

## El amawt'a Avelino Siñani e a formação de uma intelectualidade indígena no contexto das reformas educativas na Bolívia (1905 - 1940)

*El amawt'a Avelino Siñani and the formation of an indigenous intelligentsia in the context of educational reforms in Bolivia (1905-1940)*

**Bruno Azambuja Araujo\***

**Recebido em: 15/09/2025**

**Aprovado em: 27/11/2025**

**Resumo:** As primeiras décadas do século XX foram marcadas pelo aumento do interesse na educação pública na América Latina. No caso boliviano, apesar da clara intenção das elites e de boa parte da intelectualidade indigenista em “civilizar” as massas indígenas, os projetos educacionais também serviram como forma dessas populações lutarem por suas demandas históricas como a retomada do controle comunal de suas terras que estavam sendo expropriadas pelo Estado e pelas *haciendas* desde o início da República. Refletindo sobre essas ações, utilizaremos o conceito de cosmopolítica para compreender, a partir da figura do educador aimará Avelino Siñani, como as reformas educativas deste período foram permeadas pela atuação de professores indígenas que concebiam a educação não somente como um ato de resistência, mas também como um veículo de ressignificação do sentido do *ayllu* andino. Esta reflexão está evidenciada na experiência da Escuela-Ayllu de Warisata, capitaneada por Avelino Siñani e reconhecida como uma referência de educação indígena naquele período.

**Palavras-chave:** Educação indígena, lutas cosmopolíticas, história da Bolívia.

**Abstract:** The first decades of the 20th century were marked by a surge in interest in public education in Latin America. In the Bolivian case, despite the clear intention of the elites and much of the indigenous intellectual community to "civilize" the indigenous masses, educational projects also served as a way for these populations to fight for their historical demands, such as the resumption of

---

□□□ Doutor em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro/Programa de pós-graduação em História Social (PPGHIS). Email: [bruno.aa85@gmail.com](mailto:bruno.aa85@gmail.com). <https://orcid.org/0000-0002-7321-3846>.

communal control of their lands, which had been expropriated by the state and haciendas since the beginning of the Republic. Reflecting on these actions, we will use the concept of cosmopolitics to understand, based on the figure of the Aymara educator Avelino Siñani, how the educational reforms of this period were permeated by the work of indigenous teachers who conceived of education not only as an act of resistance but also as a vehicle for redefining the meaning of the Andean Ayllu. This reflection is evidenced in the experience of the Escuela-Ayllu de Warisata, led by Avelino Siñani and recognized as a benchmark for indigenous education in that period.

**Keywords:** Indigenous education, cosmopolitical struggles, history of Bolivia.

## Introdução

Avelino Siñani, um educador indígena aimará, foi um dos fundadores, junto com Elizardo Pérez, um educador mestiço, da Escuela-Ayllu de Warisata. Durante seus anos de concepção e desenvolvimento, a escola foi celebrada como um modelo inovador de educação indígena e, ao mesmo tempo, combatida por uma elite que historicamente temia as mobilizações dessas populações. Esse embate marcante pautou as diferentes perspectivas construídas pela historiografia sobre a escola que acabou se tornando uma referência em educação indígena na América Latina.

O projeto de educação indígena realizado em Warisata durante quase uma década (1931 - 1940), nasce de um encontro representado pela reunião de seus dois fundadores: Elizardo Pérez e Avelino Siñani. A partir desses personagens, Warisata se tornou o ponto de convergência entre um educador formado nas perspectivas do Estado com alguns dos ideais do indigenismo boliviano; e um educador indígena aimará que atuava nas brechas, utilizando estrategicamente, como veremos, das políticas públicas educacionais em benefício das comunidades indígenas. É o encontro de um representante, ainda que crítico, da perspectiva institucional e oficial escolar daquele momento, com um professor que atuava como agente comunitário e trazia consigo os saberes e as demandas históricas das populações indígenas.

O questionamento sobre a participação ativa dessas comunidades no processo educativo que culmina no projeto de Warisata, surge da constatação das demandas históricas dessas populações pelo acesso às terras e por autonomia. Para alcançar essas demandas, muitos povos indígenas utilizavam a educação como ferramenta para se enquadrar no jogo institucional e legal que regiam essas questões. Além disso, a grande mobilização da comunidade na construção e expansão da Escuela-Ayllu de Warisata foi talvez o fator mais marcante do projeto desenvolvido entre 1931 e 1940. Essa mobilização somente foi possível graças a atuação de Avelino Siñani, que já atuava como professor naquela região.

Nesse sentido, este artigo pretende analisar a trajetória de Avelino Siñani dentro de um contexto de mobilizações indígenas no entorno dos projetos educacionais na Bolívia entre 1905 e 1940<sup>1</sup>. Considera-se aqui que o mesmo atuava como um amauta, ou seja, um científico, uma pessoa que faz ciência dentro do significado em aimará (*amawt'a*), ou mesmo, um sábio, um mestre que ensina, se nos atermos à significação em quéchua (*jamawt'a*). De forma a estender esse significado de amauta, seguindo a leitura de Silvia Rivera Cusicanqui sobre as representações de Guaman Poma de Ayala, nos propomos a pensar a figura de Avelino Siñani como:

un poeta, en el sentido aristotélico del término: creador del mundo, productor de los alimentos, conocedor de los ciclos del cosmos. Y esta poiesis del mundo, que se realiza en la caminata, en los kipus que registran la memoria y las regularidades de los ciclos astrales, se nos figura como una evidencia y una propuesta. La alteridad indígena puede verse como una nueva universalidad, que se opone al caos y a la destrucción colonial del mundo y de la vida. Desde antiguo, hasta el presente, son las tejedoras y los poetas-astrólogos de las comunidades y pueblos, los que nos revelan esa trama alternativa y subversiva de saberes y de prácticas capaces de restaurar el mundo y devolverlo a su propio cauce. (RIVERA CUSICANQUI, 2015. p. 185-186)

---

<sup>1</sup> O marco cronológico inicia em 1905, com a primeira grande reforma educativa da Bolívia que buscava atingir de forma massiva as populações indígenas. O ano de 1940, por sua vez, marca o fim do modelo de educação indígena celebrado na escola de Warisata, e da a qual Avelino Siñani foi um dos idealizadores.

Ou seja, o objetivo deste artigo é analisar a figura do indígena aimará Avelino Siñani no sentido de ser um reconstrutor das perspectivas cosmo-históricas (NAVARRETE LINARES, 2016) de mundo através do seu protagonismo na educação boliviana durante os primeiros quarenta anos do século XX. Compreendendo que o mesmo participou do processo educativo de centenas de indígenas no altiplano boliviano naquele período, analisaremos de que forma podemos relacioná-lo com as crescentes mobilizações indígenas em torno da educação, levantando também quais seriam as demandas históricas dessas populações nesse jogo negociado.

Para isso, faremos uso do conceito de cosmopolítica no formato proposto pela filósofa das ciências Isabelle Stengers (2018. p. 444), por entendermos que este poderá auxiliar neste objetivo, a partir do momento que entende esse jogo negociado como um lugar de interstício. Ou seja, as disputas políticas entorno dos projetos educacionais, para além de um interstício epistemológico - retomando a proposição teórica de Homi Bhabha (2010) - , seriam um lugar onde incorreriam as invenções de novas maneiras que poderiam ensinar a fazer coexistir práticas diferentes, respondendo a obrigações divergentes (STENGERS, 2018. p.445).

O cosmos, tal qual ele figura nesse termo, cosmopolítico, designa o desconhecido que constitui esses mundos múltiplos, divergentes, articulações das quais eles poderiam se tornar capazes, contra a tentação de uma paz que se pretenderia final, ecumênica, no sentido de que uma transcendência teria o poder de requerer daquele que é divergente que se reconheça como uma expressão apenas particular do que constitui o ponto de convergência de todos.(STENGERS, 2018. p.447)

Os mundos múltiplos e divergentes apareceriam, como veremos, na forma como ocorreram as mobilizações indígenas durante o primeiro século da república e que geraram constantes debates no meio político boliviano, antes mesmo de se pensar na educação como chave para responder a essa questão. No momento, quando o debate indigenista começou a discutir a questão da educação

indígena numa escala nacional, essas populações já traziam essa demanda como ferramenta de luta política frente a um Estado que, historicamente, em sua constituição, as considerava inferiores, sendo ele mesmo copartícipe na usurpação de suas terras comunais dentre outros direitos.

A partir do caso dos vizinhos peruanos, Marisol de la Cadena (2024. p. 140) argumenta sobre a dificuldade que mesmo os círculos mais críticos dos considerados intelectuais tinham ao não conseguiram visualizar a figura do indígena como um agente político, nem na figura de intelectual na elaboração de suas próprias políticas nos andes<sup>2</sup>. Segundo a autora, essa figura somente teria emergido com legitimidade no cenário nacional a partir dos anos 1980. Na Bolívia, tal cenário parece se repetir, pois personagens como Avelino Siñani não tiveram o mesmo reconhecimento que outros agentes educativos não indígenas neste mesmo período.

Nesse sentido, e se contrapondo a essas perspectivas arraigadas, veremos que as reformas educativas propostas a partir de 1905 tiveram não somente grande influência das ideias colocadas pelo debate indigenista, mas também se colocaram como respostas às constantes mobilizações dessas populações. Grande parte das reformas propostas ocorreram concomitantemente a um processo histórico de intensificação das lutas indígenas na Bolívia. Em *Ciudadanía o Colonización*, o historiador Roberto Choque Canqui (1992) analisa esse processo de jogo negociado, onde as populações indígenas buscavam utilizar a educação como ferramenta para alcançar a resolução de problemas históricos colocados pelo próprio Estado e pelos *terratenientes* e *hacendados* que representavam a elite agrária naquele momento no país. Será dentro deste mesmo processo que veremos emergir intelectuais indígenas que buscavam legitimar seu lugar de ação através da educação.

---

<sup>2</sup> “Se havia quaisquer políticos no meio rural, eles eram mestizo. Era isso que significava cholicación, (...): o processo no qual os índios se tornavam cholo, ex-índios, indivíduos letrados que abandonaram as antigas superstições e a ignorância. O “intelectual indígena” teve de esperar até os anos 1980 para fazer sua aparição, perturbando o palco intelectual e contribuindo para mudanças no imaginário da política nacional.” (DE LA CADENA, 2024. p.140)

## Ações e mobilizações indígenas na Bolívia republicana

| 324

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 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*. Sobre tal ação governamental de importância fundamental na história das populações indígenas da Bolívia republicana, Silvia Rivera Cusicanqui reflete:

Ley de Exvinculación del 5 de octubre de 1874: Al declarar abolidas las comunidades o *ayllus* y al desconocer a sus *mallkus*, *kurakas* o caciques como sus representantes, la ley intento imponer sobre los *ayllus* una era de individuación ciudadana, por encima de entidades corporativas que habían tejido por siglos un nexo colectivo entre la libertad del mercado y la condición de tributarios coloniales al Estado Republicano. (CUSICANQUI, 2016, p. 23)

Estas medidas catalisaram 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). 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 na classe política dominante daquele 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).

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 espanhola (PLATT, 2016). Foram esses



acordos 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 fato, 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. A mesma também teria contribuído para a formação de intelectuais indígenas que atuariam como mediadores desse campo em disputa.

No início do século XX, um marco das mobilizações indígenas na Bolívia foi o assassinato de Pablo Zárate Willca no ano de 1905<sup>3</sup>, ano também em que se promulga a primeira grande reforma educativa na Bolívia.

Antes da conformação dessa aliança, Pablo Zárate Willka já se havia estabelecido como um líder aimará letrado, viajado e amplamente respeitado em virtude de suas ações como mediador em conflitos agrários entre diferentes comunidades e em campanhas nas quais peticionou às instâncias políticas defendendo as demandas de comuneiros, razões pelas quais havia contribuído para a consolidação de redes de interação política e de solidariedade étnica ao longo de todo o altiplano andino (DA SILVEIRA DUVAL, 2021, p.13)

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*<sup>4</sup>. Como bem descrito por Soria Choque (1992), esse movimento foi organizado em 1914 por Santos Marka T'ula, Martin Vasquez, Isidoro Kankin, dentre outros. Essa

---

<sup>3</sup> O assassinato ocorreu logo após sua prisão ao ser acusado de chefiar uma matança de grandes proprietários de terra.

<sup>4</sup> Para saber mais sobre o movimento, ver em: SORIA CHOQUE, Vitaliano. Los caciques apoderados y la lucha por la escuela (1900-1952). In: **Educación indígena: ciudadanía o colonización?** Secretaría Nacional de educación. La Paz, 1996. Pp 110.

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*. Sob essas bandeiras teria se gestado o movimento dos *caciques-apoderados*. Atuante desde o início da república, 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.

Para ilustrar essas demandas, os já mencionados depoimentos recolhidos pelo *Taller de Historia Oral Andina* demonstram um pouco do entendimento entre a obtenção dos títulos que eram de direito dessas comunidades e a necessidade ou não de continuar o pagamento de tributos sobre essas mesmas terras:

Cansado sería Soberano Señor hacer una relación sucinta de los títulos que acompaño y me basta haber notado los puntos principales para comprender que los antecesores, dueños de tierras de Viacha, consolidaran su derecho de propiedad y se constituyeron legítimos propietarios. Ahora bien, si el Supremo Gobierno reglamentando la ley de Revisitas, ha declarado que aquellos que compraron sus tierras en la época del Rey y también y en la época del General Melgarejo, son dueños legítimos de ellas, como resulta del decreto supremo de fojas 93, es claro que se debe observar el principio que se ha fijado: pues que habiendo comprado dos veces aquellas tierras de comunidad de Viacha, el derecho de propiedad de los compradores es indisputable. Obrando en este sentido y a mérito de los títulos adjuntos, ocurro al Soberano Congreso para que se sirva declarar que los indígenas que represento, correspondientes a los ayllus de Hilata, Uncasuca, Acha Irpa, Irpa Chico, Collagua, Contorno, Achica y Suripanta, todos pertenecientes a Viacha, están exentos de la Revisita y de la consiguiente a ellas como antiguos propietarios que son, por haber dado su dinero y posesionándose de los respectivos terrenos. La Paz 22 de septiembre de 1885.(HUANCA, 1991. p. 49)



| 327 A carta acima escrita por um escrivão indígena ainda no século XIX demonstra as preocupações dos *caciques de sangre* e posteriormente dos *caciques apoderados*. Segundo eles, o acordo com a coroa espanhola foi feito através de compra das terras por parte dos representantes das comunidades indígenas que pagaram com ouro e prata. Alegam também que esses títulos os isentavam de pagar tributos. Essa noção tenta se contrapor a de cidadão tributário que permeou os primeiros cinquenta anos da república boliviana, e que alterou boa parte da organização dos *ayllus*, pois não respeitaria os calendários agrícolas que permeavam o sistema de trocas comerciais que constituíam a tributação em boa parte da época colonial. A alteração deste calendário vinha em conjunto com uma nova reorganização do espaço andino marcado pelas novas revisitas.

Aqui cabe menção ao trabalho seminal do antropólogo Tristán Platt (2016), *Estado Boliviano y Ayllu Andino*, que trata da reorganização das terras na relação direta com o sistema tributário a partir da análise das iniciativas comerciais das comunidades indígenas<sup>5</sup>. As alterações promovidas pelas revisitas não reconheceriam a organização multicantonal dos *ayllus* andinos, submetendo-os a uma fragmentação administrativa e se tornando uma ameaça a base multi-ecológica de produção que sustentou o desenvolvimento comercial dessa região durante um longo período.

O autor coloca que parte dessas políticas fundiárias, realizadas ao longo do século XIX, foram reflexo do aumento da dependência de cereais e farinhas vindos principalmente do Chile. Essa demanda interna que, desde o início da república, era abastecida, principalmente, pelas produções nas regiões de Cochabamba e Chayanta, foi desarticulada pelas políticas de livre câmbio do governo Melgarejo. Tal ação teria promovido a entrada maciça de uma produção vinda de fora da Bolívia, aumentando sua dependência em relação aos países

---

<sup>5</sup> Op. Cit. PLATT, 2016.

vizinhos (PLATT, 2016. p.77). A desarticulação econômica desse mercado interno se aliaria, nesse sentido, ao aspecto de desmembramento dos *ayllus* e terras comunais propostas pelo Estado boliviano.

En 1885, Narciso de la Riva denunciaba la falta de producción comercial en Chayanta, atribuyéndola al “aislamiento comunitario” que, supuestamente, obligaba al indio apartarse de los circuitos de intercambio mercantil. Así se iba creando el mito del campesino atrasado, sumido en la subsistencia y reaccion al mercado, que sería parte de la ideología liberal-oligárquica y desarrollista durante la mayor parte del siglo XX, y hasta el presente (PLATT, 2016. p.105).

A denúncia acima, realizada em 1885, traz um importante ponto para a articulação do que estamos tratando neste artigo. As ações produzidas pelas políticas dos conservadores na segunda metade do século XIX, reforçaram a imagem do indígena isolado, apartado da sociedade pela sua diferença e insuficiente contribuição econômica.

Parece evidente, seguindo o raciocínio colocado por Platt, que essa condição tão debatida pelos indigenistas nos primeiros anos do século XX, foi uma criação política do próprio Estado boliviano. As ações que promoviam o processo de individuação das terras beneficiaram a concentração de poder nas mãos das elites locais, e, portanto, as relações de exploração das próprias comunidades indígenas que tinham suas terras e produções diminuídas, frente à expansão da *hacienda*.

A questão tributária aparece como mais um exemplo que ilustra de modo exemplar como ocorreu na prática esse deslocamento, com o recolhimento de impostos não sendo mais realizado por uma autoridade da comunidade, mas sim pelas subprefeituras provinciais que estavam sob a influência constante dos *hacendados* regionais.

Tristan Platt coloca, portanto, um importante ponto de inflexão na história da república e fornece dados fundamentais para pensarmos as ações políticas mobilizadas, posteriormente, por algumas comunidades indígenas na Bolívia através da educação. Ao perceber que o embate principal não seria mais contra o

poder centralizado de La Paz, mas sim contra a elite *criolla* que exercia sobre este a sua influência, as comunidades indígenas buscariam restabelecer o “pacto de reciprocidade”<sup>6</sup> com o Estado boliviano, recuperando um protagonismo maior e uma legitimidade nessa relação. *Lejos de considerarlas abusos, los indios percibían estas prestaciones como servicios al Estado, y se ofrecían de buena gana siempre que el Estado se mostrase garante de sus derechos tradicionales respecto a sus tierras* (PLATT, 2016. p.155).

Seguindo este mesmo princípio, Marisol de La Cadena (2024. p. 94) defende a utilização do conceito de “conexões parciais” para pensarmos nessa simultaneidade caleidoscópica de semelhança e da diferença e a condição intrarrelacional entre partes que não são sem os todos. Afinal, segunda a autora, mesmo estando atrelados a certas práticas de inclusão externas às suas próprias ações, essa indigeneidade estaria tanto dentro (e, assim, similar a) e fora (e, assim, diferente de) instituições do Estado-nação latino-americano, coloniais e republicanas. Assim é possível conceber os projetos educacionais não somente atrelado a perspectiva de Estado colocada pelas suas políticas institucionais, mas também a partir dos saberes indígenas na busca dessa conexão parcial ou, para nas palavras de Tristán Platt, da restituição do “pacto de reciprocidade”.

Nesse sentido, é importante salientar que mesmo no 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. Tal fato aparece 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

---

<sup>6</sup> “(..) fue durante los primeros años del siglo XX que las autoridades indígenas decidieron encargarse directamente de la recaudación del tributo, en un intento de restablecer em antiguo “pacto de reciprocidade” de acuerdo con su percepción de la justicia.” Em: Op. Cit. PLATT. 2016. Pp.155.

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 lebandarse para el conbate i no para estropear a los besinos;/ tan lo mismo deben respetar los blancos o besinos alos indijinas porque somos de una /misma/ sangre e hijos de Bolivia i deben quererse como entre hermanos i con indianos. (ORDÓÑEZ, 2011. p.47)

No entanto, mesmo após anos de luta através do movimento dos *caciques apoderados* e outras importantes mobilizações, somente o governo de Bautista Saavedra (1921-1925) autorizou o estabelecimento de escolas rurais quando havia solicitação das próprias comunidades<sup>7</sup>. Porém, como acontecia historicamente, um dos obstáculos foi a oposição dos *hacendados* e vizinhos desses povos (IÑO DAZA, 2016. p. 205). Tal ponto demonstra onde realmente estavam os embates para a construção e o desenvolvimento das escolas nesses ambientes.

Como bem salienta Juan Condori, irmão do escritor indígena Leandro Condori, em depoimento reunido pelo *Taller de Historia Oral Andina* (THOA) em 1991: *Para nosotros, no había trato humano ni libertad, incluso el saber leer era pecado. Si alguien queria aprender a leer nos sometían a castigos y a chicotazos nos indicaba: ‘Ustedes quieren sublevarse, es por eso que quieren las escuelas.’* A narrativa de Juan Condori, em seu depoimento, remete ao que ficou conhecido como *pongueaje*, um sistema de exploração indígena por parte dos *hacendados*. Esse modo de coação para o trabalho perante violência, geralmente era executado por *mayordomos* ou *jilaqatas* que, segundo Condori: *eran muy abusivos porque a punta de chicote nos manejaban* (HUANCA, 1991. p. 14).

Segundo o conjunto desses depoimentos de atores ou descendentes de indígenas que lutavam por educação nos primeiros trinta anos do século XX,

---

<sup>7</sup> De acuerdo a Irurozqui (1999), a partir de 1920 se crearon escuelas indigenales en cantones de densa población aymara, bajo el lema de que la educación rural no solamente debía alfabetizar, sino también crear en el indio “hábitos civilizados” y capacitarlo para las labores agrícolas y manuales; la instrucción se impartió principalmente a los hijos de los vecinos mestizos, siendo los comunarios y colonos abandonados por las autoridades educativas. En la presidencia de Bautista Saavedra se decidió ampliar la cobertura, por ejemplo, se planteó un proyecto de ley que obligaba a los propietarios de fundos rústicos a mantener una “escuela elemental”, y en caso de incumplir esta medida debían pagar una multa de 300 bolivianos anuales. En enero de 1923, a través de um Decreto Supremo se emite la Ley de Alfabetización del Indígena.

parece clara a preferência por escolas particulares comandadas pelas comunidades:

| 331

És así como somos tratados y enganados, ya no se puede mejorar ni adelantar. Es probable que sea mejor (la escuela) particular, pagar con nuestro dinero y hacer educar. Esa és mi idea, porque con nuestro dinero, el maestro obedece a nuestra palabra. Entonces, nosotros tenemos que pensar, como debe ser la educación y como deben ser educados nuestros hijos e hijas.(HUANCA, 1991. p . 66)

As palavras de Manuel Tula<sup>8</sup> denotam que a preocupação por escolas particulares mais autônomas vem também da desconfiança em relação ao comando do Estado nessas instituições. Esse mesmo Estado que havia promulgado leis que usurparam as terras comunais e que muitas vezes se associavam com as elites locais, principalmente quando havia grandes levantes indígenas.

Portanto, apesar da busca de restabelecimento de um “pacto de reciprocidade”, 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*<sup>9</sup>, com apoio de um setor da Igreja Católica e o caso da *Sociedad de Educación Indigenal Qullasuyu*<sup>10</sup>

---

<sup>8</sup> “Personalmente hasta hoy continuo viviendo donde nació Santos Marka Tula (Villarroel) por eso mismo me llamo Manuel Tula. Yo soy uno de los nietos de Santos Marka Tula (...)” Depomimento de Manuel Tula. (HUANCA, 1991. p. 25)

<sup>9</sup> “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,” citado por Soria, 1992: 65).” (IÑO DAZA, 2016. Pp.208)

<sup>10</sup> “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: 21). Empezó a funcionar en el local del antiguo Liceo San Sebastián. (...) 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

fundada em 1929. Essas duas experiências foram marcantes nesse período, mas não foram fatos isolados. Dezenas de escolas particulares abriram suas portas 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.

Lo revelador es que desde los años veinte, la llamada educación indígenal 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 dice 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 denominaban “escuelas pitanza” porque sus maestros cobraban sumas insignificantes provenientes de sus propias comunidades. (ELORTEGUI URIARTE, 2016. p. 13)

Após essa breve retrospectiva, notamos não ser possível pensar as reformas e as experiências educativas sem refletirmos o papel das mobilizações indígenas em torno da educação. A necessária atuação legal para recuperação de terras – não somente no sentido de propriedade, mas de reconhecimento simbólico e material do *ayllu* – foi o principal fator que levou a movimentos como dos *caciques apoderados* a pressionarem o Estado e as elites locais em torno das propostas educativas. A formação de um contingente indígena letrado que manjava arquivos coloniais e frequentava tribunais, alterava de forma substancial o jogo político, aproximando também, a partir da década de 1920, as comunidades indígenas às ideias socialistas a partir de uma releitura própria. Tal fato gerou incômodo por parte das elites locais que, durante todos esses anos exerceram grande pressão sobre o Estado boliviano. Esse embate teria sido uma

---

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 Qalakutu (Pakaxi) y Esteban Machaca de Umasuyu.” (IÑO DAZA, 2016. p. 209-210)



das principais causas para o desmonte do modelo construído por Avelino Siñani e Elizardo Pérez na experiência da Escuela-ayllu de Warisata em 1940.

| 333

Logo, Avelino Siñani se enquadra nesse contexto como uma personagem fundamental. O mesmo teria sido professor de diversos indígenas letrados que atuaram no movimento dos *caciques apoderados* na busca legal pelo reconhecimento das terras comunais dos *ayllus* no altiplano andino. E a experiência da escola de Warisata atravessaria também toda essa trajetória histórica como bem destaca Rivera Cusicanqui:

A escola *ayllu* foi resultado do contato entre duas correntes educacionais: uma reformista, associada ao professor Elizardo Pérez; outra nativista, associada ao movimento dos *caciques apoderados* (Choque *et al.*, 1992). Esta última tinha uma longa história (THOA, 1984; 1986c; Mamami Condori, 1991; Choque *et al.*, 1992), que se refere às escolas indígenas privadas fundadas por Avelino Siñani a partir de 1909 em toda a região de Warisata (Siñani de Willka, 1992). Avelino era irmão do cacique Fernando Siñani, que fez parte da rede de Marka T'ula desde essa época e se encontrava intimamente associado à defesa das terras de *ayllu* em escala regional e nacional. (RIVERA CUSICANQUI, 2025, p.127)

Além disso, como veremos, Siñani, igualmente que outros indígenas letrados, também não negava o Estado boliviano. Sua intenção, no entanto, era sempre fortalecer as comunidades indígenas através de sua atuação e reflexão sobre o papel da educação indígena como possibilitadora de novos mundos, como veremos a seguir.

### **O amauta Avelino Siñani e sua ação cosmopolítica através da educação**

Avelino Siñani Cosme nasceu em 6 de fevereiro de 1881, na própria comunidade de Warisata. Filho de Tiburcio Siñani e Jacoba Cosme, casou-se com María Quispe Huallpa aos 19 anos com quem teve doze filhos. Avelino realizou seus primeiros estudos de forma clandestina e a partir de conhecimentos básicos, instruiu seus irmãos. Mesmo tendo fundamentos rudimentares de escrita e

leitura com sua aprendizagem auto-didata, já ensinava as primeiras letras para membros das comunidades locais em Huarina no início do século XX.

| 334

Os termos “auto-didata” e “primeiras letras” possuem uma relevância que elucida de forma exemplar o contexto boliviano daquele momento. Afinal, Siñani, como um indígena aimará da virada do século XIX para o XX, não teve acesso a uma política de educação em sua juventude. O acesso às instituições de ensino, naquele momento, era muito restrito, por vezes proibitivo à população em geral, principalmente indígena. Para conseguir estudar, Avelino Siñani tinha que se deslocar, segundo depoimento de sua filha Tomasa Siñani, quatro horas no lombo de uma mula, num trajeto de Warisata até Warina. Neste local, segundo ela, teve seus primeiros maestros: Melchor Yujra seguido de seu filho Agustín Yujra. Posteriormente, durante sua juventude, estudou com o pai do doutor Alberto Mendoza López (CHOQUE CANQUI, 1992. p. 127).

O esforço realizado por Avelino Siñani demonstra não somente as dificuldades enfrentadas por essas populações no acesso à educação, mas a preocupação de, ao menos, conseguir se alfabetizar. Como vimos, esta demanda foi uma estratégia utilizada por algumas populações indígenas bolivianas que se mobilizaram entorno da educação para alcançar reivindicações históricas como acesso e uso comunal da terra. Logo, o sentido do termo “primeiras letras” neste contexto em que Siñani se encontra, possuiu um caráter revelador, pois a alfabetização mínima para os indígenas e camponeses, facilitava o entendimento legal e jurídico sobre os processos que envolviam as comunidades.

A alfabetização no começo do século XX também significava um direito a voto. Mesmo este direito sendo muitas vezes manipulado por múltiplos interesses políticos, encontramos um aspecto central para pensar nas estratégias indígenas em relação a educação:

Esta labor llegó a oídos de un diputado liberal en 1905 que, buscando nuevos electores para su partido, le propuso pagarle una suma de dinero por cada indio alfabetizado que vaya a votar por los liberales en las elecciones siguientes (Sinani 1992, 128). Siñani aceptó para beneficiar a su comunidad y cumplió su parte del trato. Más tarde, en 1909, incluso fue invitado al Congreso

donde algunos políticos le ofrecieron bienes y más dinero por su trabajo alfabetizador en busca de electores, pero el solo pidió la dotación de un profesor para la improvisada escuela que presidía. Consiguió un ítem del Estado, pero las autoridades locales y los hacendados interrumpieron violentamente su trabajo y se dice que su hermano, Julian Siñani, pasó mas de diez en la cárcel (GARCÍA, 2021. p. 625).

A passagem acima revela que, a parte qualquer interesse escuso entorno da questão da possibilidade do voto, o importante para essas comunidades era o benefício que a alfabetização poderia trazer nesse momento. Avelino Siñani, que estava bastante ativo no ensino em diversas comunidades, participou como protagonista da política de *escuelas ambulantes* promovida pelo governo Ismael Montes a partir de 1905<sup>11</sup>. Por esse trabalho galgou possuir o reconhecimento de deputados, conforme citado na passagem anterior. No entanto, tal reconhecimento parecia estar atrelado a simples interesses eleitoreiros, pois Siñani continuou sendo perseguido por causa de seu trabalho, que revelava ser uma afronta aos grandes proprietários de terras dos locais onde atuava.

Em 1917, fundou, com dez campesinos, uma *escuela elemental* onde também ensinava a ler e escrever. Arturo Vilchis Cedillo ressalta que Avelino entrou e saiu da prisão por diversas vezes, devido as atividades dedicadas ao ensino: *He recorrido a pie todo el país. Cuántos años será [...] Me metieron preso infinidad de veces. Me quitaron, me despojaron* (CEDILLO, 2018. p. 55).

A referida filha de Avelino Siñani, Tomasa Siñani é principal biografa dessa personagem fundamental da história boliviana. O historiador Roberto Choque Canqui separou alguns desses escritos de Tomasa Siñani, onde ela relata o momento do encontro entre Siñani e Pérez sob a perspectiva do primeiro:

Fue en este caminar diario que una vez se encontró con Elizardo Pérez. Con sus 20 o 25 mullas se hallaba en el trayecto, yendo de una a otra de sus escuelitas, y en el lugar de Umaphusa se conoció con Elizardo Pérez, que había venido a buscarlo. En ese lugar

---

<sup>11</sup> As *Escuelas Ambulantes* são fruto da primeira grande reforma educativa na Bolívia em 1905 durante o governo de Ismael Montes. Implementado efetivamente a partir de 1908, o modelo dessas escolas propunha que professores (a maioria de origem indígena), viajassem dentro de suas localidades, promovendo aulas, principalmente de alfabetização em castelhano, para as comunidades ditas isoladas.

había bastante agua para los animales, conversaron largo tiempo y los testigos de esta conversación fueron Regina Gutiérrez y el papá de Gregorio de Yujra. Luego comentó con ellos diciendo: “Lo que deseo hacer es una escuela más grande para nuestros hermanos.” Y así fue avisando a otros, aunque algunos, especialmente los colonos, se oponían por temor a los patrones (CHOQUE CANQUI, 1992. p. 131).

O encontro relatado por Tomasa Siñani revela que seu pai já nutria, desde antes de 1917, o desejo de participar de um projeto mais grandioso que abarcasse o maior número de indígenas em sua região. Ela revela ainda que seu pai levava os alunos por montanhas e pampas, para recolher pequenas pedras de diversas cores e, com isso, aprenderem a distingui-las: *escribían y comparaban con los colores del arco iris, claros y flertes. Lo mismo hacía con los granos de trigo, que utilizaba para enseñar a contar* (CHOQUE CANQUI, 1992. Pp. 130).

O método de ensino que Avelino Siñani praticava neste momento parece estar em consonância com o contexto que enfrentava até então. As aulas feitas ao ar livre, buscando desenvolver aprendizagens com materiais locais, revelam não somente a falta de estrutura já denunciada por Siñani quando o mesmo fala de seu sonho de construir um espaço específico e grandioso para o ensino.

(...) la acción educativa no se restringió al aula, sino que sobrepasó las fronteras del salón y del espacio escolar, una realización práctica-teórica del conocimiento y de la formación de hábitos fundados en el ayni de la valoración del trabajo. Se plantea así una relación recíproca de todos los miembros de las comunidades, una conciencia del deber del ayllu, del deber comunitario (CEDILLO, 2018. p. 64).

A consideração do ambiente como o lugar e a finalidade da aprendizagem permeariam, posteriormente, a proposta pedagógica de Warisata. Ademais, ao conectar o ensino ao ambiente do altiplano, Siñani demonstra também uma preocupação de se levar em consideração os conhecimentos locais dessas populações para o desenvolvimento de novas epistemologias. Nesse sentido, sua ação cosmopolítica parece se consolidar.

Para compreender essa grande atuação política das comunidades indígenas nos projetos educacionais, é importante, portanto, retomar o conceito

de cosmopolíticas, conforme sistematizado inicialmente por Isabelle Stengers em um conjunto de sete livros e posteriormente resumido como uma proposição cosmopolítica:

| 337

Poderíamos dizer que o cosmos é um operador de colocação em igualdade [mise à égalité], sob a condição de dissociar radicalmente entre colocação em igualdade e colocação em equivalência [mise en équivalence], que implica uma medida comum, implicando a intercambialidade de posições (STENGERS, 2018. p. 447).

Os cosmos nesse sentido, além de abranger os aspectos que envolvem as práticas dessas escolas em suas devidas localidades, colocaria em equivalência os projetos concebidos por uma elite letrada e as lutas históricas das populações indígenas por acesso à terra e autonomia. Ou seja, se analisarmos os projetos educativos que tiveram um grande protagonismo de ações dos povos indígenas envolvidos, perceberemos a tentativa dessas comunidades de se apropriarem das instituições escolares para colocar suas demandas históricas. Somente após notarmos as complexidades envolvidas nesse jogo negociado, será possível pensar em que medida, estas alcançaram a autonomia das populações indígenas nos moldes colocados por Maldonado Rocha:

El sistema educativo actuaba de acuerdo a la forma de organización característica de la comunidade andina y re-vitalizó la autoridad indígena como una función de poder que privilegia el interés de la comunidade sobre el interés del individuo (MALDONADO ROCHA, 2017. p. 130)

A referida autoridade indígena estaria representada pela figura do amauta, como no caso de Avelino Siñani. Estes mestres podem ser identificados pela tentativa de ressignificação do *ayllu* andino, segundo as palavras Elortegui Uriarte, envolvendo, também, outros seres-terra<sup>12</sup> na relação com essas comunidades indígenas. É a partir dessa compreensão, que o conceito de cosmopolíticas parece propiciar uma análise sobre a forma como os diferentes

---

<sup>12</sup> Partimos da definição seres-terra a partir do trabalho da antropóloga peruana Marisol de la Cadena (2024)

seres que compunham aquele ambiente de Warisata constituíram a negociação política dessas comunidades perante o Estado boliviano e às elites locais.

| 338

Arturo Vilchis Cedillo defende que Avelino Siñani teria atuado, inicialmente, como um *irpiri* (guia)<sup>13</sup>, ensinando através de um diálogo horizontal e complementar, valores morais que despertaram uma consciência comunitária (CEDILLO, 2018. p. 53). Nesse sentido, argumenta que Warisata cresceu sobre a guia de Siñani, que teria se constituído um *amawt'a*<sup>14</sup> ou comissário de instrução e como *malku*<sup>15</sup>, representante de várias comunidades. *Practicar la ética comunitaria para él y con los otros, porque “los valores humanos nacen de la reciprocidad con el otro”. Pero valores humanos que incluían a otros seres del entorno, seres bióticos, que en la cosmo percepción aymara son sujetos* (CEDILLO, 2018. p. 59). Após a fundação de Warisata em 1931, Avelino Siñani seguiu seu trabalho de alfabetização em outras comunidades indígenas da região como Chikipa, Suñasiwi, Qutapampa e Umaphusa.

A dedicação quase visceral com que Avelino Siñani encarou seu serviço educacional demonstra, em certa medida, que a luta das comunidades indígenas pela educação, era uma luta pela própria concepção ontológica de habitar e viver nesses ambientes em disputa. Não por acaso, após anos de batalha e realizações, falece em 31 de janeiro de 1941, poucos dias depois de a Escuela-Ayllu de Warisata ser fechada por disposição oficial.

Hija mía, los indios que han permitido que el enemigo llegue a la escuela, pronto se arrepentirán de ello, cuando vean nuestra obra destruida y saqueada. Todo el fruto de nuestros afanes habrá sido vano, cuando los ladrones y los intrusos se lleven hasta la última brizna de paja. Y los mismos que han venido a acusarme, volverán a discursar y a poner flores sobre mi tumba. (PÉREZ, 2015. p. 396)

---

<sup>13</sup> Irpiri. adj. Dirigente. Alguém que conduz as pessoas. chefe, o que exerce o comando. irpiri. s. Guia. Pessoa que conduz a realização de alguma atividade

<sup>14</sup> Segundo Cedillo (2018), Amawt'a (em quechua) aquele de conduta e ação exemplar, também conhecido como administrador comissário.

<sup>15</sup> Segundo Cedillo (2018), Mallku (em aimará condor jovem), cargo de autoridade que guia a unidade de vários ayllus integrados na marka. Se distingue de *Jilakata* (irmão maior), que seria a autoridade e guia de um ayllu.



A passagem acima retrataria uma das últimas falas de Avelino Siñani a sua filha Tomasa Sinãni, poucas horas antes de sua morte. Ela relata esse fato a Pérez numa visita em 1961, complementando que no dia anterior ao relato, seu pai havia estado na escola durante a visita dos novos membros do Conselho de Educação que foram a Warisata para criticar todo o projeto e acabar com o modelo que estava sendo colocado até então. Avelino Siñani, segundo ela, também vinha sendo perseguido por membros das elites locais desde o final de 1940, inclusive com auxílio de alguns indígenas. Nesse processo, perdeu boa parte das terras que tinha e teve que se refugiar para evitar agressões.

A morte de Avelino Siñani ter coincido com o fim da Escuela-Ayllu de Warisata demonstra a ligação umbilical que este representante das comunidades indígenas da região tinha com o projeto. A presença de Avelino Siñani na experiência de Warisata é relacionada, principalmente, com o desenvolvimento de um aspecto central na experiência da escola: a educação comunitária.

Esse papel destacado de Siñani foi fundamental para a mobilização da comunidade na construção de Warisata, como fica claro no relato de Pérez:

No, tata, no te hemos abandonado a tu suerte. Desde todos los puntos de esta pampa aparentemente desierta miles de nosotros te contemplamos con admiración. Ya saldremos a ayudarte, ten paciencia. Como me dices, sabemos que estás pisando barro, que tus manos ya están encallecidas, que trabajas desde las cinco de la mañana hasta que muere el día. Todos lo sabemos...nada se nos ha pasado desapercibido. Desde los riscos de la montaña, de todas partes, desde nuestras chujllas te observamos. Ten paciencia, tata. Muy pronto las indiadas de esta tierra sagrada llegarán hasta ti. Se levantarán la pampa y las montañas y como un solo hombre la comunidad íntegra estará a tu lado para cumplir su deber y dar de sí todo lo que corresponde. Desde luego, yo vendré desde mañana con mi mujer y mi hijita (PÉREZ, 2015. p. 92).

A passagem acima trata de uma carta recebida por Elizardo Pérez e escrita por Avelino Siñani após os primeiros momentos de dificuldades encontrados por Pérez para o estabelecimento da escola. Siñani argumenta que parte da comunidade de Warisata não havia se manifestado ainda – por não reconhecer

que era o momento exato de agir -, mas que estavam a par das intenções e apoiando as primeiras ações de Pérez na região.

| 340

A perspectiva de educação comunitária a partir do modelo do *ayllu* andino deve muito a referida experiência de Avelino Siñani que atuava como professor em diversas comunidades da região. Esse trabalho denota a importância destacada da prática desse professor aimará no cotidiano dos ambientes de ensino, muitas vezes pouco valorizadas em análises que buscam ressaltar os aspectos gerais das reformas educacionais daquele período:

Dicen que todo tiempo pasado fue mejor... Pudiera ser así en lo que a educación boliviana se refiere. La verdad es que, antes del advenimiento del llamado “normalismo”, había autoridades que, sin títulos rimbombantes ni estudios de especialización, tenían verdadera responsabilidad y previsión, y las escuelas fiscales de provincia, en todo el país, eran dotadas, antes de que se iniciara el año escolar, de todo el material necesario para que pudieran trabajar. Excusado es decir que no me estoy refiriendo a las finalidades mismas que se proponían los gobiernos de entonces. Pero no cabe duda de que el maestro era mejor tratado, más apreciado y más atendido que el maestro de ahora (PÉREZ, 2015. p. 76).

O fato de Avelino Siñani não haver saído de nenhuma escola normalista, que era o modelo de formação de professores praticado à época, permeia a própria definição de Warisata como uma escola *taller* (oficina), que se pressupunha um modelo de ensino mais próximo da realidade das comunidades indígenas. Elizardo Pérez também era um crítico do normalismo que reproduzia conteúdos não condizentes com as demandas de aprendizagem indígena à época.

A participação de Avelino Siñani não foi somente simbólica no sentido de representar uma perspectiva indígena no encontro com Elizardo Pérez para a fundação da Escuela-Ayllu. A atuação preponderante desse personagem, muitas vezes pouco destacado na história, colocou os fundamentos centrais da escola nos conhecimentos, saberes, hábitos e costumes aimarás arraigados no aspecto comunal (CEDILLO, 2018. Pp. 61).

Nesse sentido, a constituição do modelo *ayllu* da escola em Warisata se daria não somente por uma reprodução intrínseca às culturas indígenas andinas

representadas inicialmente na figura de Avelino Siñani. Foi exatamente o encontro entre ele e Elizardo Pérez que possibilitou uma atualização da concepção do *ayllu* andino para um sistema educacional de caráter nacionalista. Afinal, a atuação desses dois educadores ocorreu de forma complementar, negociada entorno do que inicialmente colocamos sob o conceito de cosmopolítica.

Toda a proposição cosmopolítica, desde a já citada Isabelle Stengers, até a antropóloga peruana Marisol de La Cadena (2024) partem da premissa que esse encontro não apagaria as diferentes perspectivas num sentido comum homogêneo, mas sim, constituiriam um todo heterogêneo, onde as diferentes demandas não se acomodariam, mas se relacionariam em vista a estabelecer conexões parciais entre as práticas estatais dominantes e as ações das populações indígenas e suas reflexões sobre o mesmo problema em questão.

Tal proposição parece estar de acordo com o que a socióloga Silvia Rivera Cusicanqui coloca na construção da noção do *ch'ixi*:

Esta franja intermedia no es, por lo tanto, una simbiosis o fusión de contrarios; tampoco es una hibridación. Y ni siquiera es una identidad. Sólo la angustia del deculturado, de aquel que tiene miedo a su proprix indx interior, puede llevarlo a la búsqueda de identificación con lo homogéneo, a gozar de la hibridez (CUSICANQUI, 2018. p. 78).

A concepção desenvolvida por Cusicanqui parte de uma crítica da noção totalizadora de modernidade que encobriria as camadas de diversos passados (uma heterogeneidade multi-temporal) que se justapõe no nosso presente e nos processos históricos a serem analisados. É justamente nesse ponto que essa perspectiva estabelece sua conexão com as ideias sobre cosmopolíticas que colocamos até aqui.

As estratégias das comunidades indígenas se refletem, portanto, na atuação cosmopolítica de Avelino Siñani, pois ele representou a luta pela educação como elemento reconstituente dos sentidos de mundo usurpados durante décadas na Bolívia. Ao utilizar as conexões parciais possíveis com uma instituição provinda do Estado e dos pensadores de uma elite, Siñani inverte a



construção de um indígena iletrado, ao mesmo tempo que atua de forma a não homogeneizar seus saberes dentro dos projetos educacionais em curso.

| 342

### **Considerações finais**

O presente artigo buscou realizar uma análise sobre um educador e formador de uma intelectualidade indígena entre os anos de 1905 – 1940. Percebemos que Avelino Siñani se constituiu em um amauta, conforme proposto no início deste trabalho. Os aspectos que o imbricaram como mediador entre as políticas educativas e as crescentes mobilizações indígenas no período, conforme vimos, corroboram essa proposição. Mesmo sendo o fundador da principal experiência de educação indígena na Bolívia naquele momento, Avelino Siñani segue pouco estudado. Tal fato advém da mesma perspectiva que não reconhecia as mobilizações históricas dos povos indígenas, conforme analisamos aqui.

Nesse sentido, as personagens de Elizardo Pérez e Avelino Siñani podem ser pensadas dentro do jogo político evidenciado, a partir de uma distinção ativa entre as respectivas figuras do especialista e do diplomata, conforme proposição de Isabelle Stengers (2023). Pérez, ao nosso ver, atuou como um especialista na medida que representava os saberes colocados pelo status quo político ainda que de forma questionadora. Ele, portanto, aceitava as constrições do procedimento político ao também saber que representava um grupo que não se encontrava existencialmente ameaçado por qualquer decisão política desse jogo negociado. Siñani, por sua vez, teria atuado como diplomata, pois dava *voz àqueles cuja prática, modo de existência mundo ou o que comumente se chama identidade podem ser ameaçados por uma decisão* (STENGERS, 2023. p. 205).

Esta constatação não nos foi trivial. Elizardo Pérez possuiu muito mais voz que reverberou através de seus escritos (livro, relatórios, artigos em periódicos), enquanto Avelino Siñani sofreu todo o processo de invisibilização comum ao lugar onde se situava. Tal fato poderia nos levar a pensar na figura de Pérez como um diplomata, que dava voz a essas comunidades e que, de certa maneira, teria se tornado parte destas. No entanto, a própria trajetória da escola e os resultados

que surgiram de seu fim, parecem confirmar nossa conclusão. Avelino Siñani falece junto com a dissolução da escola e de seu modelo baseado na organização do *ayllu*. Enquanto isso, Elizardo Pérez se exila e produz, mesmo que a distância ou com visitas pontuais, uma obra que acaba se tornando a memória oficial sobre a experiência ocorrida em Warisata.

A história da escola, portanto, analisada a partir de seus fundadores, ilustra em que medida o embate cosmopolítico ocorrido naquele momento, deflagra um processo que é ao mesmo tempo comum e específico, lançando luz aos seus aspectos tanto de um microcosmos como de um macrocosmos. Ao identificarmos as figuras de um especialista e de um diplomata, percebemos de que modo este encontro se deu a partir de uma diferenciação de saberes representados por esses papéis.

## Referências

BABHA, Homi (comp.), Nación y narración. Entre la ilusión de uma identidade y las diferencias culturales, Buenos Aires, Siglo XXI. Apud. DIEZ, Maria Laura; NOVARO G. Continuidades y discontinuidades entre sistemas educativos nacionales: la educación en Bolivia y en Argentina desde una perspectiva intercultural. Villa, Alicia y Martínez, María Elena (comps.) **Educación intercultural**, Buenos Aires: Prometeo. 2014.

CEDILLO, Arturo Vilchis. La Escuela–Ayllu de Warisata, Bolivia y sus relaciones con México. **De Raíz diversa**. Vol 1. Num. 1. Abril-septiembre, pp 145-170. México, 2014. Disponível em: <http://latinoamericanos.posgrado.unam.mx/publicaciones/deraizdiversa/no.1/Vilchis.pdf>

CUSICANQUI, Silvia Rivera. **Sociologia da imagem: olhares ch'ixi a partir da história andina**. São Paulo: Elefante, 2025. 424p.

\_\_\_\_\_, Silvia Rivera. **Un mundo ch'ixi es posible**. Ensayos desde un presente en crisis. Buenos Aires: Tinta Limón, 2018. pp. 78.



\_\_\_\_\_, Silvia Rivera. Estado boliviano y ayllu andino: 30 años después. Estudio introdutório. Em: PLATT, Tristan. **Estado boliviano y ayllu andino.** Tierra, tributo en el Norte de Potosí. La Paz: Biblioteca del Bicentenario de Bolívia, 2016. p 23.

DA SILVEIRA DUVAL, Fábio Amaro. **Os movimentos e povos indígenas e a politização da etnicidade na Bolívia e no Peru:** das etnogêneses às esquerdas no poder. São Paulo: Editora Dialética, 2021. Pp.132

DE LA CADENA, Marisol. **Seres-Terra:** Cosmopolítica em mundos andinos. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2024.

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

GARCÍA, Huascar Rodríguez. Caciques, escuelas y sindicatos rurales.: Una cartografía de las luchas y organizaciones del campesinado indígena durante la primera mitad del siglo XX. En **Un amor desenfrenado por la libertad 1825-1952:** antología de la historia política de Bolivia (1825-2020) tomo I. Konrad-Adenauer-Stiftung eV, 2021. Pp.625

GOTKOWITZ, Laura. **A Revolution for Our Rights:** Indigenous Struggle for Land and Justice in Bolivia 1880–1952. Durham: Duke University Press, 2007.

HUANCA L. Tomás. **Jilirinaksan arsüwipa:** Testimonios de nuestros mayores. La Paz: Ediciones Taller de Historia Oral Andina (THOA), 1991. 81p

INO DAZA, Weimar Giovanni. Pedagogía de las Emergencias: el caso de los Caciques Apoderados y su lucha por la educación em Bolivia (1900 - 1930). **Temas Sociales**, La Paz , n. 39, p. 191-218, nov. 2016. Disponível em <[http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0040-29152016000200009&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0040-29152016000200009&lng=es&nrm=iso)>. accedido en 03 fev. 2025. Pp. 205

IRUROZQUI, Marta. La ciudadanía clandestina-Democracia y educación indígena en Bolivia, 1826-1952. **Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe**, v. 10, n. 1, 1999.





NAVARRETE LINARES, Federico, et al. **Entre a cosmopolítica e a cosmohistória**: Tempos fabricados e deuses xamãs entre os astecas. 2016.

ORDÓÑEZ, Luis Oporto. Zárate, El temible Willka y la rebelión indígena de 1899, de Ramiro Condarco Morales. **Fuentes**, La Paz: vol. 15 n. 5. Agosto de 2011.

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

PLATT, Tristan. **Estado boliviano y ayllu andino**: tierra y tributo en el norte de Potosí. La Paz: Centro de Investigaciones Sociales, 2016.

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.

SORIA CHOQUE, Vitaliano. Educación indígena: **¿Ciudadanía o colonización?** La Paz: Ediciones Aruwiwiri, 1992.

STENGERS, Isabelle. **Uma outra ciência é possível**: manifesto por uma desaceleração da ciência. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2023. Pp. 205Referências...