



ESCOLA DE
HUMANIDADES

OFICINA DO HISTORIADOR

Oficina do historiador, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 1-13, jul.-dez. 2020
e-ISSN: 2178-3748

<http://dx.doi.org/10.15448/2178-3748.2020.2.37907>

SEÇÃO: DOSSIÊ

Campos de experimentação agrícola na Escuela-Ayllu de Warisata: reflexões sobre produtividade, trabalho e saber indígena no altiplano boliviano (1931-1940)

Agricultural experimentation fields in the Escuela-Ayllu de Warisata: reflections on productivity, work and indigenous knowledge in the bolivian highlands (1931-1940)

Bruno Azambuja Araujo¹

orcid.org/0000-0002-7321-3846

bruno.aa85@gmail.com

Recebido em: 30/4/2020.

Aprovado em: 1/6/2020.

Publicado em: 21/12/2020.

Resumo: A Escuela-Ayllu de Warisata, localizada no altiplano boliviano entre o lago Titicaca e o nevado de Illampu, foi um projeto de educação indígena e rural ocorrido na Bolívia nos anos 1930 (1931-1940) que pretendeu integrar as concepções e os saberes das populações indígenas locais dentro dos ideais nacionais. A relação com o ambiente biofísico aparece de forma marcante na fonte autobiográfica de Elizardo Pérez, um dos fundadores do projeto. Ademais, a escola se inseria em um contexto de disputa pelo acesso à terra, pela autonomia e pelos modos de organização do espaço que colocavam em conflito as concepções das comunidades indígenas locais frente aos interesses dos grandes proprietários de terra. Nesse artigo, observamos em que medida a escola buscou "revitalizar" esses saberes indígenas e, ainda, uma memória biocultural relacionada com o ambiente do altiplano utilizando o argumento da produtividade como forma de legitimar esse projeto perante a sociedade boliviana.

Palavras-chave: Agricultura. Saberes tradicionais. História Ambiental. Educação indígena.

Abstract: The Escuela-Ayllu de Warisata, located on the Bolivian altiplano between Lake Titicaca and the snowfall of Illampu, was an indigenous and rural education project that took place in Bolivia in the 1930s (1931-1940) and intended to integrate the concepts and knowledge of indigenous populations within national ideals. The relationship with the bio-physical environment appears in a remarkable way in the auto-biographical source of Elizardo Pérez, one of the founders of the project. Moreover, the school was inserted in a context of dispute for access to land, for autonomy and for the ways of organizing space that put the concepts of local indigenous communities in conflict with the interests of large landowners. In this article, we observe how the school sought to "revitalize" these indigenous knowledge and, also, a bio-cultural memory related to the highland environment using the productivity argument as a way to legitimize this project before the Bolivian society.

Keywords: Agriculture. Traditional knowledge. Environmental history. Indigenous education.

Introdução

A ocupação do altiplano andino por uma diversidade de grupos humanos foi uma característica marcante ao longo dos séculos. Nesse ambiente, marcado historicamente pela presença de um grande número de povos indígenas, ainda podemos observar formas de organização e de interagir que revelam permanências, mas também transformações ao longo do tempo. Isso ocorreu graças à marginalização política desses



Artigo está licenciado sob forma de uma licença
[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

¹ Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

territórios na constituição da nação boliviana e na resistência que essas comunidades ofereceram ao longo da história (CUVI, 2019). Desde o século XIX, essas populações, tidas como isoladas em um ambiente difícil e "hostil", foram alvo de tentativas falhas de assimilação por parte do Estado boliviano.

Nesse contexto, Elizardo Pérez e Avelino Siñani fundaram a Escuela-Ayllu de Warisata a 10 km da cidade de Achacachi, departamento de La Paz.² A escola tinha como proposta aliar os saberes indígenas ligados a uma reivindicada tradição Inca e pré-hispânica com os problemas enfrentados naquele momento pelas comunidades locais, principalmente, no que tange ao acesso à terra. A sua organização girava em torno de saberes práticos que envolviam desde a construção com materiais da região até o desenvolvimento pedagógico de campos de experimentação agrícola. Sua trajetória relativamente curta, deveu-se ao permanente conflito com os *gamonales*,³ latifundiários da região que utilizavam de sua influência e poder para pressionar o Estado boliviano contra a ocupação da terra e o desenvolvimento de outras formas de organização em suas respectivas regiões. Porém, ainda hoje, a escola é lembrada como um marco educacional no país e na América Latina, tendo o nome de seus fundadores na Lei geral de educação elaborada durante o primeiro mandato do ex-presidente Evo Morales em 2009.

A partir de tal constatação, tentaremos observar em que medida esse embate não seria causado somente pela disputa de acesso à terra contra o controle dos *gamonales*, se caracterizando também por uma proposta de mudança das interações com elementos não humanos na legitimação junto ao pensamento científico da época, de "novas" formas de se organizar o espaço. Para isso, utilizamos aqui a ideia de memória biocultural (BARRERA-BASSOLS; TOLEDO, 2008) que buscam pensar a construção de saberes tradicionais a partir da relação com o ambiente

biofísico. Esse conceito nos permite a reflexão sobre a presença dos aspectos socioambientais desde o projeto pedagógico até sua aplicação durante os anos de funcionamento da escola.

Tanto esse projeto como a trajetória da escola, evidenciam-se na fonte principal que utilizamos aqui: os escritos de Elizardo Pérez no livro *Warisata: La Escuela- Ayllu*, publicado pela primeira vez no ano de 1963, vinte e três anos após a dissolução da escola. Trata-se de uma autobiografia onde se descrevem os fundamentos organizacionais e ideológicos junto com a trajetória da escola desde sua fundação até o seu término. Se divide em três partes: (I) *Tradición*; (II) *Construcción*; (III) *Expansión y Destrucción*. Enquanto as partes II e III do livro tratam dos fatos ocorridos nos quase dez anos de projeto, a primeira parte trata, especificamente, da questão da tradição pré-hispânica como ideia e prática a ser observada no papel pedagógico e político da Escuela-Ayllu. Essa fonte traz a possibilidade de poder se analisar de forma crítica o principal relato sobre uma experiência que permanece fundamental para a história boliviana e latino-americana, seja nos seus permanentes ideais de educação, seja na relação mais problemática entre o seu uso feito pelo Estado-nação e pelos atores políticos, incluindo, entre eles, as próprias comunidades indígenas. Essa grande memória sobre a escola teve sua terceira edição publicada em 2015 pelo Ministério da Educação Boliviana dentro de uma série de grandes clássicos do pensamento nacional.

A relação do trabalho com o ambiente do altiplano boliviano, tido como hostil, aparece de forma marcante na fonte escrita por Elizardo Pérez. Podemos destacar a busca de madeira em outras localidades, a reconstrução de canais de irrigação para o cultivo e a introdução de novas espécies até então não cultivadas na região do Altiplano junto com outras já conhecidas como a batata, a quinoa e a oca (*oxalis tuberosa*). Essa mescla de espécies

² Elizardo Pérez já trabalhava com educação indígena na cidade de La Paz, mas questionava o modelo normalista de educação e o fato de a escola estar fora da região rural, onde ele considerava ser o lugar do indígena por excelência. Avelino Siñani, por sua vez, era um educador indígena da macroetnia *aymara* que trabalhava de forma itinerante nos pequenos povoados da região do altiplano (MEJÍA VERA, 2006).

³ O termo gamonal foi alcunhado no Peru durante o século XIX e representa a existência de poderes locais que possuem como características a privatização da política, a fragmentação da autoridade e do controle de pequenas cidades ou províncias. O gamonalismo emerge com o colapso do estado colonial e rapidamente se associa o Estado Nacional ainda em formação (GALINDO, 2010, p. 153-154).

denota que o princípio pedagógico de trabalhar a partir de uma memória biocultural dos povos indígenas da região estava atrelada a uma ideia de produtividade. Essa produção, além de abastecer a escola, alcançou também os mercados regionais e serviu como argumento legitimador do papel e da importância da escola perante o Estado e a sociedade boliviana dos anos 1930.

Ademais, a ideia de produtividade também permeou os fundamentos da escola no sentido de estabelecer uma identidade campesina ao indígena (BRIENEN, 2011), dando a ele um lugar destacado nos projetos nacionais futuros. Veremos, que essa intenção que perpassava os modelos experimentais de agricultura desenvolvidos na escola, culminaria com a criação do Núcleo Escolar Campesino (NEC) em 1937, que colocou as escolas indígenas sob uma preocupação produtiva. O próprio Elizardo Pérez assumiu a direção do NEC no ano de sua criação.

Nesse sentido, e como o próprio nome indica, a escola buscava "revitalizar" o *ayllu* andino (PORTUGAL, 2001, p. 8). Seguindo tal encadeamento, Elortegui Uriarte argumenta que se tratou de uma batalha educativa para reapropriar o significado do *ayllu*: "As comunidades criam a memória a partir de sua estrutura material" (ELORTEGUI, 2016, p. 12, tradução nossa).⁴ A educação indígena, nos preceitos da escola de Warisata, cumpriria o papel de instrumentalizar os indígenas para que pudessem atuar em favor de sua autonomia e no acesso à terra. Tendo em vista a interação com o ambiente do altiplano, para Marisol de la Cadena, o *ayllu* deve ser pensado na relação intrínseca entre gente humana e *seres tierras* (não humanos), sendo que o mesmo resultaria dessa relação, se caracterizando por ser uma "ocupação" um "ter lugar" desses *seres tierras* e gente humana (DE LA CADENA, 2017). Veremos, mais a frente, como essa relação com os saberes tradicionais e as novas propostas da escola se colocaram durante os nove anos de duração dessa experiência que se refletiu como modelo para outras instituições rurais e indígenas em território boliviano.

O projeto da escola, portanto, inseria-se em um contexto de disputa que envolvia, basicamente, três pilares que tentaremos analisar aqui: a questão dos saberes locais na relação com o ambiente, muitas vezes esvaziados ou inferiorizados por uma visão histórica idealizada de natureza (que também alcança a visão sobre o "nativo"); a questão da territorialidade e seus diferentes significados para as populações indígenas e o Estado; e a disputa pelo acesso e uso da terra, tendo na atuação dos *gamonales* o papel mais representativo. Mesmo sabendo que cada questão separadamente já representa uma problemática complexa e extensa, tentaremos entendê-las aqui de forma intrincada e relacional, para pensarmos no objetivo principal que é compreender de que forma essas populações atuaram através da escola para legitimarem uma nova forma de organização social e do espaço. Logo, é imperativo tentar estabelecer conexões entre pontos que dificilmente poderiam ser pensados separadamente, dentre eles: os saberes tradicionais, as questões nacionais, a disputa por terras e a visão histórica sobre a natureza andina e sobre os modos de interação que são estabelecidos com essa. Para isso, tentaremos perceber qual foi o papel e a atuação da escola que se propunha indígena, mas também era uma escola rural dentro de toda essa problemática.

O ambiente do altiplano e as populações indígenas sob os ideais de natureza

A cordilheira andina possui uma longa extensão que perpassa, nos dias atuais, os territórios que vão do sul da Colômbia até o norte de Chile e Argentina, sendo caracterizada por sua diversidade de condições ecológicas que atuaram de forma dinâmica na história dos diversos povos que nela habitam e habitaram. Principal local de assentamento das macroetnias *Quéchuas* e *Aymaras* na história da Bolívia, o altiplano⁵ é uma dessas ecorregiões andinas, se caracterizando por baixas

⁴ Do original: *Las comunidades hacen memoria desde su estructura material*.

⁵ "[...] consistem de uma imensa meseta a uma altitude extremamente elevada. Começando exatamente ao norte do lago Titicaca, essas terras altas se estendem por cerca de 800 quilômetros ao sul, a uma altitude média de cerca de 4000 metros de altura. [...] Dois terços dos aproximadamente 80 mil quilômetros quadrados que constituem o altiplano estão situados dentro das atuais fronteiras da Bolívia" (KLEIN, 2016, p. 16-17).

temperaturas (ao redor de 8°C a 10°C de média anual) e um índice pluviométrico igualmente baixo e irregular, que concentra as chuvas em um período curto do ano (dezembro a março). A região do lago Titicaca é historicamente considerada uma das regiões mais férteis desse altiplano, ademais o papel do lago de fornecer umidade e um relativo aquecimento que torna o clima mais temperado. A área lacustre se apresenta como um microclima que eleva as temperaturas médias em 2,5° a 3°C na comparação com outras áreas de altitude similar na região do altiplano (BAUDOIN FARAH, 2007). Por isso, é atribuído a essa região a domesticação de certos tipos de batatas e outros tubérculos e raízes tuberosas (KLEIN, 2016, p. 22).

Em relação ao abastecimento de água, o Titicaca, que transbordava em determinados momentos de cheias atingindo a região de seu entorno, propiciou o desenvolvimento de uma tecnologia agrícola chamada *camellones* em espanhol (*waru-waru* em aymara e *raised-fields* em inglês). Essa forma de organizar o espaço em elevados pedaços de terra cercado por águas, além de aproveitar a água para a irrigação, auxiliava no controle da temperatura – já que a água armazenava o calor do dia durante as frias noites, além de propiciar o acúmulo de matéria orgânica nos fundos dos canais que eram utilizadas como adubo no período de descanso do cultivo. Essa tecnologia, largamente utilizada durante os séculos que antecederam o período colonial, foi sistematicamente abandonada visto que o plantio desses alimentos em maior escala não era prioridade da Coroa espanhola. As regiões mais altas nas encostas montanhosas (acima dos 4mil metros de altitude) eram abastecidas pelas águas de degelo do nevado de *Illampu* e de outras montanhas da cordilheira real que, desde períodos pré-coloniais, vinham em canais de irrigação construídos pelas populações que ali habitavam e que viabilizaram o cultivo de diferentes alimentos.

No entanto, o abandono dessa região durante

alguns séculos de colonização implicou em uma visão ou ideia de uma natureza de difícil ocupação e de um solo pobre, onde fortes ventos e instabilidades climáticas dificultariam o assentamento humano. Elizardo Pérez, um dos fundadores da Escuela-Ayllu junto com o *aymara* Avelino Siñani, relata nos seus escritos, por diversas vezes, que a "pampa era hostil", e que se tratava de uma natureza que exigiria um grande esforço humano para habitá-la. Um dos professores mais entusiastas da escola, Carlos Mostajo, parece acompanhar esse raciocínio:

Soplaban vientos helados y cortantes; la altura era insensata, como diría Keyserling; el clima era polar, sostenido por las nieves del Illampu y las brisas del Titicaca. [...] La tierra, árida y sin riego, trasudaba año tras año su tuberculosis y había que arañarla día y noche para obtener sus pobres frutos. Los indios de Warisata vivían golpeados por el infortunio y cuando se doblaban sobre los surcos en su lucha contra la naturaleza inclemente, podía verse en sus espaldas el vergajazo infamante del pongueaje (MOSTAJO, 2015, p. 20).

Essa visão reproduzida nas palavras de Mostajo foi construída durante muitos séculos e pode ser considerada como fruto do abandono que essas localidades tiveram desde o período colonial. Obviamente, estamos tratando de um ecossistema exposto a condições que exigiriam uma prática de resiliência para amenizar seus efeitos no processo de habitação das regiões do altiplano. Durante séculos, esse saber foi construído possibilitando até a ocupação em larga escala como no caso de Tiwanaco.⁶ Então, como podemos entender esse processo que mescla uma visão de atraso humano com um ambiente tido como hostil, mas que resguardava tantos saberes e grandes exemplos de proliferação da vida na relação entre humanos e não humanos?

Para começar, temos que pensar o "isolamento espaço-temporal" em qualquer região dos trópicos, assim como de seus habitantes, como uma construção histórica do olhar europeu sobre determinada natureza, por vezes considerada estática (seja nos seus aspectos "ambivalentes" edênicos ou

⁶ Ainda existem dúvidas quanto ao esplendor de Tiwanaku em números, mas acredita-se que por alguns séculos esse centro exerceu influência em uma grande área que atingia até norte dos atuais Chiles e Argentina. Ver em: PASTORE, Fortunato. *Tiwanaco: Pacarina dos povos andinos. As visões dos cronistas coloniais. I Congresso de América Colonial – Historiografia, Acervos e Documentos Laboratório de Estudos Americanos* – LEA, Campinas, agosto de 2017.

infernais). Concomitantemente, esse olhar incidia sobre povos que viveriam nesses ambientes como sujeitos a-históricos (PALACIO, 2005). Esse processo, advindo de uma perspectiva eurocêntrica, remonta ao período colonial em diversas regiões dos trópicos, permanecendo no pensamento das elites *criollas* mesmo após as lutas de independência e a construção das novas nações.

Ao olharmos para trás, no caso andino, Garcilaso de La Vega, um cronista mestiço que valorizava os feitos incaicos, descrevia, na virada para o século XVII, que os povos que habitavam a região andina antes da dominação Inca eram *bestiales* (DE LA VEGA, 1973). Apesar disso, entendemos hoje que muitas das tecnologias e saberes em relação ao ambiente andino, praticados e exaltados no período incaico, provinham de séculos de interação das diversas etnias que ali habitavam antes da organização do Tawantinsuyu.⁷ Essa desvalorização dos saberes locais sobre esse complexo e diversificado ambiente verticalizado, como no caso da cordilheira, indicou o tipo de representação que posteriormente os espanhóis fariam dessas populações indígenas e de alguns ambientes onde essas se concentravam.

Ademais, além de Garcilaso de La Vega, outros cronistas do período colonial descreveram a região como uma planície fria e com pouca fertilidade, refletindo, quase sempre, a partir de uma ideia de impossibilidade do cultivo do milho nesse local. A referência a esse alimento sagrado se devia a sua posição primordial para o estabelecimento de alianças ou não com a organização central Inca em Cusco. Sem a possibilidade de cultivo do milho em algumas regiões, os cronistas destacaram uma "necessária" mobilidade desses povos para complementar sua dieta. Foi essa mobilidade para trabalhar em outras terras que caracterizava a *mita*, um dos tributos a serem pagos no período incaico. Essa relação de complementariedade entre os ambientes ocorria não somente no período pré-incaico, mas seguiu como modelo de interação entre os diferentes

grupos com o ambiente onde habitavam. Cabe destacar que tais fatos acarretariam a desvalorização e em uma ideia de esvaziamento de certas localidades como no caso do altiplano.

Nesse sentido, mas referindo-se ao período colonial, Gregory Cushman analisa a região de Huamanga (atual Ayacucho), no centro-sul peruano, através dos escritos e desenhos do cronista ameríndio Guaman Poma de Ayala (1534-1611?) Esse cronista, em sua obra *Nueva Cronica y Buen Gobierno* (1615) falava da criação de *despoblados* na região, ou, nas palavras de Cushman, de uma *Wilderness*, a partir do declínio demográfico pós-conquista:

No início do Peru colonial, o declínio da população indígena, a deterioração ambiental e a desordem pública eram enormes preocupações entre os intelectuais espanhóis, um exército de pintores indígenas e todo um gênero de escritos que descreviam as gerações dos reis incas. Do ponto de vista dos colonizadores e do colonizado, o declínio demográfico implicou a destruição da fonte mais básica de riqueza e melhoria - o trabalho humano. Isso resultou na criação de *despoblados*, um termo depreciativo para terreno baldio ou *wilderness*, onde populações florescentes já haviam residido, e também para a proliferação dos *montes* como paisagens indisciplinadas onde plantas, animais e povos selvagens dominavam (CUSHMAN, 2015, p. 39).

Nesse sentido, segundo Cushman, teríamos que perceber, dentro da perspectiva da história ambiental, que a natureza existe como algo além de uma construção sociocultural e que a cultura, por sua vez, seria dependente dos fatores ambientais bem como das relações com organismos não humanos.

Ou seja, analisando brevemente esses dois casos, quando pensamos no processo de despovoamento como desvalorização de uma paisagem ou região, temos que ter em mente que esse processo não é fruto somente de uma representação eurocêntrica, mas que fatores ambientais e materiais, como uma acentuada queda demográfica, também contribuíram para que essa visão se consolidasse. William Cronon também reflete sobre essa perspectiva em seu destacado livro *Uncommon Ground* (CRONON,

⁷ Elizardo Pérez, apesar de valorizar os saberes ditos incaicos e se basear nos escritos de Garcilaso de La Vega, chega a mencionar que o Ayllu era uma célula social anterior: "El ayllu es la célula social de los pueblos andinos, y se formó mucho antes que el Inkario, y aún es probable que sea anterior a Tiwanaco. [...] En su evolución posterior, encontramos una serie de elementos que aseguran su permanencia a través de las diferentes culturas que fueron superponiéndose" (PÉREZ, 2015, p. 48).

1996). Apesar de trabalhar com a ideia de uma natureza “não natural” que se estabelece muitas vezes como uma construção humana, o autor deixa claro que trabalhar a natureza como uma ideia está longe de dizer que ela é só uma ideia e de que não haveria uma referência concreta fora do mundo humano e dos significados que atribuímos ao mundo natural. Fato é, que essa perspectiva eurocêntrica em consonância com as condições materiais que acompanharam o processo de colonização, acabaram consolidando a ideia do isolamento além de desvalorizarem os saberes indígenas durante a construção do pensamento científico e dos debates acerca das ideias sobre a natureza.

O autor Germán Palácio perpassa por essa história, tendo o século XIX como principal momento de interconexão, onde essas ideias foram sistematizadas na consolidação das disciplinas científicas (PALÁCIO, 2005). É a partir desse momento que o autor crê que surgem alguns desafios epistemológicos que serão, ou terão de ser enfrentados, no século XX. Para Palácio, a formação de um ideal de civilização, posteriormente substituído por um ideal de desenvolvimento (pós-2.^a Guerra Mundial), estabeleceu uma hierarquia que se debruçava sobre as condições de determinados povos e, conseqüentemente, sobre o ambiente onde esses viviam. A própria citação a Hegel, feita por Palácio, onde o filósofo alemão argumenta que o verdadeiro espírito da história somente poderia ocorrer em zonas temperadas, define bem o lugar dos habitantes das zonas intertropicais no que seriam os fundamentos da História.

Seguindo esse princípio, Peter Coates salienta que os europeus, em diversos momentos da história – como na época da conquista – tentaram estabelecer gradações de natureza e de cultura colocando indígenas e africanos mais próximos da natureza do que eles mesmos. Essa visão essencialista do outro (COATES, 2013, p. 7) acompanharia uma progressiva separação epistemológica entre as ciências ditas naturais e as ciências humanas

nesse momento, o que teria afastado qualquer relação entre história e natureza que pudesse tensionar essa visão essencialista.

Toda essa discussão nos é relevante para a compreensão do processo de subalternização dos saberes tradicionais, onde se inseria também o saber indígena e a relação destes com o mundo biofísico, ao longo dos últimos séculos, culminando no nosso objeto específico que é a escola de Warisata. Ademais, entender como essas ciências se constituíram, principalmente no século XIX, é também iniciar uma discussão de como uma educação indígena poderia ser concebida no começo do século XX, ao tentar colocar em diálogo os conhecimentos ditos científicos e os saberes de uma memória biocultural indígena (TOLEDO; BARRERA-BASSOLS, 2008). Afinal, tentaremos utilizar a aproximação entre as diferentes ciências, como propõe Germán Palácio, para tentar compreender as relações e os desafios que estavam em jogo no momento e espaço onde a Escuela-Ayllu de Warisata se localizou.

Saberes e conhecimentos na experiência de Warisata

A permanência deste conhecimento tradicional sobre a natureza ao largo do tempo (dezenas, centenas e milhares de anos), pode então visualizar-se como uma sucessão de espirais, incluindo alterações, crises e turbulências. Este contínuo histórico revela um formidável mecanismo de memorização, leia-se de formação e manutenção de recordações, que no fundo conforma um certo código cultural (TOLEDO, 2009, p. 35, tradução nossa).⁸

Elizardo Pérez, um dos fundadores da Escuela-Ayllu e talvez figura mais destacada dessa empreitada perante a sociedade boliviana, escreveu em 1963 uma autobiografia que é considerada a fonte mais completa sobre esse evento. A primeira de três partes, trata sobre o que ele denomina *Tradición*, uma pequena análise sobre os aspectos organizacionais, sociais, religiosos e econômicos da sociedade Inca. Sua intenção é demonstrar um ideal a ser seguido, um modelo de como essa

⁸ Do original: *La permanencia de este conocimiento tradicional sobre la naturaleza a lo largo del tiempo (decenas, cientos y miles de años), puede entonces visualizarse como una sucesión de espirales, incluyendo alteraciones, crisis y turbulencias. Este continuo histórico revela un formidable mecanismo de memorización, es decir de formación y mantenimiento de recuerdos, que en el fondo conforma un cierto código cultural.*

cultura indígena no altiplano, e em outras regiões dos Andes, poderia ser sistematizada. Para ele, ela estava viva, mas renegada nos rincões isolados da nação boliviana e seu objetivo era trazê-la de volta à cena através da educação, como forma de integrar os indígenas ao projeto nacional. Essa tradição poderia ser expressa em uma espécie de memória que através dos séculos cultivou hábitos que foram se transformando a cada contexto com o qual dialogavam:

A paisagem assim descrita pretende demonstrar as condições hostis em que floresceu a cultura Inca. É evidente que para a subsistência da sociedade era necessário realizar grandes esforços e organizar uma ação conjunta para dominar os elementos da natureza. O coletivismo nasce assim, determinado pelas mesmas necessidades da luta pela vida, e através de suas instituições sistematiza o esforço e o trabalho, motores com os quais o Império fortaleceu sua economia e se estendeu territorialmente (PÉREZ, 2015, p. 39, tradução nossa).⁹

As palavras de Elizardo Pérez denotam, mais uma vez, que o ambiente do altiplano era um obstáculo a ser superado ou dominado, ratificando o que já vínhamos discutindo até aqui. No entanto, o que vale ressaltar, é a crença que uma forma de organização como a incaica seria o modelo que possibilitaria não somente vencer as adversidades impostas pelo local, como elevar a condição das populações que ali habitavam. Essa "cultura Inca" apareceria, para esse autor, nas formas de organização ainda praticadas em algumas regiões bolivianas. Víctor Toledo denomina esse elemento encadeador de memória biocultural, atrelando, portanto, a construção dessa cultura aos saberes em interrelação com o ambiente onde estão presentes. Para esse autor, o saber tradicional reaparece na história sempre em forma de espiral, ou seja, se adequando aos novos contextos, mas ainda sobre uma estrutura identificável.

Ainda para Toledo, o "código cultural" operaria como um instrumento de aprendizagem. Os saberes dos povos e das culturas que existiram, e ainda existem, estariam, nesse sentido, baseados

em uma relação direta, prática e emotiva com a natureza onde habitam. Esses seriam conhecimentos que se construiriam no lugar, estando localizados ou territorializados dependendo de culturas profundamente arraigadas nos contextos simbólicos, cognitivos e naturais do seu próprio entorno. O autor segue seu raciocínio falando sobre a transmissão desse conhecimento e como esse foi constituindo uma memória (BARRERA-BASSOLS; TOLEDO, 2008). Veremos mais adiante quando tratarmos dessa transmissão através das atividades que eram desempenhadas em Warisata.

Antes, devemos salientar, que a preocupação de valorização dos saberes indígenas e das formas de organização incaicas, nesse momento, não está ligada diretamente a uma preocupação ecológica no sentido que temos a partir das décadas de 1970 e 1980. Até metade do século XX, a Antropologia e a História pouco conversavam entre si, e o diálogo estabelecido entre essas e a recém sistematizada disciplina da ecologia, tampouco era o mesmo que se destacou a partir dos anos 1970. Philip Descola, pensando a partir de uma história da Antropologia, busca identificar em que momento esse diálogo com a ecologia teria se estabelecido. Para ele,

[...] a Natureza não existe como uma esfera de realidades autônomas para todos os povos e é tarefa da antropologia compreender por que e como tantas pessoas classificam, na humanidade, seres que nós chamamos naturais, mas também por que e como nos pareceu necessário excluir estas entidades de nosso destino comum (DESCOLA, 2011, p. 9-10).

É a partir desse momento, que ademais representou grandes preocupações ecológicas por parte da sociedade, que se começa a pensar em uma relação intrínseca entre as ditas ciências humanas e as ciências naturais em um caráter mais epistemológico. Quanto à valorização dos saberes indígenas em relação ao ambiente, podemos pensar que ela ocorre já nos entre os anos 1970 e 1980 tendo como marcos referenciais as obras: *The colonial Indian*:

⁹ Do original: *El paisaje así descrito pretende hacer ver las condiciones hostiles en que floreció la cultura incaica. Es evidente que para la subsistencia de la sociedad era necesario realizar grandes esfuerzos y organizar una acción conjunta para dominar los elementos de la naturaleza. El colectivismo brota así determinado por las mismas necesidades de la lucha por la vida, y a través de sus instituciones se sistematiza el esfuerzo y el trabajo, motores con los que el Imperio robusteció su economía y se extendió territorialmente.*

Past and future research perspectives e Indigenous knowledge systems and development (SPALDIN, 1972; BROKENSHA; WARREN; WERNER, 1980).

Portanto, a preocupação da escola estaria mais diretamente inclinada na valorização do saber indígena em relação ao ambiente para legitimar, junto com o argumento da produtividade que veremos mais adiante, um maior acesso à terra e à autonomia no uso dessas. Continuaremos a refletir de que forma esses saberes foram trabalhados e quais são as implicações de pensá-los atrelados a um ideal de produtividade, e atestando, também, quais seriam as condições materiais que influíram nas atividades da Escuela-Ayllu de Warisata.

A escola foi inaugurada em 2 de agosto de 1930, mas não obteve grandes aportes financeiros por parte do Estado boliviano. Nos seus escritos, Elizardo Pérez coloca que não passaram de \$19.000 bolivianos o total fornecido nos quase dez anos de trajetória da escola. Mas como teria sido possível, então, montar uma estrutura que abrigaria mais de trezentos alunos, muitos desses em forma de internato? Quase todo o trabalho de construção da escola foi feito a partir de materiais locais e com mão de obra indígena, que trabalhava como forma de aprendizagem nas oficinas de marcenaria e na feitura de tijolos de adobe:

Centenas de índios trabalhando sem salário, alegremente, unidos em *ayni* ou *achocalla*, a fraternal instituição de trabalho aymara. Uns faziam adobes, outros cortavam pedras, aqueles traziam sementes e estes removiam a terra com seus arados, os demais debulhavam o grão no ritmo das canções pastoris; e todos em conjunto, levantavam os muros do edificio, forma plástica e exterior, deste outro edificio espiritual que iam construindo ao recuperar a fé em seus destinos e na sua condição de grupo social (PÉREZ, 2015, p. 101, tradução nossa).¹⁰

O trabalho e a produtividade, portanto, eram os grandes lemas da escola para legitimar o lugar

de destaque que seus idealizadores almejavam para o indígena no processo nacional:

O índio sabia que era o motor da vida nacional. Sabia desta verdade incontestável e fecunda, e desde então toda sua atividade cobrava um sentido distinto: o trabalho, que antes havia sido sinal de sua escravidão, era agora de sua liberação, e onde quer que estivessem, estavam possuídos de uma fé que nada poderia abater. Sabiam que, sem eles, nada teria sido possível na Bolívia: eles haviam extraído da terra os minerais que davam fisionomia ao país e os frutos com os quais sustentavam as ciudades; eles haviam aberto caminhos, colocado as linhas férreas, construído as ciudades; eles, enfim, haviam defendido o país na guerra. Este sentimento de sua própria importância lhes conferia segurança e uma visão alta, e desde então nunca mais se sentiram humilhados pelas perseguições, que suportavam porque tinham uma tranquila confiança em novos amanheceres onde não houvesse opressão nem injustiça (PÉREZ, 2015, p. 103, tradução nossa).¹¹

Além da construção com materiais locais, a escola também funcionava como um centro agrícola experimental. Ademais, em 1937, se tornou um modelo a ser seguido por outras dezenas de escolas indígenas que se abriam pelo país. Cada escola seria desenvolvida com atividades produtivas que se relacionariam com seus respectivos ambientes. Cabe lembrar que nos Andes existia uma grande diversidade ecológica devido à verticalidade do relevo, o que garantia diferentes formas de se relacionar através da alteração dos ambientes, mesmo entre pequenas distâncias. Essa característica sempre foi colocada por historiadores, antropólogos e arqueólogos como uma relação de complementariedade. Os autores John Murra e Ramiro Condarco, reconhecidos estudiosos das populações andinas, chegaram a elaborar o que chamaram de Teoria da Complementariedade Vertical Eco-Simbiótica (CONDARCO; MURRA, 1987). Basicamente, esse modelo se aglutina em uma "inter-relação entre unidade social e unidade

¹⁰ Do original: *Cientos de indios trabajando sin salario, alegremente, unidos en el ayni o achocalla, la fraternal institución del trabajo aymara. Unos hacían adobes, otros cortaban piedras, aquellos aportaban semillas, estos removían la tierra con sus yuntas, los demás allá trillaban el grano al ritmo de las canciones pastoriles; y todos en conjunto, levantaban los muros del edificio, forma plástica, exterior, de ese otro edificio espiritual que iban construyendo al recuperar la fe en sus destinos y en su condición de grupo social*

¹¹ Do original: *El indio sabía que era el motor de la vida nacional. Sabía esta verdad incontestable y fecunda, y desde entonces toda su actividad cobrava un sentido distinto: el trabajo, que antes había sido señal de su esclavitud, lo era ahora de su liberación, y en donde quiera que estuvieran, estaban poseídos de una fe que nada podía abatir. Sabían que, sin ellos, nada hubiera sido posible en Bolivia: ellos habían extraído de la tierra los minerales que daban fisonomía al país y los frutos de que se sustentaban las ciudades; ellos habían abierto caminos, tendido líneas ferroviarias, construído ciudades; ellos, en fin, habían defendido al país en la guerra. Ese sentimiento de la propia importancia les confería seguridad y altura de miras, y desde entonces nunca más se sintieron humillados por las persecuciones, que soportaban porque tenían una tranquila confianza en nuevos amaneceres donde no hubiera opresión ni injusticia.*

agrária que, ao mesmo tempo, produz relações recíprocas, vendo-se aumentando, assim, o grau de complexidade em ambas unidades separadamente" (MIREs, 1990, p. 118). Esse "axioma simbiótico", nas palavras de Toledo e Barreira-Bassols reúne o cultural e o biológico na construção de zonas de grande diversidade biológica que aumentam a capacidade de resiliência das populações que interagem com aquele ambiente.

Essa fundamentação, ainda que não explícita nos ideais de Elizardo Pérez, aparece sobre outros moldes nas políticas públicas que definiriam o *Nucleo Escolar Campesino*, tendo em Warisata seu polo irradiador:

[...] começamos a acreditar que a educação do índio deveria ser o começo de uma unidade pedagógica nacional, baseada em suas raízes agrárias, para criar uma mesma filosofia e uma mesma técnica educacional para o boliviano dos campos assim como para o das cidades. Tínhamos que criar a escola boliviana com elementos próprios de nosso cosmos, tínhamos que criar o professor boliviano com elementos próprios da nossa necessidade, e tudo isso nos colocava uma obrigação altamente patriótica: a de conservar entre os sistemas ancestrais de organização social aqueles que, modernizados, puderam dar caráter a nossa condição de povo e nos colocarmos em estado de receber as mais novas correntes do progresso humano (PÉREZ, 2015, p. 106, tradução nossa).¹²

A passagem acima traz luz a um dos questionamentos propostos no início desse artigo: o de averiguar a relação da identidade nacional e dos saberes indígenas como problema no campo da educação desses povos *quéchua-aymara*. O projeto de Warisata não vê de forma separada essa relação identitária. Muito pelo contrário, estabelece um plano de ação que visa trazer, através principalmente do trabalho agrícola, os povos indígenas para a identidade nacional boliviana. Cabe ressaltar, nesse sentido, que Elizardo Pérez criticava muito as escolas normalistas que trabalhariam somente a alfabetização sem a devida atenção às atividades práticas da vida

no campo, onde ele crê que essa identidade indígena estava atrelada. Além disso, demonstra a preocupação de se mesclar essa identidade nacional moderna com a diversidade de povos e ambientes (*elementos de nuestro cosmo*). Essa diversidade na unidade seria fruto dessa característica da complementariedade andina que vínhamos discutindo até aqui.

Porém, de que maneira essa educação com um viés de produtividade pode ser problematizada quando pensamos na utilização ou não dos saberes indígenas nesse processo? Ou em outras palavras, como poderíamos entender essa mescla entre saberes tradicionais em relação ao ambiente e o aspecto moderno definido por tal produtividade? Compreender sobre quais condições elas podem ser desenvolvidas é fundamental para se pensar em um novo tipo de organização do espaço que estava tentando se legitimar nesse processo.

Quando Victor Toledo fala de "uma estratégia de usos múltiplos como a que o produtor tradicional ou indígena implementa através de um sistema integrado de práticas produtivas, e que se expressaria no espaço como uma paisagem diversificada", alega que essa possuiria várias vantagens do ponto de vista ecológico. Ainda que essa não fosse a preocupação direta em Warisata, podemos concordar com esse autor que a mesma "constitui uma boa resposta a diversidade *ecogeográfica* dos ambientes, pois, geralmente, os indígenas tendem a manter ou a implementar unidades produtivas de acordo às características e potencialidades das paisagens por eles reconhecidas" (TOLEDO; BARRERA-BASSOLS, 2008, p. 59-60).

Para tanto, como já vimos, temos que nos afastar relativamente da ideia de essência que, muitas vezes, acompanha a ideia de natureza e, também, de indígena. Ao longo do tempo, os povos que habitavam o altiplano foram domesticando certos tipos de alimentos e aprimorando-os geneticamen-

¹² Do original: [...] empezábamos a creer que la educación del indio debía ser el comienzo de una unidad pedagógica nacional, basada en sus raíces agrarias, para crear una misma filosofía y una misma técnica educacional para el boliviano de los campos como para el de las ciudades. Teníamos que crear la escuela boliviana con elementos propios de nuestro cosmos; teníamos que crear al maestro boliviano con elementos propios de nuestra necesidad, y todo esto nos imponía una obligación altamente patriótica: la de conservar entre los sistemas ancestrales de organización social aquellos que, modernizados, pudieran dar carácter a nuestra condición de pueblo y ponernos en estado de recibir las más nuevas corrientes del progreso humano.

te. Com o movimento da história que incide tanto nas condições naturais como culturais (se é que devemos separá-las), novas plantas e animais foram sendo introduzidos, bem como se formavam outras culturas que de acordo com seus interesses, crenças e necessidades alteravam também o ambiente.

Tal fator se acelerou a partir do período colonial com a introdução de uma nova biota que acompanhou os europeus em sua chegada nas américas (CROSBY, 1986). Nicolas Cuvi, em sua análise sobre as contribuições indígenas, parte desse período para argumentar que, com o passar do tempo, os indígenas foram misturando tecnologias indo-europeias (mediterrâneas e andinas) ao cultivar batatas junto com trigo e cevada, criar lhamas, alpacas e cuyes junto com porcos, galinhas e vacas no altiplano. Por isso, considera que existe uma elástica fronteira étnica que definiria um heterogêneo universo por trás da categoria do "indígena" nos Andes (CUVI, 2019, p. 82).

No entanto, já no século XX, essa fronteira entre "criollos" e "indígenas", ainda que elástica, foi se tornando mais cristalizada na sociedade boliviana, sendo esses últimos caracterizados por terem sido marginalizados ou resistido à expansão de um modelo mais industrial, representante da modernidade, que incidia nas relações entre homem e natureza. Foi tal fator que levou à formulação de uma educação indígena que os reintroduzisse nessa sociedade, além de servir para pleitear uma maior autonomia desses povos com direito ao reconhecimento e acesso à terra, em um embate direto ao poder das elites rurais representados pelos *gamonales*. Uma luta também por modos de vida e formas de se relacionar com o ambiente que deixaria mais clara essa separação entre os *ayllus* indígenas e a *hacienda criolla* representada pela Sociedade Rural boliviana.¹³

Ainda assim, algumas comunidades dos Andes tropicais, sobretudo na Bolívia, mantiveram (ou recuperaram) formas de organização como o *ayllu*. No *ayllu* se manifestavam a propriedade coletiva, a reciprocidade, o trabalho compartilhado, o simbolismo unido ao território, o trabalho em relação com os ciclos anuais e interanuais da terra, o uso vertical do espaço, a regeneração do silvestre, o uso de plantas medicinais, as relações familiares e um predomínio do coletivo sobre o individual (CUVI, 2019, p. 94, tradução nossa).¹⁴

O embate se acentuou a partir de 1937, quando houve uma intensa campanha promovida pela Sociedade Rural boliviana nos periódicos de La Paz contra o tipo de educação indígena que era feita a partir do modelo de Warisata. Argumentavam que o ensino dado ao indígena não os prepararia para o convívio nacional, que os maestros de Warisata somente ensinavam a ser obreiros e não técnicos agrícolas eficazes e que devia-se instaurar somente as *escuelas normales* de alfabetização para tirar o indígena de seu estado de "retardo" (DANOSO TORRES, 1940).

Enquanto as acusações à professores da escola aumentavam, chamando-os de despreparados e até de comunistas que estariam usando os indígenas em causa própria, Elizardo Pérez fazia questão de enviar ofícios públicos ao ministro da educação e publicá-los também nos mesmos jornais onde recebia as acusações vindas dos membros da *Sociedad Rural*. Nessa contra argumentação, defendia que o *ayllu* estava sendo restaurado em seus princípios de reciprocidade, trabalho comunitário e organização autônoma a partir do conselho de *Amautas*.¹⁵ Junto a essa contestação, trazia o argumento da produtividade, por vezes dando números do que era produzido nos sete hectares de terras que haviam sido doadas, segundo ele, por proprietários indígenas da região. Essa produção era o que autoabastecia a escola e que também o que era vendido ou

¹³ A *Sociedad Rural Boliviana* era uma representação institucional de uma elite rural formada por grandes proprietários de terras e personalidades influentes na política boliviana. Ver em: KLEIN, Herbert S. *Haciendas and ayllus: rural society in the Bolivian Andes in the eighteenth and nineteenth centuries*. Stanford: Stanford University Press, 1993.

¹⁴ Do original: *Aun así, algunas comunidades de los Andes Tropicales, sobre todo em Bolívia, mantuvieron (o recuperaron) formas de organización como el ayllu. En el ayllu se han manifestado la propiedad colectiva, la reciprocidad, el trabajo compartido, el simbolismo unido al territorio, el trabajo en relación con los ciclos anuales e interanuales de la tierra, el uso vertical del espacio, la regeneración de lo silvestre, el uso de las plantas medicinales, las relaciones familiares, y un predominio de lo colectivo sobre lo individual.*

¹⁵ O parlamento de amautas era uma espécie de instituição indígena que pode ser traduzida como Conselho de sábios. Era nesse conselho que se tomavam todas as decisões referentes aos Ayllus quase sempre em forma de assembleia. Ver em: CEDILLO, Arturo Vilchis. *La Escuela-Ayllu de Warisata, Bolívia y sus relaciones con México. De Raíz diversa*, México, v. 1, n. 1, p. 145-170, abr./sep., 2014.

trocado em mercados locais por outros produtos de outras zonas ecológicas complementares: "detallábamos la siguiente producción de Warisata: 820 cargas de papa, 100 cargas de habas, 40 cargas de trigo, 1 quintal de arvejas, 50 libras de linaza, 2 libras de raigrás, 2 libras de trébol híbrido" (PÉREZ, 2015, p. 240). Desses, tanto o *raigrás* como o *trébol híbrido* tinham o papel de forrageiras para alimentar o gado que auxiliava nos cultivos da escola. Existem também, na fonte de Elizardo Pérez, diversos registros fotográficos de outros cultivos como outros tubérculos, quinua, cevada, hortaliças dentre outros que não foram enumerados nesse relatório.

Analisando esses registros pelos números, podemos perceber que a batata ainda tinha um papel preponderante com 820 sacas de produção. Temos que ter em mente que esse informe foi escrito por Elizardo Pérez para o ministério boliviano no mês de maio de 1937, que é exatamente a época da colheita da batata no calendário andino. Tal fato pode justificar o número tão alto desses tubérculos nesse relatório, mas outros aspectos também podem ser observáveis, como no caso da pequena produção de forrageiras (ao redor de 1 kg de cada) que pode revelar que não havia um grande rebanho de bovinos. Provavelmente, seriam poucos animais que serviram para tração de arados e/ou uma pequena produção leiteira. A quantidade considerável de trigo pode denotar que esse campo de experimentação agrícola já funcionava com a preocupação em produzir uma espécie de *commodities* (se podemos chamá-la assim) para o mercado, visto que ele não fazia parte em grande escala da alimentação dessas populações locais. Destacam-se também os 60kg de ervilha e os 22.7kg de linhaça, outros alimentos que, aparentemente, não seriam cultivados pensando no consumo dessa região.

A preocupação produtiva como forma de legiti-

mar a ação da escola está presente na sequência, quando Elizardo Pérez afirma que nesse relatório também constava que:

[...] o dia em que se conte com terras próprias e se intensifique a educação agropecuária, de acordo com o plano desta Direção Geral, Warisata triplicará suas utilidades e o mesmo poderia ocorrer nos demais Núcleos, se os dotarmos dos campos que necessitam para suas experimentações agrícolas, com o que chegariam a obter certa independência econômica ou a ampliação das atenções e capacidade de seus internos (PÉREZ, 2015, p. 240, tradução nossa).¹⁶

Portanto, podemos afirmar que a argumentação de se partir de uma organização Inca, mesclando esses saberes tradicionais com um ideal de produtividade serviu para legitimar uma estratégia indígena no contexto da época em que a escola se desenvolveu. Ademais, que essa mistura, aparentemente cultural, se aplicou também e, principalmente, nas interações estabelecidas com aquele ambiente onde novos elementos introduzidos se mesclavam a outros já tradicionais, construindo não somente uma nova paisagem no altiplano, mas estabelecendo novas relações ecológicas possíveis.

Considerações finais

Warisata havia transformado a paisagem, cuja fisionomia cinza detonava o muro branco fosco e o teto de telha de seu edifício. Nos jardins floresceram amapolas e cantutas, pensamentos e semprevivas; as margaridas e roseiras cobriam as avenidas, as pequenas árvores já se mostravam desafiando alegremente os ventos; na pampa floresceu o novo espírito dos índios... Warisata já não era o deserto inclemente de outrora (PÉREZ, 2015, p. 142, tradução nossa).¹⁷

A Escuela-Ayllu de Warisata não pretendeu ir contra um ideal de nação nem buscou somente valorizar um saber apartado dessa. Ao contrário, sua estratégia de mesclar os saberes indígenas com os conhecimentos ditos científicos ou mesmo

¹⁶ Do original: [...] el día en que se cuente con tierras propias y se intensifique la educación agropecuaria, de acuerdo al plan de esta Dirección General, Warisata triplicará sus utilidades y esto mismo podría ocurrir en los demás Núcleos, si les dotamos de los campos que necesitan para sus experimentaciones agrícolas, con lo que llegarían a conseguir cierta independencia económica o la ampliación de las atenciones y capacidad de sus internados.

¹⁷ Do original: Warisata habia transformado al paisaje, en cuya fisionomía gris detonaba el muro blanco mate y el techo de teja de su edificio. En los jardines florecían amapolas y kantutas, pensamientos y siemprevivas; las margaritas y rosales flanqueaban las avenidas, los arbolillos ya se mostraban desafiando airoosamente a los vientos; en la pampa florecía el nuevo espíritu de los indios... Warisata ya no era el yermo inclemente de antaño.

ocidentais deram o tom em todo o documento escrito por Elizardo Pérez, um de seus fundadores. Nesse sentido, a relação com o ambiente do altiplano aparece ao mesmo tempo de forma dinâmica, em uma perspectiva não essencialista, mas também mantendo certas visões dialéticas de uma natureza como obstáculo a ser superado no desenvolvimento humano. Isso se explicaria aqui por dois fatores que analisamos brevemente: primeiro, a própria presença (ou permanência) de uma um conhecimento científico que pensava uma natureza apartada, isolada e hostil, e segundo, na falta de preocupação de se pensar ecologicamente essas relações presentes nos saberes indígenas, visto que essa própria concepção epistemológica ainda não estava no horizonte.

Por fim, analisamos a questão prática de um possível embate entre valorização de saberes tradicionais e uma necessidade produtiva que atendesse aos interesses nacionais, a ponto de legitimar a ação das escolas indígenas que se espelhavam em Warisata. Vimos como essa questão se desenvolveu e como ela alterou algumas das concepções que poderíamos ter da relação entre o indígena com o ambiente no altiplano. Já que entender o indígena puramente como um ser ecológico pode ser problemático, devido aos fatores explicitados acima, se fez necessário compreendê-lo em seu interesse naquele momento. Logo, podemos conceber essa experiência educativa e agrícola como uma interrelação que demonstra não somente a preocupação em se estabelecer o lugar do índio em determinada sociedade, mas que busca, dentro das possibilidades e de suas próprias necessidades, considerar novas formas de relação entre humanos e não humanos no altiplano boliviano.

Referências

- ARAUJO, Bruno A. *A cordilheira em movimento: uma análise agroecológica da expansão Inca nos Andes Centrais (século XV)*. Dissertação (Mestrado em História Cultural) – UFSC, Florianópolis, 2017.
- BAUDOIN FARAH, Andrea. *Diagnóstico y guía estratégica para diseñar la intervención con servicios financieros y no financieros en los complejos productivos de lácteos, haba y papa en el municipio de Achacachi, provincia Omasuyos del departamento de La Paz*. La Paz, Bolívia: FOMEN, 2007.
- BRIENEN, M. W. *The clamor for schools: Indigenous communities, the state, and the development in indigenous education in Bolivia, 1900-1952*. Tese (Doutorado) – Universidade de Amsterdam, 2011.
- BROKENSHA, David W.; WARREN, Dennis M.; WERNER, Oswald. *Indigenous knowledge systems and development*. Maryland: University Press of America, 1980.
- CEDILLO, Arturo Vilchis. La Escuela–Ayllu de Warisata, Bolivia y sus relaciones con México. *De Raíz Diversa*, México, v. 1, n. 1, abr. /sept., p. 145-170, 2014. Disponível em: <http://latinoamericanos.posgrado.unam.mx/publicaciones/deraizdiversa/no.1/Vilchis.pdf>. <https://doi.org/10.22201/ppela.24487988e.2014.1.58210>
- CONDARCO, Ramiro; MURRA, John Victor. *La teoría de la complementariedad vertical eco-simbiótica*. La Paz: Hisbol, 1987.
- COATES, P. *The Nature of Natures. Nature: Western attitudes since ancient times*. John Wiley & Sons, Berkley: University of California Press, 2013.
- CRONON, W. "In Search of Nature" e "The Trouble with Wilderness". In: CRONON, W. *Uncommon Ground: Toward Reinventing Nature*. New York: [s. n.], 1996.
- CROSBY, A. *Ecological Imperialism: The Biological Expansion of Europe – 900/1900* (Cambridge, 1986). <https://doi.org/10.2307/3985063>
- CUSHMAN, Gregory T. The Environmental Contexts of Guaman Poma: Interethnic Conflict over Forest Resources and Place in Huamanga, 1540–1600. In: *Unlocking the Doors to the Worlds of Guaman Poma and His Nueva Corónica*. University of Chicago Press, 2015.
- CUVI, Nicolás. Improntas y remanentes indígenas em los Andes tropicales. In: LEAL, Claudia; SOLOURI, John; PÁDUA, José Augusto (ed.). *Un pasado vivo: Dos siglos de historia ambiental latino-americana*. Bogotá: FCE, Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, 2019. <https://doi.org/10.30778/2019.71>
- DANOSO TORRES, Vicente. *El estado de la educación indígena en el país*. Informe del Vice-Presidente del Consejo Nacional de Educación. Consejo Nacional de Educación. La Paz: Editorial Renacimiento, 1940.
- DE LA CADENA, Marisol. *Qué son, quiénes son y qué quiere decir seres de la tierra*. Entrevista ao canal RedGE Peru, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gBs5wQU755M>. Acesso em: 20 abr. 2020.
- DESCOLA, Phillippe. *Antropologia da Natureza. In: Contribuições da Antropologia e da Filosofia para os estudos sobre Natureza e Ambiente. Cadernos de História – UFPE*. v. 8, n.8, Recife, 2011.
- ELORTEGUI URIARTE, Maider. La Escuela-Ayllu de Warisata: destellos de memória subversiva em los Andes Bolivianos. *Pacarina del Sur (En línea)*, año 8, n. 29, Ciudad de Mexico, 2016.
- GALINDO, Alberto Flores. *In search of an Inca: identity and utopia in the Andes*. New York: Cambridge University Press, 2010.

GARCILASO DE LA VEGA, Inca. *Comentarios reales de los Incas*. Lima: Biblioteca Peruana - Ediciones Peisa, 973. Tomos I, II, III.

GUAMAN POMA DE AYALA, Felipe. *Nueva crónica y buen gobierno*. Lima: Ebisa, 2011. v. I e II.

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. Palas Athena, 2001.

MEJÍA VERA, Yvette. Warisata, el modelo del ayllu: Sistematización de Warisata escuela-ayllu 1931-1940. In: XIX REUNIÓN ANNUAL DE ETNOLOGÍA. La Paz: MUSEF, 257-78. 2006. Disponible em: <http://www.katari.org/pdf/warisata.pdf>. Acesso em: 12 out. 2019.

MIRES, Fernando. *El discurso de la naturaleza: ecología y política en América Latina*. Editorial Dept. Ecuménico de Investigaciones, 1990.

MOSTAJO, Carlos. Warisata Mia! Em: PEREZ, Elizardo. Tradición. In: *WARISATA: La escuela-ayllu*. Colección pedagógica plurinacional La Paz: Ministerio de la educación. 3. ed. 2015. [1963]. (Serie Clásicos I. Primera parte).

KLEE, Gary A. (ed.). *World systems of traditional resource management*. Sydney: Halsted Press, 1980.

KLEIN, Herbert S. *História da Bolívia*. Brasília: Editora UNB, 2016.

ORTIZ, Fernando. *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*. Madrid: CATEDRA, 2002. [1940].

PÁDUA, José Augusto. As bases teóricas da história ambiental. *Estudos avançados*, São Paulo, v. 24, n. 68, p. 81-101, 2010, p. 93. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142010000100009-&script=sci_arttext&tlng=es. Acesso em: 15 out. 2010. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142010000100009>

PALACIO, G. Historia tropical: a reconsiderar las nociones de espacio, tiempo y ciencia. *Tareas*, Cidade do Panamá, n. 120, p. 29-65, 2005.

PEREZ, Elizardo. Tradición. In: *WARISATA: La escuela-ayllu*. La Paz: Ministerio de la educación, 3. ed. 2015. [1963]. (Colección Pedagógica Plurinacional – Serie Clásicos I. Primera parte).

PORTUGAL, Ana Raquel M. da C. M. Dialogando com as crônicas quincentistas: a representação do ayllu andino. *R. Mestr. Hist.*, Vassouras, v. 4, n. 1, p. 7-26, 2001/2002.

SPALDING, Karen. The colonial Indian: Past and future research perspectives. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press: *Latin American Research Review*, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 47-76, 1972.

TOLEDO, Victor M.; BARRERA-BASSOLS, Narciso. *La memoria biocultural: la importancia ecológica de las sabidurías tradicionales*. Barcelona: Icaria Editorial, 2008. V. 3.

TOLEDO, Victor M.; BARRERA-BASSOLS, Narciso. Por qué los pueblos indígenas son la memoria de la especie? *Papeles*, Madrid, n. 107, 2009.

WILLIAMS, R. Idéias de Natureza. In: WILLIAMS, R. *Cultura e Materialismo*. Franca: Editora UNESP, 2011.

VIVEIROS DE CASTRO, E. Imagens da Natureza e da Sociedade. In: CASTRO, E. V. *A Inconstância da Alma Selvagem*. Cosac Naify: São Paulo, 2002.

Bruno Azambuja Araujo

Mestre em História Cultural pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em Florianópolis, SC, Brasil; doutorando em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), no Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Bolsista CNPq.

Endereço para correspondência

Bruno Azambuja Araujo

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Av. Pedro Calmon, 550

Cidade Universitária da UFRJ, 21941901

Rio de Janeiro, RJ, Brasil