estado para reconocer y apoyar estos procesos, transformando de manera radical las relaciones de poder que han estructurado históricamente la nación.

CONCLUSIONES

La educación intercultural, inspirada en el modelo de la Escuela-Ayllu de Warisata, se erige como una propuesta pedagógica que trasciende la mera inclusión simbólica para abordar la emancipación cultural y política de las comunidades indígenas en Bolivia. Lejos de concebir la educación como un proceso unidireccional de transmisión de conocimientos, Warisata propone una enseñanza integral que articula

saberes ancestrales y contemporáneos en un proyecto que vincula a la comunidad, el territorio y la producción. Así, este enfoque no solo responde a las necesidades educativas inmediatas de las comunidades indígenas, sino que promueve su autodeterminación y resistencia frente a las estructuras coloniales impuestas por el Estado.

La reflexión filosófica de **Constantino Tancara Quispe** (2011), en *La promesa de Warisata*, destaca la pertinencia del modelo warisateño en la actualidad, subrayando que su propuesta de una educación integral respeta y valora las culturas indígenas no como objetos pasivos, sino como sujetos activos de su propio desarrollo. Tancara Quispe rescata el potencial de Warisata como un proyecto educativo que no solo integra, sino que empodera a las comunidades para enfrentar las lógicas coloniales que han marcado su exclusión. Esta perspectiva se enriquece con la noción de justicia cognitiva elaborada por **Boaventura de Sousa Santos** (2009), quien postula que una sociedad plurinacional debe reconocer la pluralidad de saberes como una condición esencial para la equidad. El reconocimiento y la inclusión de los conocimientos indígenas no deben limitarse a su incorporación superficial en el currículo, sino que deben configurarse como fuentes legítimas de saberes en pie de igualdad con el conocimiento occidental. En línea con esta reflexión, el **Informe del Director de la Escuela Normal Profesional de Indígenas de Huarizata** de **Elizardo Pérez** (1933) justifica la autonomía educativa como un mecanismo indispensable para que las comunidades indígenas gestionen sus propios procesos de aprendizaje. Este enfoque, que otorga protagonismo a los actores comunitarios, evidencia una ruptura con los modelos educativos centralizados que históricamente han negado la posibilidad de autogestión a los pueblos indígenas. La educación en Warisata no era un proyecto paternalista que simplemente incluía a las comunidades en un sistema preexistente, sino una propuesta radical que devolvía a las comunidades el control sobre su propio destino educativo y político. Esta autonomía educativa resulta crucial en el contexto de un Estado plurinacional, ya que implica la reconfiguración de las relaciones de poder entre el Estado y las comunidades indígenas.

La dimensión transformadora de la educación intercultural se refuerza con las propuestas de **Catherine Walsh** (2007), quien, desde su noción de interculturalidad crítica, advierte que cualquier proyecto educativo verdaderamente emancipador debe desafiar las jerarquías coloniales y promover la transformación estructural de las relaciones de poder. La educación intercultural, para Walsh, no puede

reducirse a un reconocimiento meramente formal de la diversidad cultural, sino que debe implicar una reconstrucción profunda de las bases epistémicas y sociales que perpetúan la exclusión de las comunidades indígenas. El modelo de Warisata, al poner en el centro a la comunidad y sus saberes, ofrece un ejemplo paradigmático de esta visión transformadora.

De este modo, las reflexiones de **Elizardo Pérez**, **Constantino Tancara Quispe**, **Boaventura de Sousa Santos** y **Catherine Walsh** convergen en la idea de que la educación intercultural no puede limitarse a la integración de las comunidades indígenas en las estructuras educativas tradicionales, sino que debe constituirse como un proceso político que favorezca su emancipación. En este sentido, la construcción de una sociedad plurinacional pasa necesariamente por un replanteamiento de las dinámicas de poder que históricamente han subordinado a los pueblos indígenas, y la educación, tal como fue concebida en Warisata, se posiciona como un instrumento clave para esa transformación.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

Elizardo Pérez (1963). *Warisata. La Escuela-Ayllu*. La Paz: Editorial Burillo.

Carlos Salazar Mostajo (1992). *La Taika. Teoría y práctica de la Escuela-Ayllu*. La Paz: Editorial Juventud.

Boaventura de Sousa Santos (2009). *Una epistemología del sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI.

Catherine Walsh (2007). *Interculturalidad crítica y educación decolonial*. Quito: Abya Yala.

Constantino Tancara Quispe (2011). *La promesa de Warisata*. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

H. Klein (1993). *Orígenes de la revolución nacional boliviana. La crisis de la generación del Chaco*. México: CNCA-Grijalbo.

J. Flores Moncayo (1953). *Legislación boliviana del indio. Recopilación 1825-1953*. La Paz: Ministerio de Asuntos Campesinos.

R. Choque Canqui (1986). *La masacre de Jesús de Machaca*. La Paz: Chitakolla.

Gamaliel Churata (1936). *Problemas y tópicos sobre el indio. El Congreso de Profesores Indigenistas*. La Calle, La Paz.

Moisés Sáenz (1932). *Informe sobre la educación indígena en Bolivia*. El Diario, La Paz.



Carlos Salazar Mostajo (1937). *Carta a Elizardo Pérez*. Archivo privado.

El Diario (1931). *Guarizata es el sitio ideal para la Escuela Normal de Indígenas*. La Paz.

Carlos Salazar Mostajo (1990). *¡Warisata mía!*. La Paz: Editorial Juventud.

Elizardo Pérez (1933). *Informe del Director de la Escuela Normal Profesional de Indígenas de Huarizata*. Archivo de la Prefectura de la Paz.

Carlos Salazar Mostajo (1938). *Carta de Carlos Salazar Mostajo a Elizardo Pérez*. Archivo privado.

