

Entretejiendo pedagogías decoloniales y concepciones no eurocéntricas de niñez. El caso de la Escuela- Ayllu de Warisata

Santiago Morales

Paula Shabel

Recibido Diciembre 2020

Aceptado Febrero 2021

Resumen

En el siguiente artículo nos proponemos estudiar una experiencia político-pedagógica desarrollada en Bolivia durante la década de 1930 en el seno de una comunidad quechua-aymara. La misma fue denominada por sus protagonistas como la Escuela-Ayllu de Warisata y, a pesar de su enorme relevancia local, ha sido poco considerada en la historia de la educación latinoamericana. En un ejercicio de memoria propia volvemos sobre ese pasado desde las perspectivas decoloniales contemporáneas, como marco epistemológico desde donde analizar lo sucedido y comprender mejor nuestro presente.

Nos interesa, especialmente, detenernos en la concepción de infancia con la que se trabajaba en la escuela, el lugar que niños y niñas adquirirían de co-constructores de la institución y de la comunidad toda, así como el vínculo que allí se establecía entre educación y trabajo productivo, tareas compartidas intergeneracionalmente. Para lograr el objetivo trabajaremos con fuentes escritas por uno de los fundadores del proyecto y otros pedagogos que han realizado ya algunas aproximaciones al caso.

Palabras Clave: Niñez – Pedagogía – Trabajo - Perspectiva Decolonial

Linking decolonial pedagogies and non-Eurocentric conceptions of childhood. The Ayllu School of Warisata case-study

Abstract

In the following article we study a political-pedagogical experience developed in Bolivia during the 1930s within a Quechua-Aymara community. It was called by its protagonists the Escuela-Ayllu de Warisata and, in spite of its enormous local relevance, it has been little considered in the history of Latin American education. In an exercise of our own memory we return to that past from contemporary decolonial perspectives, as an epistemological framework from which to analyze what happened and to better understand our present.

We are especially interested in looking at the concept of childhood as it was worked on in school, the place that children acquired as co-constructors of the institution and of the entire community, as well as the link that was established there between education and productive work, tasks shared inter-generationally. To achieve this objective, we will work with sources written by one of the project's founders and other educators who have already made some approaches to the case.

Key Words: Childhood – Pedagogy – Labour - Decolonial Perspective

Introducción

En el siguiente artículo nos interesa revisitarse el caso de la Escuela-Ayllu de Warisata a fin de resaltar su perspectiva pedagógica decolonial en relación con la mirada que se tenía sobre los niños y niñas y con el nexo que proponía entre educación y trabajo.

Como plantea Enrique Dussel, “las culturas poscoloniales deben efectivamente descolonizarse, pero para ello deben comenzar por autovalorarse” (2015: 285). En este sentido, consideramos que son realmente significativos y actuales los

aportes que la experiencia de Warisata tiene para hacernos hoy, en miras de construir proyectos pedagógicos descolonizadores.

A pesar de su corta duración (1931 - 1940) fue una experiencia fundante de las luchas de los pueblos indígenas de toda Abya Yala (nombre nativo para el continente americano) por su derecho a una autoeducación y es un hito fundamental del legado histórico de los pueblos que, en lucha por su liberación, han enlazado la perspectiva decolonial a la práctica pedagógica. Es una experiencia que nos permite, como escribiera Catherine Walsh, “pensar lo decolonial pedagógicamente y lo pedagógico decolonialmente” (2013: 31).

Creemos que la Escuela-Ayllu¹ de Warisata todavía no fue lo suficientemente explorada como experiencia pedagógica descolonizadora, en el sentido de que poco se ha publicado al respecto (Mejía Vera, 2005; Elortegui 2016; Nodrid, 2019), a pesar de que, durante el período de su vigencia e incluso posteriormente, por la singularidad de su siembra en los diferentes pueblos indígenas, ha contribuido significativamente a resquebrajar la lógica del patrón de poder moderno/colonial (Quijano, 2000). Quizás justamente por esa potencia cuestionadora del orden es un relato que poco se ha contado y sobre la que nos proponemos echar luz, en un ejercicio benjaminiano de contar la historia a contra pelo (Benjamin, 1982).

Para empezar, contextualizaremos la experiencia de la Escuela-Ayllu de Warisata y describiremos muy sintéticamente sus características, prestando especial atención a los dos aspectos que nos interesa profundizar aquí: su concepción de niñez y su mirada en torno a la relación entre educación y trabajo. Luego entretejaremos dicha experiencia con los aportes que, tanto las pedagogías decoloniales como las teorías críticas de infancias, vienen haciendo para pensar no eurocéntricamente a la niñez y al nexo entre trabajo y educación en la infancia.

Para este trabajo hemos tomado fundamentalmente, en tanto documento histórico, el libro *La Escuela ayllu de Warisata* (2015 [1962]), memoria histórica realizada por Elizardo Pérez (co-fundador de la escuela) a pedido de la comunidad de

¹ En el mundo andino, el *Ayllu* es la familia que no se limita al linaje sanguíneo, sino que abarca a toda la comunidad, entendiendo por comunidad tanto a los seres humanos como a la naturaleza en su conjunto (Domic Ruiz, 2004)

Warisata. Y junto con él, dos trabajos de Carlos Salazar Mostajo, quien también fue participante de la experiencia. El primero, ¡Warisata Mía! y otros artículos polémicos (1990 [1983]), de modo ensayístico y testimonial narra la historia de la experiencia. Y el otro, un sugerente ensayo titulado La TAIKA. Teoría y práctica de la Escuela Ayllu (1992 [1986]), donde analiza la pedagogía practicada en la escuela. Estos textos son, en general, las únicas fuentes en las que se basan los estudios que se realizan sobre la Escuela-Ayllu.

La Escuela-Ayllu de Warisata

La fundación de la Escuela-Ayllu de Warisata en Bolivia no fue un hecho aislado. Fue la expresión máxima de un largo proceso de lucha de los pueblos indígenas de tierras altas por lograr una autoeducación para librarse del yugo de la opresión colonial, que persistía con fuerza, a pesar de los casi cien años de independencia nacional (Mires, 2009).

Ya comenzado el siglo XX, las comunidades indígenas seguían sufriendo la expropiación de tierras, además de una exclusión absoluta de los procesos políticos oficiales que estaban en manos de una pequeña élite blanca y urbana. Este grupo, fraccionado hacia su interior y dedicado a las mutuas destituciones en una república que no había visto jamás la democracia, se unía sin problemas ante el enemigo común que representaban el indio y el mestizo. Contra estas figuras el Estado boliviano descargaba su violencia militar y todo el odio social necesario para generar humillación y dolor.

Frente a esta opresión de carácter estatal, las comunidades del altiplano habían organizado, en las últimas décadas, desde revueltas armadas (como la del cacique Wilka en 1899²), hasta escuelas indígenas en la absoluta clandestinidad, dirigidas por autoridades indias. El propio Avelino Siñani (1981-1941), nacido en Warisata y co-fundador de la Escuela-Ayllu, se educó en esas condiciones, dado que estaba prohibido el ingreso de indígenas a la escuela formal, y educó -desobedientemente- a sus hermanas y hermanos, acción que le costó la

² La rebelión del cacique Wilka significó, en la práctica, una reedición de los grandes levantamientos indígenas de la era colonial como los liderados por Túpac Amaru y Micaela Bastidas y por Túpac Catari (Mires, 2009: 229).

permanente persecución de las autoridades y reiteradas estadías en prisión. Sin embargo, pese a dicha hostilidad, nunca dejó de educar, entendiéndolo como un acto político: educar como forma de liberar. Así, cuando en 1931 Elizardo Pérez (1892-1980) llegó a Warisata con el aval del Ministerio de Educación para ser fundador y director de una escuela indígenal, se produjo la sociedad “E. Pérez - A. Siñani” que tanto bien le supo hacer a la comunidad local y al conjunto de los pueblos indígenas de la región.

La apuesta estatal era por una escuela indígenal para la erradicación de la tradición comunitaria y la vaguedad que le adjudicaban a las comunidades, tan lejos de la modernidad que atrasaban a toda la nación (Mires, 2009). Sin embargo, las autoridades oficiales, debilitadas por la Guerra del Chaco contra Paraguay y la crisis política permanente, no pudieron controlar al maestro Pérez en su profunda alianza mestiza y su manifiesto de libertad pedagógica. A tal punto se distanciaron del proyecto colonial de las autoridades bolivianas, que más tarde escribiría en sus notas uno de sus participantes, Carlos Salazar Mostajo: “Warisata no pertenece al Estado. Warisata ha sido hecha por unos cuantos hombres, lejos de toda ayuda oficial” (1990: 7).

Pero esto no fue tan evidente el 02 de agosto de 1931, cuando se fundó la Escuela-Ayllu de Warisata, a 100 km de la ciudad de La Paz, en una región de población mayoritariamente aymara. Fue en el proceso de materialización del proyecto que Elizardo adoptó una crítica radical (que había sido moderada hasta entonces) a la doctrina civilizatoria oficialista, a la vez que la comunidad inició un proceso de revitalización de sus instituciones aymaro-quechuas, entre ellas la *ulaka*, la forma suprema de autoridad local. Lo que en un comienzo fueron reuniones semanales para organizar todo lo referido a la construcción del proyecto de la escuela, poco a poco se fue convirtiendo en una *ulaka* de la Escuela. E inmediatamente esa *ulaka* -que pasó a llamarse Parlamento Amauta y se constituyó en el órgano máximo de decisión de la escuela- se convirtió en la *ulaka* de la comunidad: porque los problemas de la escuela eran los de la comunidad, porque la gestión de la escuela pasó a ser la gestión de la comunidad. Es decir, la comunidad comenzó a crear por sí misma una autoeducación para la defensa de sus tierras y su modo de vida. En definitiva, para su liberación.

Desde el Parlamento Amauta, la decisión fundante de lo que sucedió después fue abolir la servidumbre y el trabajo gratuito que las y los indígenas prestaban al subprefecto, al corregidor y al cura. Y junto a ello, la escuela se reapropió de tierras usurpadas por terratenientes, y las y los comuneros donaron parcelas para el campo de cultivo de la escuela.

Lo primero que hubo que hacer, hacia agosto de 1931, fue construir la escuela, en el sentido más literal del verbo. Pero sucedió que los adultos y adultas de la comunidad “se oponían a que los niños dejaran sus ocupaciones escolares para colaborar en la obra constructiva. ‘Para eso estamos nosotros’ decían los indios, dispuestos a realizar cualquier trabajo con tal que a los niños no se les distrajese en tareas que, según ellos, eran pérdida de tiempo” (Pérez, 2015: 105). Sucedió que “el indio estaba con la mentalidad (...) del ‘normalismo’, y creía que la escuela consistía en el alfabeto únicamente” (Pérez, 2015: 108). Menudo logro el de la colonización: había sido introyectada en la comunidad indígena una idea occidental de educación que negaba la forma de entender la niñez, la crianza y la socialización infantil de sus propias comunidades desde tiempos remotos. Pero tras largos debates en el Parlamento Amauta, esa resistencia fue cediendo, y niñas y niños se fueron sumando a la obra constructiva. Años después, los mismos indígenas que se oponían a la participación de los niños y niñas en la construcción de la escuela porque no veían en esa práctica una fuente de aprendizajes vinculada a los saberes “importantes”, “se permitieron criticar a maestros que ‘sólo enseñaban a leer y escribir’” (Pérez, 2015: 107).

Aunque inicialmente el Parlamento Amauta estaba integrado por los adultos, con el transcurso del tiempo los niños y niñas fueron siendo, cada vez más, parte activa de la *ulaka* de la Escuela. El mismo funcionaba con una reunión semanal desdoblada en comisiones, y cada comisión estaba integrada, como mínimo, por un amauta (sabio indígena de la comunidad), un maestro y un estudiante de la escuela. Así, el carácter intergeneracional de las comisiones contribuía tanto a que niños y niñas sean parte de la gestión institucional, como a que fortalezcan su sentido de pertenencia para con la Escuela. De hecho, de las niñas y niños dependían responsabilidades fundamentales del gobierno escolar como la conservación (limpieza y mantenimiento) de todo el edificio, jardines y paseos.

Llamativamente para la época, la Escuela estableció en el “Reglamento de Educación Indígena” como principio filosófico lo que llamaron “co-educación: aceptar alumnos varones y mujeres en edad escolar” (Pérez, 2015: 466) y esto fue otro motivo para fortalecer el enfurecimiento que la sola existencia de Warisata significaba para los latifundistas y los distintos poderes coloniales. No sólo en Warisata se educaban los hijos de los indios: también lo hacían sus hijas. Fue esta clase de decisiones la que le valió la sospecha de comunista a la escuela, motivo por el que, poco a poco, las autoridades comenzaron a vigilarla de cerca. El contexto internacional de guerra fría y un encendido escenario político nacional repleto de facciones volvía a todos sospechosos de traición a la patria, mucho más a quienes se aliaban con los indios (Mires, 2009).

Mientras aumentaban las tensiones sociales en la Bolivia de los años 30s, la escuela crecía y se desplegaba con una organización compuesta por tres espacios de aprendizaje: el aula, el taller y el sembrío. La enseñanza en el aula estaba ligada a las labores cotidianas y a todo lo referido a la alfabetización, apoyando y apoyándose en las tareas del taller y de los cultivos; en el taller se buscaba el entrenamiento para utilizar los recursos del ambiente en su propio provecho; y con las tareas agrícolas, además del autoabastecimiento, se “enseñaba el amor a la tierra, a ampararse en ella lo mismo que darle amparo” (Salazar, 1992: 21-22). Es que, como confesara E. Pérez,

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 (Pérez, 2015: 105).

Esto le costó a la escuela reiterados ataques por parte de los latifundistas vecinos, y centenares de denuncias al maestro a cargo.

Pero el proyecto se afianzaba en su tierra y la escuela adquirió la forma de la comunidad local, se cimentó sobre su historia y sus modos de ser y hacer en el mundo, se moldeó en los vínculos comunitarios para hacer florecer desde allí los pedagógicos. En palabras del profesor Pérez: “Nuestra misión consistía

en profundizar la búsqueda y revitalizar estas formas del pasado, para que la escuela fuera algo así como el producto biológico y natural de aquella sociedad de indios” (2015: 123). Y para ello, debía contemplar los aspectos productivos, religiosos y festivos, las estaciones del año donde el clima se tornaba demasiado hostil como para estudiar, la disponibilidad de recursos naturales y, por supuesto, el enfrentamiento permanente entre las comunidades y el poder blanco. Todo esto se materializaba en la currícula de Warisata, así como en la organización de los tiempos y repartición de las tareas.

De manera que, más que una “escuela para la vida” se trató de una “escuela de la vida” (Salazar, 1992), en el sentido de que lo que allí pasaba era la vida misma, la resultante de una experiencia colectiva en medio de una organización social desigual e injusta, que debía ser transformada con las manos y esfuerzo de todos y todas, más allá de la edad (Op. Cit.). Esta forma de ser escuela llevó a la supresión de los exámenes y de las vacaciones: la solemnidad y aparato que rodeaban al examen en los inicios fue siendo reemplazada por “una demostración flexible de aptitudes” (Salazar, 1992: 103); y la escuela no interrumpía sus labores en vacaciones porque lo que allí sucedía era la vida misma de la comunidad, pero se les daba permiso a estudiantes y profesores para tomárselas en caso de necesitarlo (Salazar, 1992: 104). Como reflexionara E. Pérez (2015), “aunque parezca paradoja, la escuela indígena creada por nosotros, para libertar al indio de una manifiesta esclavitud, rescita el trabajo gratuito [entendido como] contribución social a la obra colectiva” (Op. Cit. : 451).

Algunas conceptualizaciones sobre niñez, colonialidad y pedagogías decoloniales

Para una autonomía de pensamiento local resulta tan necesaria la descolonización pedagógica (Guelman y Palumbo, 2018), como la descolonización del lente con el que miramos a las infancias latinoamericanas y del Sur Global en general, como sujeto de esa pedagogía y de la vida toda (Schibotto, 2015; Liebel, 2016; Rabello de Castro, 2020). Con esto nos referimos a abandonar la matriz binaria de la epistemología moderna que jerarquiza un tipo de sujeto (varón europeo, adulto, blanco, heterosexual y cisgénero) y silencia todas las demás voces, imponiendo modelos únicos de ser y hacer (Lander, 2000; Quijano, 2000). Si bien mucho se

ha avanzado en este sentido, sobre todo de la mano del movimiento feminista (Maffía, 2008), aún son escasos los trabajos que dirigen este análisis a los estudios de infancia y logran conectarlo con las teorías críticas del campo que empezaron a emerger a fines de los años 80's (Pavez Soto, 2012). El problema de la falta de ese cruce es que, a pesar de haber generado nuevas miradas sobre esta primera etapa de la vida, “la investigación sociológica de la niñez apunta sobre todo a niñas, niños e infancias en el Norte global” (Liebel, 2016: 253). De ahí la relevancia que le encontramos a la incipiente aproximación que aquí proponemos.

La representación global tradicional de niñez responde a lo que Cordero Arce (2015) llama infancia hegemónica. Significa entender lo niño como “devenir, tabla rasa, preparación, todavía-no, inexperiencia, inmadurez, inocencia, juego y naturaleza” (Op. Cit. pp. 128-129), además de dependencia, ausencia de responsabilidad y trabajo, irracionalidad. En consonancia con esta representación hegemónica de niño, se encuentra la representación de lo adulto que la completa: lo adulto como ser (que no deviene), desarrollo, ya-sí, experiencia, madurez, conciencia, trabajo (y ausencia de juego), social (ya no “expresión pura” de la naturaleza), independencia, responsabilidad y –muy especialmente– racionalidad. Infancia hegemónica refiere al modo europeo de entender la niñez, universalizado. La trascendencia de advertir la incidencia de la idea de infancia hegemónica como modo “normal” (impuesto) de ser niño/a hoy, y como representación social asimilada como lo natural en la niñez, es la anulación y patologización de todas las formas otras de ser niño/a (Morales y Magistris, 2019). Tal es así que la inmensa pluralidad de formas de ser niño y niña en el Sur Global, que no encajan en ese modelo, son patologizadas y destinatarias de un conjunto de políticas que despliegan los Estados hacia su control y normalización.

Parte de esta crítica ha sido propuesta por lo que se ha llamado la Nueva Sociología de la Infancia (James, Jenks y Prout, 1998), a partir de la cual muchas de esas premisas por la normalidad han sido cuestionadas al poner de relieve que existen en el mundo diversas formas de crianza y de desarrollo, siempre atravesadas por la interseccionalidad de la desigualdad y la diversidad. Otro punto que ha puesto de relieve este movimiento es que los niños y niñas son sujetos con voz propia y no meros objetos de intervención o investigación. Sin embargo, y tal como mencionamos anteriormente, los estudios que se enmarcan en esta línea también han sido publicados en los centros del poder colonial reproduciendo

lógicas universalizantes tanto en los propios análisis como en el marco de producción y circulación de conocimiento científico. De aquí la relevancia de la descolonización de la lente con que miramos a las infancias latinoamericanas pensando en clave decolonial (Liebel, 2016; Rabello de Castro, 2020).

Es en el seno de este debate que nos atrevemos a afirmar que en Warisata se practicó una pedagogía decolonial, aunque sus protagonistas nunca lo hayan nombrado de ese modo. Siguiendo a Catherine Walsh, entendemos por pedagogías decoloniales aquellas que:

“perturban y trastornan (...) el mito racista que inaugura la modernidad y el monólogo de la razón moderno-occidental; pedagogías que se esfuerzan por transgredir, desplazar e incidir en la negación ontológica-existencial, epistémica y cosmogónica-espiritual que ha sido —y es— pericia, fin y resultado del poder de la colonialidad. Pedagogías que trazan caminos para críticamente leer el mundo e intervenir en la reinención de la sociedad, como apuntó Freire, pero pedagogías que a la vez avivan el desorden absoluto de la descolonización aportando una nueva humanidad, como señaló Frantz Fanon” (Walsh, 2013: 31).

Consideramos no sólo oportuno sino necesario revisitar la experiencia de la Escuela-Ayllu de Warisata a la luz de fortalecer los proyectos pedagógicos y sociales de carácter decolonial, puesto que -como plantea Santos (2018)- “solo el pasado como opción y como conflicto es capaz de desestabilizar la repetición del presente” (Op. cit. : 543).

¿Warisata como germen de posibles perspectivas decoloniales sobre la infancia?

Aunque nuestra intención era fragmentar para el análisis la concepción de infancia, por un lado y la relación entre trabajo y educación por el otro, esto resultó inviable. Es que en el mundo aymaro-quechua de Warisata no cuajaban

las categorías teóricas con las que pretendíamos describir la experiencia. Fue fundamental para abordar el análisis la invitación de Zemelman (2001) a desarrollar un “pensamiento epistémico”, previendo de esta manera no quedarnos atrapados en “conceptos con contenidos definidos”, sino plantearnos “el distanciamiento respecto de esos contenidos, o de esas significaciones, para buscar qué significaciones o contenidos pueden tener las cosas que estamos tratando de pensar” (Op. cit. : 3-4).

Para reflexionar sobre la experiencia de Warisata desde la perspectiva decolonial podemos decir, en primer lugar, que allí la niñez no se encontraba separada del mundo político, como se supone que debería suceder desde los parámetros de la infancia hegemónica. Es decir, desde esa perspectiva occidental ser niño o niña implica mantenerse ajeno a la asunción de responsabilidades en beneficio de la comunidad, al contrario de lo que sucedió a principios de siglo en Bolivia, donde los niños y niñas formaban parte del Parlamento Amauta, que -como señalamos más arriba- no sólo administraba la escuela, sino la comunidad toda. O sea, los niños y niñas participaban de la gestión de la comunidad. Es que en el mundo andino-quechua, el niño y la niña, lejos de ser pensado como propiedad de sus padres/madres, en tanto pertenecen al Ayllu, son parte indivisible de él. Son personas en evolución permanente, con atributos propios, sentimientos y modos de ser co-construidos, al mismo tiempo, por la naturaleza, las deidades, sus padres, las autoridades y ellos mismos.

En la vivencia del Ayllu, el *wawakay* (ser niño) no se corresponde, como en las sociedades occidentales, a una concepción evolutiva, lineal y cancelatoria. La niñez no termina en una determinada edad, la persona es siempre niña y adulta a la vez, porque la persona adulta sigue siendo *wawa*: en el niño anida lo adulto y viceversa (Domic Ruiz, 2004: 35). Esto no implica que las niñas y niños sean vistos “como ‘pequeños adultos’ sino que se los percibe y respeta con todas sus particularidades. De hecho, la dicotomía entre adultos y niñez y la estricta separación de las respectivas esferas de vida son ajenas a estas comunidades” (Liebel, 2016: 260).

En segundo lugar, podemos traer la cuestión pedagógica al debate y preguntarnos por el objetivo de la educación como práctica especialmente dedicada para la infancia, más allá de que existen múltiples experiencias de jóvenes y adultos.

Todo en Warisata estaba destinado a reflexionar sobre la propia vida y hacerla cada vez más alegre y digna. Desde el contenido que se estudiaba, hasta las metodologías de trabajo, los procesos de toma de decisiones y sus formatos de acreditación, todo giraba alrededor del bienestar comunitario, del que niños y niñas eran una parte fundamental.

Desde la perspectiva decolonial que aquí adoptamos, por su espíritu crítico y su praxis de libertad, contrastan con las corrientes pedagógicas hegemónicas que se han implantado en nuestra región con el objetivo contrario: evitar el pensamiento crítico y reproducir la desigualdad (Rivas Díaz, 2005). Desde el respeto que proponen estas nuevas miradas hacia todas las voces que han sido históricamente silenciadas, la experiencia de Warisata nos invita a forjar modelos educativos propios y disidentes, donde el respeto intergeneracional sea la clave de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, la matriz de infancia hegemónica, en sintonía con los sistemas de educación escolar, desde hace décadas viene presentando como incompatible la educación y el trabajo con la infancia. Basta cerrar los ojos para escuchar las voces que expresan el sentido común -discurso hegemónico- diciendo: “el lugar natural de la infancia es la escuela”, “el niño no debe trabajar, debe estudiar”, donde revisten un carácter antinómico la educación y el trabajo.

Pero en Warisata los niños y niñas, desde los cuatro años de edad -momento en el que ingresaban a la escuela- asumían responsabilidades económicas, siendo parte así de la tarea de reproducir las condiciones de escolarización, y con ella, las condiciones de vida y sustentabilidad de la comunidad. Es que el concepto de trabajo en las sociedades aymara y quechua también es muy diferente del de las sociedades europeo-occidentales y está ancestralmente relacionado con el cumplimiento de los deberes, con la reproducción no sólo de las necesidades humanas sino de la naturaleza misma. Trabajar, como dicen Grillo y Renjifo, es igual a “criar la vida del mundo” (citado en Domic Ruiz, 2004: 34). En otras palabras, “vida” y “trabajo” en la filosofía andina tienen un mismo significado. De manera que el trabajo de los niños y niñas es parte esencial del proceso de socialización (Domic Ruiz, 2004) y de la vida misma.

Hoy en día, en el Sur Global, y en latinoamérica en particular, una gran cantidad de niños y niñas de clase trabajadora, campesinos, y/o pertenecientes a pueblos indígenas, realizan actividades económicas, aunque las mismas no se den en el marco de una clásica relación laboral. El trabajo infantil como enemigo al cual hay que combatir y eliminar, trae aparejado la patologización y presunción de inmoralidad de las niñas y niños, y sus familias, que no se adecúan al ideal moderno-occidental que entiende a la niñez como un período de dependencia, juego e irresponsabilidad (Cordero Arce, 2015). Desde su faro del pasado, la experiencia de Warisata nos invita a hacernos más preguntas sobre el tema y cuestionar la raíz de aquello que consideramos como certezas.

Palabras de cierre para seguir preguntándonos

La escuela de Warisata fue destruida por las autoridades del Ministerio de Educación de Bolivia a partir de 1940, cuando fue destituida la planta docente, el Parlamento Amauta y el estudiantado fue exhortado a no presentarse a la escuela (Vilchis, 2014: 159). El argumento utilizado para dar la orden fue el de una supuesta insurrección armada organizada en la escuela, que recogía elementos subversivos locales así como influencias del comunismo internacional, enemigo público principal del republicanismo occidental de la época. Ninguno de los autores ni participantes ni testigos de la experiencia en Warisata refieren que algo así estuviera ocurriendo, aunque todos daban cuenta de que la realidad se estaba transformando allí radicalmente: “una de las principales actitudes de la escuela ha de ser ponerse de parte de los indios y constituir el baluarte de su defensa” (Pérez, 2015: 216). En la escuela de Warisata, educación, trabajo y participación (política), parecieran haber sido parte de un mismo proceso general comunitario, co-construido intergeneracionalmente contra toda forma de opresión.

Aunque poco recuperada³, dicha experiencia nos abre la puerta para reflexionar desde una perspectiva decolonial algunos puntos que hemos procurado repasar en el artículo. En primer lugar nos abre la pregunta por la concepción propia

3 Cabe destacar que, si bien es cierto que se escribió poco al respecto, el último gobierno democrático de Bolivia, presidido por Evo Morales Ayma, comenzó a revisitar esta experiencia a tal punto que, como forma de homenaje a sus fundadores, la vigente Ley Nacional de Educación de Bolivia, promulgada en 2010 bajo el gobierno de Evo Morales Ayma, lleva por nombre “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”.

de infancia que ha circulado históricamente en el mundo occidental, con serias consecuencias opresivas para las generaciones más pequeñas de todos los tiempos. Eso se vincula, a su vez, con una práctica pedagógica que no solamente debe estar al servicio de los intereses de los y las educandas, sino que debe considerar también en ese grupo a los niños y niñas como sujetos activos y transformadores de su realidad. En tercer lugar, y como polémica para profundizar en el futuro, Warisata nos invita a sumergirnos en la pregunta por el vínculo entre infancia y trabajo, asumiendo que de hecho muchos niños y niñas realizan cotidianamente actividades productivas y que su inclusión en el programa escolar resulta enriquecedor para todos y todas.

La Escuela-Ayllu de Warisata fue una experiencia fundante de las luchas de los pueblos indígenas de toda Abya Yala por su derecho a una educación propia, que nos acerca elementos realmente valiosos para repensar las infancias latinoamericanas desde la perspectiva de la decolonialidad. Sin caer en una romantización simplista, porque todas las experiencias poseen sus claroscuros, limitaciones, contradicciones y miserias, creemos que difundir el conocimiento en torno a Warisata es un humilde acto de justicia ética y epistémica en pos de la urgente necesidad de liberación de los pueblos de nuestra región.

Bibliografía

BENJAMIN, W. (1982) “Tesis de Filosofía de la Historia”. *Discursos Interrumpidos I*. Madrid: Taurus, 1982. pp.175-191

CARLI, S. (1999) “La infancia como construcción social”. En: Carli, S. (comp.) *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires: Editorial Santillana. En: <http://blogs.unlp.edu.ar/pec/files/2016/04/Carli-La-infancia-como-construcción-social.pdf>.

CORDERO ARCE, M. (2015). *Hacia un discurso emancipador de los derechos de las niñas y los niños*. Lima: IFEJANT.

DOMIC RUIZ, J. (2004). “La Concepción Andina de la Infancia y el Trabajo”. En *Revista Internacional desde los Niños/as y Adolescentes trabajadores*, Vol. 7, Num. 11-12, pp. 31-37.

DUSSEL, E. (2015). *Filosofías del sur. Descolonización y transmodernidad*. México: Ediciones Akal.

ELORTEGUI URIARTE, M., (2016) “La Escuela Ayllu de Warisata, destellos de memoria subversiva en los Andes bolivianos”. En *Pacarina del Sur* [En línea], año 8, núm. 29, octubre-diciembre, 2016. Dossier 19: Herencias y exigencias. Usos de la memoria en los proyectos políticos de América Latina y el Caribe (1959-2010). De Chihuahua a los Andes. Huellas y caminos de las rebeliones en la sierra. ISSN: 2007-2309. Recuperado de: www.pacarinadelsur.com/index.php?option=com_content&view=article&id=1382&catid=59

GUELMAN, A. y PALUMBO, M. M. (Coord.) (2018). *Pedagogías descolonizadoras. Formación en el trabajo en los movimientos sociales*. Buenos Aires: CLACSO y Editorial El Colectivo.

JAMES, A., JENKS, C. y PROUT, A. (1998). *Theorizing Childhood*, Cambridge: Polity Press.

LANDER, E. (2000) “Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos”. En *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.

LIEBEL, M. (2016). “¿Niños sin niñez? Contra la conquista poscolonial de las infancias del sur global”. En *Millcayac. Revista Digital de Ciencias Sociales*. Vol. 3, Num. 5, pp. 245-272.

MAFFÍA, D. (2008). Contra las dicotomías: feminismo y epistemología crítica. Seminario de epistemología feminista (págs. 1-9). Buenos Aires: Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género. Obtenido de <http://dianamaffia.com.ar/archivos/Contra-las-dicotom%C3%ADas.-Feminismo-y-epistemolog%C3%ADa-cr%C3%ADtica>. Pdf.

MEJÍA VERA, Y. (2005), *Warisata el modelo de Ayllu. Sistematización de warisata Escuela-Ayllu 1931-1940*. Recuperado de: <http://www.katari.org/pdf/warisata.pdf>

MIRES, F. (2009). *La rebelión permanente. Las revoluciones sociales en América Latina*. México: Siglo XXI.

MORALES, S. y MAGISTRIS, G. (2019) El co-protagonismo como nuevo paradigma de infancia. Hacia un horizonte emancipatorio en las relaciones intergeneracionales. En *Kairos, Revista de temas sociales*. 23(44), 35-54.

NODRID, N. (2019). Algunos acercamientos a la cuestión de la escuela ayllu de Warisata (Bolivia). En Elisalde, R. y Acri, M. (comp.) *Historia de la educación popular en Latinoamérica. Experiencias hegemónicas y contrahegemónicas (1940-2017)*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

PAVEZ SOTO, I. (2012): “Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales”, En *Revista de sociología*, Vol. Num. 27, pp. 81-102.

PÉREZ, E. (2015). *Warisata. La Escuela-Ayllu*. La Paz: Ministerio de Educación de Bolivia.

QUIJANO, A. (2000). “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”. En LANDER, E. (ed.), *La Colonialidad del saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso.

RABELLO DE CASTRO, L. (2020). Why global? Children and childhood from a decolonial perspective. *Childhood*, 27(1), 48-62.

-RIVAS DÍAZ, J. (2005). “Pedagogía de la dignidad de estar siendo. Entrevista con Hugo Zemelman y Estela Quintar.” En *Revista Interamericana*, Vol. 27 Num. 1, pp.113-140.

SALAZAR MOSTAJO, C. (1990). *¡Warisata mía!*. La Paz: Juventud.

SALAZAR MOSTAJO, C. (1992). *La Taika. Teoría y práctica de la Escuela-Ayllu*. La Paz: Juventud.

SANTOS, B. de S. (2018). “Para una pedagogía del conflicto”. En *Construyendo las Epistemologías del Sur. Antología esencial*. Buenos Aires: Clacso.

SCHIBOTTO, G. (2015). “Saber Colonial, Giro Decolonial e Infancias Múltiples de América Latina”. En *NATs – Revista Internacional desde los Niños/as y Adolescentes Trabajadores*, Vol. 19, Num. 25, pp. 51-68.

VILCHIS CEDILO, A. (2014). “La Escuela–Ayllu de Warisata, Bolivia y sus relaciones con México”. En *De Raíz Diversa*, Vol. 1, Núm. 1, abril-septiembre, pp. 145-170.

WALSH, C. (edit.) (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. TOMO I. Quito: Ediciones Abya Yala.

ZEMELMAN, H. (2001). “Pensar teórico y pensar epistémico. Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas”. Disponible en: <https://repository.unad.edu.co/bitstream/10596/5564/1/Documento7.pdf>

Santiago Morales: Sociólogo por la UBA. Maestrando en Educación Popular de Adultos por la UNLU. Educador de La Miguelito Pepe. Argentina. santimorales07@gmail.com

Paula Shabel: Doctora en Antropología por la UBA. Becaria posdoctoral de CONICET. Ayudante de primera en la UBA. Educadora en AulaVereda. paulashabel@gmail.com