

Pedagogia do Adobe: agência e liderança da juventude indígena boliviana na Escola-Ayllu de Warisata 1931-1940

Adobe Pedagogy: Bolivian Indigenous Youth Agency and Leadership in the Warisata School-Ayllu 1931-1940

Pedagogía del Adobe: agencia y liderazgo de la juventud indígena boliviana en la Escuela-Ayllu de Warisata 1931-1940

Felipe Uzeda¹

 [0009-0006-0777-3972](https://orcid.org/0009-0006-0777-3972)

Resumo: O artigo analisa a Escola-Ayllu de Warisata (1931-1940) na Bolívia, focando na agência de crianças e jovens indígenas. Investiga-se como a *pedagogia do adobe* e o Parlamento *Amauta* romperam com o modelo colonial de educação, promovendo o protagonismo juvenil na resistência à servidão. A pesquisa utiliza fontes historiográficas para discutir a infância como sujeito político e a escola como centro de soberania comunitária e resistência étnica no contexto andino.

Palavras-chave: Warisata. Protagonismo Juvenil. Educação Comunitária.

Abstract: The article analyzes the Warisata School-Ayllu (1931-1940) in Bolivia, focusing on the agency of indigenous children and youth. It investigates how "adobe pedagogy" and the *Amauta* Parliament broke with the colonial model of education, promoting youth leadership in the resistance against servitude. The research uses historiographical sources to discuss childhood as a political subject and the school as a center for community sovereignty and ethnic resistance in the Andean context.

Keywords: Warisata. Youth Empowerment. Community Education.

Resumen: El artículo analiza la Escuela-Ayllu de Warisata (1931-1940) en Bolivia, enfocándose en la agencia de niños y jóvenes indígenas. Se investiga cómo la "pedagogía del adobe" y el Parlamento *Amauta* rompieron con el modelo colonial de educación, promoviendo el protagonismo juvenil en la resistencia a la servidumbre. La investigación utiliza fuentes historiográficas para discutir la infancia como sujeto político y la escuela como centro de soberanía comunitaria y resistencia étnica andina.

Palabras-clave: Warisata. Protagonismo Juvenil. Educación Comunitaria.

¹ Doutorando em Integração da América Latina pela Universidade de São Paulo - USP. *Lattes:* [8846957915289276](https://lattes.cnpq.br/8846957915289276) - E-mail: felipe.uzeda@usp.br.



Introdução

Para compreender a agência política e pedagógica operada pela juventude na Escola Ayllu de Warisata, propomos um recuo às raízes estruturais do conflito fundiário e social que marcou a Bolívia desde meados do século XIX. O Estado republicano boliviano, em sua consolidação, operou uma profunda ruptura nas relações mantidas com as populações indígenas, marcando o declínio e o fim do que a historiografia denomina "pacto colonial tributário" (Larson, 2024, p. 274). Historicamente, esse pacto garantia às comunidades o direito corporativo à terra em troca do pagamento de tributos e de serviços ao Estado. No entanto, com o advento de um projeto liberal de modernização por parte das elites e a crescente atração exercida pelo capitalismo agrário, as bases comunais andinas passaram a ser vistas como uma anomalia jurídica e um obstáculo ao progresso nacional (Larson, 2024, p. 217). O marco legal e institucional dessa ofensiva ocorreu com a promulgação da *Ley de Exvinculación* em 5 de outubro de 1874. A nova lei determinava a extinção jurídica da comunidade originária, estabelecendo abertamente que "[...] nenhum indivíduo ou reunião de indivíduos poderá tomar o nome de comunidade ou *ayllu*², nem se apresentar por eles perante nenhuma autoridade", impondo, sob a ótica da civilização liberal, a obrigatoriedade da propriedade individualizada e fragmentada (Platt, 1982, p. 74).

Longe de forjar uma classe de pequenos agricultores autônomos, a *Ley de Exvinculación* funcionou como um verniz legal que desatou um processo massivo, violento e frequentemente fraudulento de expropriação territorial em favor das oligarquias crioulas (Rivera Cusicanqui, p. 1984). A justificativa estatal de inserir a terra no livre mercado e modernizar a economia resultou, na prática, em uma violenta onda de expansão do sistema latifundiário. Comunidades inteiras foram loteadas e milhares de indígenas livres (*comunarios*) viram-se despojados de suas bases materiais de subsistência e de seus territórios ancestrais. Com a desapropriação, essas populações foram reduzidas à condição de *colonos*, atrelando-se ao interior das fazendas em um regime de exploração conhecido como *pongueaje* — a prestação compulsória e não remunerada de serviços agrícolas e domésticos aos novos proprietários de terra (Choque & Mamani, 2001, p. 203; Larson, 2024, p. 274).

² O *Ayllu* é a unidade matriz de organização social, política e territorial andina, equivalente à "semente" (*jatha*) civilizatória, regulando a vida e gerindo de forma cooperativa a terra e a produção (Choque & Mamani, s.d., 203).



Essa nova ordem agrária impulsionou uma das desestruturas mais severas do tecido social andino. O ritmo de expropriação seguiu um curso agressivo e ascendente entre os anos de 1880 e as primeiras décadas do século XX, especialmente no altiplano boliviano, provocando um deslocamento que fraturou a autonomia produtiva, as formas de autoridade e a jurisdição coletiva que os *ayllus* haviam conseguido manter até então (Rivera Cusicanqui, 2010, p. 43). O sujeito indígena foi espoliado e subalternizado, consolidando-se uma modernidade nacional excludente que convivia com a semiescravidão rural de seu próprio povo. É a partir das consequências catastróficas desse ataque civilizatório e expropriatório que a agência indígena e camponesa precisou se reinventar politicamente, desenhando um novo repertório de resistências que culminariam, décadas depois, na apropriação do projeto escolar como espaço de reconstrução comunitária.

Como resposta ao avanço latifundiário e à espoliação liberal amparada pela *Ley de Exvinculación*, as populações andinas articularam uma complexa rede de resistência inter-regional que culminou no movimento dos *caciques apoderados* (Choque & Mamani, 2001, p. 206). A principal tática dessa mobilização consistia em travar uma árdua batalha jurídica nos tribunais da república para frear as expropriações e exigir a restituição das terras comunais. Para fundamentar sua defesa, os líderes indígenas recorreram à busca e à litigação de antigos títulos coloniais de composição e venda, outorgados outrora pela coroa espanhola, utilizando o próprio arcabouço legal do opressor para exigir o reconhecimento de suas jurisdições históricas (Fernández, 2000, p. 36). Para enfrentar o Estado e os latifundiários nos tribunais, o domínio da cultura letrada tornou-se, assim, um requisito político incontornável.

É nesse contexto de litigância que a demanda pela instrução formal emerge, estabelecendo-se, dessa forma, como uma luta intrinsecamente subsidiária à defesa da terra (Larson, 2024, p. 12). A leitura e a escrita em castelhano foram apropriadas de maneira subversiva pelas comunidades: de ferramentas projetadas pelo Estado para a assimilação subalterna, converteram-se em armas indispensáveis de combate político. Para a rede de *caciques apoderados*, a exigência pela alfabetização não visava à integração passiva na modernidade boliviana, mas sim à formação de um "guerreiro letrado" (Larson, 2024, p. 10). Esse novo sujeito deveria ser capaz de interpretar as leis republicanas e títulos de propriedade, redigir petições e atuar como um interlocutor qualificado contra as fraudes dos fazendeiros e advogados locais. A apropriação da tecnologia da escrita, portanto, forjou-se



como o mecanismo estrutural necessário para salvaguardar a soberania, a justiça civil e a integridade territorial do *ayllu* (Fernández, 2000, p. 37; Larson, 2024, p. 11).

Para materializar a demanda por letramento exigida na defesa jurídica de seus territórios, as populações indígenas depararam-se com um cenário educacional estatal marcado pela precariedade e pelo racismo tutelar. Na virada do século XIX para o XX, o estado liberal boliviano mantinha o campo em um vazio institucional crônico. Quando o governo tentou intervir, notadamente com a criação das *escuelas ambulantes* em 1905, o fez sob a ótica da "civilização" e da "castelhanização" forçada (Choque Canqui & Quisbert Quispe, 2006, p. 84-85). A política educacional oficial não visava à emancipação do sujeito indígena, mas sim à sua assimilação subordinada. Tratava-se de um currículo mínimo desenhado para inculcar hábitos de obediência e preparar a juventude rural exclusivamente para o trabalho manual agropecuário, evitando de forma deliberada uma formação intelectualizada que pudesse encorajar rebeliões ou reivindicações por direitos de cidadania (Larson, 2024, p. 9-10). Ademais, mesmo essa instrução rudimentar sofria boicotes violentos por parte da oligarquia fundiária (*gamonales*). No interior das fazendas, os latifundiários proibiam terminantemente que os *colonos* (servos) aprendessem a ler e a escrever, por compreenderem que o analfabetismo era o alicerce indispensável para a manutenção do regime de exploração e de servidão (Larson, 2024, p. 45).

Diante da hostilidade repressiva dos latifundiários e do viés domesticador do Estado, a busca pela educação assumiu um caráter de resistência autônoma. Longe de esperar passivamente pela intervenção estatal, as comunidades *aymaras* e *quéchuas* passaram a organizar e financiar suas próprias escolas de forma sigilosa (Larson, 2024, p. 93). Nessas escolas, funcionando muitas vezes de maneira clandestina e sob constante ameaça de retaliação, o ensino das primeiras letras ocorria graças à mobilização de recursos materiais pelas próprias famílias. As comunidades contratavam professores particulares ou mobilizavam líderes indígenas que já possuíam algum domínio das letras para atuar como educadores (Paniagua Valda, 2013). O espaço escolar foi, assim, subvertido e ressignificado pelas bases: deixou de ser um aparelho de "branqueamento" cultural do Estado para tornar-se um refúgio de agência comunitária e fortalecimento étnico.

É precisamente na confluência entre a falência do modelo educacional estatal excludente e a proliferação dessas iniciativas clandestinas de escolarização indígena que o



terreno para uma experiência pedagógica subversiva foi pavimentado. O esforço autônomo das comunidades por escolas era uma engrenagem indissociável da luta pela terra. Foi esse acúmulo de experiências de resistência letrada que possibilitou, em 1931, o encontro histórico entre o educador crioulo Elizardo Pérez e o líder *aymara* Avelino Siñani, que já mantinha há anos uma escola clandestina na região, culminando na fundação da Escola-Ayllu de Warisata (Pérez, 2023, p. 75). Com Warisata, o projeto de escolarização indígena deixou a clandestinidade para se elevar à condição de núcleo de soberania territorial e autogoverno.

Dessa maneira, entendemos que a experiência da escola se oferece como um prisma para observar as fissuras na modernidade boliviana. Este artigo busca investigar como crianças e jovens indígenas, tradicionalmente relegados à invisibilidade pela historiografia oficial, assumiram o papel de sujeitos políticos centrais na construção de um modelo educativo de resistência. Ao focar na agência dessa juventude, propõe-se analisar de que maneira a articulação entre o *Parlamento Amauta* e a *Pedagogia do Adobe*³ permitiu a subversão das estruturas de servidão do *pongueaje*⁴, transformando a escola em um núcleo de soberania comunitária.

A presente reflexão é fruto de investigações desenvolvidas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina (PROLAM/USP), dando continuidade e desdobramento às discussões iniciadas durante minha pesquisa de mestrado sobre a educação indígena e os modelos de integração regional. Metodologicamente, o trabalho ampara-se em uma análise historiográfica fundamentada em fontes documentais e bibliográficas — com

³ A categoria analítica *Pedagogia do Adobe*, que orienta este artigo, inspira-se diretamente nas expressões “pedagogia da telha e do ladrilho” e “pedagogia do adobe e do ladrilho”, cunhadas pelo professor e artista Carlos Salazar Mostajo em seu ensaio-manifesto *¡Warisata mía!* (1943). Ao narrar o esforço coletivo e diário de indígenas, alunos e professores na construção física da Escola-Ayllu, Mostajo imortalizou a prática como uma pedagogia do esforço material indissociável da emancipação social. Neste trabalho, o termo é apropriado e expandido para conceituar como o ato material da edificação escolar operou, em si mesmo, como um currículo de soberania territorial e subversão anticolonial. Ver: Salazar Mostajo (1943).

⁴ O termo *pongueaje* deriva do vocábulo *aymara punku*, que significa “porta” (em alusão ao *pongo*, o servo indígena que frequentemente dormia nos saguões ou atrás das portas para vigiá-las e estar sempre pronto para atender às ordens dos patrões). Historicamente, constituiu um sistema de exploração e subordinação de base colonial, caracterizado pela prestação compulsória, gratuita e rotativa de pesados serviços domésticos e agrícolas. No contexto dos latifúndios, o *pongueaje* integrava as obrigações do chamado “colonato”, regime no qual as famílias indígenas eram forçadas a servir aos proprietários de terra (*hacendados*), bem como a autoridades civis e eclesíásticas, em troca do direito precário de usufruir de uma pequena parcela de terra para a sua própria subsistência. Sobre o tema, ver: Reyeros (1949).



especial atenção aos registros de Elizardo Pérez e Carlos Salazar Mostajo —, dialogando com os conceitos de *Jaqigogía*⁵ e as matrizes de reciprocidade andinas, como o *Ayni*⁶ e a *Mink'a*⁷.

A estrutura do texto está organizada em três momentos complementares. Primeiramente, situa-se a gênese de Warisata na geografia e na cultura dos Andes, discutindo a *pedagogia do adobe* como expressão material de um projeto coletivo. Em seguida, analisa-se a configuração do Parlamento *Amauta* e a agência juvenil no cotidiano escolar. Por fim, discute-se o impacto da expansão desse modelo para outros núcleos e a sua eventual desarticulação pelas forças reacionárias da época.

Para compreender o impacto político e pedagógico do projeto de Warisata, faz-se necessário, antes de tudo, analisar a paisagem sócio-histórica e ecológica na qual a instituição foi edificada. A topografia andina exerce uma influência que ultrapassa o plano físico, estruturando a própria organização sociopolítica e ritual de seus povos. Diante da severidade climática e dos extremos ambientais do Altiplano — demarcado por maciços como o Illimani e o Illampu —, as civilizações andinas desenvolveram formas complexas de controle vertical sobre uma diversidade de nichos ecológicos. Nesse cenário geográfico desafiador, a reciprocidade e a redistribuição consolidaram-se não como escolhas morais, mas como os pilares materiais centrais para a integração espacial e a reprodução da vida social (Murra, 1975).

Na base dessa organização material, o *ayllu* operava como a unidade socioterritorial fundamental, gerindo a terra e a produção de forma cooperativa. A sobrevivência das comunidades e o aproveitamento de diversos microclimas sem a dependência compulsória de mercados externos exigiam sólidas instituições de solidariedade e esforço conjunto, materializadas em práticas indissociáveis da vida andina, como o *Ayni* (sistema de ajuda mútua familiar) e a *Mink'a* (trabalho coletivo voltado ao bem comum ou à comunidade) (Paniagua Valda, 2013). Historicamente, em uma escala macropolítica, o modelo econômico

⁵ Pedagogia andina da responsabilidade coletiva, centrada na formação ética e orgânica do ser social, fundamentada nos princípios de reciprocidade e no "criar-se uns aos outros". Ver mais em: Paniagua Valda (2013).

⁶ Definido como a reciprocidade estrita entre iguais ("hoje por ti, amanhã por mim"). No contexto escolar, manifestava-se no aprendizado entre pares, onde o conhecimento não era visto como propriedade individual para competição, mas como um fluxo de energia social para o bem comum.

⁷ Refere-se ao trabalho coletivo em benefício de um bem comum ou de uma autoridade. Em Warisata, foi o motor da construção física da escola (salas, hortas, dormitórios) e serviu para reafirmar a soberania indígena, convertendo o trabalho em fonte de direito perante o Estado.



andino ditava que os excedentes agropecuários gerados por esse esforço fossem acumulados e redistribuídos equitativamente por instâncias estatais ou étnicas de comando, garantindo o suprimento universal das necessidades da população e a harmonia da estrutura social (Reinaga, 1970).

É nessa matriz de resiliência que se inscreve nosso objeto de análise: a Escola-Ayllu⁸ de Warisata, fundada em 1931, na província de Omasuyos, departamento de La Paz. Sua criação é creditada ao esforço conjunto de Elizardo Pérez, um educador crioulo com inclinações socialistas, e Avelino Siñani, um respeitado líder *aymara* e *cacique apoderado* que já vinha ensinando clandestinamente em sua comunidade desde o início do século XX (Pérez, 2023, p. 75). A escola foi construída pelas mãos dos próprios indígenas, utilizando suas instituições de trabalho coletivo como o *Ayni* e a *Mink'a*.

Mais do que um projeto de alfabetização isolado, Warisata emergiu como uma extensão da lógica comunitária, convertendo o território em ferramenta de agência política sob o princípio da defesa mútua. Ao analisar essa experiência pela ótica das infâncias e juventudes, observa-se que a proposta pedagógica de Avelino Siñani e Elizardo Pérez visava a formação de sujeitos ativos. Integradas verticalmente à vida produtiva e decisória do *ayllu*, as crianças de Warisata rompiam com a tradição de tutela e silenciamento imposta pelo Estado boliviano, transformando o aprendizado em um ato de libertação contra o sistema de exploração vigente.

Esse horizonte de autonomia, contudo, colidia frontalmente com o projeto de nação das elites bolivianas, que enxergavam na infância indígena o terreno para uma pedagogia domesticadora. Eram os “normalistas”, criticava Elizardo Pérez (2023). Ser normalista era, na prática, sustentar uma estrutura pedagógica importada que ignorava a realidade do campo e a cultura originária. Longe de promover a agência, o modelo escolar normalista buscava o desenraizamento: tratava-se de uma escola verbalista e estranha ao cosmos andino, que pretendia converter o jovem indígena em mão de obra dócil e despolitizada. Uma “modernidade excludente” estabelecendo uma tutela estatal que visava, em última instância, a dissolução dos laços comunitários e a perpetuação do sistema de exploração latifundiária.

⁸ *Ayllu* é a unidade social e territorial andina fundamental. A escola foi desenhada como uma extensão dessa lógica, funcionando como um "centro de soberania comunitária" onde o território era uma ferramenta de agência política.



O normalismo, no contexto boliviano das primeiras décadas do século XX, deve ser compreendido como a transposição de um modelo pedagógico europeu e norte-americano que buscava a consolidação do Estado-Nação através da unificação cultural e linguística. Inspirado nas correntes positivistas, esse modelo via na escola o principal instrumento de "civilização" das massas, no qual o professor — o normalista — atuava como um missionário do progresso e da higiene (Choque Canqui & Quisbert Quispe, 2006). Como aponta Larson (2024, p. 41), o normalismo estatal operava sob a premissa de que o indígena era um sujeito incompleto ou "atrasado", cuja redenção dependia da assimilação de valores urbanos, da moralidade cristã e do domínio do castelhano. Portanto, o conflito em Warisata não era apenas pedagógico, mas ontológico: o normalismo pretendia criar um cidadão boliviano abstrato e desenraizado, enquanto a Escola-Ayllu buscava fortalecer o sujeito comunitário em seu próprio território.

Essa estrutura normalista manifestava-se através de um "verbalismo" acadêmico que isolava o processo de ensino da realidade produtiva do Altiplano. Nas escolas normais urbanas, formavam-se professores preparados para uma educação puramente letrada e contemplativa, que tratava o trabalho manual como uma atividade secundária ou meramente disciplinar. Para Elizardo Pérez e os *Amautas*⁹, essa pedagogia era uma forma de violência simbólica, pois ao desvalorizar a agricultura, o pastoreio e as instituições de reciprocidade, o normalismo induzia o jovem indígena ao desprezo por sua própria origem. Choque Canqui & Quisbert Quispe (2006) observam que, sob a retórica da "modernização", o sistema normalista acabava por servir aos interesses do latifúndio ao não oferecer ferramentas de emancipação jurídica ou econômica, mantendo a infância indígena em um estado de tutela permanente que facilitava a perpetuação do sistema de servidão ou a migração para os centros urbanos como mão de obra desqualificada. Duas visões distintas de modernidade: uma modernidade nacionalista homogeneizadora (Estado) e uma modernidade comunitária plural (Warisata).

Nesse cenário, o debate pedagógico boliviano oscilava entre o ideal civilizatório das elites e a resistência orgânica das comunidades. De um lado, as propostas liberais — representadas pela instrução técnica, de Franz Tamayo (1975), ou pelo pedagogismo, de

⁹ Sábios ou anciãos que compunham o Parlamento homônimo da escola, garantindo a gestão, liderança ética e a integração dos saberes ancestrais ao currículo escolar. Ver: Pérez (2023, p. 56).



Felipe Segundo Guzmán (2013), — embora distintas em método, convergiam no objetivo de integrar o indígena ao Estado-nação sob uma ótica de inferioridade ou de "redenção" pelo trabalho manual (Guzmán, 2013, p. 109). Por outro lado, emergia a visão dos *caciques apoderados*, líderes como Avelino Siñani que, ao reivindicarem o direito à educação, não buscavam a assimilação, mas sim o acesso a códigos de poder para a defesa de suas terras.

Enquanto o Estado projetava internatos e escolas rurais como centros de "higienização" e domesticação da juventude, os *caciques apoderados* enxergavam na letra e no papel uma extensão da luta jurídica contra o *pongueaje*. Warisata surge justamente como a síntese radical desse embate, ao abraçar o desejo de escolarização indígena e preenchê-lo com a estrutura do *ayllu*, subvertendo a lógica tutelar.

Diante desse contexto, o objetivo deste artigo é analisar como a Escola-Ayllu de Warisata logrou devolver a agência social à criança e ao jovem indígena. Busca-se compreender de que maneira a organização comunitária andina — materializada na *pedagogia do adobe* e no Parlamento *Amauta* — rompeu com o binarismo escola/vida, transformando a infância em um sujeito político central para a reprodução da cultura e a resistência do território. Ao fim, discute-se como esse modelo de "defesa mútua" redefiniu o papel da juventude na construção de uma cidadania comunitária, cujos ecos ainda desafiam os modelos educativos contemporâneos na América Latina.

Jaqigogia e a pedagogia warisatenha

Na estrutura sociopolítica do *ayllu*, a infância não é categorizada como uma etapa biológica passiva ou transitória, mas compreendida por meio de um processo contínuo de socialização e inserção produtiva. Para as populações *aymaras* e *quéchuas*, a formação do indivíduo ocorre de forma indissociável da sua relação empírica com o território e com a vida material da comunidade. Essa dinâmica de transmissão de saberes estrutura-se sob uma pedagogia da responsabilidade coletiva — conceituada como *Jaqigogia* —, que se fundamenta nos princípios andinos de reciprocidade e no criar mútuo, modelo no qual a formação plena do sujeito social depende da interação constante e do respeito entre os membros do grupo e o seu ambiente ecológico (Paniagua, 2013). Nesse contexto, a criança não é vista como uma “tábula rasa” a ser preenchida por conteúdos externos, mas como uma



semente (*jatha*¹⁰) que traz consigo uma potencialidade espiritual e produtiva que deve desabrochar em harmonia com os ciclos da natureza e as necessidades da coletividade (Paniagua Valda, 2013). O *ayllu* funciona como uma escola sem paredes, onde o currículo é ditado pelo calendário agrícola e pelos rituais que mantêm o equilíbrio entre os três mundos (*Uku Pacha, Kay Pacha e Hanan Pacha*). A inserção da criança nas atividades cotidianas ocorre de forma orgânica, transformando o ato de pastorear ou de observar a tecelagem em momentos de absorção epistemológica. Como explica Teresa Paniagua Valda, o processo de socialização infantil andino baseia-se fortemente na observação e na imitação das práticas laborais dos pais e dos avós (*achilas*). É por meio desse envolvimento ativo nas tarefas comunitárias, construindo representações da vida real em miniatura, que a criança se protege da ociosidade e se integra de forma psicossocial e econômica à comunidade.

O aprendizado por imersão, o *uñt'as lurasá*¹¹ (aprender fazendo e vendo), constitui o motor da socialização produtiva que define a infância andina pré-escolar. A observação constante da vida pública dos pais e anciãos elimina a dicotomia ocidental entre o espaço privado da família e o espaço público da educação. Desde cedo, a criança é investida de responsabilidades reais, assumindo papéis como o de *ayllumichiq*¹² (pastor do *ayllu*), o que estabelece uma mediação vital entre o mundo doméstico e o mundo silvestre da *sallqa*¹³ (Paniagua Valda, 2013, p. 141). Essa autonomia precoce deve ser compreendida teoricamente como uma forma de agência juvenil estruturada pela organização sociopolítica andina. Nessa concepção, a agência não deriva da individualidade isolada (como no liberalismo ocidental), mas da inserção orgânica da criança na teia de responsabilidades do *ayllu*. Como argumenta Teresa Paniagua Valda (2013, p. 23), ao conceber a criança como *jatha* (semente com espírito), a comunidade apropria o sujeito precocemente ao seu metabolismo produtivo e ritual, outorgando-lhe um papel de co-criador do cosmos e da sociedade. Consequentemente, a agência exercida pelos jovens em Warisata afasta-se da tutela passiva do normalismo estatal

¹⁰ Literalmente "semente"; representa a célula original da comunidade e a própria criança como uma potencialidade espiritual e produtiva que deve desabrochar em harmonia com a coletividade (Paniagua Valda, 2013).

¹¹ Método de aprendizado dinâmico por imersão na práxis comunitária, que significa "aprender fazendo e vendo", baseando-se no preceito de olhar para o passado a fim de seguir adiante (Mejía Vera, 2006).

¹² O "pastor do *ayllu*", cuidador e guardião do grupo; papel caracterizado como um dos primeiros níveis de agência e responsabilidade assumidos pelas crianças no desenvolvimento comunitário (Paniagua Valda, 2013, p. 141).

¹³ O mundo silvestre ou a natureza e ecologia não domesticadas, com a qual a comunidade indígena mantém interações orgânicas e rituais (Fernández Osco, 2000, p. 10)

para alinhar-se ao que se define como *pedagogias decoloniais insurgentes*, nas quais o exercício educativo atua como metodologia imprescindível para a (re)humanização e libertação do sujeito subalternizado (Walsh, 2013, p. 29). A Escola-Ayllu, portanto, não inventou a educação indígena; ela a sistematizou e a protegeu, transformando a prática ancestral de "tornar-se pessoa" em uma arma política contra a higienização e o apagamento cultural promovidos pelo normalismo estatal.

A centralidade da *Jaqigogía* reside na compreensão do termo *Jaqi* como um devir político e espiritual. No pensamento *aymara*, ninguém nasce *Jaqi*; torna-se pessoa através de um processo contínuo de integração e responsabilidade coletiva. Etimologicamente, a raiz vincula-se à ideia de parceria e plenitude: o *Jaqi* é aquele que é capaz de estabelecer relações de reciprocidade, sendo o casamento e a entrada no sistema de cargos (*thakhi*¹⁴) os marcos definitivos dessa maturação. Em Warisata, esse conceito foi politizado para confrontar a desumanização colonial que reduzia o indígena a uma condição perante o Estado. Ao focar na formação do *Jaqi*, a Escola-Ayllu reivindicava o direito do indígena de ser o sujeito de sua própria história, transformando a semente espiritual (*Jatha*) em uma força social ativa (Paniagua Valda, 2013, p. 116).

Essa expansão do ser é sustentada pelos quatro pilares fundamentais da filosofia andina: *Yachay*¹⁵ (Saber), *Ruway*¹⁶ (Fazer), *Munay*¹⁷ (Querer) e *Atiy*¹⁸ (Poder). Diferente da pedagogia ocidental, que frequentemente prioriza o *Yachay* como uma atividade puramente intelectual e teórica, a *Jaqigogía* exige a indissociabilidade desses eixos. O *Yachay* (Saber) em Warisata era o conhecimento voltado para a vida, enraizado na observação da natureza e da história ancestral. No entanto, este saber era vazio sem o *Ruway* (Fazer), que materializava o pensamento através do trabalho criativo e produtivo — a construção física da escola pelos próprios alunos é a evidência histórica máxima dessa integração. O terceiro pilar, o *Munay*

¹⁴ *Thakhi* simboliza o "caminho" de obrigações e da consolidação do caráter. É o escalonamento rotativo de cargos que as pessoas adultas cumprem sucessivamente para amadurecer perante a coletividade. Ver mais em: Fernández Osco (2000).

¹⁵ O pilar do "Saber"; conhecimento voltado para a vida e a sabedoria vital, científica e espiritual acumulada pela ancestralidade do *ayllu* (Paniagua Valda, 2013, p. 142).

¹⁶ O pilar do "Fazer"; a materialização e objetivação do pensamento e da ética por meio de uma práxis fundamentada no trabalho criativo e socioprodutivo (Paniagua Valda, 2013, p. 140).

¹⁷ O pilar do "Querer/Amar"; a carga ética, afetiva e volitiva que move o ato educativo humano para a harmonia e o bem-estar coletivo (Paniagua Valda, 2013, p. 141).

¹⁸ O pilar do "Poder"; a capacidade de prestação de serviços, realização política e liderança para enfrentar estruturas opressoras e preservar a cultura (Paniagua Valda, 2013, p. 141).

(Querer/Amar), conferia a carga ética e afetiva à agência infantil, estabelecendo que todo ato educativo deve ser movido pela vontade de bem-estar coletivo e pelo amor ao território. Por fim, o *Atiy* (Poder) coroava o processo, transformando o conhecimento e a vontade em capacidade de realização política. O *Atiy* não era um poder de dominação, mas um poder-fazer que permitia à criança e ao jovem enfrentar as estruturas do latifúndio com a segurança de quem possui as ferramentas técnicas e a clareza ideológica de sua posição no mundo.

Foto 1: Seção profissional. Alunos ao redor de um poço



Fonte: Salazar Mostajo (1962).

A articulação entre esses pilares fomentava uma autonomia precoce, um traço distintivo da agência em Warisata. Enquanto o sistema estatal buscava "domesticar" o indígena para o serviço servil, a *Jaqigogía* utilizava o *Suma Qamaña*¹⁹ (Viver Bem) como o horizonte de sentido para a formação do aluno. O vínculo telúrico²⁰ tornava-se aqui a base para a identidade política: a criança que sabe (*Yachay*), faz (*Ruway*), quer (*Munay*) e pode

¹⁹ O conceito de "Viver Bem", utilizado como horizonte de sentido para a coexistência respeitosa em comunidade, harmonia e equilíbrio, além do mero desenvolvimento material (Choque & Mamani, 2001, p. 211).

²⁰ O conceito de "vínculo telúrico" (ou "posição telúrica"), no contexto da Escola-Ayllu, designa a relação orgânica, cósmica e inseparável entre o sujeito andino e a terra (Pachamama). Para educadores como Elizardo Pérez e Carlos Salazar Mostajo, essa conexão transcende o mero utilitarismo agrário, operando como o alicerce da cultura, da espiritualidade e da ética comunitária. Apoiando-se no que Pérez chamava de "sabedoria telúrica", a pedagogia de Warisata enraizou a educação no ambiente natural, fazendo da defesa do território e do amor à terra pressupostos inegociáveis para a restituição da dignidade, da história e da soberania indígenas (Pérez, 2023)(Salazar Mostajo, 2012).



(*Atiy*) em seu próprio território é uma "pessoa completa" que não aceita mais a tutela do sistema de *pongueaje*. Assim, a escola não era apenas um prédio, mas o espaço onde a potência da semente indígena era irrigada pelos valores da reciprocidade, garantindo o "tornar-se pessoa". A *Jaqigogía* de Warisata, ao resgatar esses pilares, oferecia uma resposta pedagógica comunitária que ainda hoje desafia as estruturas educacionais baseadas na competitividade e no individualismo, propondo, em vez disso, uma ética da responsabilidade compartilhada e da soberania existencial. A integração desses pilares na vida cotidiana pode ser observada, por exemplo, na organização dos espaços de ensino, onde o aprendizado não ocorria de forma isolada, mas em círculos de saberes práticos, como ilustrado na *Foto 1*, que retrata alunos da seção profissional em uma atividade ao redor de um poço.

A construção dessa soberania existencial materializa-se na figura do *Novo Índio*, categoria central no pensamento de Elizardo Pérez (2023, p. 74). Longe de ser uma assimilação ao modelo de cidadania liberal, o *Novo Índio* representava a superação da subjetividade subalterna imposta por séculos de regime latifundiário. Tratava-se de um projeto de reumanização: O currículo de Warisata visava, segundo Elizardo Pérez (2023), extirpar o "complexo de inferioridade" incutido pelo sistema de servidão (*pongueaje*), devolvendo ao sujeito *aymara* a sua dignidade. Esse processo político-pedagógico permitiu que a comunidade consolidasse uma consciência histórica sobre a sua condição e os seus direitos territoriais (Choque Canqui & Quisbert Quispe, 2006).

Esse projeto emancipatório operacionalizava-se por meio da articulação indissociável entre o saber (*Yachay*) e a prática produtiva (*Ruway*). A formação do sujeito político, conceituado pelos educadores da época como o *Novo Índio*, estruturava-se concretamente no manejo do adobe, na gestão das oficinas e na produção agrícola, evidenciando que a autonomia política da comunidade estava estritamente condicionada à sua autossuficiência econômica (Salazar Mostajo, 2012). Em contraposição ao isolamento acadêmico do modelo normalista, a Escola-*Ayllu* consolidou-se como um polo de irradiação sociotécnica, rompendo com a condição de recinto fechado para vincular a inserção da infância e da juventude diretamente à reprodução material e institucional do *ayllu* (Larson, 2024). É por meio dessa práxis produtiva (teorizada por Carlos Salazar Mostajo como "integração ativa") que as categorias éticas e de trabalho ancestrais foram reatualizadas: deixaram de ser tratadas como



meros arcaísmos ou folclore para funcionarem, na prática, como os alicerces operativos de um modelo viável de modernidade indígena (Larson, 2024).

A arquitetura social da *Jaqigogía* em Warisata sustenta-se sobre as instituições milenares de reciprocidade: o *Ayni* e a *Mink'a*. No contexto da Escola-Ayllu, eram metodologias vivas que moldavam a ética da criança e do jovem. O *Ayni*, entendido como a reciprocidade estrita entre iguais ("hoje por ti, amanhã por mim"), era transposto para a sala de aula e para as oficinas através do aprendizado entre pares. A criança aprendia que o conhecimento e o esforço não eram propriedades individuais para a competição, mas fluxos de energia social que deveriam ser devolvidos à comunidade. Essa *geometria da reciprocidade* ensinava ao aluno que sua presença na escola dependia do suporte coletivo, gerando um sentido de dívida social positiva que garantia a coesão do grupo. A ética do *Ayni* impedia a formação de uma elite intelectual isolada da massa camponesa; pelo contrário, o aluno mais avançado assumia a responsabilidade natural de elevar o nível dos seus companheiros, reproduzindo a lógica de auxílio mútuo que garante a sobrevivência do *ayllu* nas condições adversas dos Andes.

Complementarmente, a *Mink'a* — matriz andina de trabalho coletivo voltada ao bem comum — operou como o dispositivo estrutural para a expansão física e política da instituição. Em Warisata, a implementação da *Mink'a-escolar* desarticulou o caráter punitivo do trabalho braçal, inserindo ativamente as crianças e os jovens na edificação das salas, no cultivo das hortas (*Foto 4*) e na manutenção dos espaços. Essa inserção produtiva atuava como um mecanismo de socialização e de iniciação contínua nas responsabilidades comunitárias (Paniagua Valda, 2013), rompendo com a dicotomia ocidental alienante entre formação intelectual e trabalho físico: o esforço material passava a ter um sentido utilitário imediato e tangível para os próprios executores (Salazar Mostajo, 2012). Ao observar o tijolo recém-moldado integrar a parede que a abrigaria do frio, a juventude consolidava a percepção empírica de que o território escolar era uma conquista material de sua própria agência, e não uma concessão estatal. A eficácia dessa mobilização evidencia-se no complexo transporte de materiais para a edificação da escola, tarefa assumida ativamente pelos estudantes locais (*Foto 2*), que cobriam longas distâncias para garantir a infraestrutura necessária à Escola-Ayllu (Pérez, 2023). Como observa Marcelo Fernández Osco (2000, p. 115), na lógica da Lei do *Ayllu*, a *Mink'a* em Warisata era a materialização da soberania indígena: o Estado

não “outorgava” a escola como uma concessão legal; o indígena, ao converter seu trabalho em fonte de direito, “constituía” a escola como uma instituição de seu próprio sistema jurídico, reafirmando sua autonomia política perante o Estado.

Foto 2: Escola de trabalho, 1939. Alunos carregam materiais por 5km para a escola.

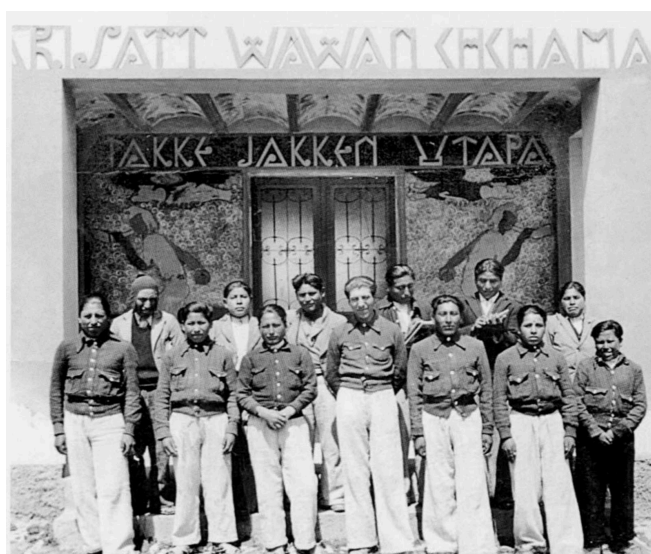


Fonte: Salazar Mostajo (1962).

Essa integração indissociável entre o trabalho e a pedagogia consolida a infância como sujeito político. Diferente das correntes pedagógicas hegemônicas que enxergam a juventude apenas como fase transitória e depositária de um preparo futuro, Warisata adotou a premissa de que a educação institucional não deveria ser uma simulação “para a vida”, mas a “escola da vida” propriamente dita, onde os conflitos e aspirações da comunidade reaparecem sem filtros (Salazar Mostajo, 2012). Ao participar das comissões de trabalho e das tarefas de reciprocidade, a criança não era apenas reconhecida como um sujeito cívico de direitos e deveres, mas como coautora de um projeto de emancipação anticolonial. A ética do trabalho em Warisata não visava à produtividade capitalista, mas à autonomia existencial e à quebra da alienação imposta pelo latifúndio. Esse protagonismo contínuo preparava o terreno para a inserção no Parlamento *Amauta*, instituição em que a infância exercia sua condição de sujeito político em plenitude, extrapolando a função produtiva para atuar de forma ativa, administrativa e deliberativa na governança do seu território.

A consolidação da *Jaqigogía* em Warisata ultrapassou a dimensão estritamente pedagógica para operar como uma estratégia estrutural de reprodução material e sociopolítica. Diante de um contexto agrário marcado pela coerção e pela violência física sistemática do sistema de *haciendas* (Paniagua Valda, 2013), a instituição escolar consolidou-se, na percepção de seus atores, como um território de contenção e "refúgio e descanso" (Pérez, 2023). É precisamente essa função de amparo institucional que fundamentou a apropriação, por parte das próprias comunidades, do termo *Taika* (Mãe) para designar Warisata. No léxico e na ontologia andina, a *Taika* transcende o mero afeto familiar para evocar a matriz geradora, frequentemente associada à *Pachamama*, que resguarda a identidade coletiva, oferece amparo na adversidade e garante a continuidade da reprodução da vida social perante a opressão colonial (Salazar Mostajo, 2012). Para a infância e a juventude, o recinto escolar representava um espaço de suspensão das relações de servidão e do terror punitivo inerentes ao *pongueaje*. O caráter coletivo dessa apropriação materializava-se nos próprios lemas institucionais cunhados em *aymara*: "*Warisatt Wawan Chchamapa*" (O esforço dos filhos de Warisata) e "*Takke Jakken Utapa*" (A casa de todos) (Pérez, 2023). Longe de se configurar somente como projeto arquitetônico, a escola operava como uma zona de sociabilidade autônoma, onde a identidade original podia manifestar-se sem a ameaça das práticas disciplinares coloniais (*Foto 3*).

Foto 3: Seção profissional, 1939. Alunos em frente à entrada principal



Fonte: Salazar Mostajo (1962).



Nesse sentido, como teorizou o próprio Elizardo Pérez, o referido "descanso" não equivalia à ociosidade, mas à desalienação do trabalho: tratava-se do alívio sociológico de produzir em benefício da própria comunidade, rompendo com o ciclo de exaustão física voltado exclusivamente à acumulação e ao lucro do poder latifundiário (Pérez, 2023; Larson, 2024).

Essa dimensão institucional da escola como "Mãe" (*Taika*) operava como um escudo contra o projeto higienista e assimilacionista que o Estado boliviano tentava impor. Enquanto a pedagogia oficial e urbana da época focava na "limpeza" civilizatória e na castelhanização forçada do indígena (Choque Canqui & Quisbert Quispe, 2006), Warisata institucionalizava a cosmologia andina como o alicerce material de sua dignidade. O papel sociopolítico da *Taika* consistia, portanto, em desarticular a estigmatização e o sentimento de inferioridade incutidos secularmente pelas práticas de dominação da sociedade envolvente (Pérez, 2023), reafirmando o pertencimento ao *ayllu* como um capital político e não como um traço de atraso. Ao consolidar o espaço educativo como um núcleo de articulação, a Escola-*Ayllu* garantiu que a agência política da juventude se estruturasse a partir de uma afirmação incondicional de sua identidade étnica. Esse território de amparo permitia que o jovem *aymara* deixasse de ser o alvo passivo da violência e da tutela estatal para converter-se, na percepção de seus próprios educadores, em "dono e senhor do seu destino" (Salazar Mostajo, 2012), consolidando a *Jaqigogía* como uma verdadeira práxis de libertação anticolonial.

Os pilares da pedagogia de Warisata: integração vertical, horizontal e ativa

A eficácia sociopolítica da Escola-*Ayllu* não derivou de improvisações metodológicas, mas de uma arquitetura institucional estruturada para desarticular o modelo educacional excludente do Estado boliviano. Para viabilizar a "instituição social integral" idealizada por Elizardo Pérez (2023), a práxis de Warisata organizou-se em torno de três eixos operacionais complementares, historicamente conceituados por Carlos Salazar Mostajo (2012) como *integração vertical*, *integração horizontal* e *integração ativa*. Essas três dimensões funcionaram como a tradução pedagógica das matrizes organizativas e ontológicas do próprio *ayllu* (Paniagua Valda, 2013). O propósito central dessa tríade metodológica consistia em suprimir as fronteiras artificiais chanceladas pelo colonialismo interno: a fragmentação rígida dos ciclos de aprendizagem, o isolamento do recinto escolar em relação ao seu entorno



territorial e a divisão hierárquica alienante entre o trabalho intelectual e a produção material. Ao operarem de maneira sistêmica, esses pilares asseguraram que o processo de escolarização se mantivesse organicamente vinculado à reprodução econômica e à resistência política da coletividade andina.

A implementação estrutural da integração vertical em Warisata (Salazar Mostajo, 2012) configurou-se como uma contraposição metodológica ao modelo do normalismo liberal, o qual se fundamentava na compartimentação do conhecimento em graus rígidos e no isolamento da escola em relação à realidade agrária. Em vez de adotar a seriação clássica e excludente, a instituição estruturou-se sob o conceito de "escola única". Nesse modelo, o percurso educativo do aluno — compreendendo desde o Jardim de Infância até a Seção Normal — operava como um processo contínuo, articulado diretamente à reprodução biológica e social do *ayllu* (Salazar Mostajo, 2012). Esse formato desarticulou a passividade inerente à escola tradicional, garantindo que o conhecimento teórico de sala de aula fosse retroalimentado e validado pela prática contínua nas oficinas (*talleres*) e nos campos de cultivo (*sembríos*), superando a dicotomia ocidental entre o saber abstrato e o fazer material. Para legitimar essa práxis, o diretor Elizardo Pérez argumentava que a instituição não deveria limitar-se a "triturar o alfabeto" em recintos enclausurados, devendo operar como um espaço ativo, "pleno de luz, de sol, de oxigênio e de vento" (Pérez, 2023, p. 105). Sob essa premissa, a formação técnica não derivava de uma imposição curricular externa, mas emergia da experimentação e do engajamento produtivo da juventude. A flexibilidade dessa estrutura rejeitava a lógica burocrática de prazos fixos, permitindo que a temporalidade da formação variasse conforme a exigência de domínio técnico de cada especialidade. O objetivo central, na percepção de seus idealizadores, não era forjar mão de obra artesanal para o mercado urbano, mas sim estruturar "homens capazes, educados no manejo da ferramenta e da máquina" (Salazar Mostajo, 2012, p. 17). Dessa maneira, a verticalidade não operava como uma hierarquia de poder institucional, mas como uma progressão gradual de responsabilidades comunitárias, capacitando estrategicamente a juventude para a autossuficiência material e para o enfrentamento direto ao sistema de servidão do latifúndio (Larson, 2024)

Foto 4: Escola de trabalho, 1939. Crianças aprendem fazendo no campo de cultivo.



Fonte: Salazar Mostajo (2005).

A dimensão horizontal da integração em Warisata converteu o território comunitário no que Carlos Salazar Mostajo (2012) conceituou como o verdadeiro *claustro da escola*, subvertendo a cisão estrutural imposta pelo modelo liberal entre a instituição educativa e a vida material do *ayllu*. Esse princípio operacionalizava-se por meio da reativação tática de instituições ancestrais de reciprocidade — notadamente o *Ayni* e a *Mink'a* —, transformando o espaço escolar em um polo articulador de reprodução socioeconômica regional. Em contraposição às políticas indigenistas de viés paternalista, a escola não operava como uma agência estatal externa de assistência às populações rurais, mas estruturava-se como a própria comunidade organizada (Paniagua Valda, 2013). Nesse arranjo, o Parlamento *Amauta* — conselho deliberativo formado por anciãos (*amautas*) e autoridades locais (*mallkus* e *jilaqatas*²¹) — assumiu a jurisdição máxima do projeto, gerenciando desde a edificação física e a produção agrícola até a administração autônoma da justiça (Pérez, 2023). A eficácia dessa horizontalidade manifestava-se na mobilização contínua das famílias camponesas, que se apropriavam do recinto escolar não apenas para fins instrutivos, mas como fórum político para deliberar sobre direitos agrários e litígios, convertendo a instituição em um tribunal de

²¹ Personificação da máxima autoridade governamental local, responsáveis pela gestão dos *ayllus* e que detinham ativa participação no Parlamento *Amauta* (Choque & Mamani, 2001, p. 213).



defesa contra a expansão e os abusos do *gamonalismo* (Larson, 2024). Nessa dinâmica de irradiação territorial, a instituição assumiu feições que transcendiam o espaço local para reconstituir a *marka*²², operando, na percepção de seus fundadores, como um “Estado indígena em miniatura” focado na recuperação da soberania política por meio da autogestão (Salazar Mostajo, 2012). Conseqüentemente, essa práxis assegurava que o processo educativo não resultasse na alienação do indivíduo ou em sua migração para os centros urbanos, atuando, ao revés, como um dispositivo de coesão étnica altamente resiliente às incursões assimilacionistas do aparelho estatal.

A quebra da hierarquia de idades e o aprendizado entre pares constituíam a essência dinâmica da pedagogia warisatenha, mimetizando a estrutura de aprendizagem do *ayllu* ancestral onde "quem sabe mais ensina a quem sabe menos" (Pérez, 2023, p. 65). Em Warisata, a rigidez etária da escola ocidental foi substituída por uma colaboração intergeracional onde crianças, jovens e adultos compartilhavam o mesmo esforço produtivo, eliminando o autoritarismo do professor como detentor único do saber. O ensino bilingue (*aymara/castelhana*) e a valorização da oralidade permitiam que os saberes dos anciãos (*amautas*) fossem integrados no currículo vivo, invertendo frequentemente os papéis: os professores tornavam-se aprendizes da sabedoria telúrica dos camponeses (Pérez, 2023, p. 476). A disciplina não era imposta por castigos corporais ou vigilância, mas emanava da responsabilidade coletiva e do sentido de utilidade do trabalho; a criança, ao ver o fruto do seu esforço na construção de um pavilhão ou em uma colheita, internalizava a ética do *Jaqi* (tornar-se pessoa/gente). Esse modelo de aprendizado horizontal promovia a agência infantil ao delegar responsabilidades administrativas e de justiça aos próprios alunos, integrando-os no sistema de autogoverno.

A práxis teorizada historicamente como *pedagogia do adobe* (Salazar Mostajo, 2012) transcendeu a mera dimensão da instrução técnica para operar como um postulado estrutural de soberania territorial. Na concepção de Elizardo Pérez e das comunidades *aymaras*, a edificação do recinto escolar pelo próprio campesinato não configurava uma extração de mão de obra não remunerada, mas a materialização empírica da primazia do valor de uso — a utilidade social concreta da instituição para a reprodução do *ayllu* — sobre o valor de troca,

²² Unidade demográfica e macro-territorial que integra e federa diversos *ayllus* de uma determinada zona (Salazar Mostajo, 2012).



lógica capitalista que reduzia o trabalho e o território a meras mercadorias. Conforme documenta Pérez (2023), o fato de a escola ter sido construída ativamente pelos indígenas representou a reativação tática de instituições ancestrais de esforço coletivo, como o *Ayni* e a *Mink'a* (Paniagua Valda, 2013). Tal dinâmica contrapunha-se metodologicamente ao “verbalismo” e ao “normalismo” vigentes, cujas políticas tentavam restringir a educação rural a uma alfabetização abstrata e assimilacionista, invariavelmente estruturada sobre a premissa racista da inferioridade nativa (Choque Canqui & Quisbert Quispe, 2006). Nesse arranjo, a própria alvenaria converteu-se em currículo: ao moldar o adobe, os estudantes e camponeses consolidavam ativamente o seu papel de sujeitos políticos. Nas memórias de seus idealizadores, essa apropriação desalienou o trabalho físico para convertê-lo em um “ímpeto construtivo” de emancipação (Salazar Mostajo, 2012). Ao evocar a Escola-Ayllu como uma “fortaleza de resistência”, o discurso da época atesta como a fusão entre o esforço material e a consciência política operou como um decisivo dispositivo de contenção, tornando a comunidade altamente resiliente às incursões e aos interesses predatórios das elites latifundiárias (Larson, 2024).

A implementação das oficinas (*talleres*) e dos campos de cultivo (*sembrío*) formava o tripé da “escola ativa” (Pérez, 2023, 105), que buscava a autossuficiência econômica como garantia de autonomia política. Diferente das escolas técnicas ocidentais, as oficinas de carpintaria, mecânica, tecelagem e olaria em Warisata não visavam formar operários para o mercado, mas sim equipar o *ayllu* com ferramentas de progresso compartilhado. Como o próprio Pérez (2023, p. 407) esclarece, esses espaços “nunca tiveram a finalidade de formar artesãos, mas sim de colocar nas mãos da juventude indígena camponesa [...] os meios de aperfeiçoar as pequenas indústrias domésticas”. A produção de móveis, tecidos e ferramentas servia primeiro à melhoria das condições de vida nos lares camponeses, elevando tangivelmente a qualidade de vida e fortalecendo a economia regional contra o domínio predatório dos *gamonales*. Essa integração entre o saber e o fazer refletia o princípio andino do *Ruway*, onde o aprendizado ocorre na prática e sob a orientação ética da comunidade. Assim, a oficina não era um anexo, mas o coração pulsante de uma “escola produtiva” que irradiava energia para toda a *marka*, provando que a cultura *aymara* era plenamente capaz de organizar tecnologia e produção de alto nível sem ceder à lógica extrativista do capital.



A inserção socioprodutiva da infância e da juventude como agentes construtores desarticulava a hierarquia passiva inerente ao modelo escolar tradicional, delegando ao alunato funções executivas diretas na transformação material de seu entorno. Desde os anos iniciais, os estudantes integravam as frentes de manejo agrícola e de edificação, participando ativamente do levantamento de infraestruturas de grande porte, a exemplo do monumental Pavilhão México (Foto 8), cujas estruturas líticas foram talhadas e erguidas pela própria comunidade e por artistas indígenas locais, prescindindo integralmente da tutela de engenheiros estatais (Pérez, 2023). Consequentemente, essa agência juvenil convertia-se em uma apropriação empírica do espaço: a criança não figurava como a mera usuária de um aparelho estatal, mas habitava e gerenciava um patrimônio socioterritorial autônomo. Em suas memórias, Elizardo Pérez (2023, p. 173) legitima esse fenômeno ao relatar que a eficácia coesiva de Warisata residia justamente no fato de a escola configurar-se como uma “[...] obra nascida das próprias mãos do índio [...] sua por completo, quase alheia à ação do Estado”. Ao converter o recinto escolar em uma zona de experimentação e resistência, a *pedagogia do adobe* (Salazar Mostajo, 2012) consolidou a premissa prática de que a soberania local não advém de concessões jurídicas liberais, mas estrutura-se pela autogestão material. Sob essa ótica, o sujeito histórico conceituado como o *Novo Índio* assumia o papel de protagonista na formulação de uma modernidade indígena viável, organicamente vinculada à terra e estruturalmente emancipada do regime de servidão do *pongueaje* (Larson, 2024).

O cerne da “soberania comunitária” está na continuidade da estrutura sociopolítica andina, historicamente caracterizada por operar como um “mini-estado” fundamentado em uma “democracia *aymara*” de controle social descentralizado (Albó, 2002). A criação do Parlamento *Amauta* em Warisata constituiu o pilar desse governo. Sociologicamente, essa organização representou a revitalização da *Ulaqa*²³, definida como a máxima instância decisória e soberana da assembleia a nível *ayllu*, *marka* e *suyu*²⁴ (Paniagua Valda, 2013, p. 46). Trata-se, portanto, de uma instituição de direito público, como a definia Carlos Salazar

²³ A *Ulaka* (ou *Ulaqa*) era o antigo conselho do *ayllu*, uma instituição tradicional onde o indígena opinava e se expressava livremente e sem temores. Ao ser incorporada ao modelo educativo de Warisata, tornou-se o comitê diretivo da escola (o Parlamento *Amauta*), eliminando pela raiz qualquer paternalismo, uma vez que garantia aos próprios indígenas o autogoverno e a condução de sua educação. Ver mais em: Salazar Mostajo (2012).

²⁴ Divisão territorial e política maior nas sociedades andinas, que congrega múltiplas *markas* na composição estrutural do *Tawantinsuyu* (Paniagua Valda, 2013, p. 24).



Mostajo, onde o Parlamento exercia funções que iam muito além da pedagogia, atuando como um tribunal de justiça comunitária e um centro de planejamento econômico. A presença dos *Amautas* (sábios) assegurava que o currículo vivo da escola estivesse permanentemente em diálogo com a ética e a cosmologia *aymara*, impedindo que a educação se tornasse um instrumento de alienação cultural. Para Elizardo Pérez (2023), o Parlamento era o "cérebro da escola", o local onde se fundiam a experiência dos anciãos e a energia transformadora da juventude, conferindo à instituição uma legitimidade social que o Estado boliviano da época jamais conseguira alcançar no altiplano.

No seio dessa estrutura, a agência infantil era exercida através de uma delegação de autoridade real, em que as crianças não eram apenas ouvidas, mas ocupavam cargos de responsabilidade administrativa em comissões específicas. Essas comissões — que incluíam pastas como Higiene, Horta e Agricultura, Disciplina, e Justiça — funcionavam sob o princípio do autogoverno, no qual os alunos geriam recursos, organizavam turnos de trabalho e monitoravam o cumprimento das normas coletivas. A rotatividade de cargos, inspirada no conceito andino de *Muyu*²⁵ (circularidade do poder), permitia que todos os estudantes vivenciassem a responsabilidade do comando e o dever do serviço comunitário, eliminando a cristalização de hierarquias permanentes. Essa prática pedagógica transformava a criança em uma autoridade administrativa precoce, capaz de gerir conflitos e tomar decisões sobre o patrimônio comum. Em vez da disciplina imposta pelo medo ou pelo castigo físico — prática comum nas escolas rurais da época —, Warisata promovia uma disciplina imanente ao cargo e à função, onde o respeito pela autoridade emanava da utilidade social do trabalho desempenhado pelo aluno perante os seus pares e a comunidade.

A dimensão política do Parlamento *Amauta* manifestava-se com particular vigor na resolução de conflitos e na defesa contra as incursões do latifúndio, funcionando como um laboratório de cidadania comunitária. A manifestação mais incisiva da soberania em Warisata deu-se na esfera jurídica, desafiando frontalmente a “monopolização da produção jurídica” exercida pelo Estado boliviano (Fernández Osco, 2000, p. 46). Quando surgiam problemas de conduta ou disputas de terras que afetavam a escola, o Parlamento reunia-se para deliberar e exercer a *jach'a justicia* (justiça maior) de forma autônoma. Ao aplicar os códigos de justiça

²⁵ Conceito de circularidade do poder ou ronda política no seio andino, evitando hierarquias fixas e fundamentando a rotatividade no sistema de autogoverno (Choque & Mamani, 2001, p. 213).



comunitária, o foco centrava-se na reparação e no reequilíbrio social do *ayllu*, em vez da mera punição retributiva estatal. Como detalhado na sistematização de Yvette Mejía Vera (2004), esse exercício prático de pluralismo jurídico dotava os jovens de uma consciência política e legal que os tornava aptos a enfrentar as autoridades judiciais coloniais (corregedores e juízes), que frequentemente tentavam intimidar os indígenas. A criança, ao observar e participar nas assembleias do Parlamento, compreendia que a escola era o seu território protegido, um refúgio de dignidade onde a sua voz tinha peso institucional. Esse modelo de governança escolar preparava o *Índio Novo* não apenas para a alfabetização, mas para a liderança política, convertendo a Escola-*Ayllu* em um modelo autogestionário de base, onde o poder emanava da base e a educação era indissociável da luta pela libertação da servidão.

Todavia, a soberania exercida no Parlamento *Amauta* não se limitava à palavra e ao direito; ela exigia também uma tradução visual que rompesse com a iconografia da submissão. A dimensão estética de Warisata operava não como mero adorno, mas como um eixo estrutural de sua práxis educativa (teorizada institucionalmente como “educação pela arte”), voltada à restituição ontológica do sujeito *aymara* (Salazar Mostajo, 2012). A formulação dessa nova identidade visual foi protagonizada por mestres e artistas plásticos residentes, notadamente Mario Alejandro Illanes, cujos murais dispostos nas fachadas dos pavilhões romperam com o imaginário eurocêntrico ao centralizarem a estética telúrica, as narrativas épicas andinas e o trabalho camponês (Pérez, 2023). Em oposição à precariedade e ao isolamento que caracterizavam a infraestrutura rural concedida pelo Estado, a monumentalidade arquitetônica da Escola-*Ayllu* — erguida em pedra e adobe — funcionava como uma afirmação política. Na percepção de seus idealizadores, a imponência do edifício cumpria o objetivo de comunicar à sociedade envolvente a vitalidade e a capacidade civilizatória da organização comunal, evidenciando que o *ayllu* era plenamente capaz de engendrar ordem e sofisticação sociotécnica a despeito do cerco latifundiário (Pérez, 2023).

Foto 5: Mario Alejandro Illanes em Warisata

Fonte: Salazar Mostajo (2005).

Enquanto o Estado boliviano proibia ou marginalizava o uso das línguas indígenas, em Warisata a oralidade em *aymara* e *quéchua* era a espinha dorsal da comunicação cotidiana e da transmissão de saberes. No que tange à dimensão musical (*Foto 5*), o uso de instrumentos ancestrais (como o *siku* e a *quena*) foi acionado pelo corpo docente não como uma forma de folclorização para o entretenimento externo, mas como um dispositivo de coesão social destinado a ritmar o trabalho coletivo e cimentar a identidade do grupo. Nos relatos de seus fundadores e na atuação de educadores como o musicólogo Antonio González Bravo (Pérez, 2023), fica evidente o reconhecimento de que a música andina possuía uma carga política de mobilização. Ao incentivar os alunos a entoarem os ritmos locais no cotidiano escolar, a direção utilizava a performance artística como estratégia tática para que a juventude reafirmasse sua recusa em ser assimilada pela matriz cultural urbano-mestiça que a hostilizava.

A reabilitação dos sentidos e do corpo encontrava na prática esportiva uma de suas expressões mais concretas de autogestão. Em Warisata, as atividades físicas — com ênfase no futebol e no basquetebol — deixaram de ser meros componentes recreativos para se tornarem mecanismos de organização social e visibilidade política. Segundo Carlos Salazar Mostajo (2012), a escola não possuía professores de educação física nos moldes tradicionais; a organização de times, horários e competições era delegada às comissões de alunos vinculadas

ao Parlamento *Amauta*, o que transferia a lógica do governo comunal para o campo de jogo. Um detalhe visual emblemático dessa transposição do *ethos* comunitário para o esporte é capturado pelos registros fotográficos da época (Foto 7): os uniformes das equipes não traziam numerações individuais, mas estampavam um idêntico “0” no peito de todos os jogadores. Essa escolha estética e política anulava o personalismo competitivo, materializando visualmente o princípio andino do *ma ch'amaqi* (um só esforço) (Pérez, 2023 p. 149), no qual o indivíduo ganha sentido apenas como parte indissociável do corpo coletivo.

Foto 6: Educação e arte, 1939. Alunos tocando instrumentos de sopro andinos



Fonte: Salazar Mostajo (2005).

A relevância dessas práticas é sublinhada por Elizardo Pérez ao descrever o impacto das viagens das delegações esportivas de Warisata a centros urbanos como La Paz. Para o autor, o desempenho dos estudantes era uma prova factual contra o estigma da incapacidade indígena, afirmando que: “o índio, em Warisata, havia recuperado o domínio de seus nervos e de seus músculos, pondo-os a serviço de uma vontade que já não conhecia o temor” (Pérez, 2023, p. 182).

Yvette Mejía Vera (2004) ressalta que essa ocupação de espaços externos através do esporte (*Foto 6*) funcionava como uma “sistematização da resistência”, em que a disciplina necessária para o jogo coletivo espelhava a disciplina necessária para o trabalho no *ayllu* e para o enfrentamento jurídico feudal com os latifundiários. Assim, o esporte em Warisata deve ser analisado como parte integrante do currículo de emancipação: uma ferramenta que

promovia a saúde pública e a coesão do grupo, ao mesmo tempo em que desarticulava a imagem do indígena como sujeito passivo e isolado da modernidade técnica e social.

Foto 7: Clubes escolares, 1939. Alunos perfilados em atividade organizacional.



Fonte: Salazar Mostajo (1962).

O conceito de *Escola de Luto* (Salazar Mostajo, 2012), evocado nos relatos memorialísticos sobre a destruição de Warisata, ilustra como os educadores indigenistas da época concebiam a profunda ligação entre a estética e a mobilização comunitária. Para os idealizadores do projeto, a monumentalidade física do edifício escolar representava o reflexo material de uma "limpeza espiritual" das populações oprimidas. Ao ensinar artes plásticas, poesia e música, a escola não buscava o "belo" nas categorias ocidentais, mas sim o fortalecimento do *Jaqi* (a pessoa completa), cujo equilíbrio depende da harmonia com o cosmos e com o grupo. Em seus manifestos póstumos, Carlos Salazar Mostajo chegou a classificar a destruição física da instituição por seus opositores como um "assassinato estético" (Salazar Mostajo, 2012). A utilização dessa retórica de luto por parte dos professores evidencia que a estética monumental operava, na prática, como um ato discursivo de soberania. Embelezar o território e cultivar a expressão plástica original servia para comprovar materialmente a capacidade intelectual e técnica indígena, disputando o imaginário de futuro ao propor a *Escola-Ayllu* como um modelo viável de integração sociopolítica.



Expansão do Modelo

A expansão do modelo de Warisata para outras regiões do território boliviano estruturou-se por meio da criação de Núcleos Escolares, uma estratégia que visava superar a fragmentação das escolas rurais isoladas. Esse processo de irradiação foi operacionalizado pelos primeiros egressos e professores formados na Escola-Ayllu, designados por Elizardo Pérez como “professores missionários” — termo que, no contexto da época, referia-se menos a uma conotação religiosa e mais ao compromisso de permanência e integração orgânica nas comunidades (Pérez, 2023).

A implementação de novos núcleos em regiões como Caquiaviri, Casarabe e Llica não seguiu um padrão burocrático uniforme, mas sim uma adaptação às condições socioeconômicas locais. Conforme analisa Yvette Mejía Vera (2004), a transposição do modelo envolvia a replicação de pilares estruturais, como o Parlamento *Amauta* e as oficinas produtivas, mas sempre respeitando a organização prévia de cada *ayllu*. A circulação desses quadros indígenas permitiu a articulação de uma rede de defesa mútua que extrapolava a alfabetização, focando no que Carlos Salazar Mostajo (2012) define como a *escuela de trabalho*, capaz de confrontar a hegemonia dos *gamonales* locais através da autonomia produtiva e da organização jurídica. O protagonismo na consolidação dessa rede recaiu sobre a primeira geração de egressos da Seção Normal de Warisata, frequentemente referidos na documentação primária como os “alunos maiores”. Ao assumirem a direção e a instrução nos novos núcleos, esses jovens atuavam como mediadores interculturais e articuladores políticos em territórios onde a presença do Estado se restringia ao aparato repressivo local. Em núcleos fronteiriços ou distantes, como o de Llica, a transferência desses jovens educadores permitiu que a organização comunitária passasse a gerenciar não apenas o espaço escolar, mas também as infraestruturas produtivas, culminando na inédita ascensão de lideranças indígenas à direção institucional plena (Pérez, 2023; Salazar Mostajo, 2012). O distanciamento do modelo normalista tradicional evidenciava-se na práxis territorial desses egressos: a sua autoridade não derivava de uma imposição estatal abstrata, mas da capacidade técnica de fomentar a autossuficiência econômica e de reativar as matrizes de cooperação do *ayllu* nas novas regiões.



Dessa forma, a rede de núcleos escolares funcionou como um mecanismo de coesão territorial. Os egressos não atuavam apenas como instrutores, mas como agentes técnicos que auxiliavam as comunidades na gestão de seus recursos e na resistência contra a servidão latifundiária (*pongueaje*). Essa estrutura em rede foi o que conferiu ao projeto de Warisata uma escala nacional, transformando uma experiência local em um sistema de educação indígena de alcance estatal, ainda que operasse em constante tensão com o Ministério da Educação da época.

O intercâmbio entre Warisata e projeto educacional pós-revolucionário do México — simbolizado pela visita de delegados e pela construção do Pavilhão México (Foto 8) — revelou tanto as afinidades quanto às divergências profundas entre os dois modelos de educação indígena. Embora Warisata admirasse o esforço mexicano de integração do indígena, Elizardo Pérez e Carlos Salazar Mostajo formularam uma crítica contundente ao sistema de "internatos" e à tutela estatal exercida no México. Para os warisatenhos, o modelo mexicano corria o risco de desenraizar o jovem da sua comunidade para transformá-lo em um "mestiço cultural" a serviço do Estado. Em contraste, a Escola-*Ayllu* defendia que a educação deveria ocorrer dentro do território, fortalecendo a estrutura comunal em vez de substituí-la. Essa crítica demonstrava a maturidade política de Warisata: a escola não buscava a integração do indígena na nação boliviana tal como ela existia, mas sim a refundação da própria nação a partir da matriz civilizatória andina. Essa postura ideológica, contudo, não se encerrava no plano do debate pedagógico; ela se materializava em uma práxis de confrontação direta com a ordem colonial latifundiária.

A prova definitiva da eficácia de Warisata residia na capacidade dos seus alunos e egressos de enfrentarem, na prática, as estruturas de servidão do *pongueaje*. A escola tornou-se um centro de assessoria jurídica e política, onde a juventude aprendia a ler não apenas o alfabeto, mas os códigos e as leis para denunciar os abusos de latifundiários, corregedores e juízes parciais. Existem casos documentados, citados por Yvette Mejía Vera (2004), em que grupos de jovens estudantes interceptavam autoridades coloniais para exigir o cumprimento de direitos agrários, utilizando a autoridade conferida pelo Parlamento *Amauta*. Essa agência política transformou o *Índio Novo* em uma figura temida pelas elites: um sujeito que não se curvava à subserviência colonial, que se apropriava do castelhano para litigar, mas preservava o *aymara* para articular a resistência.

Foto 8: Pavilhão México

Fonte: Salazar Mostajo (1962).

A contraposição estrutural ao aparato judicial provincial evidenciou que a Escola-Ayllu logrou consolidar um de seus propósitos sociopolíticos centrais: a conversão do recinto educativo em uma zona de jurisdição autônoma. Nesse território, as relações de servidão inerentes ao *pongueaje* foram localmente desarticuladas não por concessões estatais, mas pelo exercício da autogestão material e pela emancipação política da própria comunidade (Larson, 2024). Conforme postula Carlos Salazar Mostajo (2012), embora o sistema latifundiário ainda operasse em âmbito nacional, no interior de Warisata o sujeito indígena já experimentava a sua restituição integral como “homem liberado”. Historicamente, essa capacidade de organização e resistência coletiva converteu o projeto warisatenho no antecedente prático e ideológico decisivo para a desestruturação do poder oligárquico, antecipando a emancipação camponesa anos antes da promulgação oficial da Reforma Agrária de 1953 (Salazar Mostajo, 2012).

A atuação desses egressos na expansão da rede escolar frequentemente esbarrava na oposição violenta dos latifundiários e das autoridades provinciais, que viam na escola uma ameaça estrutural ao sistema de mão de obra servil. Contudo, a literacia formal adquirida em Warisata instrumentalizou essa juventude para operar diretamente na burocracia estatal. Como demonstra a trajetória de ex-alunos atuantes nas escolas seccionais — a exemplo de Juan Añawayá Poma —, esses jovens utilizavam petições formais, denúncias judiciais e comunicados na imprensa para constranger legalmente o poder dos *gamonales* e denunciar o



recrutamento militar abusivo (Larson, 2024). Essa diplomacia de defesa mútua desarticulava o monopólio da comunicação e da lei até então exercido pelas elites locais. Longe de limitarem-se a uma resistência passiva, os "alunos maiores" converteram as instâncias de ensino em polos de irradiação sociopolítica, onde o enfrentamento à servidão ocorria por meio da apropriação tática dos instrumentos jurídicos republicanos, garantindo um escudo institucional para as comunidades adjacentes (Choque Canqui & Quisbert Quispe, 2006; Larson, 2024).

A categoria de *Novo Índio* configurava-se como um campo de intensa disputa ideológica na Bolívia das primeiras décadas do século XX. Nos círculos letrados, estatais e no indigenismo oficial, a educação rural era concebida como um instrumento civilizatório de assimilação, onde o horizonte último da redenção indígena era a miscigenação ou a domesticação para o trabalho manual subordinado (Larson, 2024). O projeto hegemônico tentava converter o *Novo Índio* em uma entidade moral e culturalmente mestiça, esvaziada de sua força política e identitária, um fenômeno duramente denunciado pelo pensamento indianista posterior (Macusaya, 2014). Warisata ergue-se como a antítese prática e teórica a essa integração subalterna. Para a Escola-Ayllu, a emergência do *Novo Índio* significava a ruptura ontológica e material com o sistema de servidão feudal (o *pongueaje*). Em vez de um sujeito folclorizado ou assimilado à cultura *crioulo-mestiça*, a pedagogia warisatenha pretendia forjar um “índio moderno, beligerante, construtivo” (Pérez, 2023, p. 115). Portanto, a emergência desse sujeito em Warisata não se limitou à aquisição de competências técnicas ou à alfabetização funcional; ela forjou uma subjetividade anticolonial pautada na mística do serviço comunitário. Conforme destaca Elizardo Pérez em sua obra, a escola não era um fim em si mesma, mas um centro irradiador de energia vital que deveria alcançar os confins do Altiplano. Essa mística missionária manifestava-se na disposição dos egressos e dos "alunos maiores" em se deslocarem para regiões inóspitas para fundar novos núcleos, replicando a estrutura da Escola-Ayllu em territórios onde o Estado boliviano era apenas uma sombra burocrática ou uma força repressiva. A circulação desses jovens representava uma reedição moderna das alianças interétnicas pré-coloniais, onde o conhecimento circulava não por imposição vertical, mas por necessidade de sobrevivência e fortalecimento da *marka*.

A escola de Warisata não é apenas para Warisata. Ela é o coração de um sistema que deve pulsar em todo o território nacional. Seus filhos são os apóstolos de uma nova



era, encarregados de levar a luz da libertação através do trabalho e da dignidade (Pérez, 2023, p. 184).

A expansão de Warisata por meio da fundação desses núcleos escolares desarticulou o isolamento e a fragmentação impostos pelo sistema latifundiário. Ao analisar esse fenômeno na obra *The Lettered Indian*, Larson (2024) demonstra que essa malha de núcleos territoriais estabeleceu um “espaço etno-político insurgente”, no qual a escola funcionava como o polo articulador de diversas comunidades em prol de um projeto unificado de autogoverno e soberania. A eficácia histórica dessa expansão atesta-se no fato de que, em um curto período, Warisata superou a condição de experimento isolado para consolidar-se institucionalmente como a *Taika* (Escola-Mãe ou Matriz). Sob essa liderança orgânica, o sistema nuclear buscou viabilizar a integração do sujeito indígena à modernidade boliviana a partir de sua própria matriz civilizatória e organizativa, contrapondo-se frontalmente às políticas de assimilação e de homogeneização mestiça (*mestizaje*) promovidas pelo Estado republicano (Pérez, 2023; Choque Canqui & Quisbert Quispe, 2006).

O Diálogo Internacional e a Crítica ao Modelo Mexicano

A inserção de Warisata no cenário latino-americano durante a década de 1930 revelou um profundo fosso ideológico entre o indigenismo de tutela, exemplificado pelo modelo mexicano pós-revolucionário, e o indigenismo de base comunitária defendido pelos *amautas* bolivianos. Enquanto o México promovia a "escola rural" e os internatos como ferramentas de integração do indígena à cultura nacional — um processo que Warisata classificava como etnocídio disfarçado de educação —, Elizardo Pérez e Carlos Salazar Mostajo sustentavam que a escola deveria ser a própria reconstrução do *ayllu*. A crítica warisatenha ao sistema rural mexicano (e às vertentes assimilacionistas confrontadas no Congresso de Pátzcuaro²⁶) residia na rejeição ao caráter corporativista e impositivo dessas instituições, que muitas vezes

²⁶ O I Congresso Indigenista Interamericano, realizado na cidade mexicana de Pátzcuaro em abril de 1940, sob o governo de Lázaro Cárdenas, constituiu o principal fórum diplomático para a definição das políticas indigenistas no continente. Inicialmente projetado para ocorrer na Bolívia, com o intuito de consagrar Warisata como paradigma internacional, o evento foi transferido para o México em virtude de pressões e boicotes orquestrados pela oligarquia boliviana. Em Pátzcuaro, a despeito da sabotagem e das campanhas difamatórias promovidas por membros da própria delegação oficial do Estado boliviano, a doutrina warisatenha obteve uma vitória histórica: a Seção Educativa do Congresso validou formalmente os fundamentos da Escola-Ayllu: o sistema de núcleos escolares, a cogestão comunitária, o bilinguismo e o respeito à organização social autóctone. Esse reconhecimento alçou a pedagogia andina à condição de diretriz educacional interamericana e impulsionou a fundação do Instituto Indigenista Interamericano (Larson, 2024; Pérez, 2023).



tratavam o indígena como um sujeito passivo, necessitado da tutela paternalista do Estado para alcançar a civilidade. Em contraste, Warisata propunha uma pedagogia da autonomia, na qual a produção econômica era o eixo central da libertação política.

Warisata não é uma escola rural no sentido comum do termo; é uma instituição social que abarca a totalidade da vida indígena. Recusamos o modelo mexicano por ser assimilacionista; nós não queremos que o índio deixe de ser índio, queremos que ele seja o dono de seu destino (Salazar, 2012, p. 74).

Essa divergência tornou-se explícita no diálogo com intelectuais e pedagogos estrangeiros que visitaram o núcleo. Para os warisatenhos, o modelo mexicano de internatos isolava a criança de seu meio social e produtivo, criando um "híbrido" que já não pertencia à comunidade nem era aceito pela cidade. Warisata, por outro lado, defendia a escola de portas abertas, integrada à vida econômica da comunidade, onde a criança aprendia a ser *Jaqi* (pessoa) dentro das relações de reciprocidade do *Ayni* e da *Mink'a*. A carga política dessa distinção é fundamental: enquanto o México buscava criar cidadãos para um Estado nacional centralizado, Warisata buscava fortalecer a autoridade do *ayllu* como estrutura política soberana. Essa postura colocava Warisata na vanguarda de uma visão plurinacional, onde a educação não era um serviço prestado pelo Estado, mas um direito exercido pela comunidade em defesa de seu território e de sua cultura.

Resistência ao *Pongueaje* e Agência Política Jovem

O confronto mais agudo entre o modelo de Warisata e a estrutura de poder vigente deu-se no embate direto contra o *pongueaje* e o latifúndio. A Escola-Ayllu transformou-se em um polo de formação de lideranças na medida em que armou seus alunos e egressos com o domínio da escrita e o conhecimento das leis, ferramentas que foram utilizadas sistematicamente para denunciar os abusos de corregedores e proprietários de terras. A agência política desses jovens manifestava-se na recusa em prestar serviços gratuitos de servidão e na organização de defesas jurídicas coletivas. Há registros históricos detalhados de alunos que, ao serem notificados por "cedulões" judiciais (instrumentos de coação dos juízes paroquiais), não apenas compareciam aos tribunais, mas o faziam com uma altivez que desafiava séculos de submissão colonial, utilizando o Parlamento *Amauta* como um órgão de consulta e proteção jurídica (Yvette, 2004, p. 116).



Felipe Uzeda

Pedagogia do Adobe:

agência e liderança da juventude indígena boliviana na Escola-Ayllu de Warisata 1931-1940

A escola ensinou-nos que não somos animais de carga. Quando o patrão enviava o cedulão, o Parlamento *Amauta* reunia-se e decidia a nossa resposta. Já não baixávamos a cabeça; falávamos em sua língua [o castelhano] para exigir o que era nosso por direito (Yvette, 2004, p. 151).

O protagonismo sociopolítico dessa juventude egressa passou a ser interpretado pela oligarquia boliviana não apenas como um desvio educacional, mas como uma ameaça estrutural à ordem neocolonial vigente. A instituição extrapolou a sua função instrutiva oficial — circunscrita ao letramento básico — para consolidar-se, na percepção das elites e autoridades estatais, como uma verdadeira “incubadora” de agitação política e um enclave anticolonial (Choque Canqui & Quisbert Quispe, 2006; Larson, 2024). A ofensiva estatal que culminou na destruição física de Warisata em 1940 configurou-se, portanto, como uma reação oligárquica deliberada: o desmantelamento dos núcleos e a sistemática perseguição aos estudantes e professores operaram como mecanismos coercitivos da classe latifundiária para frear a emancipação da mão de obra indígena e restaurar as relações de servidão do *pongueaje* (Salazar Mostajo, 2012). A despeito da supressão institucional, a práxis forjada pela *pedagogia do adobe* deixou um lastro organizativo irreversível. A juventude *aymara*, ao edificar e autogerir o seu próprio território educativo, internalizou a premissa de que a soberania política de sua classe se encontrava indissociavelmente vinculada à autonomia material e econômica (Pérez, 2023). Historicamente, esse acúmulo de experiência autogestionária e de consciência de classe estabeleceu os antecedentes práticos e ideológicos decisivos que alimentariam a insurgência sindical camponesa, culminando na Revolução Nacional de 1952 e na promulgação da Reforma Agrária de 1953 (Salazar Mostajo, 2012; Mejía Vera, 2006).

Considerações finais

A recapitulação da experiência de Warisata revela que a Escola-Ayllu não foi meramente um experimento pedagógico isolado, mas a materialização de uma soberania política fundamentada na matriz civilizatória andina. Ao longo desta análise, observou-se que a escola rompeu com a tradição do normalismo higienista para instituir o que Elizardo Pérez denominava uma “instituição social integral”, na qual o aprendizado era inseparável da libertação econômica. A agência manifestada em Warisata constitui uma precursora da cidadania plena por não buscar a integração do indígena a uma nação excludente e liberal,



mas por reconstruir o próprio conceito de nação a partir do *ayllu*. A escola provou que a autonomia do sujeito indígena não advinha da concessão estatal de direitos, mas da capacidade de autogestão produtiva e jurídica exercida no cotidiano do Parlamento *Amauta*. Nesse sentido, a Escola-*Ayllu* operou como um polo de restituição da condição de sujeito histórico e político do indígena, contrapondo-se estruturalmente à ordem oligárquica e ao sistema de exclusão sociorracial ainda vigentes na República boliviana da primeira metade do século XX (Larson, 2024).

A eficácia dessa cidadania comunitária residia na sua capacidade de fundir a modernidade técnica com as instituições de reciprocidade ancestrais, como o *Ayni* e a *Mink'a*. Diferente das propostas educativas de sua época, que viam na cultura indígena um obstáculo ao progresso, Warisata demonstrou que as formas de organização social do Altiplano eram motores de eficiência produtiva e coesão política. O legado pedagógico de Avelino Siñani e Elizardo Pérez reside na compreensão de que o "tornar-se pessoa" (*Jaqi*) em solo andino exige um vínculo inquebrantável com a terra e com a coletividade. A agência do aluno em Warisata — que construía seu próprio teto, semeava seu sustento e legislava sobre seus pares — prefigurou uma forma de existência política que ignorava a separação entre manual e intelectual, entre governantes e governados. Trata-se de uma soberania exercida pelo trabalho, onde a alfabetização em castelhano servia não como submissão à cultura letrada urbana, mas como uma ferramenta de defesa mútua contra as investidas do latifúndio.

A resistência ao *pongueaje* e a participação ativa no Parlamento *Amauta* consolidaram em Warisata um modelo de autoridade que se baseava no serviço e na rotatividade, em oposição ao clientelismo da política tradicional. Essa estrutura permitiu que as crianças e jovens de Warisata desenvolvessem uma consciência de classe e de identidade que extrapolava os muros da escola, convertendo cada núcleo escolar em um bastião de resistência territorial. A escola foi, portanto, o ensaio de uma autonomia que não pedia permissão ao Estado para existir, fundamentando-se na legitimidade histórica das *markas* e na força coletiva da comunidade escolar.

Em última análise, Warisata permanece como a prova documental de que uma educação libertadora no contexto andino deve ser, necessariamente, uma educação territorializada e produtiva. A destruição física do núcleo em 1940 pelas mãos da oligarquia não apagou a "mística de Warisata", que continuou a pulsar como um horizonte de



possibilidade para as gerações futuras. Ao sintetizarmos a agência desta Escola-Ayllu, verificamos que ela antecipou debates contemporâneos sobre a plurinacionalidade e a autodeterminação dos povos, ao demonstrar que a escola pode ser o espaço de gestação de uma nova forma de vida social, livre da tutela servil. Warisata não foi apenas uma escola que ensinava a ler; foi o território onde o indígena deixou de ser um objeto de estudo para tornar-se o sujeito de sua própria história, exercendo uma cidadania que brotava do solo, do adobe e da memória compartilhada.

O legado de Warisata no século XXI se posiciona como uma interrogação contundente aos modelos de educação pública contemporâneos, marcados pela fragmentação do conhecimento e pela desterritorialização. Enquanto o sistema educativo atual frequentemente se curva às exigências de um mercado de trabalho globalizado e impessoal, a Escola-Ayllu oferece a antítese: uma pedagogia enraizada na soberania alimentar, na gestão comunitária e na preservação da identidade local. O desafio que Warisata impõe à contemporaneidade não é o de um retorno romântico ao passado, mas a demonstração prática de que a escola pode ser o núcleo de uma resistência produtiva contra a homogeneização cultural. A experiência boliviana dos anos 1930 ressurgiu nos debates sobre a educação do campo e na busca por currículos que respeitem as matrizes de pensamento indígenas, sugerindo que a eficácia pedagógica está intimamente ligada à capacidade da escola de responder às necessidades vitais de seu território.

Ao analisarmos as reformas educativas recentes na América Latina, percebe-se que o espectro de Warisata continua a informar as tentativas de construção de Estados Plurinacionais. A proposta da *Taika* antecipou a necessidade de uma educação que não se limite à sala de aula, mas que se estenda ao "trabalho criador" e à participação política direta. Hoje, o legado da Escola manifesta-se na insistência de que a educação não deve ser um processo de domesticação para a cidadania liberal, mas um exercício de autonomia comunitária. O modelo de Warisata desafia a burocracia estatal ao propor que a autoridade educativa deve residir nos conselhos de anciãos e nas assembleias de base, e não apenas em ministérios e secretarias distantes. Essa visão questiona a própria arquitetura do poder educativo, sugerindo que a escola só é verdadeiramente pública quando é gerida pelo povo que a constrói, preservando o legado político da autogestão inaugurada por Elizardo Pérez e Avelino Siñani.



Felipe Uzeda

Pedagogia do Adobe:

agência e liderança da juventude indígena boliviana na Escola-Ayllu de Warisata 1931-1940

A persistência da “mística de Warisata” também oferece uma crítica severa ao intelectualismo abstrato que domina as pedagogias urbanas modernas. A *pedagogia do adobe*, ao elevar o esforço físico e a construção material ao mesmo patamar da reflexão teórica, propõe uma superação da dicotomia entre o pensar e o fazer que ainda aflige a educação técnica e humanística. No contexto atual de crise climática e social, o modelo de escola produtiva e autossuficiente de Warisata ganha uma nova relevância como exemplo de sustentabilidade e resiliência comunitária. A escola não era apenas um local de transmissão de saber, mas um organismo vivo que garantia a reprodução da vida em todas as suas dimensões — biológica, social e espiritual. Esse legado convida os educadores contemporâneos a repensarem o papel da escola como um refúgio de dignidade e um laboratório de novas formas de convivência humana baseadas na reciprocidade andina.

Por fim, Warisata permanece como uma referência fundamental para qualquer projeto de educação que pretenda ser efetivamente libertador sem cair nas armadilhas da tutela estatal. O fechamento violento da escola em 1940 e a perseguição aos seus protagonistas não foram capazes de apagar a memória de que, durante uma década, o Altiplano boliviano abrigou uma das experiências pedagógicas mais inovadoras e radicais da América Latina nas primeiras décadas do século XX. O legado contemporâneo de Warisata é, portanto, uma advertência e uma esperança: a advertência de que o poder estabelecido sempre temerá uma educação que ensine a “pensar com as mãos” e a agir com a comunidade; e a esperança de que, enquanto houver o desejo de autonomia nas bases, a Escola-Ayllu continuará a ser reconstruída em cada esforço de educação popular. Warisata não é apenas um capítulo encerrado da história boliviana, mas um projeto permanente de cidadania comunitária que aguarda sua plena realização nas lutas do presente.

Referências

Albó, Xavier. **Educando en la diferencia**: Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para el sistema educativo. La Paz: Centro de Investigación y Promoción del Campesinado (CIPCA), 2002.

Choque Canqui, Roberto; Quisbert Quispe, Cristina. **Educación indigenal en Bolivia**: un siglo de ensayos educativos y resistencias patronales. La Paz: Unidad de Investigaciones Históricas Unih-Pakaxa; Ibis, 2006.



Felipe Uzeda

Pedagogia do Adobe:

agência e liderança da juventude indígena boliviana na Escola-Ayllu de Warisata 1931-1940

Choque, María Eugenia; Mamani, Carlos. Reconstitución del ayllu y derechos de los pueblos indígenas. **The Journal of Latin American Anthropology**.

Fernández Osco, Marcelo. **La Ley del Ayllu**: justicia e instituciones indígenas en la construcción del Estado Nación en Bolivia. La Paz: PIEB, 2000.

Guzmán, Felipe Segundo. El problema pedagógico en Bolivia. In: Tamayo, Franz; Guzmán, Felipe Segundo. **El debate sobre la pedagogía nacional de 1910**. La Paz: Ministerio de Educación, 2013. p. 109-284.

Larson, Brooke. **The Lettered Indian**: Race, Nation, and Indigenous Education in Twentieth-Century Bolivia. Durham: Duke University Press, 2024.

Macusaya Cruz, Carlos. **Desde el sujeto racializado**: consideraciones sobre el pensamiento indianista de Fausto Reinaga. La Paz: Minka, 2014.

Mejía Vera, Yvette. **Warisata, el modelo de Ayllu**: Sistematización de Warisata Escuela-Ayllu (1931-1940). La Paz: Comisión Universidad de la CSUTCB, 2004.

Murra, John V. **Reciprocity and Redistribution in Andean Civilization**. Chicago: Hau Books, 2020.

Paniagua Valda, Teresa. **Ayllu y escuela**: la lucha aymara por su derecho a la educación y la ampliación de la formación social del ayllu a la escuela. La Paz: Ediciones Pachakuti; Abya-Yala, 2013.

Pérez, Elizardo. **Warisata**: La Escuela-Ayllu. La Paz: Ministerio de Educación, 2023.

Platt, Tristán. **Estado boliviano y ayllu andino**. Tierra y tributo en el norte de Potosí. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 1982.

Reyerros, Rafael. **El pongueaje**: la servidumbre personal de los indios bolivianos. La Paz: Editorial Universo, 1949.

Reynaga, Fausto. **La revolución india**. La Paz: Ediciones del Partido Indio de Bolivia, 1970.

Rivera Cusicanqui, Silvia. **Oprimidos pero no vencidos**: luchas del campesinado aymara y quechwa de Bolivia, 1900-1980. La Paz: HISBOL/CSUTCB, 1984.

Rivera Cusicanqui, Silvia. **Violencias (re) encubiertas en Bolivia**. La Paz: Piedra Rota, 2010.

Salazar Mostajo, Carlos. "¡Warisata mía!". **La Calle**, La Paz, 17 de fevereiro de 1943.

Salazar Mostajo, Carlos. **Gesta y Fotografía**: Historia de Warisata en imágenes. La Paz: Lazarsa Ediciones, 1962.



Felipe Uzeda

Pedagogia do Adobe:

agência e liderança da juventude indígena boliviana na Escola-Ayllu de Warisata 1931-1940

Salazar Mostajo, Carlos. **La Taika**: teoría y práctica de la escuela-ayllu. 3ª Ed. La Paz: G. U., 2012.

Tamayo, Franz. **Creación de la pedagogía nacional**. La Paz: Biblioteca del Sesquicentenario de la República, 1975.

Walsh, Catherine. **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Abya-Yala, 2013.

Submetido em: 23 de fevereiro de 2026

Avaliado em: 13 de abril de 2026

Aceito em: 13 de maio de 2026