

# Educación popular y alternativas pedagógicas. La experiencia de Warisata: historia y porvenir

## *Popular education and pedagogical alternatives the Warisata experience: history and future*

CHRISTIAN AARÓN CRUZ CRUZ\*  
MARCELA GÓMEZ SOLLANO\*\*

En este trabajo se presenta la experiencia pedagógica de la Escuela-Ayllu de Warisata, Bolivia, por su trascendencia en la construcción de un proyecto de educación propia que definiera como *ethos* la liberación de las comunidades indígenas. El análisis se realiza con base en la metodología de sistematización de experiencias pedagógicas alternativas en el campo de la educación popular y a partir de la investigación de carácter histórico-genealógico, así como de la revisión de fuentes documentales y testimoniales realizadas sobre los debates fundacionales de la educación indígena que acompañan parte del ideario político pedagógico de nuestros pueblos. El aporte principal de la Escuela-Ayllu radica en la construcción de un proyecto de educación propia y alternativa para la defensa y el sostenimiento de la vida comunitaria de los pueblos originarios en la lucha por su liberación. Asimismo, se analiza la particularidad de esa experiencia, su sentido alternativo y popular, además del programa de formación que se configuró en este espacio y su importancia en la historia de la educación popular de Nuestra América. Por esta razón, se asume que la experiencia pedagógica de Warisata se mueve entre la historia y el porvenir de las pedagogías de la región.

**Palabras clave:**  
Warisata,  
Escuela-Ayllu,  
experiencias pedagógicas  
alternativas,  
educación popular

**Recibido:** 19 de enero de 2024 | **Aceptado para su publicación:** 12 de junio de 2024 |

**Publicado:** 1 de julio de 2024

**Cómo citar:** Cruz Cruz, C. A. y Gómez Sollano, M. (2024). Educación popular y alternativas pedagógicas. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (63), e1644. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2024\)0063-004](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2024)0063-004)

*This paper systematizes the pedagogical experience of the Ayllu-School of Warisata, Bolivia, due to its transcendence in the construction of its education project that defines the liberation of indigenous communities as its ethos. The analysis is based on the methodology of alternative pedagogical experiences in the popular education field systematization and from historical-genealogical research, as well as from the reading of documentary and testimonial sources based on the functional debates of the indigenous education that accompany part of the pedagogical political ideology of our original peoples. The main contribution of the Ayllu-School lies in the construction of its own alternative education project for the defense and sustainability of the community life of the native peoples in the struggle for their freedom. Likewise, the peculiarity features of such experience, its alternative and popular sense, in addition to the creation of the program that was defined in this space and its importance in the history of popular education in Our America. For this reason, we assume that the Warisata pedagogical experience moves between the history and the future of pedagogies in the region.*

**Keywords:**  
Warisata,  
school-ayllu,  
alternative  
pedagogical  
experiences,  
popular education

\* Maestro en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Profesor de Psicología Social y Pedagogía en la misma universidad. Integrante del programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina-México. Coordinador del Seminario de Educación Intercultural en América Latina de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Líneas de investigación: educación popular, prácticas solidarias, juventudes, educación indígena, y desarrollo de programas de intervención comunitaria. Correo electrónico: christiancruz@filos.unam.mx/<https://orcid.org/0000-0002-2798-7197>

\*\* Doctora en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Profesora e investigadora en la misma entidad académica. Cofundadora del Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina, en el que se desempeña como coordinadora del nodo de México. Líneas de investigación: historia y prospectiva de la educación latinoamericana, alternativas pedagógicas y educación popular, formación de sujetos de la educación, configuración teórico-epistemológica del campo de la pedagogía. Correo electrónico: margom@unam.mx/<https://orcid.org/0000-0002-6194-2953>



En Warisata se buscaba liquidar el régimen de la servidumbre. Por consiguiente, no podía ser una escuela “para la vida”, sino una “escuela de la vida”. No una preparación para la vida, sino la vida misma, la vida resultante de la división de clases, de la desigualdad y vida creadora de conciencia y aptitud de lucha, en lugar de ser una adaptación conformista a modalidades actuales.

Carlos Salazar Mostajo (1986)

## APERTURA Y DELIMITACIÓN

**E**l vertiginoso e incierto siglo XXI ha recibido a la historia de nuestros pueblos con la reserva que todo acontecimiento anuncia y enuncia. Y en ese anunciar y enunciar la memoria parece no descansar cuando, desde la praxis y la acción, los territorios se van poblando de los proyectos que las comunidades y las sociedades construyen al calor de las luchas, los sueños y las utopías en las que se inscribe algo propio que va marcando la ruta por la que transitan y se transforman las pedagogías de nuestra época.

En los diversos países, regiones y rincones de esta Nuestra América, educadoras y educadores populares han configurado una multiplicidad de formas del hacer de lo educativo para potenciar su carácter político-pedagógico y recuperar los saberes de los sujetos que participan de una determinada trama social en el marco de las luchas por la hegemonía.

En este dinámico y complejo proceso, la educación popular se ha configurado como un campo de acción y reflexión cuya riqueza acompaña, de múltiples maneras, parte de la historia de la educación de América Latina y el Caribe, tanto por el caleidoscopio de experiencias que dan cuenta de su potencialidad y particularidad como por las tensiones que introduce en las racionalidades que han acompañado a los “sistemas de instrucción pública centralizados y estatales (SIPCE)” (Puiggrós, 2003a, p. 304).

La riqueza de este proceso de generación de experiencias, saberes y proyectos ha convocado a diversos sectores y organizaciones regionales a trabajar –desde diferentes perspectivas, metodologías, posicionamientos y programas– en su sistematización y análisis, no solo para recuperar y hacer visible este entramado ético, político y pedagógico que se anida en el ejercicio cotidiano que despliegan actores concretos en contextos, condiciones y territorios específicos, sino, además, para producir conocimientos que, en su vinculación con la praxis, doten de sentido la acción de nuestros pueblos, desde su propio hacer, pensar, sentir y actuar.

Vaya cometido que ha acompañado esta historia, de la cual una gran cantidad de textos dan cuenta y que, asimismo, se acompaña de propuestas de formación e investigación que han desplegado especialistas, movimientos, organizaciones, instituciones y, sobre todo, educadores y educadoras en los diversos espacios en los que la educación se produce como acontecimiento particular. Con ello, se configuran espacios en los que las generaciones se encuentran y vinculan de múltiples formas, de acuerdo con las temporalidades que la historia, el presente y el porvenir van dibujando en el mapa por el que transita el nervio del legado y la transformación, en un marco de justicia social.

La obra de Adriana Puiggrós, Óscar Jara, Moacir Gadotti, Sergio Martinic, Carlos Alberto Torres, Carlos Rodríguez Brandão (Gadotti y Torres, 1994), Marco Raúl Mejía (2015), entre muchas otras figuras emblemáticas que han marcado y sostenido un trabajo que, en diálogo con la obra que el educador brasileño Paulo Freire (1970) nos legó, permite hacer de la educación popular un campo que muestra su potencial teórico, epistemológico, metodológico y, sobre todo, político pedagógico, abierto al debate y a lo que el momento histórico le plantea.

Ni que decir de las bases que el Consejo de Educación de Adultos de América Latina, organizaciones magisteriales, movimientos sociales y organismos como Otras Voces en Educación, el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Guelman et al., 2020), entre otros, han configurado para colocar a las educaciones populares (Mejía, 2015) de cara a las exigencias que las transformaciones sociales, políticas, educativas y culturales plantean, frente a los nuevos o diferentes escenarios en los cuales inscribir las herencias y resignificar las prácticas, los saberes y los programas didáctico-pedagógicos.

En este sentido, sostenemos en nuestro trabajo que la educación popular, además de ser un campo problemático particular de lo educativo, constituye parte de un movimiento amplio que trasciende fronteras, articula e interpela a una diversidad de actores de acuerdo con demandas y necesidades específicas, a las posiciones que ocupan y disputan los sujetos, como también a las condiciones concretas de posibilidad en las cuales se inscriben y adquieren sentido, con la exigencia que el conocimiento situado y la práctica reflexiva implican.

En este marco, considerar la significación que cada evento o experiencia tiene para la reconstrucción histórica de la educación, en el contexto del país o región donde se produce, y situar sus alcances político-pedagógicos en América Latina constituyen dos dimensiones de análisis que, particularmente en este artículo, nos interesa desplegar como parte del trabajo que en el Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPeAL) hemos configurado (Gómez et al., 2013; Puiggrós y Gómez, 2003; Rodríguez, 2013) y en el que hoy participan equipos de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México y Uruguay.

La educación popular en la región y el mosaico de experiencias que diversos sectores han desplegado a lo largo de la historia de la educación de nuestro continente da cuenta de este rico y complejo proceso, así como de las bases que encierra y que resulta necesario reconocer, potenciar y actualizar al calor de los cambios de la época presente.

Dar cuenta de esta experiencia histórica permite anudar un registro más por donde es posible pensar la producción de alternativas, el lugar del saber, la cultura política y los procesos de transformación, en diálogo con la diversidad, la formación de sujetos y la construcción de las identidades sociales, como dimensiones importantes para ubicar el horizonte en el que se están produciendo diversas experiencias educativas vinculadas con los sectores populares.

De la diversidad de procesos y prácticas de educación popular que se registran en la historia latinoamericana, Warisata, la Escuela-Ayllu (1931-1940) (Puiggrós, 1984; Pérez, 1962; Salazar, 1983; Blanco, 1999; Mejía, 2022; Elortegui, 2012, 2024) constituye una experiencia que inscribe un registro político pedagógico que marca

parte del debate y las acciones que acompañan dicha historia en la región, sin perder de vista sus particularidades históricas y regionales que, en la tierra boliviana de Alcides Arguedas, tuvo en los años treinta del siglo pasado.

El 2 de agosto de 1931 se inauguró la escuela en la provincia de Omasuyos como resultado de las gestiones y los trabajos desarrollados por su fundador y director, el socialista Elizardo Pérez, exinspector de escuelas, y el maestro rural indígena Ave-lino Siñani. Muchos fueron los aportes que el profesor Pérez, defensor de la cultura, lengua e historia indígena, desarrolló a lo largo de su carrera político-pedagógica, los cuales quedaron registrados en su obra *Warisata. La Escuela-Ayllu* (1962), en la que dejó inscrito cuánto tuvo que hacer y decir de la escuela campesina de Bolivia.

Cuánto ha seguido haciendo y diciendo el pueblo boliviano, particularmente las culturas originarias de esta región, para continuar la lucha e ideario de esa herencia que sigue tocando las puertas de las políticas y programas del Estado Plurinacional de Bolivia. Situar algunos ejes para contextualizar parte de este significativo proceso, a partir de los referentes teóricos y metodológicos que en el programa APPEAL hemos construido, constituye el propósito de este trabajo.

Nuestro punto de partida es considerar que la dimensión de lo metodológico alude a una forma de razonamiento que, quien participa en un proceso de investigación, construye para dar cuenta de un determinado proceso de la realidad histórico social de acuerdo con las exigencias que el objeto de conocimiento le plantea. En términos metodológicos, recuperamos las dimensiones y campos para el ejercicio de sistematización y análisis de experiencias pedagógicas alternativas que se articulan con base en las nociones de *ethos*, lo procedimental y lo pedagógico, en su relación con el saber; los sujetos que participan, los vínculos que construyen, la problemática que hizo surgir la experiencia, los principios en los que se basa, los objetivos que busca alcanzar, el reconocimiento que se le da, el nivel educativo al que va dirigido, su modalidad, la propuesta educativa en la que se sustenta, así como su trascendencia (Gómez et al., 2013). Con este planteamiento sobre lo metodológico, podemos caracterizar las experiencias pedagógicas en función de los siguientes aspectos:

... la problemática a la que responden; a las finalidades, fundamentos teóricos o metodológicos con los que operan; a los sujetos que producen y a los que forman; al contexto, condiciones y tramas sociales en que se inscriben; a los componentes pedagógicos y curriculares que se establecen; a los saberes, prácticas y discursos que producen, circulan y se apropian; a los proyectos o imágenes de futuro que construyen; y a desentrañar los significados o sentidos que se le atribuye a lo “alternativo” (Gómez y Corenstein, 2013, p. 608).

## **EDUCACIÓN POPULAR Y ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS**

En diferentes momentos y desde distintas corrientes (Pineau, 1994), la “educación popular” se ha definido en referencia a los sujetos a los que se dirige (sectores analfabetos, trabajadores, grupos étnicos, migrantes, mujeres, jóvenes, indígenas, afrodescendientes), a los conocimientos a impartir (saberes vinculados al mundo del trabajo o a la difusión política, actividades expresivas y participativas, contenidos nacionales), a sus finalidades (cambios políticos, justicia social, concientización, participación, comunicación, discusión) y a las entidades educativas que la imparten (escuelas, sindicatos, comunidades de base, asociaciones de inmigrantes), con las implicaciones éticas, políticas, sociales, culturales y

pedagógicas que esto tiene para la formación de las personas, la conformación de sus espacios de acción y la producción de conocimientos.

Por otra parte, se reconoce que uno de los propósitos que se pone en el centro del debate sobre la educación popular es la cuestión de la transformación de la sociedad. Esto implica que la acción educativa está dirigida por y cobra sentido en el actuar cotidiano de los sectores populares, y que no comprende solamente procesos educativos instrumentales, sino que va articulando aquellos elementos educativos que requiere el avance de las organizaciones populares. Por ello, una de las características más importantes de la educación popular la constituye su intencionalidad política (Guelman et al., 2020; Puiggrós, 1984), que se expresa como voluntad de transformación de lo real a partir de condiciones dadas, diseñando estrategias y tácticas que adquieren su sentido y legibilidad cuando son incorporadas a las luchas del pueblo.

En este sentido, la educación popular involucra siempre una posición política y político-pedagógica, un compromiso con el pueblo frente al conjunto de su educación y no se reduce a una acción centrada en una modalidad educativa, como la educación no formal, o a un recorte de los sectores populares, como los marginados, o a un grupo generacional, como los adultos, o a una estrategia determinada, como la alfabetización rural. Debe atravesar todos los niveles del sistema de educación formal y los espacios de educación no formal, como posición de defensa de los intereses populares, como productora de modelos, saberes, estrategias, contenidos, metodologías democráticas de educación, así como instrumento de lucha en un campo tan plagado de diferencias y articulaciones como es el educacional (Rodríguez, 2013).

Si se define “educación popular” como el ámbito en el cual los sectores populares reconstruyen y se representan su propia realidad, entonces comprende tres dimensiones que se separan solo en términos de análisis:

- Una dimensión de acción, que constituye el momento en el que toman forma las prácticas tendentes a construir una sociedad nueva de acuerdo con los intereses del pueblo.
- Una dimensión de apropiación de lo real, que comprende la producción de conceptos científicos y tecnológicos indispensables, junto con otros elementos necesarios para el desarrollo de la sociedad en construcción.
- Una dimensión ideológica, que sería el espacio donde los sectores populares realizan la reflexión sobre sus prácticas; de ella emerge el significado de su actuar, expresivo de sus intereses relacionados con su condición socioeconómica, que les permite reorientar su quehacer a partir de la comprensión e incorporación del sentido político de sus acciones.

Desde el punto de vista educativo, se trata de un proceso que exige la generación de prácticas y saberes que permitan el análisis crítico de la realidad social, la acción colectiva y el desarrollo de valores sociales democráticos y de justicia social en un marco de reconocimiento de la diversidad y la complejidad de los sujetos que participan en estos procesos.

En el marco de esta multiplicidad de enfoques (Gadotti y Torres, 1994) existe consenso en aceptar como rasgos comunes de la educación popular, entre otros, su carácter pedagógico-político; su sentido popular; en cuanto a los sujetos de su acción

(sectores populares) y sus objetivos (instrumento de apoyo a la organización popular y a la construcción de su proyecto político social); las dimensiones cognitiva (objetivación colectiva y crítica de la realidad) y de transformación de sus prácticas; la centralidad de la participación, la integralidad, la continuidad y la sistematización situada de saberes en la implementación de sus acciones.

En este sentido, el significativo educación popular se constituye como un campo complejo de articulaciones múltiples cuyas prácticas entrecruzan demandas provenientes de diversos grupos, sectores y sujetos sociales, lo que resulta en configuraciones sociohistóricas y culturales particulares. Lo anterior muestra el carácter abierto e históricamente construido del término, en el que se advierten fuertes componentes y reminiscencias propias de la diversidad de experiencias de educación popular que se desarrollaron ya entrado el siglo XX.

El sistema escolar latinoamericano siempre estuvo acompañado por experiencias educativas y planteamientos pedagógicos cuestionadores y alternativos, que muchas veces estuvieron vinculados orgánicamente a propuestas políticas y, en otros casos, se desarrollaron en el marco de procesos políticos generales. Sin embargo, siempre constituyeron discursos o gérmenes de discursos político-pedagógicos, tendentes a la educación de acuerdo con su necesaria contribución a los procesos de transformación social. Su sistematización y análisis constituye una tarea central del quehacer pedagógico, no solo como un deber de memoria, sino por su importancia en la lucha por la hegemonía y la liberación de los pueblos que han cargado con el peso de la opresión.

Por otra parte, las formas en que se emplea el significativo educación popular permiten establecer un debate sobre el papel de la escuela y la tarea de alfabetizar para situar los nuevos o diferentes significados que adquiere el término a la luz de discusiones relacionadas, entre otras, con las formas educativas no formales dirigidas a los sectores desposeídos y aquellas que provienen del Estado o que son formalizadas y dirigidas desde sectores privados.

En el programa APPEAL (Gómez et al., 2013; Puiggrós y Gómez, 2003), hemos construido la categoría de alternativas pedagógicas, entendiendo que permite dar cuenta de una variedad de eventos y experiencias que tienen en común contener elementos que se distinguen del modelo educativo dominante o hegemónico. Esta categoría abre la posibilidad de operar como un “detector” de todas aquellas experiencias que, en alguno de sus términos, alteran dicho modelo al introducir novedad o cambio.

Cabe señalar que el término alternativas no es equivalente al de educación popular. Se trata de un corte más grueso que incluye como una categoría más específica y delimitada “educación popular” y que da cuenta del carácter complejo interior de las alternativas, tanto desde el punto de vista de los sujetos que las constituyen como de los fundamentos ideológico-políticos y de sus componentes pedagógicos, así como de la particularidad que adquieren en el territorio y en su configuración histórica y contextual.

En su oportunidad y como parte del trabajo realizado en APPEAL, hemos delimitado la categoría alternativas pedagógicas, teniendo en cuenta que debe ser definida en el marco de las luchas por la hegemonía y de sus condiciones de producción, circulación, uso, transformación e historicidad, con el objetivo de producir

un trabajo de reinscripción de los fragmentos en la historia de la educación que modifica al conjunto de los discursos en juego. La categoría alternativas pedagógicas no interesa como una manera de fragmentar la historia de la educación, ni de construir una historia paralela, sino de “deconstruirla”. “La tarea es de reinscripción del fragmento en el relato, modificando ese relato. No se trata de coleccionar alternativas, sino de tomarlas como huellas de discursos desarrollados en complejas situaciones sociales” (Puiggrós, 2003a, p. 311).

Así, al definir las alternativas en el marco de las luchas por la hegemonía y no fuera de ellas, se abre el horizonte que habilita el pensamiento y la acción a resignificar en el conjunto de la trama social en las que estas se producen, significan y adquieren sentido, como también por la posición ocupada en el campo político, intelectual y social por quienes produjeron el evento y quienes fueron generadores de su exclusión, absorción, negación. Al deconstruir las reglas discursivas de aquello que las negó, invisibilizó, desconoció, alteró y excluyó, se redefine —tal como Puiggrós (2003b) lo explicó en su oportunidad— el campo político pedagógico en su conjunto y se da cuenta de los sujetos —sujetos pedagógicos— y de los saberes que se constituyeron en ese complejo proceso de producción de alternativas, histórica y contextualmente situadas, a partir de lo que la realidad le plantea al sujeto vinculado con un determinado proceso de formación, generación de saberes y proyectos de transformación.

En el marco de ese ejercicio de problematización y construcción en el que la educación popular se dimensiona en términos de lo alternativo, la experiencia de Warisata, la Escuela-Ayllu, abrió la escena política y pedagógica a un horizonte en el que sus fundamentos, finalidades y organización dieron vida a un programa en el que, con la praxis de los sujetos involucrados en su construcción, sentó las bases, junto con otras experiencias, de la educación del campo e indígena, en el marco de las luchas que las comunidades han librado y siguen librando cada día.

Warisata era considerada por el maestro Elizardo Pérez como una experiencia cuyas posibilidades de triunfo dependían del desarrollo de un proceso de transformación profunda de la estructura social boliviana. El sentido de esta experiencia era educar a los pueblos originarios para dar así comienzo a “una unidad pedagógica nacional”, basada en sus raíces agrarias e indígenas.

Pasemos a continuación a releer la historia educativa de nuestros países a la luz de esta experiencia político-pedagógica, cuyo sentido popular y alternativo condensa conquistas largamente anheladas.

De ahí la importancia de abrir la pregunta sobre las condiciones que hicieron posible la constitución del sujeto pedagógico en la Escuela-Ayllu de Warisata, el carácter socialmente productivo de los saberes (Gómez, 2009) como base para la construcción de epistemes propias y su particularidad político-pedagógica para situar su sentido alternativo y popular.

## **EL MOMENTO FUNDACIONAL DE LA ESCUELA-AYLLU DE WARISATA**

La experiencia pedagógica de Warisata se construyó en la década de 1930, en un contexto sociohistórico en el que la totalidad de la población indígena que habitaba el territorio de Bolivia vivía en condiciones determinadas por la crisis transicional

de las reminiscencias feudalistas (materializadas en el latifundismo) hacia la producción industrial ascendente, la cual se configuró de manera particular en los distintos países de América Latina.

En el marco de este interregno, la educación se disputaba entre la tradición y el cambio, entre la educación conservadora, de corte colonial, en oposición a la educación liberal. Empero, antes del momento fundacional de la Escuela-Ayllu de Wari-sata en agosto de 1931, la resonancia de la reforma educativa de 1899 de Bolivia no lograba concretar proyectos educativos con los que las poblaciones indígenas se sintieran plenamente identificadas y comprometidas (Pérez, 1962).

En aquel momento de la historia se contaba con tres elementos necesarios, pero no suficientes, para dar lugar a la educación propia de los pueblos originarios del país sudamericano, a saber:

- La reforma educativa liberal. Después de un periodo de más de setenta años para la construcción de un proyecto social boliviano y, por ende, educativo; en 1899 ganan la Guerra Federal los liberales y se generan las condiciones políticas para considerar la instrucción obligatoria y gratuita para los sectores mayoritarios de la población, incluyendo a la población indígena (Iño, 2012).
- La materialización de las escuelas indígenas. En 1905, bajo el primer mandato del presidente liberal Ismael Montes (1904-1909), se crean las primeras escuelas indígenas, denominadas escuelas ambulantes, con el propósito de enseñar el alfabeto, operaciones aritméticas básicas, la lengua castellana, deberes de la ciudadanía y la doctrina cristiana a mestizos e indígenas (Paniagua, 2013). Se llamaron así porque un mismo profesor tenía la obligación de atender dos escuelas que se encontraban a más de cinco kilómetros de distancia, y enseñaba durante quince días en cada una de ellas.
- La normatividad de la educación indígenal. En 1919, durante el gobierno de José Gutiérrez Guerra (1917-1920), Daniel Sánchez Bustamante, entonces ministro de instrucción, dictó un decreto que permitió normar la educación indígenal en todo el territorio boliviano. Este decreto apuntó al sostenimiento estatal de la educación de los pueblos originarios, considerando tres tipos de institutos: escuelas elementales, escuelas del trabajo y escuelas normales rurales (Pérez, 1962).

En términos generales, la reforma educativa liberal implicó el derecho a la educación de los indígenas, y tuvo como base un discurso que condensaba las contradicciones entre los sectores populares y las élites latifundistas. No se trataba de una cuestión de políticas vanas o de simples acuerdos para dar cauce a un proyecto de nación, sino de un verdadero choque cultural, social, económico y político (Elortegui, 2016), incluso epistémico, dadas las condiciones en las que se perpetraba la subalternización de las comunidades de los pueblos originarios, sus saberes y las formas propias de relación con la tierra y la naturaleza.

En este contexto, la reforma educativa liberal representó la instalación de la educación moderna en Bolivia (Iño, 2012). Desde esta lógica, la educación de dichas comunidades que se impartía sobre todo en las escuelas elementales tenía como telón de fondo la construcción de procesos de aculturación, aunque

también mostraba avances considerables que se reflejaban en el entendimiento de las cuestiones jurídicas y políticas que afectaban a los indígenas de la región. Se pensaba en su ciudadanización y castellanización, ya que, como lo precisa Paniagua (2013), “para la élite social, el indio, su cultura, su apego a la tierra y el *ayllu*, fueron principales causas del retraso socioeconómico del país y con el fin de encaminarlo al anhelado progreso, aceptaron su instrucción elemental, buscando su mayor aculturación posible a partir de su ingreso a la escuela elemental” (p. 115).

Por otro lado, representó, en algunos casos, un instrumento de lucha que apuntaba a la comprensión de las leyes que harían posible la restitución paulatina de las tierras para los indígenas (Elortegui, 2016). Como nunca antes en la historia, la lectura y la escritura del castellano se convirtieron en herramientas útiles para luchar por la recuperación de las tierras que les pertenecían por derecho propio e, incluso, por el reconocimiento de autoridades previas a la conformación de la república (Paniagua, 2013).

Con todo, las disposiciones de la educación liberal no fueron suficientes para atender el problema de la población indígena, pues no se trataba de la implementación de métodos extranjeros para su mera alfabetización (Iño, 2015). De acuerdo con Franz Tamayo (1944, citado en Gómez y Puiggrós, 1986), de lo que se trataba era de construir una pedagogía nacional, es decir, una pedagogía boliviana, puesto que “en el porvenir, el mejor maestro del boliviano tiene que ser el boliviano” (p. 74).

Las posturas de quienes impulsaron la educación de los pueblos originarios en Bolivia, durante el primer tercio del siglo XX, coincidían con el planteamiento de Mariátegui (1928/2012), al considerar que se trataba de un problema complejo, de carácter económico, agrario, social, político, cultural, epistémico y lingüístico, además de las cuestiones estrictamente pedagógicas.

Para Elizardo Pérez y Avelino Siñani (Pérez, 1962), la fundación de Warisata representó la posibilidad de construir un proyecto educativo de liberación para los indígenas. El sentido que le otorgaron a la escuela estuvo mediado por la lógica del *ayllu*, que es la forma de organización social, política y económica de los pueblos aymaras y quechuas de Bolivia (Elortegui, 2024).

## **LA ESCUELA-AYLLU: ETHOS, SUJETOS Y PROCESOS**

La Escuela-Ayllu tenía por objetivo convertirse en un motor económico y social para las comunidades donde se ubicaban los núcleos escolares y las instalaciones periféricas (Cabaluz, 2024). El sentido económico se constituyó a partir de la independencia de las élites latifundistas, mediante la producción de los insumos necesarios para satisfacer las necesidades propias y para la generación de intercambios mercantiles. Para ello se contaba con talleres y sembradíos en los que se aprovechaban las condiciones naturales y de la tierra para la producción comunitaria (Nodrid, 2019).

Por su parte, el sentido social se constituyó en el momento en que la Escuela-Ayllu se consideró como un espacio de lucha para la liberación de las comunidades indígenas. En ese tenor, Elizardo Pérez (1962) construyó un relato pedagógico para direccionar los procesos de formación y liberación, que tuvo como meta la superación

de las condiciones de explotación, racismo y discriminación de los indios. “Yo no quiero, decía, preparar doctores y curas tan explotadores los unos como los otros. *Nuestra misión era formar hombres aptos, hombres íntegros y capaces, para sacar de la postración a este pueblo*” (p. 106, las cursivas son nuestras).

Para cumplir el cometido de la educación de la vida que se impartía en Warisata, la *taika* (madre, en aymara), y de los otros quince núcleos escolares, se contó con la participación de docentes, estudiantes e integrantes de la comunidad. Cada sujeto implicado en el proceso se consideraba como portador y potenciador de saberes. Luego, se constituyó un sujeto pedagógico complejo y relacional que ponderó los saberes y conocimientos disciplinarios que hacían posible el sostenimiento de la vida dentro del ayllu.

Los maestros eran considerados como líderes sociales, responsables de la direccionalidad de los procesos comunitarios (Salazar, 1986). En ese sentido, su papel no se restringía a la alfabetización de indígenas (como era el caso de los normalistas rurales), pues su *praxis* pedagógica estaba regulada por un *ethos* de trabajo, lucha y defensa de las causas indígenas que los comprometía a incidir en distintos planos de la vida comunitaria del ayllu.

Para Elizardo Pérez (1962), la defensa del ayllu y de los procesos de formación de sujetos solo podría llevarse a cabo por indígenas y, en casos particulares, por sujetos no indígenas, pero todos debían estar comprometidos con la liberación de los pueblos originarios, como lo muestra en el siguiente fragmento: “Enviad a las escuelas de indios a profesores convencidos de los valores indios, si es posible, a indios mismos; si no lo hacéis así, pronto veréis en las escuelas a una nueva casta que se añada a la fauna de los explotadores del indio” (Pérez, 1962, p. 146).

En ese plano, el maestro aymara Avelino Siñani representaba un ejemplo del compromiso con el proceso político-pedagógico de la liberación de los pueblos. De acuerdo con las narraciones de Elizardo Pérez (1962), Avelino Siñani personificaba la materialización del *ama sua, ama llulla, ama kella* (no seas mentiroso, no seas ladrón, no seas flojo). Incluso antes de la apertura de la escuela de Warisata, él ya contaba con una escuelita, en condiciones de pobreza, pero que pretendía poner todo su esfuerzo para contribuir a la liberación de su pueblo.

Por su parte, los estudiantes se formaban bajo un modelo pedagógico integral dirigido a hombres y mujeres, que abarcaba desde la infancia hasta la adultez. De acuerdo con Carlos Salazar (1986), se distribuía en cinco secciones:

- La sección preescolar: donde acudían niñas y niños de cuatro a seis años para cumplir tareas relacionadas con el conocimiento de la naturaleza, el trabajo de la tierra, la construcción de la escuela (con labores adecuadas para su edad), producciones artísticas y el cuidado del cuerpo.
- La sección elemental: dirigida a niñas y niños de siete a diez años, en la que se cumplían tareas relacionadas con el entendimiento del ciclo agrícola, la construcción de la escuela (con el uso de herramientas e instrumentos), la lectoescritura en castellano, la participación libre en los talleres, las artes plásticas, la música y la adquisición de conocimientos disciplinares, como la aritmética, la geografía, la historia, la geometría y la biología.
- La sección vocacional: para niñas y niños de once a catorce años, donde tenían

que llevar a cabo tareas en función de las inclinaciones intelectuales y prácticas, con el uso de técnicas sistematizadas para las labores agrícolas y de construcción, la participación en talleres específicos, la profundización en las artes plásticas y en la música, además de las actividades relacionadas con los conocimientos disciplinarios, como la composición literaria, la geografía y la historia.

- La sección profesional: que agrupaba a jóvenes de quince años o más en programas abiertos que tenían como propósito la formación de mujeres y hombres para luchar por la vida. Era una sección que procuraba la extensión de la escuela al campo y a la vida colectiva del ayllu. Los jóvenes producían alimentos y objetos para satisfacer las necesidades propias, colectivas (de la escuela) y de la comunidad (a través de la comercialización de los productos).

- La sección normal: contaba con una duración de cuatro años para la formación de profesoras y profesores que incidirían en la taika (Warisata) y en los demás núcleos escolares adherentes a la Escuela-Ayllu. Se formaba a las profesoras y los profesores con el propósito de que desarrollaran destrezas relacionadas con la complejidad que representaba el problema educativo de los indígenas, como la construcción de la escuela (desde el anteproyecto hasta la implementación de materiales y herramientas para su edificación), el funcionamiento y operatividad de los núcleos escolares, la asistencia social, el uso de las lenguas propias, el dominio de conocimientos disciplinarios (historia, geografía, ciencias naturales, leyes, sociología, antropología, entre otros), así como el dominio de nociones sobre pedagogía, didáctica, psicología y educación artística.

Para dar direccionalidad a estos procesos de enseñanza-aprendizaje, se creó el Parlamento Amauta (de sabios), que funcionaba con base en la lógica de la organización ancestral de la “ulaka”, que es la forma de gobierno propio de la comunidad (Pérez, 1962). En términos operativos, se consolidó como un comité directivo que hizo posible el funcionamiento de la Escuela-Ayllu, mediante la creación de las comisiones de justicia, construcciones, agricultura, ganadería, jardines, campos de experimentación, arboricultura, sanidad, deportes, educación y cultura, mantenimiento de caminos, internados y abastecimiento.

Con la operación del Parlamento Amauta, se puede constatar la configuración de un sujeto pedagógico complejo (Puiggrós, 2003a), ya que en las comisiones se consideraba indispensable la participación de un amauta, un maestro y un estudiante, más los posibles voluntarios de la comunidad. El trabajo colectivo se consolidaba en un plano relacional que apuntaba hacia construcción de un proyecto propio que consideraba la memoria, el presente y el porvenir del indígena. Este se convirtió en un sujeto político-pedagógico constructor de su propio destino a través del uso libre de la palabra (Salazar, 1986).

En la propuesta educativa de Warisata se consideraba que la educación de los pueblos originarios tenía que ser la base para la construcción de la unidad pedagógica nacional. A decir de Elizardo Pérez (1962), la educación tenía que retornar a sus raíces agrarias para forjar una filosofía y una misma técnica educativa para los sujetos de la educación que se encontraban tanto en zonas rurales como en urbanizadas.

La construcción de la escuela boliviana, entonces, se enfrentaba a la necesidad de reconfigurar la lógica de subordinación y racialización de sujetos y saberes, que fue

la plataforma de los proyectos educativos hegemónicos que se habían desarrollado en Bolivia hasta el momento de creación de la Escuela-Ayllu, incluyendo al proyecto educativo liberal. De ahí que en la experiencia pedagógica de Warisata se planteara la construcción de un giro epistémico encaminado al fortalecimiento de las identidades étnicas y políticas (Araujo, 2020a), el cual estuvo basado en la recuperación de *epistemes* propias (Pinheiro, 2013) de las culturas donde se ubicaban los núcleos escolares, en articulación con los conocimientos disciplinarios producidos en otras geografías, incluso en occidente. No se trató de exaltar los saberes propios y subordinar los ajenos, sino de la construcción de un proceso epistémico de apropiación e imbricación de saberes para el sostenimiento de la vida comunitaria del ayllu.

En la perspectiva de Salazar (1986), fue necesario construir una escuela integral que permitiera la articulación de los saberes propios con los conocimientos ajenos. El sentido integral de la formación de sujetos en la Escuela-Ayllu cumplía cuatro funciones particulares: una integración vertical (entre las secciones o niveles educativos), una integración horizontal (en vinculación con la comunidad), una integración activa (entre la escuela, el taller y el sembradío) y una integración histórica (que articulaba la lucha de clases con la lucha propia de las comunidades indígenas) (Viedma, 2015).

Las modalidades de enseñanza procuraban la relación entre el aula, el taller y el sembradío, que se definían con base en las necesidades reales de la comunidad. En el aula era obligatoria la lectoescritura en castellano y en lengua propia, además de los conocimientos disciplinarios; en el taller se preparaba a las niñas y los niños para emplear los recursos del ambiente en beneficio propio y de la comunidad, y en el sembradío se les enseñaba a trabajar colectivamente para producir alimentos dependiendo de las condiciones de la tierra (Salazar, 1986).

Los fundamentos pedagógicos de la Escuela-Ayllu se construyeron a partir de la escuela activa y la escuela del trabajo. En palabras de Elizardo Pérez (1962): “No fui a Warisata para machacar el alfabeto ni para tener encerrados a los alumnos en un recinto frente al silabario. Fui para instalarles la escuela activa, plena de luz, de sol, de oxígeno y de viento, alternando las ocupaciones propias del aula con los talleres, campos de cultivo y construcciones” (p. 105).

Paulatinamente se fue construyendo el carácter político-pedagógico de la Escuela-Ayllu, cuya base fue el trabajo de las infancias, un aspecto que debe ser matizado por su sentido social, productivo, educativo y contrahegemónico (Morales y Shabel, 2021). Cabe señalar que el trabajo no respondía a la producción industrial del capitalismo creciente en Bolivia y en el resto de América Latina, sino a las necesidades colectivas determinadas por el Parlamento Amauta y por las condiciones materiales en que se encontraba la comunidad.

De esa manera, según Salazar (1986), la Escuela-Ayllu era una escuela activa, del trabajo y productiva. A través de la implementación de su fuerza de trabajo, el sujeto pedagógico complejo (estudiantes, maestros y amautas) lograba producir nuevas tramas materiales y simbólicas en beneficio del ayllu. El elemento ético-político de los saberes que se ponían en juego para la producción colectiva era el *ayni*, o, como lo define Elizardo Pérez (1962), “la fraternal institución del trabajo aymara” (p. 101), un trabajo no asalariado y regulado por el principio de reciprocidad entre los integrantes de una comunidad, lo que da muestra del potencial de los saberes, su

carácter socialmente productivo (Gómez, 2009) y el profundo sentido ético, político y pedagógico entre quienes eran partícipes de esta experiencia, así como de su construcción comunitaria (Araujo, 2020b).

A pesar de contar con fundamentos teóricos y organizativos sólidos, Vilchis (2023) considera que la ofensiva de los gamonales-hacendados en contra de la experiencia pedagógica de Warisata se hizo efectiva teniendo como base los siguientes aspectos:

- Pedagógicos, relacionados con la inconformidad de profesoras y profesores que formaron parte de esta experiencia, los cuales sostenían que la escuela fomentaba la ideología comunista y separatista, además de mencionar que no contaba con un programa pedagógico bien fundamentado, sino con un programa que solo beneficiaba a los dirigentes con el trabajo de los indígenas.
- Económicos, los cuales se expresaron en una reducción de presupuesto, a tal grado que, entre 1939 y 1940, hubo un recorte de doce millones para la educación indígenal que provocó el cierre paulatino de varios núcleos escolares.
- Políticos, el 12 de enero de 1940 se decretó la integración de toda la educación pública al Programa de Educación Única, con el cual se acertó un golpe demoledor a la experiencia de Warisata, al disolverse la Dirección de Educación Indígenal y se arrebató la autonomía a los núcleos escolares de la Escuela-Ayllu para integrarlos al Consejo Nacional de Educación.

## **WARISATA: ENTRE LA HISTORIA Y EL PORVENIR DE LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA**

Las experiencias pedagógicas que diversos sectores de la población han generado en la historia pasada y reciente de nuestros países constituyen una muestra de las bases sobre las cuales se ha configurado la educación popular en el continente latinoamericano, así como de las posibilidades que se abren para vincular el presente con opciones de futuro viables, a partir del legado que lo mejor de la pedagogía popular latinoamericana construyó.

En muchos de los movimientos populares en defensa de la educación como un bien social y como un derecho está presente esta preocupación. La universidad pública y los espacios que en su nombre se construyen pueden y deben contribuir a este proceso para pensar el presente y futuro de la institución educativa, la sociedad y la democracia, en el entendido de que cualquier decisión debe dejar abierta la puerta a lo que deviene. La investigación educativa y el conocimiento que derive de esta no puede sustraerse a esa condición, por lo que colocar la discusión en el terreno de los desafíos que implica aprender a pensar desde las exigencias que la historicidad y el cambio plantean representa una base para situar los alcances y los límites que la educación popular tiene en este momento, así como los imaginarios de los cuales se nutre y los que produce.

La sistematización y el análisis situado de las experiencias abre la posibilidad de construir una concepción global que deberá ir encontrando su definición concreta y práctica ante cada realidad particular, en cada momento histórico específico y en el marco de las profundas fracturas que se están produciendo entre el ideario

pedagógico de la modernidad y las nuevas configuraciones socioculturales y educativas actuales de las comunidades, los movimientos sociales y las luchas de los pueblos en los territorios que conforman nuestra región.

Abrir la puerta a la historia para recrear territorios a partir del ejercicio iniciado hace casi un siglo por el maestro Elizardo Pérez y el educador rural indígena Avelino Siñani en la Escuela-Ayllu, brinda una base para articular el pasado con el presente de la educación latinoamericana, en la densidad histórica que los saberes y las experiencias pedagógicas alternativas nos brindan y que hacen parte de las genealogías por las que las educaciones populares se nutren y reconfiguran, al calor de la praxis de los sujetos. La educación del campo y de las comunidades indígenas da cuenta de este proceso, así como del ideario que al respecto se ha construido y que adquiere vigencia en el momento actual como parte de las luchas que los pueblos libran para salir del yugo de la opresión.

La experiencia político-pedagógica de Warisata condensa, en su ideario, muchas de las demandas y propuestas que se han ido gestando por parte de las comunidades indígenas de nuestros países en la actualidad. México es, en este momento, una expresión de este ejercicio que, con la participación activa de los profesores y las profesoras, configura una base para hacer de la escuela y de las políticas que en su nombre se proponen un espacio que rompe sus muros cuando las voces y acciones de quienes las conforman articulan, de múltiples y diversas maneras, los conocimientos, los saberes, las prácticas y las experiencias que de tiempo atrás se han desplegado para no sucumbir a los embates de la colonización, el mercado y las corporaciones.

El sentido alternativo y popular que la Escuela-Ayllu imprimió a su hacer cotidiano articuló, de manera particular, los principios de la educación socialista (escuela única, politécnica, integral, cooperativa, mixta, gobiernos colectivos, educación, trabajo y producción) con los de la organización colectiva y de educación dentro del ayllu. Con ello abrió las puertas a la construcción de una educación propia en la que la dimensión del campo e indígena, junto con la necesidad de transformación de las condiciones de opresión, definieron las bases para la construcción de un proyecto que vinculó territorios, prácticas y utopías.

#### *Nota*

Este artículo se escribió en el contexto del proyecto “Los sentidos de la escuela en los umbrales del siglo XXI. Alternativas pedagógicas, saberes, sujetos y experiencias en la construcción del proyecto por venir de la educación latinoamericana”, UNAM-DGAPA: PAPIIT IN400222, construido por los integrantes del programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPeAL).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araujo, B. (2020a). A construção de identidades étnicas e políticas na experiência da Escuela-Ayllu de Warisata (1931-1940). *Tupã-Sistema Online de Apoio a Eventos do Centro Latino-Americano de Estudos em Cultura*. <https://tupa.claec.org/index.php/latinidades/latinidades2020/paper/view/2105>
- Araujo, B. (2020b). Campos de experimentação agrícola na Escuela-Ayllu de Warisata: reflexões sobre produtividade, trabalho e saber indígena no altiplano boliviano (1931-1940). *Oficina Do Historiador*, vol. 13, núm. 2, pp. 1-13. <https://doi.org/10.15448/2178-3748.2020.2.37907>
- Blanco, M. C. (1999). *Warisata: proyecto de transformación integral*. Tesis de licenciatura en Historia. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Mayor de San Andrés.
- Cabaluz, J. F. (2024). Educación, indianismo y socialismo: la escuela ayllu de Warisata (1931-40) y las escuelas indígenas de Ecuador (1944-63). *Revista Trabalho Necessário*, vol. 22, núm. 47, pp. 1-12. <https://doi.org/10.22409/tn.v21i47.59238>
- Elortegui, M. (2024). *La Escuela Ayllu de Warisata en Bolivia y las normales rurales de México: memorias de educación popular*. Tesis de doctorado en Estudios Latinoamericanos, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Elortegui, M. (2016). La Escuela Ayllu de Warisata, destellos de memoria subversiva en los Andes bolivianos. *Pacarina del Sur. Revista de Pensamiento Crítico Latinoamericano*. <https://www.pacarinadelsur.com/ediciones/numero-3/59-dossiers/dossier-19/1382-la-escuela-ayllu-de-warisata-un-acto-subversivo-de-hacer-memoria-en-los-andes-bolivianos>
- Elortegui, M. (2012). *La Escuela Ayllu de Warisata en Bolivia y la escuela rural del periodo cardenista de México: dos proyectos de educación popular*. Tesis de maestría en Estudios Latinoamericanos, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gadotti, M. y Torres, C. (1994). *Educação popular. Utopía Latino-Americana*. Cortez Editora, Universidade de São Paulo.
- Gómez, M. (2009). *Saberes socialmente productivos y educación. Contribuciones al debate*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gómez, M., Hamui, L. y Corenstein, M. (2013). Huellas, recortes y nociones ordenadoras. En M. Gómez y M. Corenstein (coords.). *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas* (pp. 33-65). Facultad de Filosofía y Letras, Dirección General de Asuntos del Personal Académico, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gómez, M. y Corenstein, M. (2013). *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*. Facultad de Filosofía y Letras, Dirección General de Asuntos del Personal Académico, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gómez, M. y Puiggrós, A. (1986). *La educación popular en América Latina.1*. Secretaría de Educación Pública, El Caballito.
- Guelman, A., Cabaluz, F., Palombo, M. y Salazar, M. (2020). *Educación popular. Para una pedagogía emancipadora latinoamericana*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

- Iño, W. (2015). Posturas y posiciones de una “educación propia” a principios del siglo XX: Franz Tamayo y José Carlos Mariátegui. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 2, pp. 176-194.
- Iño, W. (2012). La reforma educativa liberal (1899-1920): modernización de la educación pública en Bolivia. *Estudios Bolivianos*, núm. 16, pp. 159-206. <https://repositorio.umsa.bo/xmlui/handle/123456789/12342>
- Mariátegui, J. C. (1928/2012). *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Ediciones Era.
- Mejía, A. (2022). *Warisata el modelo de Ayllu. Sistematización de Warisata Escuela-Ayllu 1931-1940*. Universidad Mayor de San Andrés. <https://www.katari.org/pdf/warisata.pdf>
- Mejía, M. R. (2015). *Educación popular en el siglo XXI*. Ediciones Desde Abajo.
- Morales, S. y Shabel, P. (2021). Entretejiendo pedagogías decoloniales y concepciones no eurocéntricas de niñez. El caso de la Escuela-Ayllu de Warisata. *Polifonías*, núm. 18, pp. 87-104. <https://www.plarci.org/index.php/polifonias/article/view/941>
- Nodrid, N. (2019). Algunos acercamientos a la cuestión de la escuela ayllu de Warisata (Bolivia). En R. Elisalde y M. Acri (compils.). *Historia de la educación popular en Latinoamérica. Experiencias hegemónicas y contrahegemónicas (1940-2017)* (pp. 87-108). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Paniagua, T. (2013). *La lucha aymara por su derecho a la educación y la ampliación de la formación social del ayllu a la escuela*. Pachakuti, Abya Yala.
- Pérez, E. (1962). *Warisata. La Escuela Ayllu*. Empresa Gráfica E. Burillo.
- Pineau, P. (1994). El concepto de educación popular: un rastreo histórico comparativo en Argentina. *Revista de Educación*, núm. 305, pp. 257-278.
- Pinheiro, L. (2013). Los movimientos sociales como sujetos educativo-políticos. En M. Gómez y M. Corenstein (coords.). *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas* (pp. 121-162). Facultad de Filosofía y Letras, Dirección General de Asuntos del Personal Académico, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Puiggrós, A. (2003a). Recaudos metodológicos. En A. Puiggrós y M. Gómez (coords.). *Alternativas pedagógicas. Sujetos y perspectiva de la educación latinoamericana* (pp. 299-327). Miño y Dávila, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Puiggrós, A. (2003b). Las alternativas pedagógicas y los sujetos. Reflexión crítica sobre el marco teórico de APPEAL. En A. Puiggrós y M. Gómez Sollano (coords.). *Alternativas pedagógicas. Sujetos y perspectiva de la educación latinoamericana* (pp. 95-121). Miño y Dávila, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Puiggrós, A. (1984). Notas sobre Warisata. En: *La educación popular en América Latina*. Nueva Imagen, pp. 247-248.
- Puiggrós, A. y Gómez, M. (2003). *Alternativas pedagógicas. Sujetos y perspectiva de la educación latinoamericana*. Miño y Dávila, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

- Rodríguez, L. (2013). *La educación popular en la historia reciente de Argentina y América Latina*. Instituto de Investigación de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Salazar, C. (1986). *La "Taika". Teoría y práctica de la Escuela-Ayllu*. Universidad Mayor de San Andrés, Bolivia.
- Salazar, C. (1983). ¡Warisata mía! Y otros artículos polémicos. Librería Editorial Juventud.
- Tamayo, F. (1944). *Creación de la pedagogía nacional*. Ministerio de Educación de Bolivia.
- Viedma, M. (2015). Warisata: una genealogía de la educación desde el Suma Qamaña. *Revista Ensayos Pedagógicos*, vol. X, núm. 1, pp. 17-32.
- Vilchis, A. (2023). Destrucción de Warisata. En *Educación en Bolivia (Warisata) y México (Chuminópolis)*. Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe/Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 240-247.