

XIII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2019.

Los territorios de las pedagogía.

Yésica Abreu y Lorena Bustamante.

Cita:

Yésica Abreu y Lorena Bustamante (2019). *Los territorios de las pedagogía. XIII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-023/61>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Pedagogías de los territorios. Los territorios de las Pedagogías

Jesica Abreu

U.B.A

luzyesica@gmail.com

Lorena Bustamante

U.B.A

lorebustamantew@gmail.com

Silvina Carbone

U.B.A

silvinacarbone@gmail.com

Denise Grinberg

U.B.A.

denisegrinberg@hotmail.com

Carla Wainsztok

U.B.A.

carlalatina2@hotmail.com

Mesa 13: Sociedades Americanas

Resumen:

Deseamos ensayar para nombrar los territorios de las pedagogías. Pensar los territorios y las pedagogías. Pedagogías terrestres, terrenas. Pedagogías arcillosas no para modelar sino para inventar. Nos proponemos problematizar los vínculos entre tierra y pedagogía que es otro modo de nombrar las relaciones entre pedagogías y trabajos. En esta ocasión vamos a visitar a maestras/os del pensamiento pedagógico latinoamericano: Gabriela Mistral, José Carlos Mariátegui, Rodolfo Kusch, Luis Iglesias y al mismo tiempo volver a leer la experiencia de Warisata. Pedagogías rurales y campestres. La tierra y su distribución. La tierra y el capital. Las propiedades de la tierra. Propiedades sagradas y profanas. Las propiedades de la materia. ¿De qué materiales está hecha la pedagogía? Materias y materiales. Derechos y deseos. Las pedagogías están siendo gramáticas éticas, poéticas y políticas. Las pedagogías del hacer, del sentir y del pensar que invitan a construir caminos, vínculos y comunidad. Los territorios y los desafíos de un hacer presente en la corriente de la Escuela Nueva que revitaliza el vínculo entre educación y trabajo. Las pedagogías transcurren entre singularidades y pluralidades. Biografías y el mundo. Huellas y paisajes. ¿Cómo pretender

“enseñar” algo que no se conoce e imaginar otros mundos posibles si desconocemos la tierra que pisamos? Dibujar, pensar, imaginar, sembrar... Materias y materiales de un proceso entre comunidades, transmisiones y generaciones.

Palabras clave:

Pedagogías- Territorios- Derechos-

Deseamos ensayar para nombrar los territorios de las pedagogías. Pensar los territorios y las pedagogías. Pedagogías terrestres, terrenas. Pedagogías arcillosas no para modelar sino para inventar. Nos proponemos problematizar los vínculos entre tierra y pedagogía que es otro modo de nombrar las relaciones entre pedagogías y trabajos.

Las pedagogías y el paisaje. El paisaje filosófico.

“Y el paisaje, ya sea el cotidiano o el del país, no sólo es algo que se da afuera y que ven los turistas, sino que es el símbolo más profundo, en el cual hacemos pie, como si fuera una especie de escritura, con la cual cada habitante escribe en grande su pequeña vida”. (Kusch; 2007: 191)

Pedagogías rurales y campestres. La tierra y su distribución. La tierra y el capital. Las propiedades de la tierra. Propiedades sagradas y profanas. Las propiedades del ser. Las propiedades de la materia. ¿De qué materiales está hecha la pedagogía? Materias y materiales. Derechos y deseos.

“Las escrituras sagradas y profanas como paisaje y biografía. Los paisajes y los símbolos. El simbolismo del paisaje. El lago y La Pampa. Lo profundo y lo llano. Los mitos de origen. Los orígenes del mito.” (Cohen, Wainszok; 2018; 2)

Las filosofías y las pedagogías saberes que no saben. Los saberes y las lenguas. ¿Cuáles son las lenguas de las pedagogías y las filosofías? Lenguas filosas, lenguas indisciplinadas.

“Las comunidades (que) se expresan en distintas lenguas y entonces pensar las lenguas de las comunidades. Pensar el sur es pensar las lenguas que pronunciamos y las que dejamos de enunciar. Las lenguas perdidas y los nuevos lenguajes. Las lenguas perdidas convertidas en palabras sueltas, y las lenguas “bastardas”. El pensar desde el sur es un pensar mestizo, el pensamiento único no existe, no es pensamiento. No hay derrames de pensamiento único. Ni un solo logos.” (Cohen, Wainszok; 2018;4)

Eros, mythos y logos. Otros logos, logos otros. Las verdades no son imposiciones, son posiciones. Ficciones y fricciones.

Gramáticas éticas y políticas. Cartografías, es decir los dibujos de la tierra. Geografías, geopolítica, geocultura y geonarrativas.

Pensar desde el sur, escribir desde el sur. Ser/Sur. Pensamientos decoloniales.

“Frente a un país pedagógicamente montado, sólo cabe, o el sometimiento, o recurrir a la inversión de la actitud oficial, y lavarse los pies en la fuente de Plaza de Mayo. Esto último es incorrecto desde el punto de vista del código oficial, pero es correcto si invertimos el código”. (Kusch; 2012: 12)

Invertir, dar vuelta, ser irreverentes. Las irreverencias y las fuentes. Las fuentes de las irreverencias. Las fuentes de las historias, los afluentes de las biografías. Las manos y los pies en las fuentes. El lago Titicaca. Y un maestro orillero. Un maestro que también es pescador. Un maestro risueño que se ríe de los test. Las cercanías entre el test y los “operativos aprender”

Y en el horizonte otra experiencia pedagógica de profunda conexión entre los territorios y la educación: la escuela de Warisata.

“A partir de la pérdida del Chaco en los años 30 se produce un cambio en la conciencia de las elites ilustradas de las principales ciudades, una especie de reivindicación del mestizaje. Este cambio de perspectiva ayudó a la proliferación de escuelas normalistas las cuales se dirigen en realidad a fijar al indio en su hábitat natural, como fuerza laboral campesina, al paso que hacerlo más productivo y disciplinado, dejando de lado su cultura y su modo de concebir al mundo” (Castellanos, 2006). Es decir que se lo educa con una retórica liberal de la igualdad, pero revalidando el racismo. Esto se daba de este modo en cada una de las instituciones, y la educación no representaba la excepción.

Se cristaliza un nuevo dominio colonial, a la vez que se dan formas de excusión más sutiles, y por ende más difíciles de ver y de transformar. Estas clases dominantes de nuestros países que completaron el exterminio o la “domesticación” iniciada con la conquista militar-religiosa, en su fase pedagógico-cultural, son en sí mismas también producto de este proceso. Las “intelligentzias” nacionales falsificadoras de hábitos, costumbres y consumos de los ricos de Europa de la que

habla Jauretche, son claramente el correlato de lo que llamó la colonización pedagógica y cultural. Asimismo, estas modas culturales e intelectuales han sido las matrices constitutivas de buena parte de nuestros sistemas educativos (Jauretche 1992).

Así mismo considero que dicho cambio de perspectiva ha ayudado a la apertura por parte del Estado a la realización de experiencias como Warisata. Sin embargo cuando pensamos en la triste culminación de la escuela, tenemos que considerar la idea de Silvia Rivera Cusicanqui: *"La noción de mestizaje fue el eje crucial en el imaginario progresista, y contribuyo a un largo proceso de encubrimiento de los conflictos racistas y culturales que continuaron irrumpiendo subterráneamente en la historia contemporánea de Bolivia"* (Rivera, 1993 p.125). Es decir que si bien Warisata fue posible, estaba inmersa en un contexto de dominación por parte de la elite nacionalista e ilustrada, que no iba a permitir que se produjera un cambio radical, y veían en Warisata una amenaza. En este sentido es que considero que lo mismo que permitió su existencia fue lo que de alguna manera la destruyó.

La experiencia pedagógica de Warisata estaba orientada a solucionar el "problema del indio" que es realidad el problema de la tierra. Esto hace referencia a que no se puede educar a un estrato de la servidumbre sin plantear al mismo tiempo un condicionamiento libertario. Esta escuela es un claro ejemplo de la vinculación de la educación y los territorios. Los miembros de las comunidades estaban íntimamente relacionados con la naturaleza, su forma de vivir dependía de ella. Por lo tanto una educación exitosa y emancipatoria no puede dejar de lado este factor como determinante.

En el periodo poscolonial en Bolivia, se produce la etnicidad negada, la cual deviene en un nuevo tipo de etnicidad, lo que deriva en una perpetuación del status subalterno. Desde el siglo diecinueve las reformas liberales y modernizantes en Bolivia habían dado lugar a una inclusión condicionada, el precio de esta inclusión falaz fue el arcaísmo de las elites (Rivera, 2010). Es por ello que se debe tener en cuenta que experiencias como la de Warisata pueden significar una búsqueda de salida a estas estrategias. Es en este sentido que considero tan enriquecedora la experiencia de Warisata logrando que se enaltecieran las costumbres de los dominados, eliminando las prácticas de autorrechazo, utilizando la educación como elemento de cambio y de progreso. Sus integrantes llamaban a la escuela "la Taika" que significa "madre fecunda", es decir que veían en ella toda su potencialidad tanto presente como futura para la transformación de su realidad (Freire 1974). Como plantea Carla Wainszok, lo pedagógico-cultural tiene tres tiempos, el pasado representado por lo hecho por otros, el presente que es lo que estamos haciendo y el futuro, lo que imaginamos. A partir de reconocernos como parte de ese relato histórico, vamos entendiendo nuestra propia historia en

marcos más amplios y proyectando qué es lo queremos de nuestra realidad. En ese diálogo, en la construcción del relato recuperamos viejas voces para pensar las nuestras (Wainsztock 2013).

Otro aspecto a destacar de la escuela era su bilingüismo. En Warisata se hacía teatro, allí se editó el primer cancionero aymara y se fomentó la producción poética tanto en esta lengua como en castellano. Al punto que llegó a constituirse en un referente cultural para todo el país. Este es un elemento fundamental para la emancipación, es decir que el mundo debe ser pensado desde su propio lenguaje, crear sus propios conocimientos, y no solo tomar los hegemónicos que les son impuestos. El bilingüismo es una práctica descolonizadora ya que permite la aparición de un nosotros como productores e interlocutores de conocimiento. Crear conocimientos propios permite la discusión con otras formas pero parados desde su propia historia, es decir desde una relación de simetría y no de sumisión. En las pedagogías de la libertad el educando tiene lugar como sujeto activo y no como mero receptor de información a reproducir. Los sujetos que aprenden son portadores de saberes previos que dialogan con esos otros conocimientos que convida el educador. Se rescata así los saberes del pueblo, de su cultura, su lengua, de sus tradiciones, de sus raíces, de sus historias y narraciones, de toda la diversidad de ser.

La teoría de estos pueblos apunta a la diferencia, y no a la homogenización de culturas, justamente sumar uno con lo otro, no pensar en la homogenización, sino en la diferencia como modo de emancipación y no como forma de exclusión. El concepto de *ch'ixi* es el ideal para nombrar a esto último, conjuga al mundo indio con su opuesto sin mezclarse nunca con él (Rivera, 2010).

Además de Elizaldo Pérez (ideario y ejecutor de Warisata) tuvo gran influencia y liderazgo Avelino Siñani. Este último era un autodidacta que formaba parte de la comunidad ayllu desde antes de la llegada de Pérez y constituía un líder y referente para la comunidad. Gracias a él es que su pueblo aceptó ser partícipe de la experiencia, de otro modo hubiera sido dificultoso dado que existía gran desconfianza hacia los blancos, después de años de maltrato y exterminio, en especial luego de de la masacre en 1921 en Jesús Machaca. Siñani transmitió la idea de la escuela a su gente: no representaría una escuela para indios sino una escuela de los indios, que traería libertad a un pueblo que había sido sometido a la servidumbre, donde se revalorizaría la estima por la cultura propia.

La educación debía ser un intercambio, y no el modo en que los blancos impartieran su conocimiento. Es por ello que los mismos maestros debieron ser reeducados, sumando a miembros de la propia comunidad impartirían sus conocimientos ancestrales. El respeto por lo propio era lo que motivaba a la escuela y sus integrantes. Los maestros según Rodríguez son aquellos que enseñan a aprender y ayudan a comprender. No se trata de repetir información sobre la realidad sino de comprender el mundo en que somos y que construimos (Rodríguez, 1990). Para esto, los

maestros deben ser ambulantes, tienen que ir allí donde el pueblo vive y trabaja y deben enseñar sobre el mundo de vida en el que el pueblo está inmerso, cómo funciona su realidad más inmediata y sus causas. Además en Warisata se procuraba tener docente de su propia comunidad y que sus egresados sean referentes sociales capaces de crear escuelas como Warisata a lo largo del país. Años después, Paulo Freire diría que *“la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél.”* Por eso, para Martí, se necesitan campañas (misiones) en las que los maestros del pueblo vayan armados de conocimientos, de técnicas y fundamentalmente, de ternura (Freire, 2002).

Si la escuela debía ser para los indios y realizada por ellos era importante entonces que tomaran sus propias decisiones, es por ello tan relevante el parlamento Amauta, quien fue el que articuló los diversos aspectos de la escuela. Era el alma organizacional de la escuela. Así José Martí nos alertaba sobre esa otra batalla, sobre la necesidad de “trincheras de ideas” de un “cambio de espíritu” de un “hombre nuevo”, sin los cuales la colonia continuaría viviendo en la república. En su llamado a despertar a la emancipación a un continente en lucha, Martí nos re-crea, nos nombra Nuestra América y en ese “nuestra” se inscribe como legado todo un proyecto colectivo de emancipación. Simón Rodríguez, junto con Martí y posteriormente otros como Mariátegui, resalta la dimensión de creación de la verdadera independencia, de las revoluciones necesarias: O inventamos o erramos; Ni calco ni copia, creación heroica.

Apostamos por una pedagogía del Sur que piense la educación como un proceso económico y social. Una pedagogía que nos ayude a pensar las existencias. Las existencias y los territorios. Nuestra existencia desde el Sur, con la problemática propia de nuestras aulas. “El problema del indio es el problema de la tierra” (Mariátegui, 1998) , así nos interpela José Carlos Mariátegui. Ocuparnos en las escuelas y bachilleratos de discutir nuestras problemáticas es central. Pensar autónomamente sin imitar viejos modelos importados ¿Cómo se relaciona la educación con la economía y la sociedad? ¿Cómo se resiste desde las aulas en el neoliberalismo?

Necesitamos también una educación que nos ilusione, que nos entusiasme , que contagie alegría. Un mito que nos mueva. El mito como motor para emprender las luchas sociales, pero también el deseo. El mito como un elemento movilizante, catalizador. Un mito no es una mentira, es una ilusión, algo que nos haga creer y pensar que podemos estar mejor.

Pensamos también desde las pedagogías del Sur como podrán ser los vínculos entre estudiantes y docentes. ¿Serán como en la escuela rural de Warisata? ¿Enseñarán haciendo? Lo que se cree firmemente es que no tendrán que ver con la disciplina “Los catedráticos inseguros de su solvencia intelectual, tienen un tema predilecto: el de la disciplina. El verdadero maestro no se preocupa casi

de la disciplina. Los estudiantes lo respetan y escuchan sin que su autoridad necesite jamás acogerse al reglamento ni ejercerse desde lo alto de un estrado” (Mariátegui, 1998:114).

Los malos maestros o los malos gobiernos (o los malos maestros de los malos gobiernos) saben mucho de la disciplina, saben sobre denunciar docentes que se preguntan por su hermano Santiago Maldonado, saben sobre cerrar aulas y escuelas. “Son hombres tubulares, no panorámicos. Temperamentos burocráticos, sin alas y sin vértebras, orgánicamente apocados, acomodaticios y poltrones; espíritus de clase media, ramplones, huachafos, limitados y desiertos, sin grandes ambiciones ni grandes ideales, estos intelectuales sin alta filiación ideológica, tienen un estigma peor que el del analfabetismo, tienen el estigma de la mediocridad.” (Mariátegui, 1998:98)

Siguiendo con la importancia del vínculo de la educación con los territorios, podemos sumar a estas líneas al maestro Iglesias y su experiencia en la escuela Rural Unitaria N° 11. Allí el maestro construyó una pedagogía invitando a ser parte de la escuela al campo, los tambos, la vida concreta y real de quienes conformaban estas aulas. Convido una experiencia que logró extender el aula más allá de las puertas de la escuela, construyó clases entre los pastizales, logrando vitalizar a la escuela y sus contenidos. La escuela rural unitaria N° 11 con el maestro Luis Iglesias llevó adelante y construyó las pedagogías del hacer, del sentir y del pensar que nos invitan a construir caminos profundos de vínculos y de producción de comunidad. Los territorios y los desafíos de un hacer presente en la corriente de la Escuela Nueva que revitaliza el vínculo entre educación y trabajo. En este sentido nos parece importante poder desarrollar algunos postulados claves como el vitalismo, el vínculo entre educación y trabajo y el paidocentrismo que podemos visibilizar en los distintos autores y experiencias de esta ponencia.

La Escuela Nueva es un conjunto de principios que surgen a fines del siglo XIX y se consolidan en el primer tercio del siglo XX como alternativa a la escuela tradicional.

¿Cuáles son las diferencias que plantean los pedagogos que se enmarcan en esta corriente respecto a los postulados de la educación tradicional?

- intelectualismo
- verbalismo
- academicismo
- falta de interacción
- Rol pasivo de los/as estudiantes
- Memorización como forma de estudio
- magistrocentrismo

Frente a esta forma de pensar la escuela aparece una nueva concepción, se configuran ciertos elementos como:

Estudiante: rol activo. Los/as estudiantes deben estar en el centro de la escena en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El punto de partida de la educación debe ser el interés, los deseos y las necesidades de los/as estudiantes. Paidocentrismo.

Si bien al surgir estas ligas o corrientes de escuela nueva, también llamada escuela activa se piensa en el estudiante como niño/a, hacemos extensivo el concepto de estudiante a los/as jóvenes, adultos/as. Formación docente, escuela normal de Córdoba (Taborda) y escuela Normal de Mercedes (Carlos Vergara).

La infancia aparece como una etapa de la vida que tiene su funcionalidad y su finalidad en sí misma, y que está regida por leyes propias, y sometida a necesidades particulares. La educación debe orientarse, no al futuro, sino al presente, garantizando al niño la posibilidad de vivir su infancia y de vivirla felizmente. La escuela no debe ser una preparación para la vida, sino la vida misma”

Respecto del niño/a, se basa en la psicología del desarrollo infantil, esto es tratar a cada uno según sus aptitudes y capacidades, supone tener la mirada justa del niño. En este sentido se plantea la necesidad de un vínculo profundo entre los/as estudiantes y los/as docentes. ¿Quién es aquel con el cual me construyo cada día? surge allí la articulación con el concepto desarrollado por la titular de Cátedra respecto a las pedagogías de las ternuras. Reconocerme en un otro con el cual estoy siendo, vincularme, construir desde la humanización. ¿Cómo construir encuentros y hacer posible el aprendizaje de conocimientos significativos? ¿Cómo habitar y habilitar espacios en la escuela?

Vínculo maestro-estudiante:

Mientras que el paradigma tradicional supone una relación de poder y sumisión desde la escuela nueva se plantea una relación de afecto, de respeto mutuo. De nuevo el concepto de las pedagogías de las ternuras que busca desarrollar vínculos que posibiliten un saber. Se pone en tensión el concepto de (autor)idad entendida como espacio que poseen los(as) estudiantes, en este sentido podemos traer nuevamente a Taborda y trabajar la antinomia que propone libertad/autoridad. Esta última perteneciente a los/as estudiantes que son quienes son autores de sus saberes, permiten o no el espacio para lograr el encuentro y producir comunidad. El maestro como auxiliar del libre y espontáneo desarrollo del niño. Se incorpora la autodisciplina

Los y las docentes ceden el poder a sus estudiantes para colocarlos en posición funcional de autogobierno que los lleve a elaborar y a observar reglas no elaboradas desde el exterior

En cuantos a los contenidos: Como el punto de partida debe ser el interés y las necesidades de los/as estudiantes se plantea que no es necesario pensar en un programa impuesto de antemano sino que los contenidos van a estar relacionado con aquello que viven y transitan los y las estudiantes. Allí aparece con fuerza el Vitalismo. Además de los contenidos de los libros se van a desarrollar contenidos vinculados con la vida concreta. Se hacen presentes los territorios, los caminos, las calles, la vida misma de quienes conforman y construyen los procesos de enseñanza y aprendizaje cada día, en cada encuentro. Se reconfiguran los territorios en una educación que los integra y los invita a formar parte de sus espacios.

La Función del educador se transforma y se plantea descubrir las necesidades o el interés de sus estudiantes y los objetos que son capaces de satisfacerlos.

Se plantea desde esta corriente y así lo podemos observar en las experiencias compartidas en estas líneas la necesidad de la Penetración de la escuela en la vida, la naturaleza, los hombres, las mujeres, los acontecimientos como nuevos contenidos. Los libros como complementos. En Argentina, las experiencias de las hermanas Cossettini, de las escuelas anarquistas, con Julio Barcos como uno de los referentes que planteó los postulados de una nueva escuela alejada del magistrocentrismo, y el maestro Iglesias son algunos ejemplos de esta corriente que piensa en y el territorio.

El maestro Iglesias en un proyecto que duró más de 20 años piensa y construye una educación pensada como proceso para desarrollar cualidades creadoras de los y las estudiantes y en este sentido reivindica la importancia de una escuela abierta a la comunidad, en constante vínculo con ese territorio.

El maestro Luis Iglesias (1915-2010) plantea que el/ la docente y los/as estudiantes deben moldear su experiencia pedagógica: tallarla, pulirla, pintarla, contarla. Dos acciones se complementan: el saber y el hacer, en la escuela se aprende haciendo y se aprende para conocer. La pedagogía se construye en la práctica, en el hacer de todos los días, se pone de relieve la importancia del vínculo entre educación y trabajo. Sólo se aprende haciendo.

El aula era un taller donde no había prohibiciones, la única disciplina era un trabajo alegre, responsable y creativo. Era una escuela de puertas abiertas, con libros, juegos, música y cine, vida cálida. Era clase dentro y fuera del aula porque allí se enseñaba y se aprendía. El aula era un taller,

todo era elaborado por los/as estudiantes. El hacer con las propias manos fue una gran experiencia de aprendizajes significativos.

El Maestro Iglesias consideraba que era imprescindible una escuela en la cual el espacio y el tiempo sea apropiado por los/as estudiantes y el maestro, donde el territorio este presente. Pedagogías en los tambos, en el campo. Pedagogías y territorios.

Pedagogías rurales y campestres. La tierra y su distribución. La tierra y el capital. Las propiedades de la tierra. Propiedades sagradas y profanas. Las propiedades de la materia. ¿De qué materiales está hecha la pedagogía? Materias y materiales. Derechos y deseos.

Las pedagogías del hacer, del sentir y del pensar que nos invitan a construir caminos profundos de vínculos y de producción de comunidad. Las pedagogías transcurren entre singularidades y pluralidades. Biografías y el mundo. El mundo dibujado en nuestras biografías. Huellas y paisajes. ¿Cómo pretender “enseñar” algo que no se conoce? ¿Cómo podemos imaginar otros mundos posibles si desconocemos la misma tierra que pisamos? Lo que nos lleva a pensar en la pregunta de como legitimar saberes que no son considerados saberes académicos o técnicos y que sin embargo nos muestran lo esencial e importante de y en nuestras vidas. Dibujar, pensar, imaginar, contemplar, sembrar... son parte de un camino pedagógico habilitado para ser transitado. Materias y materiales de un proceso colectivo entre comunidades, transmisiones y generaciones.

Bibliografía

Assmann, Hugo (2013) Placer y ternura en la educación Hacia una sociedad aprendiente, México, Alfaomega.

Catellanos, C (2006) Reparar a Warisata. San José: Departamento Ecuménico de Investigaciones.

Cohen, G; Wainsztok, C. (2018) Pedagogías orilleras. Revista Movimiento.

Iglesias, Luis (2004) Confieso que he enseñado, Buenos Aires. Papers Editores.

Jauretche, Arturo (1992) Los profetas del Odio, Buenos Aires, Peñalillo.

Mariátegui, José Carlos (2001) Temas de Educación. Lima. Amauta

Mostajo, Carlos Salazar (1992) La Taika Teoría y Práctica de la escuela ayllu. La Paz. G.U.M

Pérez, Elizardo (1992) Warisata La escuela ayllu. La Paz. Talleres Gráficos hisbol

Rivera Cusicanqui, S (1993). En defensa de mi hipótesis sobre el mestizaje colonial andino. La Paz, CIPCA-Aruwiyiri: Edición coordinada por Xavier Albó.

Spivak, C (1985). Estudios de la Subalternidad. Deconstruyendo la Historiografía. Delhi. Universidad de Oxford.

Wainsztok, Carla (2013) El concepto de comunidad, de nuestras aulas a la CELAC Solidaridad Global Universidad Nacional de Villa María Año10 N° 22. Mayo.

Wainsztok, Carla (2013) José Martí. Entre la filosofía de la relación y la pedagogía de la ternura Solidaridad Global Universidad Nacional de Villa María Año10 N° 23. Octubre/Noviembre

