

LUCHAS EDUCATIVAS, ANTICOLONIALISMO Y SOCIALISMO

FABIÁN CABALUZ Y LUCÍA REARTES



BATALLA DE
IDEAS

Ariadna
ediciones



ESCUELA DE FORMACIÓN
JOSÉ CARLOS
MARIÁTEGUI

**LUCHAS EDUCATIVAS,
ANTICOLONIALISMO
Y SOCIALISMO**

Estudios en torno a Mariátegui,
Zavaleta y las experiencias educativas
de Huayopampa y Warisata

**Luchas educativas, anticolonialismo y socialismo
Estudios en torno a Mariátegui, Zavaleta y las experiencias
educativas de Huayopampa y Warisata**

Fabián Cabaluz y Lucía Reartes

Pachakuti. Colección de Pedagogía Crítica Latinoamericana



*Se autoriza la reproducción parcial o total,
siempre y cuando sea sin fines de lucro y se cite la fuente*

Diseño de tapa: Daniela Ruggeri

Arte de tapa: Gabriela Barraza

Diseño de interior: Matías Villa Juica

Corrección: Ariel Olivera, Leandro Albani, Paula Fulía

Editor responsable: Cooperativa Pacha Ltda.

Editorial Batalla de Ideas

batalladeideas.ar

Ariadna Ediciones

ariadnaediciones.cl

ISBN: 978-631-90520-4-6

DOI: <https://doi.org/10.26448/ae9786319052046.125>

Impreso en Argentina, febrero 2025.

Hecho el depósito que marca la ley 11.723

Cabaluz, Fabián

Luchas educativas, anticolonialismo y socialismo : estudios en torno a Mariátegui, Zavaleta y las experiencias educativas de Huayopampa y Warisata / Fabián Cabaluz ; Lucía Reartes. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Batalla de Ideas ; Santiago de Chile : Ariadna Ediciones, 2025.

170 p. ; 23 x 16 cm.

ISBN 978-631-90520-4-6

1. Educación. I. Reartes, Lucía II. Título

CDD 370.72

Colección

**Pedagogía Crítica
Latinoamericana**

Fabián Cabaluz y Lucía Reartes

**LUCHAS EDUCATIVAS,
ANTICOLONIALISMO
Y SOCIALISMO**

Estudios en torno a Mariátegui,
Zavaleta y las experiencias educativas
de Huayopampa y Warisata



Índice

Prólogo.....	11
<i>Roseli Salete Caldart</i>	
Introducción. El pensamiento nuestroamericano, entre la creatividad y la crisis.....	21
I. Reflexiones educativas de José Carlos Mariátegui: contra el elitismo y el exotismo, una escuela única para peruanizar el Perú en clave socialista	31
II. «Crisis como método de conocimiento», «acumulación en el seno de la clase» y «democracia como autodeterminación de las masas». Contribuciones de René Zavaleta a las pedagogías críticas.....	65
III. Comunidad, trabajo y sindicalismo. Las Escuelas de Estudio y Trabajo en Coeducación de Huayopampa (1940-1970).....	97
IV. Educación y socialismo indoamericano. De la experiencia de la Escuela Ayllu de Warisata (1931-1940) a la Ley de Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez (2010).....	125
Palabras de cierre: apuntes concretos para proyectos político-pedagógicos emancipatorios	143
Epílogo	151
<i>Rosana Fernandes</i>	
Bibliografía	157
Sobre el equipo autoral.....	167

«Y que mis venas no terminan en mi
sino en la sangre unánime de los que luchan por la vida»

Con estas palabras del poeta salvadoreño Roque Dalton
dedicamos humildemente este libro al pueblo palestino,
víctima de la política genocida impulsada

por el Estado sionista de Israel.

Desde las múltiples expresiones internacionales
de solidaridad, nos sumamos al grito de:

¡Desde el río hasta el mar, Palestina será libre!

Prólogo

Rosali Saldet Caldart¹

No hay palabra verdadera que no sea praxis.

Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, 1970

Consideré la invitación para escribir este prólogo como una convocatoria al *círculo de diálogo* que ha dado forma y estructura la presente obra, tan amena de leer como relevante. Se trata de un círculo espiralado que entrelaza el presente, el pasado y el futuro de las luchas sociales por un mundo con menos injusticias y que avance hacia una forma más sostenible de interacción entre los seres humanos y con el conjunto de la naturaleza del que somos parte.

El libro *Luchas educativas, anticolonialismo y socialismo*, de Fabián Cabaluz y Lucía Reartes, nos desafía e invita al diálogo entre esfuerzos teóricos y prácticos de sujetos, épocas y lugares diversos que convergen en un mismo círculo debido a su objetivo común: participar en la construcción de proyectos educativos emancipatorios. Proyectos que se materializan en prácticas intencionalizadas para fortalecer la «autodeterminación de las masas» en «clave socialista». Esfuerzos que tienen raíz latinoamericana en las luchas campesinas e indígenas, tanto históricas como contemporáneas, anticoloniales y anticapitalistas, y que están conectados con las luchas del conjunto de

¹ Roseli Salete Caldart es parte del Colectivo Nacional del Sector de Educación del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) de Brasil y una de las principales sistematizadoras de la *Pedagogía del Movimiento*. Además, es doctora en Educación por la Universidad Federal de Rio Grande do Sul.

la clase trabajadora por la «transformación radical del sistema capitalista e imperialista», en nuestros países, en nuestro continente, en el mundo.

Ese círculo de diálogo se forma y se muestra en diferentes capas. A partir de su labor como educadores populares en Chile y en Argentina de hoy, Fabián y Lucía se sintieron motivados a estudiar la contribución de pensadores revolucionarios latinoamericanos al campo educativo. En este escrito, presentan una síntesis profunda y didáctica de las ideas innovadoras del peruano José Carlos Mariátegui (1894-1930) y del boliviano René Zavaleta (1937-1984), poniéndolos en diálogo para reflexionar sobre los desafíos políticos y educativos del tiempo presente. Como afirman Fabián y Lucía, estos revolucionarios, cada uno en su tiempo y contexto particular, se hermanaron en el análisis marxista creativo de la «cuestión campesina e indígena en los países andinos», entrelazando «variables clasistas y étnicas» en la comprensión de las luchas por la tierra, de los «ciclos de rebeliones indígenas» y de las luchas de clase en nuestro continente. Son pensadores que se complementan en el esfuerzo de intencionalizar luchas anticoloniales también como luchas antiimperialistas y socialistas, distinguiéndose por los aspectos enfatizados en sus estudios y los procesos políticos de los que participaron.

Fomentar un diálogo entre Mariátegui y Zavaleta para reflexionar sobre la educación ya es, sin duda, un mérito y una contribución muy importante de este libro. Este enfoque es particularmente relevante dado que la perspectiva dependtista que prevalece en gran parte de la intelectualidad latinoamericana ha mantenido a pensadores como ellos en un relativo anonimato. Menos aún son estudiados en el ámbito de la teoría pedagógica que, en muchos lugares, sigue siendo reacia al diálogo con la teoría social crítica y con experiencias educativas de perspectiva popular y socialista.

Nuestros autores, sin embargo, no se conformaron con detener el diálogo en esa capa. Al igual que esos pensadores que estudiaron y sus referencias políticas y teóricas comunes,

Fabián y Lucía comprenden que la producción de ideas debe estar al servicio del avance de las prácticas de los movimientos y organizaciones populares, «actores centrales en los procesos de cambio profundo de la realidad social». Por ello, al elaborar este libro, decidieron ampliar el diálogo, incorporando en el mismo círculo prácticas educativas que tuvieron a Mariátegui y Zavaleta como fuentes de inspiración y referencia activa: las Escuelas de Estudio y Trabajo en coeducación, en Huayopampa, Perú, y la Escuela Ayllu de Warisata, en Bolivia, que se desarrollaron entre 1940 y 1970 y entre 1931 y 1940, respectivamente. En esta nueva capa de diálogo, además de dar a conocer esas experiencias, buscaron captar en ellas elementos necesarios para la construcción histórica de una pedagogía de perspectiva socialista.

Al leer esta obra, aprendemos sobre la especificidad de las luchas y de las ideas de los pensadores que aborda y comprendemos cuánto aún tenemos que aprender de la fuerza de resistencia y de la radicalidad de la lucha campesina indígena en nuestro continente, y especialmente de los procesos de países donde esa población es predominante. Esta lectura abre una nueva capa de diálogo porque nos sentimos instigados a reflexionar sobre el trabajo educativo en el que participamos en otras tierras, con otras particularidades, pero en el mismo contexto general de las contradicciones explosivas que caracterizan nuestras sociedades en el momento histórico actual de decadencia del sistema capitalista. En este contexto, se exacerba la barbarie y la locura de su lógica de producción y de vida social.

Se trata de un diálogo que, como bien nos enseñó otro *amauta* latinoamericano, el brasileño Paulo Freire, se expresa en palabras, pero se realiza mediado por la praxis, como interacción dialéctica entre comprensión teórica y acciones conscientes destinadas a transformar la realidad concreta. Esta realidad, marcada por la lógica de una sociedad que ahora se desploma sobre toda la humanidad, pero mucho más dolorosamente sobre aquellos que la sostienen: las masas trabajadoras en el día a día de sus vidas explotadas y empobrecidas. Masas que

necesitan autoformarse para cumplir su misión histórica de sustituir al capitalismo por la construcción colectiva de una forma superior de vida social.

Por mi parte, me incorporo a esta espiral de diálogo desde mi inserción, a finales de la década de 1980, en la praxis de lucha y construcción del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) de Brasil y su trabajo educativo. Desde esa misma inserción, he participado desde la década siguiente hasta el presente en el movimiento que une diversas organizaciones campesinas en luchas colectivas por una «Educación del Campo».

El MST es un movimiento social popular compuesto por familias campesinas que luchan por la tierra, por la reforma agraria y por transformaciones estructurales en la sociedad capitalista. Desde su fundación en 1984, incluyó la formación política de su base y militancia y la educación de las nuevas generaciones como tarea prioritaria. La construcción de lo que hoy llamamos *Pedagogía del Movimiento* se ha desarrollado en la dialéctica entre la *lucha* por el acceso de las trabajadoras y trabajadores campesinos a la educación pública y de la *construcción* autónoma de procesos educativos y formulaciones político-pedagógicas, conectadas a objetivos sociales más amplios.

La *Educación del Campo* fue bautizada con ese nombre en una Conferencia Nacional de 1998, la cual reunió a diversos movimientos y organizaciones sindicales y populares, así como de educadores y educadoras de escuelas de educación básica y superior, para articular y fortalecer las luchas por el derecho de los pueblos campesinos a la educación pública, realizada en el campo y construida con su protagonismo y no solo en su nombre. Como solemos decir, la Educación del Campo no es solo *para* los campesinos ni *con* los campesinos, sino *de* los campesinos, expresión legítima de una pedagogía del oprimido. Su bautismo demarca un contrapunto en forma y contenido a lo que en Brasil se denominó «educación rural», con políticas y prácticas que, además de ser excluyentes, son históricamente rehenes de una concepción colonialista de la educación y

atada a la implantación del modelo capitalista de agricultura en los territorios campesinos. Nuestras luchas comenzaron y continúan hoy moviéndose dentro del enfrentamiento de clase entre proyectos de campo y de educación que expresan e implican proyecto de país, de sociedad y concepciones de formación humana y de políticas públicas.

Y ha sido en el diálogo con otras experiencias históricas de educación protagonizadas por la clase trabajadora que hemos comprendido y comenzado a intencionar nuestro trabajo educativo para la formación de seres humanos más plenos, *luchadores y constructores* de un nuevo modo de producción de la vida y de nuevas relaciones sociales. Nuestras acciones se realizan, tanto en el MST como en el conjunto de la Educación del Campo, desde la realidad del campo en Brasil y sobre sus contradicciones cada vez más explosivas, sociales, ambientales, humanas, buscando aprender de los esfuerzos históricos de construcción de una pedagogía que forme a la clase trabajadora como sujeto histórico del movimiento socialista, participando activamente en él.

De los diversos niveles de diálogo surgen elementos clave que orientan la dirección de esta obra, cuyo propósito es reflexionar sobre cómo implementar, en esta época histórica de crisis capitalista, la educación del pueblo como construcción político-pedagógica colectiva que contribuya a la formación de una «conciencia de masas socialista» (Marx). A continuación, destaco algunos de esos elementos como lecciones derivadas de los procesos presentes en ese círculo.

Primero. Un proyecto educativo socialista no se constituye ni se realiza por sí mismo o en el ámbito estrictamente educativo. El carácter socialista de una práctica educativa se define primero por su vínculo material con luchas sociales concretas en esa dirección. Cuanto más radicales sean, en la práctica, esas luchas, mayor será el potencial formativo y tanto más complejas sus exigencias educativas. Y cuando las propias luchas se realizan ensayando relaciones sociales y con la naturaleza que confrontan de algún modo la lógica capitalista de vida en

sociedad, incluso estando aún bajo sus determinaciones, más exigen y favorecen que la formación y educación de los sujetos se realice en un sentido socialista. Eso es lo que Mariátegui y Zavaleta aprendieron de las luchas indígenas y campesinas en sus respectivos países y es también lo que hemos aprendido de las luchas del MST y de la diversidad de luchas campesinas en Brasil hoy en día.

Segundo. Los procesos educativos que asumen el socialismo como horizonte y tienen la formación de los sujetos de su construcción histórica como su finalidad social no comienzan ni terminan en las revoluciones políticas o en los momentos revolucionarios políticamente más intensos. Estos procesos forman parte de esos momentos porque integran procesos de revolución social, que como decía Marx, implican una transformación total de la existencia social y humana, tanto de arriba hacia abajo como de abajo hacia arriba. Por eso, son procesos mucho más prolongados y difíciles de delimitar en cuanto a su inicio o fin. No son, diría Mariátegui, solo momentos de gritos que resuenan fuerte y llegan lejos, sino principalmente el trabajo persistente y de larga duración, que incluye tanto momentos de grito como de silencio activo. Son procesos que toman la lucha como principio organizador de la formación, abordando las contradicciones materializadas en cada realidad y en cada época.

Las contradicciones representan la lucha de opuestos y esa lucha es el motor de cambios en las diferentes dimensiones de la vida. Las épocas de crisis son aquellas en las que las contradicciones ya no pueden ser ocultadas o ignoradas. Es, por lo tanto, en nuestra época de crisis estructural del sistema capitalista global que, recordando a Zavaleta, sus contradicciones pueden ser mejor comprendidas. Y, si las abordamos desde una perspectiva política y formativa, pueden ayudar a más personas a comprender la necesidad de que la superación histórica de este sistema se dé en clave socialista y teniendo a la clase trabajadora como sujeto central.

Tercero. No se trata de pensar por el pueblo o pretender que sea la educación la que lo vuelva socialista. Un proyecto educativo verdaderamente popular es aquel que se construye con el pueblo para que este actúe socialmente a favor de sí mismo, luchando contra todo lo que impida el desarrollo pleno de su humanidad. *Pedagogía de los Soviets, Autodeterminación de las Masas, Pedagogía del Oprimido, Pedagogía del Movimiento, Educación del Campo*, son diferentes formas del mismo principio. Y nuestras experiencias comunes nos enseñan que un papel fundamental de quien se pone al servicio de la causa socialista es el de ayudar a formar movimientos y organizaciones populares como intelectuales orgánicos colectivos capaces de asumir la conducción de los procesos de producción de la vida y de educación que los fortalezca en esa tarea. Por eso, el trabajo sigue siendo, desde Marx, la categoría central de una educación que pretenda ayudar al pueblo «a tomar su destino en sus manos» (Krupskaya).

Cuarto. «Las cuestiones de la educación cambian de acuerdo con los objetivos de la educación», nos señala Krupskaya, pedagoga soviética que es una referencia común en nuestro círculo. Por lo tanto, la construcción de un proyecto educativo pensado en clave socialista debe comenzar por la discusión colectiva de sus fines formativos, es decir, construyendo junto a los propios sujetos a quienes se destina, la dirección consciente que se debe dar a las intencionalidades de la formación humana en un proceso educativo y en cada acción o actividad que lo integre. No hay conducción colectiva real de acciones educativas sin la discusión igualmente colectiva de sus finalidades. Y no por casualidad son las pedagogías comprometidas con transformaciones sociales las que suelen democratizar el debate de los objetivos de la educación. En contraste, las pedagogías burguesas, especialmente las propias de la fase descendente del capitalismo, toman los fines educativos como dados, precisamente para explicitar lo menos posible que su objetivo central es mantener el sistema de explotación capitalista funcionando.

Las finalidades educativas remiten a finalidades sociales. Cuanto más amplias y radicales sean las finalidades sociales,

más amplias serán las finalidades educativas, que se vuelven concretas y no letra muerta en documentos, cuando se formulan a partir del análisis de la realidad en la que ocurre el proceso educativo. A su vez, las finalidades educativas nos llevan a pensar en la matriz formativa necesaria para alcanzarlas. Finalidades educativas amplias requieren una matriz formativa integral, en las dimensiones a trabajar y en las acciones que necesitan ser intencionalizadas para que se realicen.

Quinto. «Ni calco ni copia. Creación heroica». Esta célebre afirmación de Mariátegui se ha convertido en el principio-síntesis de la construcción de un «socialismo indoamericano». Autóctono sin pretender empezar la historia desde cero ni desvincularse del movimiento histórico socialista latinoamericano y mundial. Descolonizador del pensamiento y de la acción y, al mismo tiempo, aprendiz del legado de quienes vinieron antes y de aquellos que buscan construir hoy el socialismo en cualquier lugar del mundo. Este principio se traduce en lecciones metodológicas para la construcción de un proyecto educativo en la misma dirección. Destaco dos de estas lecciones que considero centrales:

1) Siempre partir del *análisis de nuestra actualidad*, es decir, de las contradicciones predominantes en el contexto en el que trabajamos, buscando comprenderlas en perspectiva histórica y en relación con la totalidad mayor de cuya constitución forman parte. Valiéndonos de herramientas de análisis ya construidas y generando nuevas claves cuando la realidad lo exija.

2) Impulsar nuestra *creación político-pedagógica* poniendo en diálogo este análisis con los aprendizajes, o con categorías sociopedagógicas sistematizadas en otras prácticas que compartan finalidades sociales y educativas generales similares a las nuestras, incluso si estas prácticas se realizaron en épocas y lugares distantes. Además, realizar una sistematización teórica de esa construcción, para producir nuevas categorías y nuevas síntesis, que estarán disponibles como herramientas de construcción para otros procesos o para los propios procesos

que las produjeron, y que serán utilizadas por quienes vengan después y continúen la obra.

Esta perspectiva metodológica permite que la teoría producida en el siglo XIX por Marx y Engels sobre el sistema capitalista y las posibilidades de su superación histórica no sea tratada como dogma sino como una clave de análisis que puede alimentar el movimiento socialista mundial de todas las épocas y en todos los lugares. Es la misma perspectiva que convirtió la creación pedagógica de la Escuela Única del Trabajo, desarrollada por el colectivo de pedagogos al inicio de la Revolución soviética en los años 1920, en referencia para la construcción de la Escuela de Estudio y Trabajo de Huayopampa en Perú y de la Escuela Ayllu en Bolivia en los años 1940, y que sigue siendo referencia hoy para las escuelas públicas del campo conquistadas por el MST en Brasil.

Es porque estos procesos se mueven como praxis que pueden dialogar entre sí, sin ser copias unos de otros y sin ignorar cómo avanza dialécticamente la historia de la humanidad. Sin purismos ni romanticismos ingenuos. La comprensión y el respeto político a las particularidades y especificidades no deben confrontar, sino que deben interactuar con la perspectiva de la unidad y universalidad potencial de los procesos que tienen a la clase trabajadora como sujeto histórico. La universalidad no se produce en abstracto, sino a partir de procesos particulares intencionalmente orientados para construirla.

Hago entonces la invitación a la lectura del libro de Fabián y Lucía, reiterando su importancia y con el desafío de que se lea en la misma clave en que fue escrito, es decir, pensando en cómo podemos hacer avanzar la educación socialista en nuestro continente. Y profundizar el diálogo entre quienes creemos, porque ya lo hemos experimentado en algún grado, en el papel que la educación puede tener en el fortalecimiento de las luchas populares y en la «politización de las masas en clave socialista». No por la fuerza que tenga en sí misma, sino por los vínculos que la realicen como praxis social en esa dirección.

Que nuestro círculo se expanda en su movimiento espiralado y que la mística revolucionaria reavive la pasión que impulsa la lucha, especialmente en nuestra juventud, fortaleciendo la creación colectiva heroica, capaz de hacer la vida de todos menos dolorosa y con más sentido humano.

¡Llevémosla a cabo!

Porto Alegre, julio de 2024

Introducción

El pensamiento nuestroamericano, entre la creatividad y la crisis

Cuando comenzamos a diseñar este libro, algunas cuestiones que entendíamos necesarias clarificar eran el sentido general de la escritura, un *desde dónde* y, sobre todo, un *para qué*. Por este motivo, abrimos esta presentación reafirmando que partimos de nuestras propias trayectorias vinculadas a la educación popular y a la formación política ligadas a movimientos populares de Chile y Argentina que se posicionan desde perspectivas socialistas, latinoamericanistas y anticoloniales. En coherencia, el proceso de reflexión y escritura aquí desarrollado busca inscribirse en la tradición de la investigación militante, que por un lado, se encuentra guiada y dinamizada desde sus preguntas y su enfoque teórico-metodológico por la orientación y las preocupaciones de las organizaciones y movimientos populares; y, por otro lado, comprende que la producción de ideas debe estar al servicio de la cualificación y mejoramiento de las prácticas de aquellos actores que son centrales en los procesos de cambio profundo de la realidad social. En esta clave, la investigación militante no disocia la producción de conocimiento de la transformación de la realidad y comprende que los procesos educativos no pueden estar desvinculados de este movimiento permanente de comprensión y transformación del mundo. Es justamente la tríada investigación-educación-transformación la que permite pensar el tránsito de la educación y la formación como reproducción a concebirse como apropiación de lo reflexionado, reconstrucción y creación de lo nuevo. Esperamos que este libro sea fun-

damentalmente un aporte a las organizaciones y movimientos en ese proceso de problematizar, crear y recrear ideas, en pos de la transformación radical del sistema capitalista e imperialista.

Las primeras búsquedas de esta escritura se orientaron a reflexionar sobre los aportes de José Carlos Mariátegui y de René Zavaleta Mercado a los proyectos político-pedagógicos emancipatorios. Desde nuestros espacios de investigación y militancia, veníamos discutiendo acerca de las contribuciones del pensamiento crítico latinoamericano al campo educativo y nos pareció una buena ocasión para poner a estos dos autores en diálogo. Con el objetivo de no caer en la mera recuperación bibliográfica, también intentamos pensar de qué forma el contexto histórico y las experiencias de lucha educativa y social permearon el pensamiento de estos autores, a la vez que permitieron proyectar la riqueza de su pensamiento en propuestas educativas emancipatorias. Así surgió la segunda propuesta de este escrito, que recoge dos experiencias educativas disruptivas: las Escuelas de Estudio y Trabajo en Coeducación de Huayopampa, Perú, y la Escuela Ayllu de Warisata, Bolivia, dos proyectos político-pedagógicos que tuvieron lugar entre los años 1930 y 1970. Sin embargo, en el proceso de investigación y escritura fuimos siendo testigos de que algunos temas emergentes comenzaban a colocarse en primer plano de forma ineludible y era necesario ponerlos de manifiesto. Así también surgió la necesidad imperiosa de mirar la obra de los autores y las experiencias educativas mencionadas desde perspectivas que ponen en diálogo los planteamientos anticoloniales y socialistas.

Comprendemos que han existido choques y puntos de desencuentro entre corrientes anticoloniales y socialistas, como destaca García Linera (2005). Sin duda ciertas tradiciones políticas e intelectuales marxistas han impreso una carga positivista e incluso colonial a la categoría «socialismo», en sintonía con el conjunto de ideas producidas en la Europa del siglo XIX; en contraposición, desde algunas corrientes del indigenismo y el pensamiento nuestroamericano, se ha tendido a rechazar

ese cuerpo de ideas en tanto expresión del eurocentrismo. Sin embargo, desde nuestro punto de vista, algunas claves de la riqueza del pensamiento nuestroamericano se encuentran en la simbiosis entre la crisis y la creatividad. La crisis como escuela de conocimiento, a la vez de autoconocimiento y posibilidad de autodeterminación (Zavaleta, 2008) donde la lucha por la vida es condición de existencia de las mismas clases subalternas; y la creatividad heroica, que partiendo de la realidad histórica de nuestros procesos, aboga por el potencial sui generis de la praxis humana (Mariátegui, 1995).

Esta potencia creativa, enraizada en la lucha popular del continente, no ha cesado de engullir y regurgitar un socialismo en clave nuestroamericana. Con diversos nombres, en la búsqueda de síntesis, hemos asistido a las reflexiones sobre el socialismo indoamericano, el socialismo comunitario, el socialismo comunal, el socialismo raizal, la vía chilena al socialismo, el socialismo insurgente, el socialismo del siglo XX, entre otros. La búsqueda en todas estas construcciones no ha sido la de colocar un disfraz regional a la idea universal del socialismo, ni tampoco la de encajar dos piezas que, a priori, no están destinadas a formar un cuerpo homogéneo. En cambio, ha implicado en gran medida el desafío de superar la pereza intelectual para comprender que la lucha por un sistema fundamentado en la justicia social, la solidaridad, la dignidad, la comunidad y la autodeterminación de los pueblos, en contraposición al capitalismo imperialista, tiene una arraigada tradición en nuestro continente, que se inscribe en la larga lucha de los pueblos del mundo por su autodeterminación y liberación, de la cual el socialismo europeo es parte. Ya sea bajo la etiqueta «socialismo» o sin ella, estas ideas fuerza han evidenciado un camino propio en América Latina, ligada a nuestra historia de colonización, saqueo e imposición, dando como resultado sociedades heterogéneas, complejas, abigarradas. Lo que proponemos es que, lejos de pensar en las incompatibilidades o en lo «defectuoso» del socialismo nuestroamericano, esta tradición fortalece y potencia la estrategia revolucionaria.

ria de las organizaciones y movimientos populares, tanto en América Latina como en el resto del mundo.

Sin duda, la categoría «socialismo» tampoco se encuentra cerrada o acabada y los intentos por «manualizarla» no han dado los mejores resultados. Por eso, la pieza clave es la potencia creativa de la producción de procesos revolucionarios e ideas en la lucha agónica por la vida. En esta clave, las propuestas teóricas de Mariátegui y Zavaleta son sumamente críticas del mecanicismo, como queda en evidencia:

Marx no está presente, en espíritu, en todos sus supuestos discípulos y herederos. Los que lo han continuado no han sido los pedantes profesores tudescos de la teoría de la plusvalía, incapaces de agregar nada a la doctrina, dedicados solo a limitarla, a estereotiparla (Mariátegui, 1986a).

Uno tiene ocasión de advertir cuánto puede distorsionarse el pensamiento de Marx ateniéndose, sin embargo, a la literalidad de Marx, lo que tal vez podría decirse también así: «cómo arruinar el marxismo, aunque citando a Marx» (Zavaleta, 2009).

Las críticas de Mariátegui y Zavaleta no solo se limitan a la ortodoxia en el marxismo, sino también a su vertiente libresca y academicista, que se enfoca más en la estructura conceptual que en los procesos de transformación profundos de la sociedad nuestroamericana. Si la lucha por la autodeterminación no es ajena al proceso de autoconocimiento y reflexión creativa sobre la realidad, avanzar hacia un proceso revolucionario en clave socialista implica necesariamente una dialéctica entre la disputa de lo dado y la producción de lo nuevo. Algo de esto también está presente en la propuesta del mito mariateguiano, que reconecta elementos y tradiciones de la propia cultura indoamericana con las prácticas del presente, proyectada a la creación heroica del futuro, e instalando al mito como piedra angular de una filosofía revolucionaria (Terán, 2008).

Producir conocimiento de manera situada no solo implica partir de las condiciones materiales e históricas, sino, sobre todo, articularse con los sujetos colectivos. En esta dirección,

la construcción de proyectos anticoloniales y socialistas se encuentra vinculada a la constitución de sujetos colectivos, de fuerzas sociales que imprimen direccionalidad a los procesos, que chocan con otros y construyen síntesis de manera permanente. En la escritura de este libro, quedó en evidencia cómo estos sujetos colectivos emergen permanentemente, tanto en los contextos históricos abordados como en la obra misma de los autores. El corolario, sin duda, son las dos experiencias pedagógicas que surgen directamente desde lo indígena, que no solo entroncan con las reivindicaciones del movimiento indigenista de principios y mediados del siglo XX en Perú y Bolivia, sino también con las luchas del sindicalismo docente (el magisterio) y del conjunto de la clase trabajadora.

La presencia omnipresente de lo indígena se evidencia como una reafirmación de la vida, en contraposición con las narrativas estatales tendientes a negar su existencia (Bonfil Batalla, 2023). Incluso, la lucha del movimiento indígena fue catalogada en la literatura occidental como «revueltas» o «levantamientos» con el fin de despojar al conflicto de su politicidad y de desestimar la posibilidad de constituir proyectos contrahegemónicos. Así, la invisibilización de lo indígena en tanto proyecto civilizatorio ha transitado diversos momentos en Nuestra América. Pero esa negación no ha hecho sino parir nuevas propuestas políticas y pedagógicas que retoman el comunismo indígena como germen de un proyecto emancipatorio de carácter socialista, como se evidencia en Mariátegui:

Confieso haber llegado a la comprensión, al entendimiento del valor y el sentido de lo indígena, en nuestro tiempo, no por el camino de la erudición libresca, ni de la intuición estética, ni siquiera de la especulación teórica, sino por el camino, —a la vez intelectual, sentimental y práctico— del socialismo (Mariátegui, 1986b).

Los procesos de lucha y resistencia llevados adelante por las clases subalternas también nos permiten un mejor acercamiento al problema clásico del tránsito de la clase-en-sí a la clase-para-sí. Los procesos de acumulación en el seno de la

clase (Zavaleta, 1982) habilitan la posibilidad de constitución de sujetos colectivos con potencia emancipatoria, en condiciones impuestas por las clases dominantes. Esto plantea un problema, ya que la condición de subalternidad genera un movimiento centrífugo: la imposibilidad de una unificación acabada del sujeto subalterno. Y, por tanto, nuevamente habilita la pregunta: ¿qué rol juegan los procesos de lucha en la constitución de los sujetos colectivos? ¿Qué rol juegan la formación y la autoeducación de las clases subalternas? ¿De qué manera los sujetos colectivos se apropian de símbolos, historias, memorias y experiencias, y generan un proceso de producción de nuevas intervenciones para la transformación de la realidad social?

A partir de estas preguntas cobran relevancia las preocupaciones sobre el plano educativo y la formación política. Sin duda, las vinculaciones entre modelo de desarrollo/dominación y sistema educativo estuvieron presentes en numerosos períodos de la historia del continente, pero en el contexto de constitución de los Estados nación se reveló con más crudeza en los debates públicos: ¿qué modelo educativo era necesario para impulsar el desarrollo de las economías «subdesarrolladas»? ¿Qué modelo de ciudadanos y ciudadanas era deseable para los nuevos Estados? La intelectualidad de las clases dominantes se debatía entre propuestas, sin atender a la verdadera dialéctica entre las condiciones de dependencia del continente y la herencia colonial del modelo educativo. Como mostraremos en el capítulo dedicado a Mariátegui, los debates educativos también expresaban ciertas tensiones en las clases dominantes, entre los modelos educativos europeos, de carácter escolástico, abstracto y humanista, y las propuestas educativas norteamericanas, de carácter práctico, orientadas al mejoramiento de habilidades individuales en el marco del nuevo desarrollo industrial.

Por su parte, en el seno de las clases subalternas este debate fue reeditado permanentemente, ensayando proyectos político-pedagógicos críticos y emancipatorios, no desvinculados de las luchas sociales, especialmente las luchas magisteriales

(Cabrera, 2012), ni del proyecto socialista y anticolonial perseguido. Estos elementos se evidencian en la búsqueda continua por una propuesta educativa integral, no centrada únicamente en el estudio, sino en un amplio abanico de dimensiones que van desde el trabajo a la ética, de la integración orgánica al colectivo, hasta la cultura. La propuesta de «Escuela Única» que reivindica Mariátegui encuentra puntos de contacto con las pedagogías socialistas, con la Escuela Productiva o la Educación Colectivista, pero tiene un desarrollo y un peso propio en Nuestra América, asentada en las tradiciones comunitarias indígenas con principios educativos descolonizadores, así como también, en las luchas populares de las primeras décadas del siglo XX.

Esto desenmascara las posiciones que plantean el debate en torno a las reformas educativas como un debate meramente técnico. En definitiva, existe una estrecha vinculación de lo educativo con el proyecto político para el conjunto social y por tanto, la propuesta de reformas reviste un carácter político. Sobre esto se extiende Mariátegui (1986c): «El problema de enseñanza no puede ser bien comprendido al no ser considerado como un problema económico y como un problema social. El error de muchos reformadores ha residido en su método abstractamente idealista, en su doctrina exclusivamente pedagógica». Por eso el presente libro se esfuerza por mostrar los hilos que conectan a las propuestas educativas emancipatorias con los proyectos políticos socialistas nuestroamericanos.

Recogiendo todas estas claves, este libro se encuentra organizado del siguiente modo: los primeros dos escritos se centran en la recuperación en clave educativa del pensamiento de José Carlos Mariátegui (1894-1930) y de René Zavaleta Mercado (1937-1984). El abordaje de y desde estos autores nos acompañaba desde hacía tiempo, motivo por el cual asumimos el desafío de rescatar la dimensión educativa-formativa de estas conceptualizaciones, en clave de transformación socialista de las realidades nuestroamericanas. A la hora de poner en diálogo estos autores, es llamativa la coincidencia de los contextos peruanos de principios de siglo XX y bolivianos de me-

diados de siglo XX, como piezas de un rompecabezas. Mariátegui, nacido hacia fines del siglo XIX, vivió con intensidad un Perú convulsionado por la derrota en la Guerra del Pacífico (1879-1883), las promesas de modernización de los «civilitas», las rebeliones indígenas de la década de 1910, la imposición autoritaria del Oncenio de Leguía, a la par de la emergencia de movimientos indígena, anarquista, sindicales, feminista y estudiantiles. Por su parte, René Zavaleta Mercado no solo hereda las narrativas sobre la Guerra del Pacífico y la Guerra del Chaco (1932-1935), sino que también es contemporáneo del sexenio de luchas campesinas (1946-1952) y de la Revolución del 52 —llevada adelante por el Movimiento Nacional Revolucionario—, proceso del cual es parte activa con funciones estatales y luego inicia un camino en el exterior como Agregado Cultural, interrumpido por el exilio político con la dictadura de 1964. Ambos autores se encuentran atravesados por los contextos de guerra y ruptura, por el alza del movimiento indígena y el movimiento sindical y por la intervención concreta en la realidad, motivo que les valió exilios y persecuciones políticas. Y en este contexto, desarrollaron con creatividad su militancia, así como también un pensamiento propio que brinda claves de interpretación para pensar la educación y la formación política.

Comprendiendo la relevancia del sentido práctico de los problemas teóricos y políticos tratados en los dos primeros estudios, en los subsiguientes capítulos orientamos nuestra mirada hacia experiencias educativas de actores colectivos que se encuentran vinculadas, directa o indirectamente, a las reflexiones de Mariátegui y Zavaleta. Así, en Perú encontramos a las Escuelas de Estudios y Trabajo en Coeducación, experiencias educativas irradiadas en varios poblados linderos a la capital, desarrolladas entre los años 1940 y 1970 e impulsadas por el ímpetu político pedagógico de Germán Caro Ríos (1905-1971), educador, sindicalista y discípulo de José Carlos Mariátegui. Para el caso de Bolivia, recuperamos la Escuela Ayllu de Warisata, desarrollada entre 1931 y 1940, inicialmente en Warisata pero extendida a numerosos poblados e interconec-

tada en red, a partir de los esfuerzos político-pedagógicos de Elizardo Pérez y Avelino Siñani. La Escuela Ayllu tiene un peso importante y su potencia se expresa en las rebeliones indígenas que tienen lugar más tarde en Bolivia, sobre las cuales reflexiona Zavaleta. Las dos experiencias mencionadas se encuentran íntimamente ligadas con la lucha política y social del contexto.

Por último, buscamos poner de manifiesto las reflexiones educativas que se desprenden tanto de las claves teórico-políticas de Mariátegui y Zavaleta, como de las experiencias prácticas-políticas de la Escuela del Estudio y Trabajo en Coeducación y la Escuela Ayllu. Dichas reflexiones se entrelazan con las búsquedas centrales de esta apuesta de escritura, que es, en primer lugar, generar un diálogo entre las producciones teóricas y las experiencias político-educativas, con las organizaciones y movimientos sociales que hoy día luchan por el socialismo en el continente. Y, en segundo lugar, aportar elementos que enriquezcan en términos concretos los proyectos político-pedagógicos emancipatorios de nuestro continente. En estas claves, invitamos a la militancia a la lectura y el estudio colectivo de estos textos.

Reflexiones educativas de José Carlos Mariátegui: contra el elitismo y el exotismo, una escuela única para peruanizar el Perú en clave socialista

José Carlos Mariátegui ha sido catalogado como el primer marxista de América Latina (Melis, 1979) y el primero en analizar la realidad latinoamericana y peruana desde el materialismo histórico (Cueva, 1987). La originalidad de su pensamiento, la adopción del marxismo como método y no como dogma, así como su orientación resuelta hacia el socialismo indoamericano, hacen de la lectura de Mariátegui una pieza ineludible del pensamiento crítico del continente. En este capítulo nos proponemos reflexionar sobre los aportes de su pensamiento al campo educativo, destacando que, si bien el Amauta no ha desarrollado propiamente una «pedagogía mariateguiana», la educación ha sido una preocupación significativa de sus escritos, aportándonos valiosas reflexiones.

Mariátegui (1894-1930) mantuvo una relación distante y sumamente crítica con el sistema educativo formal, rasgo que queda de manifiesto en su propia biografía: nacido en Moquegua, un poblado campesino del sur de Perú, su infancia estuvo signada por la pobreza y por una lesión en la pierna que, a los 8 años, lo apartó de la escuela primaria en segundo grado. Este accidente —y consecuentemente, una mal tratada tuberculosis ósea que lo acompañó hasta los últimos años de su corta vida—, lo mantuvo cuatro años postrado en el hospital Maison de Santé y desde entonces, Mariátegui nunca retomó los estudios formales. Sin embargo, ávido de conocimiento,

aprovechó esos años en el hospital para aprender a leer, a hablar francés, a incorporar clásicos de la literatura peruana y europea, a seguir los periódicos y las noticias, de la mano de su hermana Guillermina y de las enfermeras francesas del hospital. Así, a la hora de señalar algunos mojones clave en la educación del Amauta¹, sin menospreciar la fuerza de la voluntad de Mariátegui y su autodidactismo, se evidencia el importante rol que tuvieron las mujeres en su educación, primero su madre, Amalia La Chira, luego su hermana y las enfermeras francesas del hospital, que sin duda potenciaron la avidez de conocimiento y aprendizaje que Mariátegui mostró tempranamente. Un segundo elemento que marcó su formación fue su ingreso al diario *La Prensa*, en 1909 a los 14 años. Esta experiencia fue decisiva no solo para su formación en el oficio de periodista, sino también porque le permitió conocer a la vanguardia cultural de la época, el Grupo Colónida², así como también vincular su producción con las luchas sindicales de los obreros, los levantamientos indígenas y la incipiente lucha estudiantil ligadas al movimiento de la Reforma Universitaria. El oficio de periodista lo acompañó hasta sus últimos días, desempeñando tareas de redacción, corrector, traductor y/o director de numerosos proyectos periodísticos y editoriales.

El rol crítico de Mariátegui le valió un exilio blando³, entre 1919 y 1923. Este acontecimiento fue decisivo en su vida, y el propio Mariátegui lo señaló como el evento que marcó a fuego su comprensión de la realidad, orientándose resueltamente al socialismo, como señala en una carta biográfica (Mariátegui, 2011). El viaje lo puso en contacto con los grandes acontecimientos de la época.

1 «Amauta» (maestro en quechua) fue el nombre elegido por Mariátegui para su más importante revista de producción y discusión intelectual, fundada en 1926. Y desde entonces, también ha sido el sobrenombre con el que se ha bautizado a Mariátegui.

2 Grupo de vanguardia cultural y artística (principalmente literario, pero no exclusivamente), dirigido por Abraham Valdelomar. El proyecto nace en 1915 como respuesta al elitismo, al espíritu colonial, al academicismo y al hispanismo y se consolida a partir de la publicación de la *Revista Colónida* en 1916.

3 Augusto Leguía buscó, en sus primeros años de gobierno, mantener un buen vínculo con el movimiento estudiantil y los movimientos sociales y políticos. Sin embargo, Mariátegui se mantuvo crítico, sufriendo amenazas y la clausura de su periódico. En 1919 el gobierno de Leguía ofreció a él y a su amigo Cesar Falcón un exilio blando a Europa, presentado como un trabajo de «agentes de propaganda de Perú».

tecimientos que tuvieron lugar en Europa, así como también, con los pensadores, intelectuales y revolucionarios de Italia, Rusia, Francia, Austria, Alemania, entre otros.

En su regreso a Perú, podemos encontrar a un Mariátegui más maduro (con apenas 29 años), dispuesto a analizar la realidad nacional conforme al método marxista —despojado de todo mecanicismo— y a intervenir en la realidad peruana en vistas a aportar al proceso de construcción de un socialismo indoamericano. Aquí, fuera de los circuitos universitarios formales (Mazzeo, 2014), las reflexiones y los procesos educativos estuvieron muy presentes en Mariátegui, en su vinculación con las Universidades Populares, en los debates por las reformas educativas y en la lucha y la organización de maestros y estudiantes.

Realizados estos breves apuntes biográficos en relación con los elementos educativos en la vida de Mariátegui, en el siguiente apartado fijaremos la atención sobre el debate educativo y de luchas sociales en el que se inscriben sus reflexiones, con un primer momento enfocado en lo institucional y un segundo momento, orientado al debate más allá de las instituciones.

Educación y lucha social en el Perú de principios del siglo XX

El período 1895-1919, conocido como «República Aristocrática» o «Civilista», se caracterizó por un Estado oligárquico *gamonal*⁴ que buscó insertar a Perú en el mercado mundial a partir de la exportación de materias primas (caña de azúcar, algodón, lana e incipiente producción minera), en estrecha vinculación con el capital inglés. El Civilismo —conservador en lo político y liberal en lo económico— se había constituido como una respuesta hacia adelante, luego de la derrota de Perú en la Guerra del Pacífico que tuvo importantes consecuencias económicas (la quita de gran parte de los territorios

4 La letra cursiva será utilizada para traer a colación conceptos y palabras utilizadas por el propio Mariátegui en sus escritos.

de salitre y guano de Perú) pero también políticas y sociales, generando una gran inestabilidad institucional y un sentimiento de descontento y humillación generalizado en el proceso incipiente de construcción del «ser nacional» por parte de las élites gobernantes.

La República Aristocrática intentó dar respuesta a esta situación con la constitución de un nuevo Estado oligárquico, pero muchos de los viejos problemas no tardaron en reaparecer: el atraso económico, educativo, cultural y el tradicionalismo conservador con rémoras del pasado colonial, chocaron con las tibias propuestas de modernización. En lo referente a la estructura social, la población rural e indígena era mayoritaria, pero sufría de la concentración de tierras por parte de los gamonales: sin acceso a la tierra, mayormente analfabeta, esta población se encontraba excluida de la vida social, económica y política (Terán, 2008). La falta de oportunidades en los territorios rurales empujaba a la población hacia las ciudades, generando un crecimiento urbano que, a su vez, carecía de oportunidades de desarrollo y mantenía una estructura social de castas heredada de la colonia; en lo referente a la estructura educativa, la misma era elitista, reproduciendo el sistema de segmentación, con una clara diferenciación entre los niveles primario por un lado y secundario y universitario por otro.

En clave institucional-educativa, el intento de renovación del Civilismo se plasmó en una reforma en el año 1905 (Ccahuana Córdova, 2018). Su intento por modernizar la educación tuvo como eje la necesidad de «educar» a los indígenas como forma de salir del atraso. Sin embargo, partiendo de una concepción positivista racialista (bajo las influencias del darwinismo social) con algunos tintes del indigenismo romántico, la reforma se orientó a integrar socialmente al sujeto indígena a través de la educación, haciendo énfasis en la formación de «ciudadanos útiles» para el desarrollo económico del país. En esta clave, se hizo hincapié en la «educación para el trabajo», pero, lejos de las concepciones de renovación pedagógica de la época, la propuesta racializada partía del presupuesto de la vagancia y de las pocas aptitudes laborales de los indígenas,

pretendiendo corregir el problema desde la educación. Esta idea de inclusión a través de la educación y el «problema del indio» será un importante debate de la época y Mariátegui lo retomará con fuerza en su famoso *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*.

En un contexto de creciente exclusión y desigualdad social, la reacción y el descontento social comenzaron a crecer: importantes luchas indígenas sacudieron al Perú, al igual que grandes huelgas obreras y sociales. Hacia el final la República Aristocrática, también tuvieron lugar huelgas de mujeres, así como una importante Reforma Universitaria, a tono con el movimiento popular reformista que nació en Córdoba, Argentina, pero que entroncó con las mismas demandas en todo el continente. El descontento social, las crisis políticas y el atraso económico hicieron que, de las mismas filas del Civilismo, se elevara una voz crítica que pronto comenzó a ganar adhesión política y social: Augusto Leguía se erigió como líder instaurando un nuevo período político conocido como el Once-nio (1919-1930). Al mantener una crítica al Civilismo, Leguía asumió con gran legitimidad social, incluso ganando un apoyo inicial del movimiento estudiantil.

Leguía mantuvo el carácter elitista y autoritario, pero su ascenso implicó un reordenamiento de las clases dominantes en el Perú: provenía de una burguesía comercial, presentaba rasgos modernizadores en cuanto al comercio exterior y se encontraba vinculado al capital estadounidense. El nuevo protagonismo de las nacientes burguesías estuvo garantizado por una impronta política autoritaria, con altos grados de represión y eliminación de las disidencias.

En el plano educativo, Leguía buscó presentar una renovación, a partir de la Ley Orgánica de Educación de 1920, llevada a cabo por Villarán, marcando el avance de las tendencias norteamericanas por encima de las españolas y francesas (Mariátegui, 2010). Estas reformas, con orientación práctica-técnica y una perspectiva tendiente al universalismo, buscaron imprimir un carácter generalista a la educación. Sin embargo,

la persistencia de una perspectiva tradicionalista, el desorden en la implementación de Villarán y principalmente, el carácter *demoliberal*, el elitismo y la educación de clase detuvieron el proceso de renovación, como señala Mariátegui: «el movimiento educacional —paralelo y solidario a aquel— estaba destinado a detenerse» (Mariátegui, 2010: 144). A contramarcha de este proceso, al calor de los debates educativos y de la Reforma Universitaria, comenzó a tener lugar una importante discusión de renovación por fuera de los canales institucionales.

Debates educativos más allá de las instituciones

El Amauta vivió y acompañó las luchas vinculadas al convulsionado clima social de principios de siglo, entre ellas, la Reforma Universitaria, aún sin estar vinculado al mundo universitario, como él mismo señala: «Y en Europa frecuenté algunos cursos libremente, pero sin dedicarme nunca a perder mi carácter extrauniversitario y, tal vez, si hasta antiuniversitario» (Mariátegui, 2011: 10). Hacia 1919, en un contexto de importantes luchas y huelgas obreras, Mariátegui funda el diario *La Razón* —considerado el primer periódico de izquierda del Perú— junto a su amigo César Flacón, con el propósito de difundir las luchas y reclamos sociales, a la vez que unificar las demandas obreras y estudiantiles. Sin embargo, su oposición al gobierno Civilista y luego al de Leguía, le valió un exilio blando, entre 1919 y 1923, bajo la figura de «corresponsal peruano en Europa».

Durante este período, el movimiento reformista tomó fuerza y disputó la orientación educativa elitista que se proponía desde el Estado. Mariátegui señala que, si bien el movimiento era heterogéneo, con sectores más liberales burgueses, otros más conservadores eclesiásticos, otros más radicales, el contacto con la lucha obrera fue central y dotó al movimiento estudiantil de una gran sensibilidad e, incluso, de cierto carácter de vanguardia (Mariátegui, 2010), incluido en las negociaciones por reducción de la jornada laboral o el mejo-

ramiento de las condiciones de los obreros. En este marco, el protagonismo de Víctor Raúl Haya de la Torre fue clave, al exponer la unidad entre los problemas que sufría la universidad (falta de autonomía, falta de cogobierno, falta de libertad de cátedra) con los problemas sociales y políticos del Perú, como el gamonalismo, la exclusión de obreros e indios, entre otros.

Así, el sector más radicalizado del movimiento estudiantil, encabezado por Haya de la Torre, lideró el famoso Primer Congreso Nacional de Estudiantes de 1920 realizado en Cuzco bajo la dirección de la Federación de Estudiantes Universitarios del Perú. Este Congreso fue muy significativo porque puso de manifiesto la penosa realidad social de vastos sectores excluidos de peruanos, así como también, la importancia de dar respuesta a dichos sectores por parte de la universidad. En este marco, la resolución más importante del Congreso fue la aprobación de la creación de Universidades Populares en todo el Perú.

Las Universidades Populares no tomaron —ni buscaron tomar— un carácter oficial ni otorgar titulaciones o diplomas. Eran en sí una crítica radical al sistema universitario por elitista y vetusto, caracterizado por implementar métodos memorísticos, retóricos y burocráticos (Moraga Valle, 2018; Cabaluz, 2022). Estas universidades eran entendidas como espacios de formación cultural, histórica, técnica y sindical de obreros e indígenas (Portocarreros Grados, 1995). Luego de un momento inicial, las clases fueron libres, gratuitas, autogestionarias, autónomas y cogobernadas, características que todavía no podían ser implementadas en la universidad tradicional, dependiente del Estado. Los estudiantes avanzados de la Federación, los intelectuales y reconocidos luchadores y los catedráticos simpatizantes eran docentes de las mismas. Y para su manutención se utilizaba un sistema de cooperadoras, que permitía el funcionamiento del espacio. Las Universidades Populares González Prada⁵, que comenzó como un

5 Manuel González Prada es considerado uno de los intelectuales más importantes del Perú de fines del siglo XIX. Crítico al desenlace de la Guerra del Pacífico, señaló la importancia de una transformación sustancial del país y fue uno de los grandes teóricos del indigenismo social radical. Fue un gran referente para toda esa generación de

proyecto incierto en una casa particular del mismo Haya de la Torre en 1921, se extendieron a más de 17 espacios en todo el país hasta su desarticulación en 1925 por causa de la represión de Leguía. En la conferencia inaugural del mismo Haya de la Torre, se recogían tres lemas: el «8-8-8» (vinculado al derecho a la educación de las clases populares y trabajadoras, dado por ocho horas de trabajo, ocho de estudio y ocho de sueño); el «uno para todos y todos para uno», retomado del cooperativismo de la época y las formas de producción más colectivas; y el «si sabes mucho, enseñas, si sabes poco, aprendes», en franco enfrentamiento con el sistema elitista y elitizante, que priorizaba las titulaciones sobre la innovación pedagógica y el saber popular.

Luego de su exilio en Europa, experiencia decisiva en su vida y su formación político-ideológica, José Carlos Mariátegui regresa a Perú en 1923 y es convocado inmediatamente por Haya de la Torre, en ese entonces rector de las Universidades Populares González Prada y director de la revista *Claridad*, como catedrático en la nueva experiencia educativa. Mariátegui dictó un total de 18 conferencias, en un ciclo conocido como «Historia de la crisis mundial». Estas conferencias, junto a otros artículos escritos en revistas de la época, serán la base para la construcción del primer libro del Amauta, *La escena contemporánea* (1925). Sin embargo, al poco tiempo de volver al país, la represión de Leguía se focalizó en las Universidades Populares y Haya de la Torre marchó al exilio. En este contexto, fue el Amauta quien tomó la dirección de las Universidades Populares y de la revista *Claridad*. En este marco, Mariátegui enfatizó el carácter realmente innovador de las Universidades Populares de la siguiente manera:

Las Universidades Populares no son institutos de agnóstico e incolora extensión universitaria. No son escuelas nocturnas para obreros. Son escuelas de cultura revolucionaria. Son escuelas de clase. Son escuelas de renovación. No viven adosadas a las academias oficiales ni alimentadas de limosnas

pensadores y luchadores. Falleció en 1918 y en honor a él, las Universidades Populares fueron bautizadas con su nombre.

del Estado. Viven del calor y de la savia populares. No existen para la simple digestión rudimentaria de la cultura burguesa. Existen para la elaboración y la creación de la cultura proletaria (Mariátegui, 2013).

Esta experiencia educativa tuvo un gran impacto en Perú, ya que congregó no solo a estudiantes de diversas índoles, sino también por la amalgama que generó entre demandas estudiantiles, obreras, indígenas, reivindicaciones feministas (Mariátegui, 1968a), así como propuestas contraculturales en el plano de la educación y de las artes, a partir de la constitución de una verdadera cultura proletaria, que se diferenciara de la cultura burguesa. En esta clave, el Amauta marcó permanentemente la diferencia entre propuestas educativas:

La única cátedra de educación popular, con espíritu revolucionario, es esta cátedra en formación de la Universidad Popular. A ella le toca, por consiguiente, superando el modesto plano de su labor inicial, presentar al pueblo la realidad contemporánea, explicar al pueblo que está viviendo una de las horas más trascendentales y grandes de la historia, contagiar al pueblo de la fecunda inquietud que agita actualmente a los demás pueblos civilizados del mundo (Mariátegui, 1986b).

Así, estas universidades generaron un gran impacto en el tejido social y continuaron funcionando más allá del exilio de Haya de la Torre, con un importante y motivado número de profesores y estudiantes. Cabe hacer una última aseveración: como señala Portocarreros (1995), la tarea de las universidades no era entendida por Mariátegui como accesorio. En su exilio en Italia, Mariátegui no solo había conocido los procesos revolucionarios e, incluso, a algunas de las figuras destacadas de dichos procesos, sino que también había formado parte de un círculo de pensamiento marxista y luego de una célula comunista en Génova, la cual reflexionó sobre la necesidad de ciertas tareas de concientización en el camino a la construcción de un Perú socialista. En esta clave, el trabajo de Mariátegui en las Universidades Populares fue el puntapié para la construcción de tres cosas: una prensa de la clase (tarea con la

cual colaboró toda su vida), una central de trabajadores única para el Perú (tarea que se concretó en 1929, la Confederación General de Trabajadores del Perú) y la creación de un partido de las clases subalternas (dada por la fundación del Partido Socialista del Perú en 1928). De esta experiencia de universidades emergieron algunos de los cuadros más importantes tanto del PS como de la CGTP, se establecieron lazos con importantes sindicatos obreros y tuvo lugar un proceso de politización de las masas en clave socialista.

Reflexiones educativas de Mariátegui

Como señalamos inicialmente, si bien Mariátegui no ha desarrollado una «pedagogía» propia o una teoría de los procesos de enseñanza-aprendizaje-producción, sí ha elaborado una prolífica cantidad de escritos sobre educación, examinando las contradicciones sociales expresadas en la instrucción pública y la cultura peruana. Reflexionando entre la crisis de la República Aristocrática (1895-1919) y el Oncenio de Leguía (1919-1930), los procesos contradictorios de la época expresaban un deseo de modernización amalgamado a una fuerte herencia colonial, en la tensión entre la construcción de un moderno Estado nación y la permanencia de una estructura social de castas. En este marco, a los privilegios de los *gamonales* se acoplaron las nuevas clases comerciantes *demoburguesas*, marginando en extremo al resto de los sectores sociales, especialmente a los indios.

La obra de Mariátegui, como es sabido, se compone de una gran cantidad de artículos periodísticos, ensayos breves y algunas conferencias, que solo en algunos casos llegó a compilar en libros otorgando sistematicidad. Es necesario tener esto en cuenta a la hora de abordar una reflexión sobre la educación en Mariátegui, ya que la producción de estos escritos debe ser comprendida en el contexto y como herramientas de intervención ante los acontecimientos del Perú. Pero, sin duda, el conjunto de reflexiones y textos pueden desprender relevantes contribuciones al campo educativo y cultural peruano y nues-

troamericano. En este apartado retomaremos dos obras que contienen la mayor parte de sus escritos educativos: en primer lugar, *Siete ensayos de interpretaciones de la realidad peruana* de 1928, organizado y rearmado como pieza unitaria por el mismo Mariátegui, en el marco de una obra más amplia que busca comprender la realidad peruana, pero analizando particularmente el cuarto capítulo, llamado «El proceso de la instrucción pública». En segundo lugar, el tomo 14 de sus *Obras completas* (1986), *Temas de educación*, publicado de manera póstuma por los hijos de Mariátegui, quienes realizaron un esfuerzo por compilar todos los artículos referentes al tema producidos por el Amauta entre 1923 (vuelta del exilio) y el año de su muerte, 1930.

Antes de seguir con el análisis, cabe hacer una aclaración sobre estas obras: en primer lugar, fieles al método al que adscribió Mariátegui, el materialismo histórico dialéctico, estos escritos analizan en clave materialista los problemas de la educación del Perú. Especialmente, la primera obra mencionada parte de una génesis histórica de la conformación del sistema educativo en vinculación con la conformación económica, política y social y analiza los problemas del presente: las reformas educativas, su vinculación con la impronta del civilismo, diagnósticos y encrucijadas. En segundo lugar, como se mencionó anteriormente, es necesario tener en cuenta que sus escritos son herramientas de intervención en la realidad peruana: aquí denuncia, aquí desnuda la falsedad de argumentos, aquí convence, aquí debate con otras perspectivas en vistas a reorientar la dirección del proceso educativo y político-económico en general. Sus textos están escritos al calor de la dinámica periodística y de la coyuntura peruana, en el marco de una fuerte disputa, primero en contra de la República Civilista y luego, con el Oncenio de Leguía.

El proceso de instrucción pública en los Siete Ensayos

Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana es considerada por algunos intelectuales como la obra cumbre de Mariátegui y por tanto, este libro ha sido ampliamente analizado. Sin em-

bargo, el capítulo cuatro, referente al análisis sobre el proceso de instrucción pública no ha recibido la atención que merece y esto se debe a lecturas simplistas de una afirmación del propio Mariátegui: «No es posible democratizar la enseñanza de un país sin democratizar su economía y sin democratizar, por ende, su superestructura política» (Mariátegui, 2010: 144). A partir de esta aseveración, se suele atribuir cierta impronta determinista a la perspectiva mariateguiana, en donde la educación parece jugar un papel más que secundario, de reflejo de la estructura económica. Esta lectura puede sustentarse, a la vez que complejizarse en la lectura del segundo capítulo referido al «problema del indio»:

El concepto de que el problema del indio es un problema de educación, no aparece sufragado ni aun por un criterio estricta y autónomamente pedagógico. La pedagogía tiene hoy más en cuenta que nunca los factores sociales y económicos. El pedagogo moderno sabe perfectamente que la educación no es una mera cuestión de escuela y métodos didácticos. [...] La solución pedagógica, propugnada por muchos con perfecta buena fe, está ya hasta oficialmente descartada. Los educacionistas son, repito, los que menos pueden pensar en independizarla de la realidad económico-social. [...] El nuevo planteamiento consiste en buscar el problema indígena en el problema de la tierra (Mariátegui, 2010: 79-80).

En la cita anterior, Mariátegui retoma un debate relevante en torno a la educación en Karl Marx, que refiere al denso problema relativo a la transformación de la realidad y el rol de la conciencia de clase en este proceso. En lo referente a lo educativo, este debate se ha traducido como contrapunto entre una perspectiva «educacionista» y otra de corte «estructuralista» (Cabaluz, 2023). La primera de estas posiciones indica que los procesos de transformación social parten del cambio en la conciencia de los/las sujetos para, desde ahí, ganar posiciones en la sociedad civil, en la arena política, habilitando así un cambio estructural. En contraposición, la segunda perspectiva pone énfasis en el cambio de las estructuras económicas, proceso que devendría en transformaciones políticas e ideo-

lógicas. Como queda en evidencia, la primera posición otorga un papel central a la educación y a la formación política, mientras que la segunda la entiende como un reflejo de los cambios estructurales. Mariátegui, por su parte, se opuso a esta falsa dicotomía al comprender la relación entre el accionar y las condiciones estructurales como una relación dialéctica, movimiento dinámico en el cual los seres humanos transforman las circunstancias, a la vez que son producidos por las mismas.

Además de lo planteado, creemos relevante analizar esta obra y, específicamente, el capítulo referente a la educación, con los debates políticos, intelectuales e institucionales que Mariátegui desarrolla en el Perú de los años 1920. En el plano de las ideas, en Perú tuvo una gran influencia el arielismo: la llamada Generación del 900, con figuras como las de José de la Riva-Agüero y Osma, Víctor Mario Rafael Andrés Belaúnde Diez-Canseco, Francisco García Calderón Rey, entre muchos otros, que coparon la escena intelectual peruana de fines del siglo XIX y principios del XX. Conmovidos por la derrota en la Guerra del Pacífico, esta generación se embarcó en la reconstrucción política del Perú, exaltando la importancia de aportar un nuevo Estado nación: a partir de la necesidad de un impulso modernizador, algunos de ellos se identificaron con el civilismo de Pardo y de Piérola, en continuidad con una tradición liberal en lo económico y conservadora en lo político.

Como se expresó anteriormente, Mariátegui también discutirá con el «indigenismo» como perspectiva de Estado de la época, tanto en su versión positivista racialista, como en su versión romántica. En esta clave se sentirá mucho más heredero del indigenismo radical que expresaron tanto González Prada, como Abraham Valdelomar del Grupo Colónida. A esta perspectiva se sumó de una manera *sui generis* la perspectiva marxista, inmortalizada en su famosa frase *Ni calco ni copia* (Mariátegui, 1995). Es bajo estos paradigmas que podemos comprender la perspectiva general: Mariátegui no cree en las reformas educativas como un proceso burocrático o administrativo realizado en el papel. La educación es parte de la es-

estructura social peruana: por eso se aventura en comprender las bases de la estructura social en el plano económico, político y social.

Por eso, en el tercer capítulo de este libro, Mariátegui señala que aún persistía en el Perú de la época una fuerte herencia colonial española, en donde el privilegio en educación persistía porque persistía el privilegio de clase, de riqueza, de casta y los lazos entre el Perú realista (derrotado en la batalla de Ayacucho) y la metrópolis española, nunca se cortaron: «La República se siente solidaria con el Virreinato. La educación tiene un espíritu colonial y colonizador. Los programas estatales hablan del indio como una raza inferior y en ese, República es igual a Virreinato» (Mariátegui, 2010: 33). A su vez, la herencia española en educación evidencia la estructura atrasada y medieval de España, que privilegia contenidos enciclopédicos, los saberes eclesiásticos y literarios, y un sentido aristocrático desvinculado de los problemas concretos del desarrollo de una Nación. «En el culto de las humanidades se confunden los liberales, la vieja aristocracia terrateniente y la joven burguesía urbana» (2010: 135). Para Mariátegui, no había entonces quien reclame una orientación práctica, pero menos aún, quien reclame una orientación democrática de la educación.

Esta herencia colonial persistió desde la época del Virreinato del Alto Perú, proyectándose hacia el futuro. Sin embargo, en el Perú de principios del siglo XX comenzaron a converger con las nuevas tendencias del capital: esto es lo que Mariátegui denomina una herencia francesa y una herencia norteamericana. ¿A qué se refiere con esto? Mariátegui llamará herencia francesa a las reformas educativas que, desde las propias clases dominantes, comenzaron a llevarse a cabo hacia mediados del siglo XIX, intentando revertir el atraso peruano a partir del atraso de la educación. Sin embargo, el Amauta señala que estas reformas repitieron los errores al apelar a una «cultura universal» que poco tenía que ver con el desarrollo nacional. A esta herencia francesa Mariátegui pone de manifiesto el impacto de una tercera corriente, vinculada a la tradición norteamericana: pasada la crisis de la derrota en la Guerra del Pacífico e

instaurado el gobierno Civilista en 1895, el presidente Piérola intentó redefinir el perfil de la educación desde una perspectiva modernizadora, buscando dar respuesta a las necesidades de desarrollo. Así, si bien continuó la línea universalista con la fundación de la Escuela Normal de Preceptores, también dio nacimiento a la Escuela de Artes y Oficios, vinculada a un perfil técnico-laboral, bajo la influencia del modelo anglosajón. Estas reformas, que fueron continuadas por el subsiguiente gobierno de Leguía, con la Reforma de 1920 anteriormente mencionada, son señaladas por Mariátegui como un paso en falso, ya que se limitaron al plano institucional-educativo, sin cambios en el modelo productivo y la vinculación entre educación y producción: «No es posible democratizar la enseñanza de un país sin democratizar su economía y sin democratizar, por ende, su superestructura política» (2010: 14).

En suma, según Mariátegui «la educación nacional, por consiguiente, no tiene un espíritu nacional: tiene más bien un espíritu colonial y colonizador» (Mariátegui, 2010: 135) que prioriza las corrientes y las perspectivas extranjeras, antes que la realidad peruana, añadiendo que «somos un pueblo en el que conviven aún, sin fusionarse, sin entenderse todavía, indígenas y conquistadores» (2010: 133). Al asimilar recetas pedagógicas del exterior, de la educación española, francesa y norteamericana, se evidencia el «copismo intelectual y mentalidad colonial» (2010: 133). El espíritu colonial y de casta no solo se da entre quienes ingresan y quienes no ingresan a la universidad, sino que se reproduce a lo interno del sistema educativo, generando una segmentación entre maestros de primer ciclo, por un lado, de carácter más proletarizado —dado el carácter más generalizado de la educación primaria— y profesores de enseñanza media y universitaria, que conservaban su elitismo.

Además de esta fuerte crítica, Mariátegui dedicó los últimos apartados del capítulo para analizar la Reforma Universitaria de 1919, su movimiento y sus consecuencias. En este análisis, inscribe el proceso de reforma en la crisis que vive el liberalismo como sistema político y de ideas a nivel mundial,

así como la valentía de los jóvenes reformistas inscritos en el heroísmo que demandaba la época. En principio, sin embargo, la Reforma estuvo inspirada en los mismos principios liberales contra el orden feudal y el conservadurismo, pero si bien el movimiento era heterogéneo y *demoliberal*, el contacto con la lucha obrera dotó de radicalidad y cierto carácter de vanguardia al movimiento estudiantil y, sobre todo, la emergencia de las Universidades Populares, en contra de la aristocracia y el elitismo de las clases dominantes. Esto no quita el carácter aún vetusto de las universidades y Mariátegui señala que si hay un ámbito en el que el espíritu colonial ha persistido en el Perú, es en las universidades. El profundo divorcio entre la universidad y la realidad nacional, así como la persistencia del espíritu de la colonia, encuentran su explicación en la intacta estructura social peruana.

En esta clave, el Amauta realiza un minucioso análisis de las particularidades del proceso de Reforma Universitaria peruano, destacando dos elementos: lo genuino de la Reforma, expresada en la enorme movilización; y la impugnación de catedráticos conservadores con métodos de enseñanza arcaicos, como uno de los puntos neurálgicos de las críticas estudiantiles. La combinación de estos dos elementos explica por qué la radical movilización, la fuerza de las demandas reformistas y la paralización de las actividades en el período 1921-1922, tuvo como respuesta una fuerte reacción de profesores y del propio gobierno de Leguía. Este último intervino políticamente la universidad, nombrando un nuevo rector, Villarán, quien normalizó cursadas, restituyó docentes «tachados» por los estudiantes y generó un gran proceso de expulsión e incluso exilio de estudiantes reformistas, como es el caso del mismo Haya de la Torre. Villarán, hombre importante en la Reforma de 1920, bajo un manto más amigable y mediador, terminó por ahogar la fuerza del movimiento reformista. Por último, en relación con las universidades, Mariátegui dedica solo unas pocas líneas para señalar la emergencia de una corriente socialista en educación, vinculada a las Universidades Populares González Prada. Si bien no profundiza en su desarrollo ni en

sus potencialidades, sí deja en claro la posibilidad de una disputa a lo interno de la educación universitaria y la necesidad de construir una corriente propia, impulsada por estudiantes, obreros y docentes.

Como podemos ver, el énfasis de los escritos educativos presente en el cuarto capítulo de *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana* parte del materialismo, basado en un análisis histórico-dinámico de la construcción de la estructura social peruana, y despliega un análisis crítico de dicha estructura en su carácter colonial y capitalista y en su vinculación con el modelo educativo en pugna en Perú. Como conclusión general, el mismo Mariátegui señala:

En el discurso de este estudio no me he propuesto esclarecer sino los fundamentales lineamientos ideológicos y políticos del proceso de la instrucción pública en el Perú. [...] El balance de la primera centuria de la República se cierra, en orden a la educación pública, con un enorme pasivo. El problema del analfabetismo indígena está casi intacto. El Estado no consigue hasta hoy difundir la escuela en todo el territorio de la república. La desproporción entre sus medios y el tamaño de la empresa es enorme. Para la actuación del modesto programa de educación popular, que autoriza el presupuesto, se carece de número suficiente de maestros. El porcentaje de normalistas en el personal de la enseñanza primaria alcanza a menos del 20 por ciento (2010: 177).

Continúa enumerando una larga lista de problemas estructurales de la instrucción pública, y concluye:

El problema del analfabetismo del indio resulta ser, en fin, un problema mucho mayor, que desborda del restringido marco de un plan meramente pedagógico. [...] La escuela elemental no redime moral y socialmente al indio. El primer paso real hacia su redención tiene que ser el de abolir su servidumbre (2010: 178-179).

Temas de Educación

Temas de Educación no es una libro escrito u ordenado como tal por Mariátegui, sino que es una recopilación de los artículos sobre educación escritos por Mariátegui entre 1923 y 1929, realizada por sus hijos de manera póstuma⁶. El libro consta de veinticuatro artículos y se encuentra ordenado en cuatro temas: los diez primeros artículos abordan cuestiones generales vinculadas a las reformas de enseñanza realizadas en el período; los siguientes tres artículos trabajan sobre el problema de la Universidad; en los siguientes cuatro artículos se aborda el problema del libro, en el marco de los debates de la cultura peruana y los siete artículos finales abordan una gran cantidad de temas vinculados a la cultura general y educación, como la educación artística o la formación de las mujeres. La gran mayoría de los escritos fueron publicados en la revista *Mundial del Perú*. A simple vista, podría parecer una estructura similar a la planteada en el capítulo cuatro de los *Siete ensayos*, sin embargo, estos artículos escritos profundizan con mayor ahínco en la posibilidad de una corriente socialista propia, a partir de una Escuela Única. A continuación, desarrollaremos esta idea.

En los primeros artículos (Mariátegui, 1986c, 1986d, 1986e, 1986f) se pone nuevamente el foco en la relación entre educación y economía, y educación y estructura social. Escritos en 1925, son un aporte al debate educativo en vistas a la realización del Congreso Iberoamericano de Intelectuales. Pasados ya algunos años del proceso más radical de debates sobre educación, ligado a la Reforma Universitaria y la discusión sobre la Reforma de 1920, Mariátegui destaca que no basta con plantear la libertad de enseñanza para renovar el debate educativo. La tradición laica y de libertad de enseñanza no ha servido sino para reproducir el carácter burgués de la educación, que tiene por objeto crear una enorme, mediocre, laboriosa y «ovejuna» masa de obreros dispuestos al trabajo. En esta clave,

6 Los hijos de Mariátegui, Sandro, Sigfrido, José Carlos y Javier Mariátegui Chiappe, se encargaron de continuar con la editorial fundada por Mariátegui, Editorial Minerva, así como también, de recopilar y proteger la obra del Amauta.

destaca una particular vinculación entre educación, Estado y clases dominantes: «El Estado, cualquiera que él sea, no puede renunciar a la dirección y al control de la educación pública. ¿Por qué? Por la razón notoria de que el Estado es el órgano de la clase dominante. Tiene, por ende, la función de conformar la enseñanza con las necesidades de esta clase social» (Mariátegui, 1986c: 1). Y complementa mostrando la identidad entre escuela burguesa y régimen burgués: «La escuela del orden burgués seguirá siendo escuela burguesa. La escuela nueva vendrá con el orden nuevo. La prueba más fehaciente de esta verdad nos la ofrece nuestra época. La crisis de la enseñanza coincide universalmente con una crisis política» (1986c: 1).

Por eso, señala que debe ser el espíritu revolucionario lo que guíe la enseñanza, pensando en el reemplazo de esa educación «de clase» por una Escuela Única, que rompa con las fracturas de clase. Aquí también destaca los elementos progresivos que han dado vida a este movimiento de renovación en la educación, pero indica que es necesario avanzar para que la educación se ponga a tono con un verdadero proyecto socialista en el Perú. Destaca:

La idea de la escuela única no es, como la idea de la escuela laica, de inspiración esencialmente política. Sus raíces, sus orígenes, son absolutamente sociales. Es una idea que ha germinado en el suelo de la democracia, pero que se ha nutrido de la energía y del pensamiento de las capas pobres y de sus reivindicaciones (Mariátegui, 1986f).

Para pensar esta Escuela Única en contra de la Educación de Clase que propone la burguesía, Mariátegui retoma fundamentalmente los planteamientos educativos asociados a la Revolución Rusa y realiza algunas indagaciones a partir de las corrientes de renovación pedagógica de la época. En esta clave, retoma algunos aportes que conoce a partir de su experiencia en Europa, que incluyen una amplia gama de experiencias y pensadores: por ejemplo, Johann Heinrich Pestalozzi (suizo) y Friedrich Fröbel (alemán), ligados a la renovación pedagógica de la Ilustración y al concepto de «hombre libre», quienes

planteaban una reconstrucción del conocimiento por parte de los alumnos, a partir de la creatividad, el trabajo y el juego. Sin embargo, señala que su concepción de la enseñanza es sustancialmente moderna, busca la misma formación de los trabajadores y solo se limita a incorporar la enseñanza del trabajo en el escalafón más bajo: la educación primaria. En esta misma línea realiza una lectura de la Escuela del Trabajo de George Kerschensteiner (alemán), quien otorga autonomía a los sujetos para aprehender los contenidos, así como también hace hincapié en la importancia del sentido de la educación y la experimentación para el conocimiento (Mariátegui, 1986d).

En las reflexiones educativas, podemos observar que Mariátegui llega a la conclusión de que el único lugar en donde la Escuela del Trabajo ha sido elevada al primer plano en la política educacional ha sido en la Rusia revolucionaria. En numerosos artículos retoma los aportes de Alexandra Kollontáin y de la pedagogía socialista para pensar en una verdadera renovación pedagógica e insiste en la necesidad de vincular el proceso político y económico, con el proceso educativo: «Lunacharsky es el primer ministro de instrucción pública que ha adoptado plenamente el principio de la escuela única. ¿No les dice nada este hecho histórico a los pedagogos que trabajan por el mismo principio en las democracias capitalistas? Entre los estadistas de la burguesía, la escuela única encontrará más de un amante platónico. No encontrará ninguno que sepa y pueda desposarla» (1986f: 2).

Ahora bien, Mariátegui es un ávido y heterodoxo lector de lo producido en sus tiempos. Es por esto que, amén de su mayor ponderación de la pedagogía socialista, también analiza virtudes y defectos de los intentos de diversas experiencias: la Escuela Nueva de John Dewey, la Escuela Social de Georg Michael Kerschensteiner, los aportes de Miguel de Unamuno en España, José Ingenieros en Argentina y José Vasconcelos en México. Destaca, sin embargo, que es la conexión entre proceso político-ideológico y proceso de enseñanza lo que brinda una verdadera renovación en la pedagogía. También realiza una lectura crítica de la reforma educativa en Alemania, que

llevó el lema *Einheitschule* (educación unitaria), y el movimiento de los *compagnons* de la Universidad Nueva de Francia. Ambos movimientos tuvieron la virtud de nacer en el marco de procesos revolucionarios, pero para Mariátegui, la reacción conservadora y la contrarreforma acaecida con posterioridad, necesariamente conllevaron a una reacción en el plano educativo, imposibilitando una verdadera renovación pedagógica.

Esta lectura sobre las corrientes y movimientos pedagógicos en pugna también se encuentra cargada de una cierta crítica a la intelectualidad peruana y un llamado explícito a la conformación de un cuerpo de intelectuales que esté a la altura de una verdadera renovación pedagógica en el Perú. Este énfasis en su obra le ha valido la crítica de «extranjerizante» o pensamiento foráneo. Incluso, Haya de la Torre será uno de los que acuse a Mariátegui en esta clave, luego de las diferencias entre ambos que llevaron a su rompimiento político en 1928. Sin embargo, es bueno volver a Mariátegui desde su intervención política: sus escritos son exaltaciones para la acción y búsquedas por constituir un verdadero movimiento revolucionario en el Perú.

En relación con esto, una cuestión importante en Mariátegui se encuentra vinculada a los sujetos de la educación y sus luchas sociales. Así, casi en la totalidad de los artículos compilados en este libro, pero especialmente en los artículos que van del cinco al once de los veinticuatro, se trabaja arduamente sobre la importancia de la acción política y sindical de los maestros, de los profesores, de los preceptores y de los estudiantes. En «Los maestros y las nuevas corrientes pedagógicas», Mariátegui escribe:

Ninguna categoría de trabajadores intelectuales aparece tan naturalmente destinada a dar su adhesión a las nuevas ideas como la de los maestros de primera enseñanza. En mis artículos precedentes, me he referido, más de una vez, al espíritu de clase que distingue y separa la enseñanza primaria de la enseñanza secundaria y superior. La escuela, a causa de ese espíritu, no solo diferencia a la clase burguesa de las clases pobres en la cultura y en la vida. Diferencia, igualmente, a

los maestros de una clase de los maestros de la otra. El maestro primario se siente próximo al pueblo. El maestro del Liceo o de la Universidad se siente dentro de la burguesía (1986g: 1).

Esta educación de clase coloca como protagonistas a los escalafones más bajos de la pirámide: a los maestros de enseñanza primaria y a los estudiantes. Los artículos presentes en este libro son publicaciones en el contexto de huelgas, protestas o movilizaciones, las cuales Mariátegui apoya e incentiva. Por su parte, en relación a la universidad y vinculado con el rol del intelectual, llama a terminar con la mediocridad de los catedráticos y profesores de los bloques superiores y señala que no es con disciplina y conservadurismo como se enseña, sino con la mudanza del rol del docente, de burócrata a *leader*, agitador y guía de los estudiantes.

En esta clave, *Temas de Educación* también dedica una gran cantidad de artículos a reflexionar sobre algunos fracasos del desarrollo cultural peruano, en relación con la falta de una perspectiva general vinculada a la cultura. Critica abiertamente la pobreza de la Biblioteca Nacional, así como a la falta de política editorial y de fomento del libro en Perú por parte de las clases dirigentes. Además, señala la distancia entre las políticas latinoamericanas vinculadas a la cultura y la pobreza intelectual peruana, a lo que suma la precariedad en la enseñanza artística y la falta de premios literarios. Llama a la conformación de revistas de educación, proceso que comienza a tener lugar con un movimiento renovador de educación, como la *Revista Peruana de Educación*, *Revista del Maestro*, *Revista de Educación*, *Idearium Pedagógico* y *El Educador Andino*, todas publicaciones nacidas entre 1926 y 1928, las cuales comenzaron a dar cuenta de este proceso general. Alentando estas publicaciones, Mariátegui nuevamente llama al desarrollo de una cultura proletaria propia del Perú.

Por último, el libro incluye una serie de temas diversos y generales, a nuestro criterio con poca organicidad entre sí. Sin embargo, sí nos interesa hacer una breve mención a tres

artículos: «La mujer y la política», «Las reivindicaciones feministas» y «El III Congreso Internacional de la Reforma Sexual», en los cuales Mariátegui no solo hace referencia a la necesidad del involucramiento de las mujeres en política, donde la educación se erige como un punto importante para la igualdad en la participación, sino que también hace referencias explícitas al feminismo, retoma autoras feministas vinculadas a la Revolución Rusa e impulsa una verdadera política de igualdad de género sin distinción alguna en los roles públicos y privados de hombres y mujeres. Estos escritos y el rol político de Mariátegui, apoyando al incipiente movimiento feminista en Perú, nos invitan a reflexionar sobre la originalidad de su pensamiento revolucionario en relación con las y los sujetos de la revolución, al observar la densidad y heterogeneidad de las clases subalternas en Perú.

Más allá del conservadurismo colonial y del liberalismo demoburgués: el aporte político-pedagógico de Mariátegui

Ni en el cuarto capítulo de los *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana* ni en *Temas de Educación* encontramos una pedagogía mariateguiana propiamente dicha, entendida como un cuerpo teórico y metodológico sistematizado y ordenado. Sin embargo, podemos señalar que a lo largo de toda su obra existe un intenso trabajo sobre lo educativo, incluso en sus primeros escritos antes de partir al exilio. Este tema fue crucial en el Perú de su época y generó numerosas discusiones, así como la movilización de docentes y estudiantes. Existe una coherencia metodológica en su análisis sobre la educación, que parte del método materialista histórico en relación con el problema de la instrucción pública en Perú. Sus reflexiones educativas dejan entrever claves importantes para concebir un proyecto pedagógico emancipatorio. En el presente apartado, queremos destacar algunos de esos aportes educativos de Mariátegui, que combinan una crítica al estado de cosas en el plano educativo con elementos propositivos, involucrando tanto a

los sujetos de la educación como a los sujetos oprimidos en general.

Primer eje: claves pedagógicas para un proyecto emancipatorio

Mariátegui escribe en el contexto de la emergencia y búsqueda de consolidación del Estado nación peruano, bajo el dominio del *gamonalismo* conservador. Aquí traba un fuerte debate sobre el rol de la educación en el desarrollo de la naciente sociedad y economía. Además, fruto de la perspectiva internacional y de totalidad del Amauta, entra en contacto tempranamente con grandes acontecimientos internacionales, como la Revolución Mexicana, la Primera Guerra Mundial, la Revolución Rusa, el Bienio Rosso italiano y la emergencia del fascismo. De estos procesos, extrae importantes lecciones, muchas de ellas en clave educativa: establece vínculos con los referentes de la emergente Escuela Nueva, la Pedagogía Socialista Rusa y los movimientos de la Escuela del Trabajo alemana. Como puede verse, estos movimientos son heterogéneos entre sí. Por ello, si bien en un principio Mariátegui abrazó todos los movimientos de renovación educativa (incluida la Reforma Universitaria latinoamericana y peruana), más tarde, y al calor de la inminente crisis del liberalismo como sistema de ideas y esquema de interpretación del mundo, intentará separar aquellos elementos que permitan una renovación en clave socialista y anticolonial. A continuación, señalaremos algunas de estas claves.

Construir una Escuela Única versus la Escuela de Clase propuesta por las clases dominantes

La Escuela Única es esencialmente antielitista. La idea misma de la escuela única es, para Mariátegui, consustancial con la idea de una verdadera democracia social y se nutre de la energía y el pensamiento de las capas más pobres y las clases oprimidas. Señala: «Los niños deben, pues, instruirse juntos

en la escuela comunal; no debe haber escuelas de ricos y escuelas de pobres» (Mariátegui, 1986f: 1) que es la situación de la Enseñanza de Clase. Así, señala que a la universalización de la educación primaria (todavía fallida en el Perú de la época) debía sumarse acompasadamente la universalización de los niveles secundario y universitario. «No existe un problema de la universidad independiente de un problema de la escuela primaria y secundaria. Existe un problema de la educación pública que abarca todos sus compartimentos y comprende todos sus grados» (Mariátegui, 1986g: 2). Esta propuesta se ensambla con el proceso general llevado a cabo en las Universidades Populares, las cuales se expandieron como polvorín en todo Perú y vieron pasar por sus cursos a miles de obreros, indígenas y sujetos oprimidos e históricamente excluidos del sistema formal de enseñanza.

Revalorizar al trabajo como principio educativo y humanizador

Ligado al elemento anterior, Mariátegui nos dice que «un concepto moderno de la escuela coloca en la misma categoría el trabajo manual y el trabajo intelectual. La vanidad de los rancios humanistas, alimentada de romanismo y aristocratismo, no puede avenirse con esta nivelación. En oposición al ideario de estos hombres de letras, la Escuela del Trabajo es un producto genuino, una concepción fundamental de una civilización creada por el trabajo y para el trabajo» (Mariátegui, 2010: 177). En esta clave, recupera los aportes de las pedagógicas críticas de la época, pero, sobre todo, conceptos del marxismo cuando destaca el carácter humanizador y educativo que tiene el trabajo sobre el conjunto social. Este enfoque permite la constitución de una sociedad que hace su propia historia, que no divide entre el hacer y el pensar, sino que reflexiona en la medida en que hace y hace en la medida en que reflexiona. Así, otorga importancia al trabajo y llama a la proactividad intelectual de los obreros, proponiendo lecturas regulares individuales y grupales, la investigación sobre los temas planteados y la perspectiva crítica.

Abogar por una nueva cultura proletaria en clave nacional

Uno de los temas a los que Mariátegui otorga gran importancia en el marco de las Universidades Populares es al desarrollo de una cultura obrera propia de la clase trabajadora peruana: una cultura que también permita la elevación del nivel de comprensión de la realidad como totalidad y que trabaje en el marco de las disputas político-ideológicas en contra de la burguesía: «El proletariado emprende, afanoso, la conquista de la cultura. Las últimas experiencias históricas le han enseñado el valor social y político de la ciencia y de sus creaciones. La burguesía es fuerte y opresora no solo porque detenta el capital, sino también porque detenta la cultura. La cultura es uno de los principales, uno de los sustantivos instrumentos de su dominio. El capital es expropiable violentamente. La cultura, no» (Mariátegui, 2013: 4). Para Mariátegui el trabajo educativo revolucionario no debe orientarse a democratizar la cultura producida por la burguesía, cultura que se encuentra en franca crisis en este momento (Mariátegui, 1995), sino que debe trabajar por socializar, a la vez que forjar, una verdadera cultura popular, con elementos del indigenismo incaico, de la vida de las clases populares, sus saberes y sus sueños. En esta clave, ante tanta perspectiva extranjerizante que solo pone el ojo en lo extranjero, Mariátegui exhorta la necesidad del carácter nacional de esa cultura popular y una educación que trabaje para resolver los problemas nacionales del Perú, orientada desde el Perú profundo hacia el Perú total.

Vínculo entre la Escuela y la Comunidad

Por último, cabe destacar la importancia que otorga Mariátegui al vínculo entre escuela y comunidad, y entre escuela y sociedad. La universalización y socialización de la educación supone un involucramiento de la comunidad en la educación (en todos sus niveles), así como, de manera dialéctica, un involucramiento de la educación en los problemas sociales. Gobiernos democráticos de las instituciones, construcción de programas conjuntos con la comunidad, discusión social so-

bre la orientación de la educación. Nuevamente, la experiencia más valiosa en esta clave se encuentra en las Universidades Populares: la construcción de sus programas, sus actores y su orientación política.

Segundo eje: dialéctica entre renovación educativa y movimiento político

El segundo eje en el que nos interesa pensar el aporte educativo de Mariátegui se vincula a la relación indisoluble entre reforma educativa y movimiento de la historia, entendido en la clásica definición marxista como lucha de clases. Así, para Mariátegui es central el rol de los sujetos de la educación. Repite en numerosos escritos que la renovación en educación no puede ser una renovación en el papel, en un nuevo proyecto curricular elaborado por un burócrata o un funcionario, por más bien intencionados que sean sus objetivos. La renovación educacional debe ser parte del proceso general de discusión sobre la orientación general del modelo, pero en donde el movimiento de los sujetos de la educación desempeñe un rol central. En este contexto, realizaremos algunos señalamientos sobre los diversos roles que Mariátegui caracteriza en el ámbito educativo, así como algunos principios organizativos.

El papel de la maestra y el maestro

Mariátegui coloca en el centro de la lucha por la renovación educativa, en la batalla por una nueva cultura obrera e incluso por un nuevo sentido común, al maestro de educación primaria. Esto se debe a que el maestro es quien, en su condición de trabajador del nivel más bajo de la pirámide educativa y dada la pretensión de universalidad del sistema de educación primaria, se encuentra objetivamente más próximo al pueblo trabajador e indígena, tanto en términos económicos y remunerativos, como culturales y políticos. En este sentido, condensa la potencia de ser el epicentro de la organización de un nuevo sistema de enseñanza único. Mariátegui señala que

«en el espíritu de estos trabajadores intelectuales, extraño a toda concupiscencia comercial, a todo arribismo económico, prenden fácilmente los ideales de los forjadores de un nuevo estado social. Nada lo mancomuna a los intereses del régimen capitalista. Su vida, su pobreza, su trabajo los confunde con la masa proletaria» (Mariátegui, 1986g: 1). A esto se suma el elemento de organización política y sindical: Mariátegui no interpela a los maestros en tanto individuos, sino como sector y como clase. Así, rompe con el lugar históricamente menos prestigioso y más denigrado de los maestros en un espacio de organización y movilización para impulsar una verdadera educación democratizadora en su sentido más radical.

El rol de las y los estudiantes y las juventudes

Las juventudes y los estudiantes fueron, sin duda, protagonistas de las luchas por la Reforma Universitaria. La colocación de la discusión sobre la autonomía universitaria, el cogobierno y la libertad de cátedra, así como la constitución de las Universidades Populares, fue central hacia principios del siglo XX. Pero, a medida que el proceso avanzó, se encontró con reacciones, marchas y contramarchas. Por eso, Mariátegui también exalta a las juventudes al no conformismo, a la subversión de los planes de estudio y al cuestionamiento de los catedráticos vetustos. Desde sus intervenciones periodísticas, apoya todas las luchas estudiantiles y aporta argumentos sobre sus causas. Sin embargo, también llama a no dejarse envolver en el liberalismo de la época y a vincular la lucha estudiantil con las huelgas y demandas obreras e indígenas. En esta clave, destaca que el rol de las Universidades Populares es central como expresión de esa solidaridad.

El lugar de los y las profesoras de enseñanza media y universitaria

Este es, sin duda, el escalafón más criticado por Mariátegui en numerosos escritos. Pero la crítica no se plantea en clave individual o personal: las propias condiciones de elitización

del sistema alejan a este tipo de profesores de los maestros y del pueblo, haciéndolos más próximos y más solidarios con los intereses de la burguesía y el gamonalismo. Fueron la punta de lanza de la reacción conservadora a la Reforma Universitaria. Sin embargo, Mariátegui aboga por una reconversión de esta suerte de intelectuales conservadores en intelectuales a favor de los procesos revolucionarios y en *leaders* capaces de renovar el proceso pedagógico y de enseñanza en el Perú. Así, señala que «la crisis no se reduce a que existen maestros malos. Consiste, principalmente, en que faltan verdaderos maestros. No hay un solo tipo de conductor. No hay una sola voz profética, directriz, de leader y de apóstol. Un maestro, uno no más, bastaría para salvar a la Universidad de San Marcos, para purificar y renovar su ambiente enrarecido, morboso e infecundo» (Mariátegui, 1986h).

La necesidad de la organización sindical

Mariátegui destaca la importancia de la organización sindical desde su más temprana edad. Él mismo, que ingresó a trabajar en el diario *La Prensa* a los 14 años, se sindicalizó y participó activamente en las luchas de la época. A su regreso del exilio, dedicó una gran cantidad de esfuerzo a contribuir a la construcción de una central sindical única, la CGTP, que finalmente nació en 1928⁷. En esta clave, entiende buena parte de las luchas de los actores educativos en términos sindicales: el derecho al salario digno, la reducción de la jornada laboral y la mejora en las condiciones laborales, como parte de la clase trabajadora general. Como señala Mendoza Choca (2013), el aporte de Mariátegui al debate sindical docente en clave clasista fue central para la organización de la década de 1920.

⁷ La CGTP fue la primera central unificada de trabajadores del Perú, pero fue disuelta por el gobierno de Sánchez en 1931, un año después de la muerte de Mariátegui. En 1944 se fundó la Central de Trabajadores del Perú (CTP).

La importancia de la organización política

Mariátegui entiende que los sujetos de la educación tienen un rol central en la lucha de clases. Por un lado, los maestros primarios se destacan por su cercanía con las necesidades y la cultura del pueblo. Por otro lado, los profesores de niveles superiores tienen la responsabilidad de construir al maestro como intelectual, organizador de la clase y verdadero *leader*, portador de un mito capaz de movilizar a la sociedad en pos del socialismo. En este sentido, Mariátegui propone una primera participación política en el APRA⁸ y, tras la ruptura con Haya de la Torre en 1928, en el Partido Socialista.

La integralidad y la organización internacionalista

Una constante en la intervención política de Mariátegui es su profundo internacionalismo. Flores Galindo (1980) indica que su experiencia en el exilio generó en el Amauta dos ideas: la defensa de lo nacional y la necesidad del internacionalismo. Así como los problemas del Perú tienen un sinnúmero de puntos de contacto con el resto de los países de América Latina, también están en estrecha vinculación con los acontecimientos globales. Mariátegui no solo es un ávido conocedor y analista internacional, sino que apuesta por el fortalecimiento de la organización de las clases subalternas a escala internacional, aportando a la Sindical Roja y a la III Internacional Comunista. En el plano educativo, está muy pendiente y aboga por la participación de maestros de espacios como la Convención de Maestros en Buenos Aires (1986i). Promueve y alienta una militancia revolucionaria en diálogo con los procesos de lucha y organización internacional, lo que permite tener una perspectiva integral de los problemas del capitalismo y el colonialismo, así como brindar claves para la organización de las clases subalternas.

⁸ Alianza Popular Revolucionaria Americana, el movimiento fundado por Haya de la Torre en 1924.

Comentarios finales

En el presente escrito hemos recuperado algunos aportes educativos del pensamiento de Mariátegui. En primer lugar, se hizo una reconstrucción histórica y analítica del sentido de los escritos del Amauta, para despojarnos de perspectivas mecanicistas en la vinculación entre economía y educación. El carácter conservador y retardatario de los procesos educativos en Perú —como el estancamiento de la educación primaria, secundaria y universitaria, el estado de la Biblioteca Nacional, la dificultad para editar y publicar libros, la falta de educación artística y la carencia de eventos de envergadura que congreguen a los grandes literatos del Perú, entre otros— no hace más que mostrar el contraste entre el discurso modernizador del civilismo y, luego, de Leguía, y el estado real de la educación y la cultura peruana, herederas de la colonia. La conclusión general que subyace a toda la obra escrita de Mariátegui en torno a este tema es que el sentido general de la educación no puede ser pensado como un tema técnico, sino que debe ser visto en relación con la estructura social, el desarrollo del capitalismo dependiente en Perú y el rol de clases dominantes en ese proceso.

En segundo lugar, se analizaron dos de sus escritos, *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana* y *Temas de Educación*, intentando pensar estos aportes en diálogo con la realidad peruana de principios del siglo XX. Aquí señalamos que el primer escrito hace hincapié en un análisis crítico y polémico con el sistema de instrucción pública, mientras que el segundo, si bien comparte el diagnóstico de la situación, recoge numerosos artículos en términos propositivos para pensar nuevos modelos educativos con enfoque socialista.

En tercer y último lugar, recuperamos tanto sus aportes en clave pedagógica, vinculados a la educación única, la importancia del trabajo, la revalorización de la cultura proletaria y la estrecha vinculación entre escuela y sociedad, como los aportes en clave organizativa y de revalorización de los sujetos de la educación, en términos sindicales, políticos e interna-

cionalistas. Señalamos que los aportes de Mariátegui mixturaban una crítica al estado de cosas en el plano educativo, a la vez que arrojan elementos propositivos que involucran el accionar de los sujetos de la educación y de los sujetos oprimidos en general.

En último lugar, queremos señalar que este capítulo se limita a analizar los aportes educativos de Mariátegui en los dos textos indicados. Sin embargo, las reflexiones de Mariátegui han sido muy amplias, abarcando una gran variedad de temas y tópicos, con aportes conceptuales y políticos sustanciales. En esta clave, aquí quedan por fuera todas las reflexiones y articulaciones teóricas presentes en otros textos, que sin duda pueden ser pensadas de un modo más que fructífero en su relación con los proyectos político-pedagógicos emancipatorios. Solo por mencionar algunos, el papel del mito como movilizador revolucionario y la necesidad de una nueva racionalidad, crítica del positivismo iluminista, tensionan las concepciones más ortodoxas en torno a los procesos de toma de conciencia de las y los sujetos oprimidos. Como hemos señalado anteriormente, esta idea tensiona la concepción del proceso de concientización «a una dimensión racional, omitiendo o relegando a segundo plano lo emocional-afectivo» (Cabaluz, 2022: 65). Por este motivo, el vínculo entre mito, educación, conciencia y movilización debe ser abordado con mayor profundidad, teniendo en cuenta que los procesos de liberación no pueden ser reducidos únicamente al análisis crítico de la realidad, sino que también debe considerarse la fuerza de la emoción, que permitiría alimentar las fuerzas comunitarias, campesino-indígenas, anticapitalistas y revolucionarias.

A lo largo de este capítulo hemos evidenciado que Mariátegui analiza y pondera diversas experiencias educativas que abordan el trabajo, la comunidad y la organización como esferas centrales de propuestas emancipatorias. Tener en cuenta sus aportes teóricos en relación con otras áreas nos ayuda a pensar esta apuesta con mayor profundidad, ya que nos invita a no reducir el proceso de formación a la mera dimensión del estudio. Por el contrario, nos obliga a trabajar desde la mul-

tidimensionalidad, donde el estudio es relevante, así como también las experiencias místicas que nos conectan con las luchas del pasado y nos invitan a caminar hacia un futuro socialista.

«Crisis como método de conocimiento», «acumulación en el seno de la clase» y «democracia como autodeterminación de las masas». Contribuciones de René Zavaleta a las pedagogías críticas

René Zavaleta, intelectual-militante y referente del marxismo latinoamericano

La vida y obra de René Zavaleta Mercado (1937-1984) está marcada por la estrecha vinculación entre su producción intelectual y su militancia política. Como lo han señalado numerosos intérpretes, sus contribuciones historiográficas, políticas, teóricas y conceptuales emanan de la articulación coherente y consecuente con la adscripción a un proyecto histórico de clase, popular y emancipatorio. En este sentido, René Zavaleta Mercado ha sido para la izquierda y el campo intelectual boliviano y latinoamericano un intelectual orgánico, un intelectual militante, un teórico de la praxis y/o un intelectual partisano (Lazarte, 1990; García Linera, 2005; Salamanca, 2015; Giller, 2016; Ouviaña, 2016; García Yapur, 2016; Tapia, 2016).

René Zavaleta Mercado nació en 1937 en la ciudad de Oruro, uno de los principales centros de producción minera de Bolivia, lugar en el cual realizó sus estudios de educación primaria y parte de sus estudios de educación secundaria. Inspirado por los relevantes sucesos asociados a la Revolución de 1952, se trasladó en 1954, con solo 17 años de edad, a la ciudad de La

Paz, donde finalizó sus estudios secundarios en una escuela nocturna. Durante este tiempo, se sostenía con empleos de diversas índoles y comenzó su actividad política e intelectual, vinculándose al Movimiento Nacionalista Revolucionario (MNR) y publicando artículos de prensa en diarios locales.

Entre los años 1955 y 1960, Zavaleta Mercado vivió en la ciudad de Montevideo, Uruguay, donde comenzó a cursar sus estudios de Derecho en la Universidad de la República. Trabajó como periodista en el diario *La Mañana* y, entre los años 1958 y 1960, como agregado cultural de la Embajada de Bolivia. Su actividad periodística y política lo llevó a publicar numerosos textos en el diario boliviano *La Nación*, órgano oficialista del MNR, periódico desde el cual, sobre todo durante el período de 1957 y 1963, polemizó con ciertos sectores de la izquierda boliviana, particularmente con el Partido Obrero Revolucionario (POR), partido trotskista dirigido por Guillermo Lora, con el Partido Comunista de Bolivia y con el Partido Social Cristiano, acusándolos en diferentes momentos de desarrollar posiciones alienadas con respecto a la realidad boliviana (Zavaleta, 1964; Tapia, 2009; Rodas, 2016).

Entre los años 1960 y 1962, René Zavaleta Mercado residió en Santiago de Chile, ciudad donde se desempeñó como primer secretario de la Embajada de Bolivia. Sin embargo, su estadía en Chile fue breve, pues entre 1962 y 1964 se dedicó por completo a la vida política en su país. Desde las filas del nacionalismo revolucionario, en el año 1962 es elegido como diputado nacional, representando a Oruro y en 1964 asumió como ministro de Minas y Petróleo del segundo gobierno de Víctor Paz Estenssoro. Aquí cabe agregar que las posiciones de Zavaleta en el seno del MNR correspondían al ala izquierda, lo que se evidenció al menos en dos elementos.

En primer lugar, desplegó posicionamientos antiimperialistas pero sin abandonar jamás la relevancia del socialismo y de la lucha de clases en la construcción de un proyecto revolucionario en Bolivia; y en segundo lugar, como ministro de Minas y Petróleo, representó a los sectores más vinculados con

el movimiento obrero minero boliviano, lo que se expresó en una defensa permanente por configurar un modelo de desarrollo centrado en la industrialización (Zavaleta, 1963 y 1967; Tapia, 2016a).

Con el golpe de Estado perpetuado en noviembre de 1964, René Zavaleta Mercado, se exilia en Montevideo, Uruguay, país donde vivirá hasta 1967. Desde este primer exilio, el intelectual boliviano publicó numerosos artículos en *Marcha* y *La Mañana* de Uruguay; en *La Nación*, *Nova*, *La Calle*, *Clarín Internacional* y *Jornada* de Bolivia; y en *El Día*, *Excelsior*, *Proceso* y *Uno más uno* de México. Desde aquí polemizó con la Falange Socialista Boliviana por promover el golpe de Estado e impulsar una política de derechización del país (Zavaleta, 1967a); convocó al nacionalismo revolucionario a apoyar y vincularse con la experiencia guerrillera de Ñancahuazu de 1967 dirigida por Ernesto Che Guevara (Zavaleta, 1967b); desarrolló numerosos análisis políticos sobre los gobiernos de Jorge Alessandri y Eduardo Frei Montalva en Chile, Onganía e Illia en Argentina, Barrientos y Ovando en Bolivia, Alfredo Stroessner en Paraguay; analizó tempranamente el proceso revolucionario en Cuba; denunció a las dictaduras militares, evidenció la represión, criticó la Alianza para el Progreso, los procesos de desnacionalización y la injerencia del imperialismo norteamericano en América Latina.

En 1967, René Zavaleta retornó a Bolivia, lo que le permitió finalizar sus estudios de licenciatura en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales en la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA). Sin embargo, a raíz de una conferencia dictada en defensa del petróleo y los hidrocarburos, fue detenido y apresado en la región de Madidi. Una vez liberado, viajará a Inglaterra, lugar en el cual residirá entre 1968 y 1970, participando en la creación del Instituto de Estudios de América Latina del St. Antony's College en Oxford y trabajando como profesor del Instituto de Estudios del Desarrollo de la Universidad de Sussex. En 1971 retorna a Bolivia e ingresa como profesor de sociología en la UMSA. Desde La Paz, René Zavaleta abandona definitivamente su militancia en el MNR, y lo hace por me-

dio de una carta abierta, publicada el 2 de junio de 1971, en la cual el intelectual boliviano explica las razones de la integración del ala de izquierda del MNR al Comité de Unidad del Movimiento de Izquierda Revolucionaria, MIR. Acusando una derechización y tendencia anticomunista en el seno del MNR, y a su vez, reafirmando la denuncia por las fuertes relaciones del partido con el imperialismo norteamericano (Zavaleta, 1971). Ahora bien, con el golpe de Estado perpetrado ese mismo año por Hugo Banzer, René Zavaleta debe exiliarse una vez más, esta vez en Chile.

Entre 1971 y 1973, vivió en Santiago de Chile, trabajando en la Oficina de Planificación (ODEPLAN) del gobierno de Salvador Allende y en el Centro de Estudios de la Realidad Nacional (CEREN), perteneciente a la Pontificia Universidad Católica de Chile. Desde su exilio en Chile, Zavaleta seguirá activo en las filas del MIR, aunque dicho partido en 1971 se dividió en dos fracciones: el MIR-Causa Obrera y el MIR-DCR (Democracia Cristiana Revolucionaria). René Zavaleta Mercado será parte de la primera fracción, la cual adscribió explícitamente a la ideología del marxismo-leninismo. Además, es relevante mencionar que el MIR fue uno de los partidos que promovieron y defendieron la experiencia de la Asamblea Popular de 1971 en el gobierno de Juan José Torres. Cabe destacar que en 1972, René Zavaleta figuró como director nacional del MIR boliviano. Finalmente, con el golpe de Estado de septiembre de 1973, Zavaleta debe exiliarse nuevamente; en esta ocasión logra salir de Chile, dirigiéndose a México, país donde residirá hasta su muerte.

Entre fines de 1973 y 1984, René Zavaleta vivió en México, país que acogió a un número importante de bolivianos de izquierda exiliados por la dictadura de Hugo Banzer. En términos académicos y profesionales, se desempeñó como profesor e investigador del Centro de Estudios Latinoamericanos (CELA), perteneciente a la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, y también como profesor del Instituto de Investigaciones Sociales de la misma universidad. Entre 1976 y 1980, fue el director de la Facultad Latinoamericana de Cien-

cias Sociales (FLACSO) y entre 1979 y 1984 se desempeñó como profesor de la Facultad de Economía de la UNAM y profesor de la UAM-Xochimilco. En términos de militancia, desde su llegada a México se distanció del MIR, afiliándose al Partido Comunista de Bolivia. Se mantuvo activo políticamente colaborando con el Comité de Exiliados Bolivianos y con el Comité de Defensa de la Democracia (CONADE), espacios desde los cuales se apoyó la resistencia en Bolivia contra la dictadura de Banzer. Allí colaboró en el desarrollo de campañas internacionales por la liberación de los presos políticos; apoyó el traslado de los restos de Juan José Torres, expresidente de Bolivia, asesinado en Buenos Aires por aparatos de inteligencia del gobierno de Banzer, y colaboró con el asilo de muchos estudiantes universitarios reprimidos por la dictadura, entre otras acciones (Andujar, 2013 y 2015).

Como se puede observar en esta apretada síntesis biográfica, la obra de René Zavaleta Mercado está signada por una intensa actividad política y un permanente compromiso con las fuerzas sociales, culturales y políticas que intentaban forjar un proyecto histórico de cuño emancipatorio. Para los efectos de este capítulo, es relevante enfatizar que a partir de la década de los setenta, se puede reconocer una abierta y explícita vinculación con el marxismo, el cual evidentemente no será un marxismo de cátedra, sino que es más bien un posicionamiento político y epistemológico, desarrollado desde un intelectual militante, activista, orgánicamente vinculado al movimiento obrero y popular de Bolivia y América Latina (García Linera, 2005).

Como se ha planteado, René Zavaleta se ha configurado como un referente intelectual del marxismo latinoamericano⁹, lo que se explica por varios factores. Uno de ellos es que el intelectual boliviano ha sido considerado un antidogmático,

9 La obra de René Zavaleta ha reemergido con fuerza en las ciencias sociales bolivianas, lo que remite a la influencia de su obra en quienes dieron vida, desde fines de la década del noventa, al colectivo Comuna. Entre ellos destacan Álvaro García Linera, Luis Tapia, Raúl Prada y Raquel Gutiérrez (García Linera, 2015). También ha sido relevante la publicación, desde el año 2010, de sus obras completas por parte de Plural Editores, un trabajo dirigido por Mauricio Souza, y el trabajo realizado desde la UMSA por investigadores como Luis Tapia y Mauricio Gil.

puesto que entendió al marxismo como un sistema abierto y dinámico con respecto a la realidad, lo que posibilitó la construcción de una arquitectura conceptual novedosa y creativa. Esto puede entenderse como una nacionalización de la teoría crítica o como una opción epistemológica por la lógica del lugar (Ouvina, 2016; Tapia, 2016).

Para Giller y Ouvina (2016), la producción teórica y conceptual de René Zavaleta se configura en la actualidad como un núcleo de buen sentido para el desarrollo del pensamiento social crítico latinoamericano. El universo categorial, conformado por conceptos como el de «formación social abigarrada», «ecuación social», «forma primordial», «momento constitutivo», «autodeterminación de las masas», «Estado aparente», «acumulación en el seno de la clase», entre muchos otros, nos permite sostener que el intelectual boliviano impulsa un proyecto intelectual que intenta continuar, profundizar, reabrir y problematizar algunos núcleos de razonamiento abiertos por Karl Marx y los referentes del marxismo. El proyecto intelectual de Zavaleta se tradujo en una estrategia teórica y un programa de investigación que terminó por construir una matriz teórica rigurosa y creativa, que sirve para desarrollar análisis histórico, político y cultural de formaciones sociales como las latinoamericanas.

Otro factor relevante para concebir a René Zavaleta Mercado como referente del marxismo latinoamericano consiste en su capacidad de traducir las categorías de Marx y del marxismo en función de las realidades específicas de Bolivia y América Latina. Al decir de Luis Tapia (2016), el intelectual boliviano elaboró una recuperación selectiva de la producción teórica de Marx, en función de los grandes problemas de Bolivia y América Latina.

A nivel Latinoamericano, ha sido relevante la antología de René Zavaleta realizada por Luis Tapia y publicada por CLACSO en 2009, bajo el título *La Autodeterminación de las Masas*. A dicho texto, se puede agregar un libro que ha sido publicado en 2021 por el Instituto de Estudios de América Latina y El Caribe de la Universidad de Buenos Aires y la Editorial Quimantú de Chile, bajo el título *René Zavaleta Mercado. Pensamiento crítico latinoamericano y marxismo abigarrado*.

Lo que tenemos, entonces, es un proceso de apropiación teórica de ideas marxistas, de las categorías centrales para pensar la configuración del mundo social y del mundo moderno en particular, que se realiza para trabajar y desarrollar explicaciones de realidades nacionales, de configuraciones sociales específicas (Tapia, 2013: 92).

Según sus intérpretes, la capacidad de traducir planteamientos teóricos y categorías de análisis en función de la complejidad y especificidad histórica de América Latina es uno de los elementos que permite hermanar la producción de Zavaleta Mercado con la obra de José Carlos Mariátegui. Ambos autores, desde un marxismo creativo y original, logran despojarse de matrices coloniales y tensionar los límites del marxismo de acuerdo con las realidades locales y nacionales de este continente (Ouviaña, 2010 y 2016). A partir de lo planteado, se ha sostenido que la producción teórica y conceptual de Zavaleta se preocupó permanentemente por lo histórico concreto y la especificidad de lo local. El énfasis se encuentra en la lógica del lugar, por sobre la lógica del mundo, es decir, en la producción de conocimiento local y situado. Planteado en otros términos, la socióloga mexicana Elvira Concheiro (2016) ha señalado que René Zavaleta recogió una contribución metodológica y política de Lenin: «La construcción de una propuesta teórico-política de gran alcance a partir del análisis concreto de las situaciones concretas o específicas» (p. 29). Así entonces, el punto de partida de Zavaleta será siempre la realidad histórica.

Además, las obras de José Carlos Mariátegui y René Zavaleta Mercado se encuentran hermanadas por su análisis de la cuestión campesina e indígena en los países andinos desde un marxismo heterodoxo, que avanza en un ejercicio de comprensión de las luchas por la tierra y los ciclos de rebeliones indígenas, cruzando variables clasistas y étnicas. El marxismo crítico y heterodoxo de ambos autores se expresa en reflexiones creativas que intentan comprender y explicar las luchas indígenas articuladas con las luchas de clases.

Complementariamente, podemos sostener que el marxismo crítico de René Zavaleta se caracterizó por dos elementos adicionales. En primer lugar, por profundizar en reflexiones en torno a la dimensión superestructural —particularmente la política, el Estado y la cultura—; y, en segundo lugar, por polemizar con el estructuralismo althusseriano. A continuación, realizaremos un breve comentario sobre cada uno de estos elementos.

Desde la década de los setenta, podemos encontrar escritos donde René Zavaleta polemiza con las concepciones economicistas y deterministas del marxismo, pues para el boliviano, la vida real no podía reducirse ni fragmentarse de acuerdo con lo planteado en la metáfora de la infraestructura y la superestructura. Para Zavaleta, la base y la superestructura eran simultáneas e integradas; debían leerse como una totalidad orgánica. Dichos planteamientos serán relevantes para desarrollar una teoría política del Estado desde el marxismo y numerosas reflexiones sobre la dimensión superestructural (Zavaleta, 1978a y 1983c).

Los textos en que Zavaleta Mercado profundizó teóricamente en el Estado desde el marxismo se produjeron entre 1971 y 1980. Desde su condición de exiliado (en Chile y México), polemizó con las teorías generales para abordar la problemática estatal, enfatizando una perspectiva histórica. Desarrolló las nociones de Estado aparente, la que destaca su carácter inorgánico y la incapacidad estatal de unificar y articular la complejidad social; Estado como síntesis, señalando que la estructura estatal contiene las contradicciones sociales e intenta convertir los intereses de la clase dominante en intereses generales; y la noción de Estado como dominación de clase. En todas esas nociones se rechaza la idea del Estado como reflejo o resultado de la infraestructura. A lo anterior se podría agregar que los planteamientos zavaletianos en torno a lo estatal dialogan y debaten con escritos de Nicos Poulantzas, Ralph Miliband, Claus Offe y John Holloway (Tapia, 2016a; Cabaluz, 2018).

Además de los numerosos textos en torno a la especificidad del Estado en América Latina, el análisis a los procesos dictatoriales y de la democracia, René Zavaleta dedicó variadas páginas de su obra al análisis de experiencias de construcción política de raigambre contrahegemónica, tales como la Revolución de 1952, la guerrilla de Nancahuazú de 1967, la experiencia de la Asamblea Popular de 1971, la coyuntura política de 1978-1980 en Bolivia y la experiencia del poder popular en el Chile de la Unidad Popular (1970-1973). Este trabajo lo comprendió como una forma de contribuir al proceso de acumulación de conocimiento político por parte de las clases oprimidas y dominadas de Bolivia y América Latina.

Finalmente, el marxismo crítico de René Zavaleta también se ha asociado a sus intentos por polemizar con el estructuralismo de Louis Althusser. Un ejemplo de ello es su crítica a la noción de aparatos ideológicos del Estado, puesto que, para el boliviano, dichos aparatos no producían ni construían ideología. Al respecto, señaló que «Althusser [...] confunde en su enumeración lo que es la “mediación real” y lo que son los sujetos o soportes de mediación» (Zavaleta, 1978a: 452-453). Para el boliviano, la iglesia, el partido, el sindicato y la escuela son momentos, lugares, soportes u órganos de mediación, pero no son, en rigor, parte del Estado. Para Zavaleta la conceptualización de Althusser diluye la especificidad de la forma estatal en la sociedad, lo que se observa con claridad en la siguiente cita:

Hemos dado toda esta larga vuelta [...] para llegar a este punto, a nuestro modo de ver olvidado por Louis Althusser: que el Estado es un aparato especial. Que el partido o la familia o la iglesia o el sindicato sean en su momento prolongaciones o brazos de la voluntad del Estado puede ocurrir, tanto en su aspecto represivo como (más frecuentemente) en su aspecto ideológico. Pero también pueden ser momentos de negación de la ideología estatal. Es la más bárbara locura pensar que el partido de Lenin fuera un aparato ideológico del Estado zarista (Zavaleta, 1978a: 453).

Lo anterior se profundiza en su ensayo «El Estado en América Latina», texto en el cual sostiene que los sindicatos en el México de los ochenta o de la Argentina peronista pueden ser considerados como «mediación» entre la sociedad civil y el Estado, es decir, pueden leerse como instituciones cooptadas, leales y sumergidas en la lógica estatal. Ahora bien, en Bolivia este no es el caso, pues el sindicalismo se ha expresado a lo largo del siglo XX como antiestatal, moviéndose en un escenario contrahegemónico. El mismo análisis se aplica a partidos, universidades, iglesias, etcétera. A partir de lo planteado, a Zavaleta (1983c) le parece indebido congelar dichas instituciones bajo el concepto de aparatos ideológicos del Estado.

Para finalizar con los planteamientos en torno a Zavaleta Mercado como referente del marxismo latinoamericano, nos interesa dejar plasmada una interesante cita:

Por eso, camaradas, están equivocados los que creyeron que con el marxismo se había encontrado una suerte de piedra filosófica, o que cada revolución significa el fin de la historia, su summa feliz, y los que juzgan que con ambas cosas habíamos llegado a una conclusión. Marx, hay que decirlo, no había deseado esta suerte de mesianismo practicado en su nombre. Marx demostró que el mundo podía ser conocido dentro de ciertas condiciones y que el hombre podía apropiarse del mundo. Pero para hacerlo, se necesita reducir cada realidad a su significación material-racional y a su sentido histórico. Marx, con el fuego de su pensamiento poderoso, ha iluminado después de él todas las revoluciones. Pero el marxismo como tal no ha producido nunca una revolución. Ello ha ocurrido, en cambio, cuando el marxismo ha leído en la historia nacional la formación subterránea de la revolución (Zavaleta, 1983d: 609).

Tal como se señala en la cita, el marxismo que reivindica René Zavaleta Mercado es un marxismo que rompe con perspectivas y posiciones dogmáticas, que se opone a la construcción de falsos mitos, falsas fórmulas, falsos héroes; un marxismo que reivindica un programa de investigación abierto a la comprensión compleja de la historia humana y que alimen-

ta, en términos racionales, materiales, culturales y educativos el fuego de las luchas revolucionarias.

A continuación, profundizaremos en tres categorías acuñadas por Zavaleta Mercado que poseen grandes potencialidades para las pedagogías críticas latinoamericanas: «crisis como conocimiento», «acumulación en el seno de la clase» y «democracia como autodeterminación de las masas».

Crisis como método de conocimiento

En numerosos textos producidos y publicados durante la década de los setenta y ochenta, René Zavaleta sostiene la relevancia de comprender la crisis como un método de conocimiento pertinente para el análisis histórico de formaciones sociales abigarradas. Para Zavaleta, la crisis es una coyuntura recurrente en sociedades como la boliviana, donde existe desarticulación entre el Estado y la sociedad civil y donde las formas de organización comunitaria, asociadas a naciones y pueblos indígenas, no han logrado ser subsumidas a las formas políticas del Estado moderno (Zavaleta, 1980; Antezana, 2009b; Tapia, 2016a).

A su vez, en «formaciones sociales abigarradas», la crisis es común a los tiempos heterogéneos de la sociedad; en este sentido, es un *tiempo* que altera a todos los *tiempos*, es un tiempo que intercepta la heterogeneidad. La irrupción de la crisis otorga unidad a Bolivia; en este sentido, es un acto nacionalizador, lo que se explica en la siguiente cita sobre la crisis asociada a la Guerra del Chaco (1932-1935): «Tu perteneces a un modo de producción y yo a otro, pero ni tú ni yo somos los mismos después de la batalla de Nanawa. Nanawa es lo que hay de común entre tú y yo» (Zavaleta, 1983a: 107).

En formaciones sociales abigarradas, altamente complejas y heterogéneas, los contextos de crisis permiten visibilizar componentes, capas y pliegues de la sociedad que en otros contextos se encuentran ocultos. Es por ello que la crisis es un método de producción de conocimiento social relevante

en sociedades como la boliviana y las latinoamericanas. En momentos de crisis, se develan o desnudan sujetos sociales, estructuras de poder, formas organizativas y expresiones de fuerza de diferentes grupos y clases sociales¹⁰. En la crisis «aparece la desnudez de las clases» (Zavaleta, 1974a: 693). Por todo lo planteado, la complejidad de la crisis permitiría profundizar las reflexiones sobre las dimensiones reales del poder de cada clase; reconocer las posibilidades de acción que se movilizan en cada conflicto; visibilizar el comportamiento de los diferentes sujetos sociales; reconocer contradicciones y relaciones de fuerza, entre otras (Antezana, 2009b; Zavaleta, 2008).

La siguiente cita sintetiza lo expresado:

Se deduce de todo ello la importancia que tiene un escrupuloso estudio de las crisis sociales que se dan en la zona para la construcción de una eficiente ciencia política latinoamericana. [...] Es en la crisis donde entran en funcionamiento todas las fuerzas de una sociedad, todos sus aspectos y resortes fundamentales (Zavaleta, 1973: 516).

Además de lo planteado, la crisis permite reconocer los componentes y pliegues de una sociedad heterogénea y, en esta dirección, su análisis exhaustivo permitiría avanzar en procesos de autoconocimiento. A partir de este planteamiento, el intelectual boliviano sostuvo que para la clase trabajadora y el movimiento obrero era relevante avanzar en el análisis de las crisis sociales, puesto que, a partir de ello, podían profundizar en su autoconocimiento¹¹. A partir del análisis de la crisis, el movimiento obrero podía profundizar en el conocimiento de su historia, en su capacidad de movilizarse con autonomía, en la concreción de su proyecto político y en la materialidad de

10 En uno de sus últimos textos publicados en vida, Zavaleta (1983a) reafirmaba esto con claridad: «la crisis es la forma clásica de la revelación o reconocimiento de la realidad del todo social» (p.105).

11 La relación entre conocimiento y crisis es relevante puesto que cuando una sociedad se desgarrar, muestra su momento perplejo, por tanto, es favorable para los procesos de autoconocimiento. Es por esta razón, según Zavaleta (1979) que gran parte de los análisis históricos de Marx se centraran en momentos de crisis. Evidentemente la obra de Zavaleta podría ser entendida como continuadora de esta lógica de análisis histórico-político.

su poder. Es decir, la reflexión sistemática en torno a la crisis posibilitaba en la clase obrera el reconocimiento de las posibilidades de quebrar la normalidad y la quietud, siendo conscientes de su poder real. En la crisis, se puede observar tal cual lo que las clases *son*. El boliviano lo planteó en los siguientes términos:

Las clases pues aprenden las dimensiones de su poder y la eficiencia de su poder no desde los análisis previos que son todos incompletos o presuntivos o totalmente inexistentes [...], sino a partir de su práctica: aquello que pueden y aquello que no pueden es lo que son (Zavaleta, 1974b: 748).

Para René Zavaleta (1974a), las «formaciones sociales abigarradas», signadas por la dependencia y el colonialismo, se caracterizan por disponer de una escasa capacidad de autoconocimiento. Por tanto, sus intelectuales o quienes conformaban la «inteligencia popular», debían preocuparse por desarrollar autoconocimiento social, lo que implicaba necesariamente tensionar el eurocentrismo servil. La producción de conocimiento social y de autoconocimiento debía centrarse en el análisis de las crisis sociales, pues en la experiencia y en los escenarios de crisis, los sujetos aprenden a negar sus antiguos puntos de referencia, aprenden a reestructurar el fondo histórico, aprenden a reconocer sus fuerzas y debilidades, y aprender a releer la realidad (Antezana, 2009a; Souza, 2013).

Finalmente, es relevante sostener que René Zavaleta enfatizó en que la crisis, entendida como método de conocimiento social, debía comprenderse como un espacio relevante para la producción de conocimientos, saberes y aprendizajes. Así planteado, la crisis es una herramienta de lectura de la realidad que permite develar el estado de las cosas en la vida cotidiana. Planteado en otros términos, la crisis permite un proceso de apertura del conocimiento, que se inicia cuestionando lo aprendido, para posteriormente abrirse a un nuevo ciclo de conocimientos, asemejándose así a un movimiento cíclico de aprendizajes, desaprendizajes y reaprendizajes. En este desplazamiento, la crisis genera la disponibilidad de adoptar y

desarrollar nuevas ideas y creencias; es decir, permite avanzar en procesos de sustitución ideológica, de desmitificación del orden y, a su vez, permite construir un nuevo horizonte intelectual y moral (Antezana, 2009b; Tapia, 2016a).

La centralidad de la crisis en la obra zavaletiana no solo se expresó en sus anotaciones en torno a la crisis como método de conocimiento social, sino en su preocupación reiterativa, permanente y sistemática por analizar contextos y escenarios históricos de crisis en Bolivia y América Latina. Bajo esta lógica, creemos que se puede analizar y comprender la gran cantidad de páginas escritas en torno a las rebeliones de Túpac Katari y el Willka Zárate, la Revolución de 1952, la experiencia de la Asamblea Popular de 1971, la coyuntura política del período 1978-1980, los golpes de Estado y las dictaduras cívico-militares en la región, entre otras.

Por lo planteado, René Zavaleta (1974a; 1974b) sostuvo que la crisis puede entenderse como una escuela para la clase obrera y el movimiento popular, ya que permite aproximarse a la comprensión de la complejidad social. Además, posibilita el desarrollo de núcleos de aprendizaje y saberes, viabiliza la producción de conocimiento social y autoconocimiento, y facilita el reconocimiento de desgarramientos, conflictos y contradicciones sociales, así como el reconocimiento de repertorios y formas de acción de los sujetos sociales, entre otros.

Acumulación en el seno de la clase

La categoría de «acumulación en el seno de la clase» fue elaborada por René Zavaleta Mercado desde la década de los setenta y es una categoría relevante para comprender el abordaje que realizó el intelectual boliviano en torno a los procesos de autoconstitución, autodesarrollo y autoorganización de la clase trabajadora. Para Zavaleta, el análisis y la comprensión del conflicto social y de la iniciativa histórica de las clases dominadas en torno a un proyecto de liberación debían partir del reconocimiento de los procesos acumulativos de aprendizaje,

organización y lucha. En esta dirección, la categoría será productiva y relevante.

«Acumulación en el seno de la clase» se refiere a procesos de internalización o aprendizaje colectivo, los cuales son fundamentales para el autodesarrollo de las clases dominadas. La internalización y el aprendizaje de experiencias, conocimientos, saberes y proyectos son, sin lugar a dudas, piedras angulares de la constitución y el desarrollo de las clases que se organizan, comprometen y luchan por un proyecto de liberación nacional y popular en Bolivia y América Latina.

Además de lo planteado, la categoría zavaletiana de «acumulación en el seno de la clase» permite complejizar los niveles de conciencia de la clase trabajadora, lo que enriquece su praxis política y posibilita mayores grados de incidencia en las transformaciones sociales e históricas. En coherencia, y recogiendo los planteamientos de Horst Grebe López (1987), los procesos de acumulación en el seno de la clase son aquellos que permiten comprender, por ejemplo, «la evolución de la clase obrera en su tránsito del espontaneísmo antiestatal hacia la construcción consciente de la vocación de poder nacional-estatal del proletariado boliviano» (p. 14).

Intentando caracterizar la noción de «acumulación en el seno de la clase», uno de los primeros elementos que debemos señalar es el desplazamiento del foco que pone el marxismo gramsciano en la figura del intelectual orgánico y en el nuevo énfasis puesto en los procesos de producción y apropiación colectiva de conocimientos, saberes, experiencias y memorias. Si la liberación refiere a procesos sociales y colectivos, resulta del todo coherente la preocupación por analizar formas y dispositivos de internalización y aprendizaje que son de carácter colectivo y horizontal. Para Zavaleta (1982), es la acumulación en el seno de la clase lo que posibilita la transformación del sentido común de la clase trabajadora y contribuye, a partir de procesos culturales y educativos, a la autoconstitución y el fortalecimiento de la clase trabajadora.

Zavaleta (1978c) lo planteó con claridad: «La acumulación en el seno de la clase no se hace solo en base a libros; es el conocimiento colectivo de una clase colectiva, la combinación entre su movimiento y su memoria» (p.73). Y en un texto anterior, enfatizó en el carácter colectivo del proceso:

Se puede descabezar al movimiento obrero en teoría, pero en la práctica no; los dirigentes son todos reemplazados y se nutren del cuerpo mismo de la clase. A esto es a lo que llamamos acumulación en el seno de la clase. Las experiencias ya están en la gente, no se necesita que alguien administre la conciencia, sino que está repartido por la vía de su experiencia, de su participación dentro de la clase (Zavaleta, 1975c: 59).

Para el intelectual boliviano, la clase trabajadora es una configuración histórica, «la clase en sí es algo que puede ocurrir o no» (Zavaleta, 1983e: 128). Es decir, para existir, constituirse y desarrollarse, debe lograr producir, difundir e integrar elementos políticos, ideológicos, culturales y organizativos a su acervo. Planteado de otra manera, la clase trabajadora, para constituirse como fuerza histórica y motor de un proyecto de liberación, debe ser capaz de producir y apropiarse de ideas, valores, representaciones, experiencias y memorias, entre otros. Zavaleta (1982) lo planteó en los siguientes términos:

En el análisis del movimiento obrero boliviano, dentro de nuestra modesta tradición sociológica, se ha utilizado el concepto de «acumulación en el seno de la clase» para describir la relación entre memoria colectiva, supresión-consagración y enunciación activa, o sea que es una metáfora referida a los mecanismos de selección positiva o negativa en los movimientos del conocimiento colectivo (p. 584).

Lo planteado en la cita enfatiza el proceso educativo y cultural de apropiación o adquisición (selectiva) que se despliega en el seno de la clase trabajadora. Conocimiento y memoria colectiva, selección de saberes y experiencias, procesos de aprendizaje de la masas y aprendizaje popular, son nudos cla-

ves para comprender el proceso complejo de autoconstitución de la clase trabajadora (Antezana, 2009a; Tapia, 2016a).

La acumulación en el seno de la clase se refiere, entonces, a procesos de aprendizaje colectivo a partir de su experiencia histórica, práctica y concreta. Zavaleta (1974b) sostuvo:

Las clases pues aprenden las dimensiones de su poder y la eficiencia de su poder no desde los análisis previos que son todos incompletos o presuntivos o totalmente inexistentes [...], sino a partir de su práctica: aquello que pueden y aquello que no pueden es lo que son (Zavaleta, 1974b: 748).

El proceso de aprendizaje a partir de la experiencia histórica y de la práctica social debe avanzar en configurarse como memoria colectiva¹², la cual es fundamental para robustecer los procesos organizativos. Refiriéndose a esto, el intelectual boliviano señaló:

La práctica, en efecto, es productora de conocimiento, pero no puede conocerse a sí misma y, de otro lado, el que algo nazca de la naturaleza de las cosas, como la huelga de la concentración obrera en el capitalismo, no significa que se pueda probar como mera práctica. La acumulación de la práctica, para ser coherente, necesita transformarse en memoria de clase y esta, en organización de la clase (Zavaleta, 1976c: 774).

La acumulación en el seno de la clase supone saberes y aprendizajes producidos y apropiados colectivamente y que, eventualmente, pueden contribuir en procesos organizativos, reivindicativos y de lucha de los sectores oprimidos. Al respecto, Zavaleta (1975b), planteó:

12 En textos posteriores, Zavaleta (1983a) enfatizó en que la herencia y memoria popular son una construcción contradictoria, puede ser servil, autoritaria, crítica, democrática, etcétera. En este marco, «la selección de la herencia popular desde un punto de vista proletario-antropocéntrico es por fuerza algo que debe realizarse en cada circunstancia y en cada escenario» (p. 608). Dicho trabajo de selección es político, cultural y educativo, y debe realizarse en el seno de las masas, en las filas de las mayorías organizadas y activas, pues ahí se constituye como acumulación popular.

La lección que se deriva consiste en saber que el más difícil de los aprendizajes para un pueblo es el aprendizaje de su propia victoria y así como saber rebelarse no significa todavía saber vencer, ni siquiera esto segundo implica todavía el saber mandar. Siglos poblados por la sumisión y la derrota, siglos de servidumbre y desesperanza no pueden sepultarse en un solo acto mágico de liberación (p. 695).

En la cita, Zavaleta agrega la complejidad del aprendizaje colectivo en función de un horizonte liberador. Para el autor, la liberación no puede restringirse a una simple coyuntura, sino más bien, nos remite a procesos de enorme densidad histórica.

Ahora bien, nos interesa puntualizar que la noción de acumulación en el seno de la clase refiere a la integración de elementos políticos y culturales al acervo de la clase trabajadora, lo cual posibilita la autoconstitución y el autodesarrollo de la clase. En el caso de la clase obrera boliviana, René Zavaleta Mercado refirió específicamente a tres elementos, a saber:

Un primer elemento acumulado, aprendido y difundido por la clase trabajadora boliviana, refiere a sus formas organizativas y repertorios de acción. Con respecto a las formas organizativas, Zavaleta (1982) reflexionó particularmente en torno a la forma sindical, sosteniendo que: «El sindicato fue siempre, sin duda, la escuela de la democracia, o sea, una escuela de ciudadanía» (p. 588). En el sindicato se aprendía el ejercicio de la autoorganización; se aprendía a ejercer la acción colectiva; se aprendía a discutir, argumentar, convencer; se aprendía a luchar y en todos estos elementos se aprendía a vivir con dignidad. En lo referido al repertorio de acción, Zavaleta constató el despliegue de diferentes métodos de lucha, que empleaban formas de acción directa como huelgas, protestas y cortes de ruta; la práctica del acecho y asedio al poder oligárquico; la lógica de la organización permanente, superando caudillismos y liderazgos individuales¹³; la práctica de control permanente hacia el dirigente, lo que se entendía como una práctica an-

13 Con respecto a la organización permanente, Zavaleta (1979) sostuvo: «la organización permanente es algo no desvinculable de la clase que asume su carácter colectivo» (p. 478).

tiburocrática; y la construcción de experiencias organizativas asociadas al ejercicio del poder obrero o el poder popular, las cuales eran consideradas como verdaderas escuelas del socialismo, pues en ellas se aprendía, por el camino de la prefiguración, a ejercer formas de autogobierno y autodeterminación de clase (Zavaleta, 1973, 1979, 1982 y 1983d).

Un segundo elemento relevante para la acumulación en el seno de la clase trabajadora se relaciona con el aprendizaje de la historia política del país. En esta dirección, y solo por nombrar algunos procesos relevantes, para el intelectual boliviano era fundamental conocer la historia de rebeliones indígenas impulsadas por Tupac Katari y el Willka Zárate, en las cuales se visualizan formas de acción y proyectos que constituyen el núcleo de lo nacional-popular en Bolivia; era relevante analizar programas políticos como la «Tesis de Pulacayo» de 1947, elaborada por la Federación Sindical de Trabajadores Mineros de Bolivia, quienes constituían los sectores más lúcidos de la clase obrera y del trotskismo boliviano; era clave comprender la radicalidad de la Revolución del 52 y los procesos de nacionalización de la minería, distribución de las tierras cultivables, creación de milicias obreras y campesinas, nombramiento de ministros obreros, creación del control obrero que permitía el derecho a veto, promoción de la sindicalización del país y establecimiento del voto universal; a su vez, resultaba estratégico comprender críticamente el distanciamiento del MNR con respecto a la clase obrera y particularmente el poder de los mineros, el paulatino control del Estado por parte de las clases medias, las concesiones sistemáticas al imperialismo; y era perentorio analizar los golpes de Estado, los ciclos contrarrevolucionarios y el establecimiento de las dictaduras militares en el continente (Zavaleta, 1970, 1974a y 2008). Con todos estos elementos, que son transversales a su obra, René Zavaleta enfatizó en la relevancia para la autoconstitución y desarrollo de la clase trabajadora, comprender críticamente la historia política de su país y del continente.

Y, finalmente, un tercer elemento es lo que Zavaleta (1974a y 1978a) denominó como la adquisición del marxismo como

estrategia teórica y como método de conocimiento que permite a la clase trabajadora analizar y comprender la totalidad social. Para el intelectual boliviano, el marxismo contribuye centralmente a ampliar el horizonte de visibilidad de la clase trabajadora, pues le permite aproximarse a la comprensión del capitalismo como totalidad. A su vez, el marxismo permite enfrentar la ideología de las clases dominantes que construyen apariencias que enmascaran y ocultan la realidad. El marxismo, como estrategia teórica y como método, permite el desarrollo de un conocimiento que no es aséptico, neutro ni apolítico; es más bien un conocimiento militante, comprometido con las luchas de las clases trabajadoras.

Democracia como autodeterminación de las masas

Desde la década de los setenta, podemos encontrar numerosos textos en los que René Zavaleta Mercado aborda el problema de la democracia en Bolivia y América Latina. Evidentemente dichos trabajos se sitúan en un debate latinoamericano que intenta analizar el ciclo de golpes de Estado y el establecimiento de facto de dictaduras cívico-militares y gobiernos autoritarios; denunciar los estados de excepción, la doctrina de seguridad nacional, las prácticas represivas, la violación sistemática de los derechos humanos, etcétera; y reflexionar críticamente sobre el «reflujo» o la «derrota» de diferentes proyectos de izquierda en la región.

Es relevante agregar que este debate movilizó a numerosos intelectuales que vivían en condición de exilio en México, país que permitió producir una reflexión profunda y sistemática en torno al problema de la democracia. En el exilio mexicano, se generaron para algunos intelectuales latinoamericanos condiciones propicias y favorables para el trabajo académico y universitario¹⁴ y, a su vez, se posibilitó la reflexión y discusión en un escenario democrático sobre las dictaduras y el fascismo

14 Este mejoramiento en las condiciones de producción intelectual, en numerosos casos se tradujo en distanciamiento de la militancia y de las clases populares, y en un giro político de posiciones revolucionarias a socialdemócratas (Álvarez, 2005).

en la región, así como sobre la crisis del marxismo y los socialismos reales (Álvarez, 2005; Caso, 2008).

Además de lo planteado, los debates en torno a «la cuestión democrática» desplegados por la intelectualidad de izquierda en el contexto del exilio mexicano estuvieron atravesados por grandes discusiones teóricas y políticas. Una discusión influyente en la intelectualidad latinoamericana fue el debate europeo centrado en los planteamientos del eurocomunismo, el cual enfatizó la relevancia de los frentes populares, así como la novedad y pertinencia de la experiencia chilena de la Unidad Popular, y en la crítica a la burocratización del socialismo real, la experiencia del estalinismo y la invasión soviética a Checoslovaquia. A partir de todos estos planteamientos, un amplio sector de la izquierda justificó el abandono del paradigma revolucionario para sostener que la única manera posible de avanzar al socialismo era consolidando y profundizando la democracia representativa y liberal.

A partir de lo anterior, se puede constatar la existencia de una suerte de desplazamiento de las posiciones socialistas revolucionarias y de quienes adscribían a la lucha armada, hacia posiciones de carácter socialdemócrata, lo que se explica por una interpretación que enfatizaba la derrota política, militar e intelectual; todo lo cual llevó a un proceso de desafiliación de ciertos intelectuales y militantes de izquierda a las ideas revolucionarias. Esto lo graficó con claridad Norbert Lechner (1985) cuando evidenció que entre 1973 y 1983 se desarrolló un desplazamiento en el campo intelectual latinoamericano desde la noción de «revolución» a la noción de «democracia» (Álvarez, 2005; Camón y González, 2017).

Otra discusión influyente en el seno de la intelectualidad de izquierda giró en torno a la relación entre socialismo y democracia. En este debate, fue relevante la lectura de la obra de Antonio Gramsci realizada desde América Latina y, particularmente, los debates en torno a la categoría de hegemonía. Desde los gramscianos argentinos (José Aricó, Emilio de Ípola, José Carlos Portantiero, Oscar del Barco, Oscar Terán, etcéte-

ra) se discutirá la democracia formal de sello capitalista y la democracia real asociada al socialismo; se diferenciará entre las formas democráticas, asociadas a la participación, y los contenidos democráticos vinculados a la justicia social y, a su vez, se reflexionará en torno a la democracia como medio y fin para el socialismo, lo cual permitió problematizar el autoritarismo y la burocratización de los «socialismos reales».

Finalmente, es necesario señalar, que desde la izquierda latinoamericana y en el contexto de brutales dictaduras cívico-militares, se desarrolló un ejercicio político de revaloración de la democracia liberal representativa, argumentando que la misma generaba las condiciones de posibilidad para la organización política de la clase trabajadora, permitía la conquista de derechos sociales y políticos para los sectores oprimidos de la sociedad y garantizaba libertades individuales mínimas (Devés, 2008).

Así planteado el debate, es preciso señalar que la obra de René Zavaleta Mercado avanzará a contrapelo de varias de estas ideas, desarrollando más bien una perspectiva que apostaba por radicalizar la democracia. Sus reflexiones sobre el problema de la democracia, la crítica a la democracia representativa y la relación entre socialismo y democracia, serán abordadas siempre desde una perspectiva de izquierda y radical.

Desde la década de los setenta, el intelectual boliviano elaborará numerosos textos en los que reflexionará en torno a la cuestión democrática en América Latina. Inicialmente, podemos recoger algunos planteamientos donde valoró críticamente la democracia representativa, ya que la misma permitía el desarrollo de la clase obrera. En ese marco, René Zavaleta (1976b) sostuvo:

Fue Lenin quien escribió, en un momento decisivo de la historia rusa, que «quien quiera ir al socialismo por otro camino que no sea el de la democracia política, llegará infaliblemente a conclusiones absurdas y reaccionarias». Nos bastaría, en efecto, pensar de dónde salieron todas las conquistas de la

clase obrera, del campesinado, todas las auténticas reivindicaciones populares y nacionales que se han obtenido en nuestros países. Por el contrario, el restaurar la importancia que tiene la democracia política para el adecuado desarrollo de los movimientos populares y nacionales es una tarea fundamental en nuestro momento histórico, precisamente porque se trata de un aspecto que se tiende a omitir por las más diversas razones (p. 236).

Para el intelectual boliviano, la democracia representativa era fundamental para la organización política de la clase obrera. En esta dirección señaló:

Y por eso están muy equivocados los que creen que no es un interés del socialismo el desarrollo de la democracia, así como lo están quienes creen que se puede organizar una clase, que es al mismo tiempo parte de la sociedad burguesa y a la vez su mayor antagonista, colocándose al margen de la forma en que la política ocurre en esa sociedad, es decir, colocándose fuera de la democracia burguesa (Zavaleta, 1976a: 414).

Con estos planteamientos, formulados en pleno ciclo dictatorial en América Latina, Zavaleta sostiene que las luchas de liberación no pueden omitir las luchas por la democracia. La democracia representativa para un proyecto histórico de rai-gambre socialista no debía ser negada, sino más bien debía ser radicalizada en aras de procesos de autodeterminación popular.

Ahora bien, avanzando en la crítica a la democracia representativa¹⁵ y burguesa, se puede agregar que René Zavaleta denunció con claridad que los procesos de descampesinización, descomunización, acumulación originaria, igualación formal y jurídica de seres humanos «libres» y la forma política

15 Analizando históricamente a la sociedad boliviana, René Zavaleta sostuvo que las masas rechazaron históricamente la democracia representativa, pues la acusaban de «democracia huayra-leña», es decir, restringida a los blancos caballeros y, por tanto, profundamente ajena y funcional a un proyecto histórico de saqueo y despojo colonial. Este planteamiento se modificó a partir de la coyuntura de 1978 - 1980, en la cual la sociedad civil se manifestó sistemáticamente apropiándose críticamente de las armas que entregaba la democracia representativa y asumiéndola como posibilidad de autorrepresentación de la diversidad social en el Estado (Zavaleta, 1981d y 1983a; Tapia, 2016a).

de sujetos atomizados e individuos ajenos a la vida social, son procesos constitutivos de la democracia representativa en las sociedades capitalistas. Posicionado críticamente con respecto a la democracia representativa en las sociedades capitalistas, Zavaleta enfatizó que la misma contiene en su seno una contradicción fundamental. Lo que se expresa en el siguiente fragmento:

La libertad de la democratización social contiene a la vez la grandeza del capitalismo, capaz de generar masas de individuos nacionales e identificados; y la perdición del capitalismo, porque la socialización de la producción es la preparación de la socialización del poder (Zavaleta, 1981: 69).

Avanzando en la superación de la democracia representativa, concebida como el requisito de la existencia de la sociedad burguesa y del capitalismo, René Zavaleta propone la adscripción a una concepción de democracia entendida como «autodeterminación de las masas».

René Zavaleta comprendió la autodeterminación como un acto revolucionario —y no necesariamente como un acto legal— que emana de una voluntad de poder, expresada generalmente de manera creativa y espontánea. La democracia como autodeterminación es el desborde o la superación de la forma representativa, lo que implica que la sociedad civil o las clases oprimidas sean quienes ejerzan el poder por sí y para sí mismas. Por tanto, es una concepción que desborda el esquema liberal y que apuesta por radicalizar los procesos de democratización, reconstituyendo la vida social y comunitaria en sentido contrario a procesos de individuación y atomización (Zavaleta, 1981 y 1984; Tapia, 2016a).

Así planteado, la autodeterminación se concibe como acciones de rebeldía, como momentos relevantes donde se decide y se ejercen relaciones de libertad. Es el ejercicio de la soberanía por parte de las clases, los sujetos y las comunidades oprimidas. Es la materialización de la democracia como libertad

obrero o como democracia de la propia clase¹⁶. Así entendida, la autodeterminación «educa a la masa en un sentido de democracia de multitud, de autodeterminación y desacatamiento» (Zavaleta, 2008: 69).

La autodeterminación remite a un anhelo y a un horizonte de libertad. Zavaleta (2008) lo planteó de la siguiente manera:

La autodeterminación es la prolongación colectiva o nacional de la dignidad personal, es decir, de la medida en que existe el individuo libre, porque si la colectividad tiene la fuerza que tiene en el capitalismo es porque es fruto de la interpenetración o interdiscursividad entre hombres libres. Es cierto que es una falsa dignidad personal lo que se funda en la erosión de la dignidad ajena, porque eso exclusiviza o aísla en vez de generalizar su sentido. Quiere decir ello que el hombre libre tiende de por sí a extender su libertad hacia la política y de ello se derivan ciertas tendencias profundas hacia la democracia política y la autodeterminación (p.157).

Los planteamientos de Zavaleta establecen una relación directa entre libertades individuales y libertades colectivas, es decir, la democracia política entendida como autodeterminación es un proceso asociado a la radicalización de la libertad del ser humano.

Es necesario agregar que la noción zavaletiana de la democracia como autodeterminación, enfatiza en las prácticas organizativas, asociativas y de lucha, que ha desplegado la sociedad civil en Bolivia, lo cual demuestra históricamente un sentido antiautoritario y una densa raigambre democrática. Para Zavaleta (1978b):

La democracia no es una forma estatal sino una manera de ser de las masas (que se traduce en una forma estatal), o sea, no algo que se recibe sino la conquista de un espacio por las masas, por sí mismas y ante sí mismas (p. 795).

16 En un lúcido texto titulado *Allende y Pinochet: La democracia de clase en Chile*, Zavaleta reflexionó en torno al proceso histórico chileno y señaló un importante comentario en torno a la relación entre democracia y autodeterminación: «pero las masas ya habrán aprendido que una cosa es estar hospedado o admitido en la democracia de otra clase y otra muy distinta, el dificultoso trabajo de construir la democracia de la propia clase» (Zavaleta, 1975a: 700).

Lo anterior se evidencia con claridad en palabras dichas en una entrevista de televisión realizada en 1983 donde sostuvo relevantes reflexiones en torno a la democracia y la autodeterminación en Bolivia. Cito en extenso:

En los hechos, lo que es importante es darse cuenta de que, si bien la democracia representativa en sentido estricto tiene apenas una referencia o escasa referencia en nuestra historia, en cambio, las tradiciones democráticas en Bolivia son importantes. Si bien la forma partido es una forma no plasmada organizativamente en Bolivia, sin embargo hay importantes tradiciones organizativas. Bolivia no es un país que se puede clasificar como un país de muchedumbres osificadas y cristalizadas en su atraso. Hay un sentido de la concurrencia histórica y de la iniciativa histórica en el pueblo que es continua y es la historia de Bolivia. Esto es: desde Katari hasta la revolución federal o el 52 no son actos de omisión del pueblo. La forma normal de participación es la irrupción de la multitud, esa es la forma boliviana de la participación. Entonces, en este sentido, hay tradiciones de autodeterminación que son poderosas en este país (Zavaleta, 1983b: 113).

Y agrega al finalizar la misma entrevista: «Yo creo que el proceso democrático es una conquista de las masas, es un acto de autotransformación de las masas» (Zavaleta, 1983d: 118).

Finalmente, es preciso agregar que los planteamientos de René Zavaleta en torno a la autodeterminación deben ser comprendidos como contracara de la dependencia que afecta a los países latinoamericanos. La autodeterminación no puede abstraerse o desvincularse de problemas asociados al colonialismo, el imperialismo, el capital monopólico mundial, etcétera. «Pero es cierto que una cosa es imprimir el propio carácter a la dependencia y otro erigir una estructura de autodeterminación» (Zavaleta, 1983e: 140). La construcción de patrones específicos de autodeterminación puede engendrar modalidades concretas de dependencia. La tensión entre autodeterminación y dependencia le permite al intelectual boliviano instalar el complejo problema de los límites de la autodeterminación a nivel nacional.

Ahora bien, debemos agregar que la noción de «masas» trabajada por René Zavaleta refiere a la idea de la sociedad civil en acción, movilizadora por medio de prácticas de resistencia y rebeldía, contra la oligarquía y el Estado. Las masas refieren a una intersubjetividad que participa de las luchas políticas, que confronta el poder estatal y que posee la potencia para constituir un bloque nacional-popular que logre articular en escenarios de crisis, formas organizativas, de movilización y lucha que robustezcan un proyecto de liberación.

Considerando lo anterior, la noción de democracia como autodeterminación de las masas se asocia a procesos de «reabsorción del Estado en el seno de la sociedad civil» (Tapia, 2016a: 249). La autodeterminación de masas implica, de acuerdo a estos términos, estructuras de deliberación, de participación colectiva, de acción, de lucha y de soberanía popular. René Zavaleta desarrolló así una concepción revolucionaria de la democracia.

La democracia, entendida como «autodeterminación de las masas», permitió a Zavaleta avanzar en relevantes proyecciones políticas, en tanto logró articular democracia y revolución, categorías extraviadas y divorciadas para muchos referentes intelectuales de izquierda durante la segunda mitad del siglo XX. Para el marxista boliviano,

La democracia entendida como autodeterminación de las masas viene a ser el desiderátum de este discurso. La historia de las masas es siempre una historia que se hace contra el Estado, de suerte que aquí hablamos de estructuras de rebelión y no de formas de pertenecimiento (Zavaleta, 1981: 82).

Y continúa «se puede decir que aquí se reemplaza la democracia para la clase dominante por la democracia para sí misma» (Zavaleta, 1981: 82). La democracia como autodeterminación de las masas enfatizó en la igualdad material (no en la democracia como abstracción legal), como ejercicio social y cotidiano. En este sentido, la democracia solo podía nacer y brotar de la acción plebeya; no hay democracia posible sin lu-

cha, sin tierra, sin reforma agraria, sin vivienda, etcétera. De acuerdo a ello, la democracia como autodeterminación de las masas se refiere a procesos dotados de contenido político y de radicalización material de la justicia social.

Ahora bien, Zavaleta (1981) finaliza sus reflexiones en torno a la democracia como autodeterminación de las masas, advirtiéndonos que las masas pueden ser portadoras de tradiciones democráticas (progresistas, revolucionarias) y de tradiciones no democráticas (conservadoras, autoritarias, fascistas). Pueden ser racionales o irracionales, pueden reproducir y fortalecer la servidumbre y el colonialismo o pueden promover procesos igualitarios y emancipatorios. Su horizonte político se encuentra abierto a las correlaciones de fuerza y las expresiones de las luchas sociales, lo que nos pone en alerta de la relevancia de la arena política, social, cultural, educativa y económica, como espacios de disputa, como arenas de conflicto.

Contribuciones a las pedagogías críticas

Los planteamientos de René Zavaleta pueden ser considerados como insumos relevantes para las pedagogías críticas latinoamericanas, en la medida en que se proyecten sus producciones categoriales a problemáticas educativas. Como se ha sostenido con anterioridad, para el intelectual boliviano, la crisis permite visibilizar con mayor claridad los pliegues y capas de las complejas y heterogéneas sociedades latinoamericanas y, a su vez, posibilita distinguir sujetos sociales, estructuras de poder, formas organizativas, expresiones de fuerza, recursos disponibles, entre otros componentes. Las contribuciones zavaletianas en torno a la «crisis como método de conocimiento» son relevantes para las pedagogías críticas latinoamericanas, ya que posicionan en un lugar estratégico el ejercicio de analizar las crisis con sistematicidad y rigor para, desde allí, avanzar en la comprensión de la complejidad social, reconociendo fortalezas y debilidades de las diferentes fuerzas sociales y políticas, evaluando las posibilidades de quebrar la normalidad y transformar el estado de las cosas.

Como señalamos al inicio de este capítulo, la crisis, entendida como herramienta de lectura de la realidad concreta, que permite develar aquello que se oculta en la vida cotidiana, se configura como un momento relevante para las pedagogías críticas, en tanto colabora con el desarrollo de la capacidad de autoconocimiento de las clases y grupos dominados; facilita el reconocimiento de contradicciones sociales; permite identificar repertorios de acción y recursos de poder de los distintos sujetos sociales; y, considerando todo lo anterior, posibilita la toma de decisiones, la definición de posicionamientos y líneas de acción para las organizaciones sociales y políticas comprometidas con la transformación de la realidad¹⁷.

Por su parte, el concepto zavaletiano de «acumulación en el seno de la clase», remite a procesos de internalización y aprendizaje colectivo de experiencias, memorias, representaciones, saberes, etcétera, que son fundamentales para la constitución y autodesarrollo de las clases y grupos humanos oprimidos y explotados. En la noción de «acumulación en el seno de la clase», el marxista boliviano enfatizó en el carácter contingente y circunstancial de la selección de saberes y conocimientos por parte de las clases oprimidas, lo que instala un matiz relevante a las pedagogías críticas, pues implica asumir que la batalla cultural y educativa por construir y socializar saberes y conocimientos coherentes con proyectos liberadores debe ser comprendida como una lucha permanente, abierta y que requiere mecanismos o dispositivos que sean parte de la vida cotidiana de los sujetos. Por otro lado, su preocupación por el aprendizaje de las clases oprimidas sobre las formas organizativas, los repertorios de acción política y la historia de los levantamientos, rebeliones y revoluciones sociales, permite a las pedagogías críticas latinoamericanas incorporar un conjunto de temáticas que, sin mayores inconvenientes, pueden ser asociados como contenidos de aprendizaje en diferentes

17 Desde nuestra perspectiva, lo más cercano a la noción zavaletiana de crisis como método de conocimiento, o a la idea de la crisis como escuela de formación política para la clase trabajadora y los movimientos populares que se ha desarrollado en el campo pedagógico, se encuentra en el vasto trabajo teórico, conceptual y metodológico acumulado en torno al «análisis de coyuntura». Para profundizar en las reflexiones sobre este enfoque, puede consultarse el trabajo de Portantiero (1979) y Gallardo (1990).

espacios educativos con personas: niñas, jóvenes y adultas, así como también, como programa concreto de formación política de militantes populares. Y también, los planteamientos zavaletianos referidos a la importancia de que las clases trabajadoras y los sujetos oprimidos se apropien del marxismo y el materialismo histórico como herramientas de educación política, constituyéndose como una importante contribución para las pedagogías críticas latinoamericanas, las que, ancladas a proyectos revolucionarios de América Latina, tienen el desafío de colaborar con la apropiación del legado teórico-político, epistemológico, metódico, práctico y conceptual del marxismo y de todo un conjunto de corrientes de raigambre emancipatoria.

Finalmente, si revisamos con detenimiento los planteamientos elaborados por el marxista boliviano en torno al denso problema de la democracia, podemos profundizar en varios elementos que pueden ser productivos para el desarrollo de las pedagogías críticas latinoamericanas. En esta dirección, consideramos relevante avanzar en la problematización de las formas organizativas y de participación política existentes en los espacios educativos escolares, las cuales, en numerosas ocasiones, reproducen en microescala las limitaciones de la democracia liberal representativa: lógicas de representación signadas por el personalismo y el caudillismo, formas de participación formal y de baja intensidad, carentes de instancias deliberativas y vinculantes. Esto no es menor, pues la reivindicación de procesos de democratización de los espacios educativos no debería acotarse a los formatos y canales propios de una democracia absolutamente restringida y endeble. Desde las pedagogías críticas latinoamericanas no podemos olvidar que las formas de participación asociadas a la democracia liberal representativa son solo una suerte de piso mínimo para la construcción de proyectos político-pedagógicos de cuño emancipatorio.

Desde nuestra perspectiva, otro aspecto que requiere mayor desarrollo y que resulta relevante para las pedagogías críticas latinoamericanas se relaciona con los desafíos de radicalizar

la democracia en los espacios educativos, lo que implica tres grandes aspectos: primero, desbordar o superar las formas de la democracia liberal representativa, a partir de la promoción y el ejercicio concreto de la deliberación soberana de los sujetos, las comunidades y las clases oprimidas, y de la defensa de sus formas organizativas, de participación y movilización. En este sentido, los espacios educativos ligados a procesos emancipatorios tienen la responsabilidad política de comprometerse con el robustecimiento de la autodeterminación popular, con la defensa y promoción de sus prácticas de resistencia y rebeldía. Segundo, comprender que la democracia no se puede restringir al campo político y que debe permear los múltiples planos de la vida social, es decir, debemos vincularla la democracia con asuntos materiales asociados a la justicia social, a la distribución de los excedentes, a la participación de los y las trabajadoras en la planificación económica, a la participación popular en el diseño y la planificación urbana, a las múltiples decisiones que desplegamos en nuestras relaciones sexo-genéricas, entre muchas otras. Y tercero, desde las pedagogías críticas latinoamericanas debemos profundizar en torno a las potencialidades de articular en los espacios educativos formas de democracia representativa con formas de democracia directa o comunitaria, una articulación que puede ser completamente virtuosa para las organizaciones estudiantiles y docentes comprometidas con las luchas por democratizar los espacios escolares. Para ello, resulta clave ir prefigurando formas organizativas que permitan, por ejemplo, entrelazar el trabajo de los espacios de participación formal al interior de las escuelas, como los centros de estudiantes, los centros de padres, madres y/o apoderados o los consejos escolares, con espacios donde se ejercita la participación directa y comunitaria, como son las asambleas estudiantiles y territoriales, las organizaciones vecinales y comunitarias, los cabildos comunales, las coordinadoras de lucha, entre otros.

Comunidad, trabajo y sindicalismo. Las Escuelas de Estudio y Trabajo en Coeducación de Huayopampa (1940-1970)

Una enseñanza que no se concreta en transformaciones estructurales y superestructurales, en elevaciones científicas y técnicas de trabajo, en transformaciones sociales, es simple erudición, y es este tipo de escuela la que defienden las oligarquías y los reaccionarios: una escuela estática, conformista y hasta retrógrada

Germán Caro Ríos, *El significado de la Función Docente*, 1970.

Nuestra América presenta un sinnúmero de experiencias pedagógicas, educativas y formativas de carácter crítico, contracultural y popular, y las Escuelas de Estudio y Trabajo en Coeducación (EEyTC) no son la excepción. Forjadas entre 1940 y 1970, las EEyTC fueron una serie de proyectos educativos contrahegemónicos desarrollados en Perú a partir del trabajo político-pedagógico de docentes, trabajadores y estudiantes. El ejemplo más acabado y documentado de las EEyTC tuvo lugar en San Agustín de Huayopampa, pequeña comunidad rural ubicada a 100 kilómetros de Lima, y fue llevada adelante por Germán Caro Ríos (1905-1971), maestro, sindicalista y pedagogo oriundo de Huayopampa. Sin embargo, este modelo encontró difusión entre diversos pueblos y comunidades a partir del rol destacado que la militancia sindical imprimió en el accionar de Caro Ríos y del Frente Magisterial Clasista, en-

tre los que se cuentan las experiencias de Viñac, Muquiyauyo, Vicos, entre otras.

En el presente capítulo se busca reconstruir la gestación y devenir de las EEyTC, dando cuenta del contexto histórico y educativo en el que se desarrollaron y su vinculación con la lucha de clases del período. En este camino no puede soslayarse el rol y la trayectoria de Caro Ríos, en vinculación con el pensamiento de Mariátegui, así como también la radicalidad que las luchas sindicales y políticas del Perú del período 1920-1970 le imprimieron a dicha experiencia. Poner de relieve las EEyTC tiene al menos tres objetivos: visibilizar el proceso, entendiendo que no ha sido difundido más allá de Perú; comprender los vínculos materiales entre las EEyTC y una estrategia socialista y anticolonialista; y pensar aportes concretos de las EEyTC a nuevos proyectos político-educativos emancipatorios.

En esta clave, en el primer apartado buscaremos dar cuenta de las reformas educativas que tuvieron lugar en el Perú en la primera mitad del siglo XX, para comprender el marco en el que fueron desarrolladas las EEyTC y contra qué tipo de modelo educativo luchaba Caro Ríos. En un segundo momento, realizaremos un breve recorrido por la vida de Caro Ríos, sus inquietudes, el vínculo e influencia de José Carlos Mariátegui, su labor docente y sindical. En tercer lugar, nos enfocaremos en las experiencias de Viñac y de Huayopampa, ambas llevadas adelante por Caro Ríos, aunque acompañadas por un conjunto de maestros y comunidades. En cuarto lugar, nos abocaremos al análisis del libro *Escuelas de Estudio y Trabajo en Coeducación* de Caro Ríos, el cual fue ordenado y publicado de manera póstuma por docentes del Frente Clasista Magisterial, del que Caro Ríos formó parte hasta sus últimos días. Sin embargo, los cinco capítulos que componen los escritos de Caro Ríos pueden ser leídos de manera independiente como cinco libros que, interconectados por el método y el enfoque teórico, mantienen especificidad en sus temas: análisis del sistema educativo peruano y las condiciones materiales de Huayopampa; el desarrollo teórico y empírico de las EEyTC; el carácter

de la coeducación; la organización escolar; y, por último, la función docente. Finalizamos con algunas reflexiones sobre las EEyTC y sus aportes a las pedagogías críticas nuestroamericanas.

Reforma educativa democrática y popular, la gran deuda del período

La experiencia de las EEyTC tuvo lugar entre los años 1940 y 1970. Durante este período, en el Perú tuvieron lugar una serie de reformas educativas, a la par de importantes cambios políticos, económicos y sociales. Aquí retomaremos de manera muy sintética algunos de los procesos retratados en el capítulo referente a Mariátegui, añadiendo algunas características del período 1940-1970.

En lo relativo al sistema de enseñanza peruano, al comenzar el siglo XX, el campo educativo se encontraba en pleno proceso de transformación a partir de la Reforma Civilista de 1905, durante la presidencia de José Pardo y Barreda (1904-1908), fuertemente influenciada por los modelos educativos europeos, francés y alemán. Los afanes por consolidar un Estado nación, sobre la base de ciudadanos «civilizados» y con capacidades para aportar en el desarrollo económico capitalista del país, hicieron que el eje estuviera centrado en «educar» al indígena, generando su integración y asimilación a la sociedad. En consecuencia, los esfuerzos gubernamentales se centraron en ampliar y universalizar la matrícula del nivel primario, estableciendo su gratuidad y obligatoriedad. Durante el período, también se implantó la gratuidad de las escuelas técnicas (buscando generar trabajadores aptos para las nuevas labores en los talleres y fábricas urbanas) y nocturnas, y se dio impulso a la educación privada.

Con esto, el Civilismo buscó dar un giro que permitiese al Perú salir del «atraso», luego del duro golpe político y económico que significó la Guerra del Pacífico (1879-1884), que fue asimilada como una gran humillación para las clases domi-

nantes y presentada como una gran derrota nacional. Sin embargo, los problemas de la sociedad peruana estuvieron lejos de resolverse y las tintas volvieron a cargarse sobre la educación. La exclusión social de las poblaciones rurales e indígenas, la desigualdad social y la segmentación clasista continuaron vigentes y fueron objeto de debate público, allanando el camino para la discusión de una nueva Ley Orgánica de Enseñanza en 1920 (Basadre, 2014), promovida ahora desde el gobierno de Augusto Leguía (1919-1930). El gran impulsor de la misma, Manuel Vicente Villarán, destacada figura civilista, aportó la orientación norteamericana en la nueva propuesta pedagógica, otorgando prioridad al desarrollo de habilidades y capacidades prácticas y técnicas del estudiantado, como paso importante en el desarrollo del Perú. Esta reforma tuvo lugar en el marco de una importante conflictividad en el sistema educativo, dada por la Reforma Universitaria y el estrechamiento de lazos entre el movimiento estudiantil y el movimiento obrero, que no tardó en ingresar en tensión con el gobierno. Sobre este proceso se trabajó con mayor detenimiento en el capítulo referente al pensamiento pedagógico de Mariátegui.

Aunque la reforma de 1920 dio prioridad a la educación universal primaria con orientación técnica para el trabajo, no pudo resolver ni el problema de la falta de generalización de la educación primaria, ni el problema de la segmentación entre la escuela primaria por un lado y la media y universitaria por otro. El analfabetismo y la falta de acceso al nivel primario perduraron porque, a pesar de la letra modernizadora de la nueva ley, la población peruana era eminentemente rural y alejada de los centros urbanos, y la obligatoriedad no garantizó el acceso a condiciones materiales. El segundo problema estaba dado por la estructura clasista del sistema educativo heredada de la colonia, en donde los niveles secundario y universitario se encontraban fuertemente conectados entre sí, pero desconectados del nivel primario y eran reservados para los hijos de las élites gobernantes. Mariátegui señala que los intentos por demoler el régimen demoliberal mediante la educación resul-

taban saboteados en la práctica por la estructura misma del Perú, su distribución poblacional y la persistencia del sistema de castas heredado de la colonia (Mariátegui, 2010). Ahora bien, esta reforma sí dio lugar a la formación de una incipiente clase media aspiracional en el Perú, a la vez que habilitó un proceso de expansión territorial de la educación hacia algunos poblados aledaños a los grandes centros urbanos.

Es en la década de 1940, durante el primer gobierno de Manuel Prado Ugarteche (1939-1945), cuando ingresa un tercer ciclo de reformas de envergadura, el cual coincide con la experiencia de las EEyTC en Huayopampa. Además de las experiencias educativas no formales como las Universidades Populares mencionadas en el capítulo referente a Mariátegui, en 1941 tuvo lugar una nueva Ley Orgánica, en el marco de lo que se conoció como la Primavera Democrática (1939-1948). En el plano educativo, la misma se encontró influenciada por las pedagogías norteamericanas y, particularmente, por la corriente de la escuela nueva, alejándose del modelo elitista y conservador que había impreso el civilismo, pero apelando al desarrollo de capacidades vinculadas al trabajo manual en el marco del desarrollo capitalista.

Cabe destacar que en este período comenzó a tener lugar en el Perú —como en numerosos países de América Latina— un proceso de sustitución de importaciones guiados por políticas de corte desarrollista. Si bien la máxima expresión de este proceso tendrá lugar varios años más tarde, con Velazco Alvarado (1968-1975), sin duda las políticas sociales y educativas del período fueron parte de un proceso económico y político tendiente a incorporar a las masas a derechos políticos y a ciertos derechos sociales. Conjuntamente, Perú experimentó un proceso de migración del campo a la ciudad y una fuerte urbanización, dando a la escuela un nuevo alcance hacia las clases populares y nuevas metas: además de la integración y el desarrollo como los dos grandes objetivos previamente buscados, se reimpulsó la enseñanza técnica en el nivel primario y secundario, se estableció la educación infantil, se democratizaron los magisterios, principalmente para las clases medias,

y se amplió la cantidad de establecimiento educativos en los centros urbanos y en los pequeños poblados.

Estas reformas fueron profundizadas en 1945, durante el gobierno de José Bustamante y Rivero (1945-1948), quien nombró como ministro de Educación a Luis Valcárcel, reconocido intelectual indigenista, quien criticó con vehemencia la condición miserable en la que se encontraba la población indígena y desarrolló importantes iniciativas de educación en el ámbito rural a partir del Instituto Indigenista Peruano (Matienzo León, 2023). Durante el período se estableció la gratuidad de la enseñanza secundaria, a la vez que se buscó conectar con las raíces del «ser nacional» peruano con inclusión de la cultura incaica, impulsando la enseñanza del folklore y la educación artística.

La última mención que realizaremos aquí sobre procesos y reformas institucionales tiene que ver con la continuidad y la profundización en la perspectiva recién mencionada, por parte del ochenio de Manuel Odría (1948-1956). A partir del Plan Nacional de Educación de 1950, se estableció una nueva organización escolar, se avanzó en la estandarización curricular, se crearon numerosos establecimientos educativos de todos los niveles, incluyendo la creación de siete universidades y nuevos liceos militares (Morillo Miranda, 1995). Durante estos años, emergieron algunas experiencias educativas que reflejaron no solo el nuevo momento de la política educativa, sino también las disputas en torno a la orientación del sistema educativo, destacándose desde diversos lugares figuras como las de Germán Caro Ríos, Walter Peñaloza o Augusto Salazar Bondy (Rodríguez de los Ríos, 2020). Aun así, Caro Ríos (2018: 55) destaca que los resultados de dicha apuesta resultaron magros: «Sin embargo, pese a todos los intentos del Estado por intermedio de varios regímenes gubernamentales, nuestra educación se debate aún en el campo del mero intelectualismo; todos los intentos de hacerla más práctica y objetiva no han alcanzado progresos importantes».

Al igual que en toda América Latina, en la década de 1960, Perú asistió a un proceso de ascenso de masas y radicalización política: se registraron grandes movilizaciones campesinas-indígenas, sindicales y estudiantiles, se crearon cientos de organizaciones políticas, sociales, y organizaciones guerrilleras, con una clara orientación socialista y de liberación nacional. En este contexto, la educación fue uno de los tantos campos en los que se evidenció una fuerte disputa de proyectos en pugna, como queda en evidencia con la proliferación de revistas de educación, congresos y espacios de debate, y la masificación de sindicatos y agrupaciones docentes de diversos niveles. Esto último dio lugar a la estructuración no lineal de numerosos sindicatos de diverso grado en la Federación Nacional de Educadores del Perú, que más tarde fue la base para la creación del Sindicato Único de Trabajadores de la Educación del Perú (SUTEP).

El presente apartado nos ha sido de utilidad para comprender la orientación que desde el Estado y las instituciones se imprimió a la educación formal del Perú en el contexto de desarrollo de las EEyTC. Nos interesa ahora enfocarnos en algunos elementos del movimiento sindical y de izquierda en el Perú durante el período, así como también en una breve biografía militante de Germán Caro Ríos, mentor y educador de las EEyTC.

Germán Caro Ríos, segunda generación de socialistas del Perú

Germán Caro Ríos, discípulo y amigo de José Carlos Mariátegui, ha sido reconocido por su labor pedagógica, sindical y comunitaria en el Perú y ha tenido un papel destacado en la elaboración y desarrollo de las EEyTC. Si bien algunas miradas intentaron circunscribirlas en términos temporales (1940-1970) y geográficos (Huayopampa), las EEyTC rebasan dichos límites y se entroncan con la historia de las comunidades indígenas, con el sindicalismo revolucionario peruano, heredero del propio Mariátegui, y con los movimientos educativos de

renovación de la época. Es por esto que a continuación dejaremos apuntadas algunas notas biográficas y militantes de Caro Ríos, en vinculación con su contexto histórico y la lucha social del período.

Caro Ríos nació en 1905 en la comunidad campesina e indígena de San Agustín de Huayopampa, localizada a unos 100 kilómetros al noreste de la ciudad de Lima, capital de Perú. Sus padres, Daniel Caro Espinoza y Genadia Ríos, enseñaron a Germán y a sus siete hermanos y hermanas las labores del campo, ligadas principalmente al cultivo del maíz y la cría de ganado. Desde pequeño fue estimulado en el estudio y el aprendizaje por sus tíos y por sus maestros de primaria, Ceperino Villar y Felicita Córdova (Félix Damián, 2015). Inició el nivel secundario en el Seminario de Huayopampa, desde donde organizó una agrupación, fundó un periódico estudiantil, promovió actividades ligadas al trabajo productivo y organizó, junto con sus compañeros, actividades culturales como pintadas de murales, la creación de clubes y teatros. Desde esta agrupación, Caro Ríos y sus compañeros promovieron actividades en contra del abuso de los gamonales sobre la población campesina e indígena (Quiroz Torres, 2005).

A los 18 años abandonó el Seminario y se propuso ir a Lima con el objetivo de formarse como maestro rural en el Instituto Pedagógico Nacional de Varones. Sin embargo, consciente de su precaria situación económica, trabajó durante un año en una hacienda de Cañete, experiencia que marcó a fuego a Caro Ríos, ya que le mostró la explotación y la humillación que sufrían los campesinos e indígenas por parte de los gamonales. Un año más tarde, partió a Lima para ingresar al Instituto Pedagógico Nacional de Varones.

Influencia de Mariátegui

José Carlos Mariátegui, el gran Amauta, retornó de su exilio en Europa en el año 1923. A su regreso, fue convocado por Raúl Haya de la Torre, importante dirigente del movimiento estu-

diantil y fundador del APRA, para dictar una conferencia en la recién creada Universidad Popular González Prada (UPGP). Pocos meses más tarde, el gobierno autoritario de Augusto Leguía dictó el exilio para Haya de la Torre, quien dejó en manos de Mariátegui la dirección de la UPGP, así como la dirección de la revista *Claridad*, órgano de la Federación Universitaria. Como señalamos anteriormente, en su nuevo rol, Mariátegui afianzó lazos entre los movimientos estudiantil y obrero, insistió a la creación de sindicatos unificados y dictó una serie de conferencias entre el 9 de junio de 1923 y el 26 de enero de 1924, en forma de curso que llamó «Historia de la crisis mundial».

Para ese entonces, Germán Caro Ríos ya estudiaba en el Instituto Pedagógico Nacional de Varones y, al escuchar referencias sobre Mariátegui y su pensamiento creativo, comenzó a asistir a sus conferencias en la UPGP. Esta experiencia es sumamente relevante para Caro Ríos, quien se convierte en discípulo primero y amigo personal después del propio Mariátegui. Influenciado por sus ideas políticas y sociales, comienza a formar parte del núcleo político del Amauta y, más tarde, formará parte del Partido Socialista, creado por Mariátegui en 1928, y sus subsiguientes derivaciones: Partido Comunista en 1930 y el Partido Comunista Bandera Roja, de orientación maoísta, a partir de la ruptura de 1964. Sin embargo, el plano de intervención de Caro Ríos siempre estuvo ligado a la militancia sindical y educativa.

Durante estos años, Mariátegui se convirtió en un reconocido intelectual y periodista, y generó espacios de debate y discusión con jóvenes entusiastas, promulgando un pensamiento materialista histórico-dialéctico. Entre sus tantas iniciativas, convocó a diversos estudiantes críticos e inquietos a formar parte de un grupo de debate y producción sobre la realidad peruana, retratado en su artículo «Un programa de estudios sociales y económicos» (Mariátegui, 1986k), donde propone un trabajo mancomunado, pero dividido en diversos ejes, en donde el tema «educación» no está ausente. Este grupo se gestó en las tertulias brindadas todas las noches en la casa de Mariátegui y Ana Chiappe, en la sala en donde se encuentra el

famoso «rincón rojo» y, durante la segunda mitad de la década de 1920, fue un centro de atracción política, intelectual y cultural de Lima.

Como dejamos en evidencia anteriormente, Mariátegui escribió numerosos artículos vinculados a lo educativo, dedicando especial atención a la vinculación entre un nuevo modelo educativo, la Escuela Única, la lucha sindical y la función del docente como «agitador». Así, en uno de los primeros artículos de *Temas de Educación*, Mariátegui señala que «ninguna categoría de trabajadores intelectuales aparece tan naturalmente destinada a dar su adhesión a las nuevas ideas como la de los maestros de primera enseñanza» (1986: 1). Así como este fragmento, Mariátegui dedica decenas de artículos a la labor docente y sindical en el Perú.

Caro Ríos tuvo, durante la década de 1920, un verdadero bautismo intelectual, retomando y haciendo carne numerosas ideas del Amauta. Un primer elemento a destacar es el rasgo materialista, histórico y dialéctico del pensamiento, presentes tanto en los análisis de Caro Ríos sobre la realidad peruana y la génesis de sus problemas, como en la elaboración de la propuesta pedagógica de las EEyTC. Así, la propuesta educativa, que involucra una multiplicidad de elementos, se asienta en esa interacción entre lo que realmente *es* y lo que *puede ser*, mediada por el trabajo humano intencionado en un proyecto político transformador en clave socialista. Así, la idea de que los hombres —y mujeres— hacen la historia, pero bajo circunstancias que existen y que son heredadas desde el pasado (Marx, 1975), se entronca con la idea mariáteguiana de encontrar en la dialéctica entre pasado y futuro un mito canalizador de la movilización en el presente, que Mariátegui llama socialismo indoamericano y que Caro Ríos identifica en la persistencia del Ayllu en las comunidades en las que desarrolla la experiencia de las EEyTC entre 1940 y 1970.

Un segundo rasgo que Caro Ríos toma de Mariátegui es la idea de que el problema del Perú es el problema de las desigualdades económicas, el de la concentración de la tierra

(Mariátegui, 2010) y la persistencia del sistema de castas de la colonia. Y, al igual que en Mariátegui, en Caro Ríos tampoco se evidencia una deriva mecanicista de dicha afirmación. Esto es, afirmar el papel estructurante de la desigualdad económica como causa del debatido «atraso» de Perú no invita a pensar que lo educativo deba ser relegado a un problema de segundo orden. Por el contrario, se afirma el carácter político y económico de la educación y se reivindica la función docente y la orientación político-pedagógica en la lucha de clases del Perú.

Un tercer elemento del pensamiento de Mariátegui en Caro Ríos es la idea de que una nueva educación pone en el mismo plano el trabajo intelectual y el trabajo manual. El trabajo no es —o no debe ser— meramente «trabajo manual», sino una superación virtuosa que también involucra procesos de investigación, enseñanza y aprendizaje, generando un trabajo intencionado en la transformación material de la realidad social. Así, el trabajo intencionado debe complementar la orientación política, científica y politécnica, orientada al desarrollo de la producción y mejoramiento de las condiciones materiales de vida de Huayopampa.

Un último elemento aquí destacado —que trabajaremos con mayor profundidad en el siguiente apartado— es la importancia de los maestros/as y educadores en los procesos de transformación social. Sin ser un académico, e incluso sin haber finalizado el segundo grado de la escuela primaria, Mariátegui encuentra en la función docente, en su paso por la UPGP, un espacio de discusión, de persuasión y de construcción de ideas muy potente, que sin duda tiene un impacto fenomenal en la vida del propio Caro Ríos y en sus reflexiones sobre el tema.

El 16 de abril de 1930 fallece Mariátegui, una noticia lúgubre para el amplio arco de las clases subalternas del Perú. En su funeral, miles de obreros cargan su ataúd hasta el cementerio de Lima. El Amauta deja un legado imborrable en el Perú y en toda América Latina, así como también una serie de tareas a las y los maestros, educadores, sindicalistas y militantes revolucionarios de sus tiempos.

Sindicalismo clasista: un camino para toda la vida

El mismo año del fallecimiento del Amauta, Caro Ríos regresa a Huayopampa, contrae matrimonio con Eugenia Rossel Castro y, acorde al legado de Mariátegui, comienza a impartir clases, integrándose de inmediato a la Internacional de Trabajadores de la Enseñanza (ITE), organización de orientación socialista e internacional, cuyo capítulo peruano fue constituido apenas dos años antes por el mismo Mariátegui.

Poco tiempo después, en 1931, la Central General del Trabajo de Perú (CGTP) organizó una gran movilización reclamando mejoras salariales, en la cual la ITE participó activamente. Sin embargo, la instauración del período conocido como Tercer Militarismo (1930-1939), que siguió al Oncenio de Leguía, mostró intolerancia ante las reivindicaciones sindicales: el entonces gobierno de Sánchez Cerro castigó la acción con la cesantía de dos mil docentes, entre ellos, Caro Ríos. Ante este acontecimiento, lejos de desanimarse, los maestros cesanteados organizaron un Comité de Maestros Desocupados, crearon un periódico de difusión de ideas y de noticias, e impulsaron la lucha social con orientación socialista en Perú. Luego de tres años de lucha sindical y social, en 1934, un enorme y heterogéneo grupo compuesto por el sindicalismo, la intelectualidad, los obreros, artistas, entre otros, realizaron un mitin y una toma simbólica del Ministerio de Instrucción, Justicia y Culto (luego Ministerio de Educación) al gobierno de Oscar Benavides, logrando la reincorporación de los maestros despedidos, así como también la reapertura de la Universidad de San Marcos (Córdova León, 2019).

Sin embargo, dicha reincorporación buscó apaciguar las aguas y dividir al núcleo docente, el cual había ganado prestigio y legitimidad social. De este modo, el gobierno propuso una reincorporación de los dos mil docentes, pero en escuelas de pequeños poblados diseminados a lo largo y ancho del territorio. Caro Ríos fue asignado a una pequeña escuela en la comunidad campesina de Viñac, provincia de Yauyos. Esta acción, que en un principio fue impartida como medida disci-

plinaria, terminó por generar la difusión del sindicalismo, de ideas socialistas y el trabajo educativo en comunidades alejadas de los centros urbanos.

A principios de la década de 1940, Caro Ríos regresó a su natal Huayopampa con la idea de establecerse y generar un proceso político-pedagógico como el de Viñac, pero en su propia comunidad. Si bien estos son años en que las EEyTC se difunden por poblados y comunidades campesinas e indígenas, esto no desconecta a Caro Ríos de los problemas generales del Perú. Por el contrario, continuó con su militancia sindical y política, organizó un Centro de Estudios Pedagógicos (CEP), organizó actividades, conferencias y participó activamente en las movilizaciones como parte del sindicato docente.

Aprovechando la diseminación de dos mil docentes bajo el gobierno de Sánchez Cerro, Caro Ríos tejió una tupida red de colaboradores en distintas escuelas comunales, mencionados en el prólogo de Juan González Rossel al libro de Caro Ríos: «José Contreras Arteaga, Josefa Plasencia Vigo, Reynaldo Félix Ricapa, Eutimio Caro Alejandro, Demetrio Caro, Alfredo Gonzales Rossel, Julio Florentino, Raúl Peña León, Maura Mora, entre otros distinguidos maestros» (Caro Ríos, 2018: 9), con los cuales mantuvo contacto y un debate periódico tanto sobre las EEyTC, como sobre la actualidad y los problemas de la educación a partir del CEP.

Como mencionamos anteriormente, en 1964 Caro Ríos pasa a formar parte del PC Bandera Roja, de tendencia maoísta, y en 1966 conforma, junto a otros sindicalistas clasistas, el Frente Clasista Magisterial (FCM), con un programa, bases y principios, un lema y simbología propia, muchos de los elementos que luego serán tomados en la formación del SUTEP, en su Congreso de Unificación, en Cusco, en julio de 1972. De estos espacios, Caro Ríos no solo desarrolla una lucha social y reivindicativa, sino que se encuentra preocupado por los debates educativos y la generación de experiencias que permitan la emancipación del campesinado pobre. En esta clave, junto a un grupo de docentes, arma un colectivo llamado «José Carlos

Mariátegui», desde donde se encarga de rescatar los escritos educativos de Mariátegui y difundirlos, ya que los mismos habían sido enterrados luego de su muerte por sus detractores.

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos por generar un sindicato único sin distinción de niveles, Caro Ríos no llegó a ver el SUTEP, ya que un año antes sufrió una colecistitis que le provocó la ruptura de vesícula y, un mes más tarde, el 19 de octubre de 1971, falleció en el hospital de Lima. Al igual que la muerte de Mariátegui, su entierro en Huayopampa dio lugar a una impresionante manifestación del pueblo. En su mausoleo se encuentra en bronce el lema del SUTEP: tres columnas que representan el trabajo profesional, el trabajo sindical y el trabajo político, como componentes del sindicalismo clasista en la construcción del socialismo proletario. Desde su labor, Germán Caro Ríos dedicó su vida al mejoramiento de las condiciones de vida de su pueblo, al desarrollo de la capacidades humanas y creativas, a la producción, el trabajo y la educación, desde una perspectiva clasista, socialista y anticolonial.

Escuelas del Estudio y el Trabajo en Coeducación: las experiencias de Viñac y de Huayopampa

Conforme a las ideas y el método que Caro Ríos había comenzado a elaborar en su rol docente, pero principalmente en su etapa de formación junto a Mariátegui, sus primeros pasos por Viñac estuvieron vinculados al análisis concreto de la realidad concreta. ¿Cómo es la población? ¿De qué trabajan los habitantes del pueblo? ¿De qué viven? ¿Cómo viven? ¿Cuáles son sus costumbres y tradiciones? ¿Cuál es su vínculo con el Centro Educativo, con los conocimientos ancestrales y con los conocimientos científicos? Así, Caro Ríos comenzó a delimitar una primera tarea docente que luego replicará como método permanente en la experiencia de Huayopampa: el análisis, la investigación y sistematización de lo que *es* Viñac y de la realidad educativa en particular, para delinear un plan educativo que, en vinculación con la comunidad, trabaje sobre lo que *se quiere ser*. Pero este no es solo un proceso inicial, sino continuo,

en la medida en que se empieza a ejercer la labor pedagógica y se realiza en interacción permanente con la comunidad. Caro Ríos llevó a cabo múltiples entrevistas con padres, madres, estudiantes, comuneros y autoridades locales como práctica permanente de diálogo y creación.

Así, observó que Viñac solo contaba con un Centro Educativo general, sin distinción de edades, con una infraestructura precaria y antipedagógica (Félix Damián, 2015). Ante este primer problema que la realidad concreta le presentaba, Caro Ríos comenzó a poner en práctica algunos nuevos enfoques pedagógicos: propuso la realización de una asamblea comunal para encontrar colectivamente una solución a las malas condiciones para el aprendizaje. Este proceso decantó en la creación de un nuevo establecimiento educativo por parte de la comunidad, en el que todos participaron en el proceso de construcción: estudiantes, trabajadores y el mismo Caro Ríos. Aquí refuerza la idea de que el ejemplo y el trabajo codo a codo son esenciales en un proceso educativo virtuoso.

Caro Ríos no hablaba quechua, pero la experiencia de Viñac y, más tarde, en Huayopampa, le planteó como desafío primordial el aprendizaje de la lengua quechua. Así, la lectoescritura se realizaba tanto en español como en quechua, y el idioma originario de la población no solo se respetaba, sino que se fomentaba, como se evidencia en la realización de obras de teatro en quechua. El trabajo con la lengua propia y el fomento de la cultura es una de las tantas lecciones que son aprendidas a partir del trabajo educativo en Viñac.

La labor pedagógica de Caro Ríos durante estos años recolectó algunas premisas fundamentales: conocer profundamente la comunidad con la que se coeduca, partir de las condiciones materiales del pueblo y de sus habitantes, identificar los problemas reales de la población y construir colectivamente soluciones que involucren tanto el estudio como el trabajo. Así, las propuestas educativas no solo se evidenciaron en el plano de la «excelencia académica», sino, sobre todo, en el desarrollo conjunto y colectivo de la comunidad. Este desarrollo incluyó

la construcción de caminos, la mejora de tierras y la producción de frutales, y la posterior comercialización de los frutos para mejorar las condiciones del poblado, el agua potable y la instalación de luz eléctrica. En los grandes y en los pequeños problemas que surgieron, hubo una respuesta desde el trabajo conjunto, desde la construcción de auditorios y bibliotecas, la organización de grupos de teatro, hasta la compra de uniformes para los y las estudiantes. Así lo relata su hija, Yrina Caro (Instituto de Investigaciones Pedagógicas José Antonio Encinas-SUTEP Lima, 2010).

Caro Ríos pasó más de cinco años en Viñac, dejando a su paso una escuela renovada, un nuevo vínculo entre comunidad y escuela y una transformación de los segmentos productivos de Viñac, a la vez que se llevó importantes lecciones sobre el respeto de las tradiciones y costumbres, y la necesidad de expandir estas experiencias político-pedagógicas.

En su regreso a Huayopampa, en 1940, Caro Ríos buscó poner en prácticas todos los preceptos teóricos y filosóficos aprendidos, así como también su experiencia en Viñac. Fiel a la inspiración materialista heredada de Mariátegui, su punto de partida fue el análisis y la investigación profunda sobre las características sociales, económicas y políticas del poblado. Gran parte de esas apreciaciones se encuentra bien retratada en la compilación de artículos que, a partir de 1975, serán la obra completa de Caro Ríos, llamada *La Escuela de la Educación y el Trabajo en Coeducación* (2018).

Así, tras una labor ardua, el diagnóstico presentado por Caro Ríos es crudo pero realista: altos índices de pobreza, elevadas tasas de analfabetismo y una gran desigualdad en el aprendizaje entre niños y niñas en las escuelas 434 y 455 de Huayopampa, que en ese entonces estaban divididas por género. Este cuadro es retomado en uno de los prólogos del libro de Caro Ríos, realizado por docentes del Frente Magisterial Clasista, en donde se cita una investigación llevada a cabo por el Instituto de Estudios Peruanos (1982) en la comunidad de Huayopampa. Esta investigación no solo confirma la si-

tuación descrita por Caro Ríos, sino que, al emplear una metodología diacrónica a lo largo de quince años, corrobora los cambios y mejoras en la comunidad a partir de la intervención educativa.

A su vez, ambas escuelas se encontraban en malas condiciones, con baja matrícula y con una excesiva recarga laboral docente:

Ambas escuelas contaban con tres profesores de enseñanza común para atender a las seis secciones integrantes de la Escuela Primaria completa. Esta situación aconsejó a los profesores a fusionar ambas escuelas y establecer la coeducación. La medida liberó a los maestros de la recargada labor de atender dos secciones a la vez y todos los docentes dispusieron de tiempo para organizar mejor su trabajo, mejorar las condiciones de su aula y relacionarse con los padres de familia (Caro Ríos, 2018: 93).

Partiendo de este diagnóstico, Caro Ríos propone en asamblea la unificación de las escuelas de mujeres y de varones, un proceso que se concretó con éxito en 1944. Esta medida encontró resistencia tanto dentro de la comunidad, con la queja de algunos padres y madres, como a nivel institucional, dado que la unificación se llevó a cabo sin la autorización del Ministerio de Educación. Sin embargo, ambas resistencias se desvanecieron, no solo porque la comunidad escolar toda llevó adelante el proceso, sino también debido a los resultados positivos de la experiencia educativa, que encontraron continuidad en las diversas comunidades de la subcuenca de Añasmayo, en el Distrito de Atavillos Bajo. La nueva matrícula permitió la reorganización del alumnado en cuatro grupos de estudio y trabajo, sin distinción de géneros, lo que facilitó la construcción de una planta eléctrica, la instalación de agua potable, el mejoramiento del sistema de cultivo, la reorganización del transporte, entre otros logros. A partir del Centro de Experimentación de la Escuela, niños y niñas trabajaron a la par en todas las actividades, como agricultura, ganadería, producción.

En cuanto a la igualdad entre mujeres y varones, Caro Ríos no solo propuso y defendió el sistema coeducacional, sino que también subrayó que los argumentos utilizados para desacreditar este sistema, basados en características biológicas o morales, solo podían ser desmantelados mediante una sólida educación sexual que rompa con los tabúes de la época, abordando la materia como parte del desarrollo educativo integral de niños y niñas.

Otro de los primeros temas que Caro Ríos evidenció fue el alto grado de ausentismo y llegadas tarde por parte del alumnado. Al adentrarse en el problema, observó que las condiciones económicas de las familias no eran buenas, los niños y niñas no desayunaban en sus casas y, mucho menos, tenían las condiciones para conseguir calzado y equipo de estudio. Caro Ríos se abocó entonces, como tarea central, al mejoramiento de las condiciones de vida de las familias de Huayopampa. Así, propuso un proyecto para sembrar durazneros en los territorios ociosos aledaños a la escuela. La comunidad colaboró con la iniciativa que, en un período de tres años, fue resolviendo no solo el tema del desayuno de los niños y niñas, sino que también generó un nuevo circuito productivo en la región y, con el paso del tiempo, la gran producción le permitió a la comunidad comercializar duraznos con ciudades aledañas. El propio Caro Ríos destaca que «lo que ocurre en dicha comunidad, es resultado palpable de este método de escuela de estudio y trabajo. La escuela implantó el primer huerto de frutales selectos que ahora se ha extendido a toda la comunidad» (2018: 97).

Retomando las experiencias comunales, los niños y las niñas, como también los adultos de la comunidad, trabajaron de manera colectiva y, a los cinco años de iniciado el proyecto, la recaudación comunitaria permitió instalar el tendido eléctrico en todo Huayopampa (Instituto de Investigaciones Pedagógicas José Antonio Encinas-SUTEP Lima, 2010). De esta experiencia se pueden extraerse numerosas lecciones: primero, partir de los problemas reales de los pobladores; segundo, analizar las condiciones materiales de lo que *es* y de lo que

podría ser, orientando el estudio y el trabajo en este sentido; tercero, generar un proceso de organización dentro de la comunidad que parta de las formas organizativas, tradiciones y cultura propia; y cuarto, transformar la comunidad combinando estudio, reflexión y trabajo. Esta experiencia se replicó a lo largo de los treinta años de trabajo en la comunidad de Huayopampa, generando resultados asombrosos.

En los años de trabajo, no hubo contribuciones económicas por parte del gobierno local ni provincial. Sin embargo, en Huayopampa todavía existía un gobierno comunal, con una Asamblea Comunal heredera de la organización del Tahuantinsuyu. La misma no era reconocida por la legislación estatal, pero convivía sin mayores inconvenientes con el gobierno local. La autoridad comunal apoyó económica, laboral y socialmente el proyecto educativo y se vio fortalecida a partir de la forma orgánica del trabajo conjunto.

La obra de Caro Ríos: de la Escuela Única a la EEyTC

La obra que compila los escritos de Caro Ríos es póstuma y fue unificada por el maestro Manuel Montañez Vázquez y sus compañeros del Frente Clasista Magisterial. Además de los prólogos iniciales y las semblanzas del gran maestro que acompañan las diversas ediciones, la estructura general del libro organiza los escritos de Caro Ríos en cinco grandes temas.

Fiel a sus convicciones materialistas históricas, el primer tema aborda una caracterización del desarrollo de los sistemas educativos, así como de algunas características estructurales de Perú, esenciales para comprender la actualidad del sistema educativo. En este apartado, Caro Ríos realiza un análisis detallado de tres cuestiones principales: en primer lugar, la evolución de los sistemas educativos en el mundo, desde la educación en las comunidades primitivas hasta el sistema capitalista; en segundo lugar, el desarrollo del sistema educativo en Perú, comenzando desde la educación en las comunidades incaicas hasta su situación actual, donde realiza agudas

críticas a las sucesivas reformas en educación desde la sanción de la Constitución; y finalmente, un análisis exhaustivo de las características geográficas, poblacionales, históricas, económicas y sociales de Huayopampa. A los fines de este libro, aquí haremos mención a los rasgos particulares de la comunidad que Caro Ríos destaca, ya que lejos de ser meramente anecdóticos, son centrales para comprender el desarrollo de la experiencia de las EETC. Algunas de estas características destacadas son: la propiedad comunal de la tierra, el trabajo colectivo, el Ayllu y la estructura de gobierno comunal a partir de la Asamblea de Comuneros. A esto se suma la persistencia de relaciones serviles heredadas de la colonia, tales como la tributación, la servidumbre, las mitas y las encomiendas. A su vez, se destaca la destrucción de la producción artesanal, producto del fluido comercio con la capital, Lima. Estas características, entre otras, serán centrales en el diagnóstico inicial de la situación y en el trabajo educativo y productivo realizado para el desarrollo integral de la comunidad.

El segundo tema que aborda Caro Ríos en su obra se refiere a algunas de las problemáticas fundamentales del sistema de educación peruano. En “Las escuelas de estudio y trabajo” (2018: 75), el maestro destaca al menos dos problemas educativos: el elevado grado de analfabetismo, que supera el 50 % de la población, y la insuficiente preparación de los y las jóvenes al salir de la escuela.

Este déficit se debe, en gran parte, a la orientación predominantemente teórica y libresca del sistema educativo, que deja de lado una educación práctica, vocacional y al servicio de la comunidad. Este carácter intelectualista es criticado por Caro Ríos, quien destaca la importancia del trabajo y la producción en el proceso de aprendizaje. Tal como señala: «Se sienta también como principio, que existe una relación de estricta dependencia entre el ser y la conciencia, entre el objeto y la idea, entre el trabajo productivo y todas las formas de saber o conciencia social» (2018: 81). Así, la propuesta de las EETC busca superar los defectos de la enseñanza a través de un sistema que combine estudio y trabajo en una orientación práctica

hacia la comunidad y sin preponderancia de un elemento por sobre el otro, sino más bien trabajando sobre la interconexión de estos elementos.

También cabe mencionar el apartado que aborda los «Fundamentos teóricos» en los que se basa la propuesta educativa de las EETC. Aunque Caro Ríos no hace citas explícitas de Marx, Mariátegui o pedagogos y pedagogas marxistas, deja claro que su punto de partida es la realidad concreta. Esta orientación puede dar lugar a una interpretación algo empirista de su concepción psicológica y teórica, lo que lo lleva a tener una visión más benigna del conductismo, como se puede apreciar en los «Fundamentos psicológicos» de la EETC (2018: 89), corriente que, cabe recordar, tuvo influencia tanto en Estados Unidos como en la Unión Soviética.

En lo que respecta a los «Fundamentos pedagógicos», Caro Ríos no realiza un desarrollo exhaustivo. Menciona, de manera algo vedada, las corrientes de la Escuela Nueva, las cuales tuvieron cierto impacto en las reformas educativas peruanas, pero critica su aplicación no orgánica, en donde el trabajo es colocado como un elemento superfluo en el proceso formativo. En un apartado posterior —recordemos que los textos de Caro Ríos fueron escritos a lo largo de varios años—, inserta a las EETC en una larga tradición de «Escuelas Nuevas», que abarca tanto las experiencias de la corriente de la Escuela Nueva propiamente dicha como las de la pedagogía socialista, las Escuelas del Trabajo, entre otras. Señala que estas experiencias comparten ciertos enfoques comunes, como son la orientación científica, los métodos activos de enseñanza, la participación autogestiva del estudiantado y la comunidad, la organización basada en la vida comunitaria, una estructura orgánica que combine estudio y trabajo, y un enfoque coeducacional. Como parte de esta tradición, Caro Ríos apunta una interesante lista de experiencias: la «New School» llevada adelante por Cecil Lombardo Raddie, en Inglaterra, en 1889; el «Hogar de la Educación en el Campo» (*Landerziehungsheim*) impulsada por Herman Lietz, en Alemania, en 1898; la «Comunidad Escolar Libre» (*Frei Schulgemeinde*) impulsada por de Gustavo

Wyneken, en Alemania, en 1926; la «Escuela de Rocas» (*Ecole des Roches*), llevada adelante por M. Bertier en Francia, creada en 1899; la «Escuela para la vida por la vida» (*Escuela de l'Ermitage*) de Ovidio Decroly de Bélgica, en 1907; el «Plan Dalton» de Hele Parkhurst en Inglaterra, en 1920; la «Técnica Winnetka» de Charleton Wehsburse, en Estados Unidos, en 1907; la «Casa de los Niños» (*Casa de Bambini*) de María Montessori en Italia, en 1907; el «Método Complejo» llevado adelante por Krupskaya y Makarenko en la Unión Soviética a partir de 1920.

Pero aquí Caro Ríos asoma una distinción entre las experiencias más radicales (las pedagogías socialistas) y las expresiones de corte burgués, ligadas a la tradición de la «Escuela Nueva», señalando sobre estas últimas que la innovación pedagógica puesta únicamente al servicio de los hijos e hijas de la burguesía y la conservación de la Escuela Colonial para las clases bajas, solo refuerza el carácter de clase de la educación, reforzando la fragmentación educativa y la división social del trabajo. Así, concluye que las Escuelas Nuevas «no son escuelas para el pueblo trabajador constituido principalmente por obreros y campesinos, sino para las grandes burguesías nativas y los imperialistas radicados en sus colonias y semicolonias» (2018: 179).

Más allá de los aspectos poco desarrollados en relación a los fundamentos pedagógicos, hay una lección fundamental que Caro Ríos retoma de Mariátegui y que resalta en su reconstrucción de experiencias pedagógicas. Esta lección es que el objetivo de las EEyTC es la interpretación y transformación de la sociedad, rompiendo con la educación de clase para pensar en una Escuela Única en los términos del Amauta (Mariátegui, 1986b). En este sentido, al exponer la dialéctica entre estudio y trabajo, Caro Ríos reformula el binomio enseñanza-aprendizaje, enfocándose en el trabajo docente como un proceso continuo de investigación-producción-enseñanza-trabajo-transformación de la realidad. Propone una direccionalidad espiralada del proceso educativo, que no es lineal ni circular (Caro Ríos, 2018). En este modelo, los procesos de aprendizaje significativo están mediados por el trabajo.

En tercer lugar, Caro Ríos otorga un lugar fundamental al carácter coeducacional del sistema educativo. En “El sistema coeducacional de enseñanza” (2019: 103), hace referencia primeramente a un vocabulario muy utilizado en los debates educativos de la época vinculado a la necesidad de generar procesos educativos mixtos, con niños y niñas, ya que hasta entonces solo existían escuelas de varones por un lado y escuelas de niñas por otro. Esta cuestión que, leída desde el presente puede resultar obvia, es un planteo verdaderamente revolucionario en la época. Como señala Caro Ríos: «Entre los problemas de educación de mayor trascendencia y que más tenazmente combaten las clases reaccionarias, está la coeducación, a pesar de que sus ventajas económicas, sociales y estrictamente pedagógicas saltan a la vista» (2019: 107). Esto se debe a que la educación dividida reproduce la división sexual del trabajo.

Las desigualdades de género se encontraban sumamente presente en la comunidad de Huayopampa y en todo el Perú. Y la división sexual del trabajo era justificada con argumentos de corte «científico», pero también pedagógicos, religiosos y morales. Este verdadero dispositivo patriarcal se encontraba muy aceitado en Huayopampa y la propuesta de hacer una escuela mixta generó descontento y oposición de las autoridades, pero también de sectores de la misma comunidad. Sin embargo, fue el trabajo colectivo y los resultados adquiridos los que brindaron legitimidad al proceso y potenciaron las virtudes del modelo coeducacional. Partiendo de la situación de base, las niñas tenían mayor porcentaje de analfabetismo que los niños, asistían en menor medida a la escuela y abandonaban antes sus estudios. A su vez, la orientación de las escuelas de niñas incluía contenidos de trabajo feminizados, como bordado, costura, entre otras. Con el trabajo en coeducación, las tareas comenzaron a repartirse de manera igualitaria, sin importar el género.

Caro Ríos retoma la tradición anticolonialista de Mariátegui y ubica aquí las causas de la división sexual de la educación:

La República, que no significó para el Perú sino un cambio de personas en la dirección del Estado, siguió manteniendo los mismos prejuicios religiosos, morales, económicos, sociales y políticos de la colonia, sobre el pueblo y la mujer, —y continúa— nuestro país siguió siendo un pueblo de economía y mentalidad colonial formada a través de tres siglos de dominación española que, en lo ideológico, trató de deformar nuestra conciencia nacional, hasta hacernos consentir que éramos gentes de raza inferior» (Caro Ríos, 2019: 112).

Caro Ríos hace un interesante análisis de la herencia colonial a la hora de comprender la estructura económica, pero también la estructura social e ideológica del Perú de mediados del siglo XX, que sigue estableciendo la inferioridad de lo nuestroamericano en relación a lo europeo, de lo indio en relación a lo blanco y de la mujer en relación al varón. Partiendo de algunas premisas mariateguianas, y sin duda marxistas, para Caro Ríos tanto el Estado como la educación estatal están siempre al servicio de las clases dominantes y es por esto que la educación no hace sino reproducir ese orden de prelación entre hombres y mujeres.

En cuarto lugar, Caro Ríos dedica un lugar importante a los aspectos de la organización de las EEyTC. Cuando llega a Viñac y más tarde a Huayopampa, una de las primeras cuestiones que evalúa son las instalaciones educativas y descubre que las mismas son precarias, rudimentarias y antipedagógicas. Los espacios no se encuentran acondicionados ni para el estudio ni para el trabajo, contruidos con materiales de segunda, sin aislamiento para el frío o el calor, escasamente iluminados, en donde ningún espacio se encontraba pensado para su fin pedagógico. En esa clave, el capítulo intenta desarrollar la importancia de la organización escolar, pero no solo desde las características físicas del espacio —las instalaciones, el mobiliario, los materiales, la disposición, etc.—, sino que también refiere a la dimensión orgánica de la escuela en tanto organización social.

Caro Ríos discurre sobre la idea general de que la escuela reproduce el sistema de dominación social y señala que han

existido dos grandes esquemas para pensar la organización escolar: una escuela «naturalista» (en donde engloba a Rousseau, Tolstói, Key) que propone la maduración natural, espontánea y libre de las niñeces, en donde el papel de las y los educadores debe reducirse al mínimo; y una escuela «educabilista», que reorienta los objetivos de la escuela, para lo cual la organización escolar es fundamental. La primera corriente surge en la fractura con el feudalismo y la propuesta educativa escolástica, mientras que la segunda nace como propuesta pedagógica propiamente dicha de la sociedad burguesa (Caro Ríos, 2019: 167). Para Caro Ríos, los cambios en los factores externos tienen influencia en el proceso de aprendizaje y por eso es necesario discutir la organización escolar.

Presentadas estas posturas, el maestro no solo se ocupa de los aspectos físicos, sino también de los orgánicos. En esta clave, haciéndose eco de las estructuras sociales virtuosas heredadas del Ayllu, de la organización comunal, propone nuevos espacios de trabajo y deliberación de la Comunidad Escolar: la Dirección, el Consejo Escolar, la Asamblea General de Alumnos, la Asamblea Escolar, la Asamblea de la Comunidad Escolar, las Brigadas de Trabajo y las Secciones o Clases. A esta organización permanente, suma los círculos, que desarrollan actividades fundamentalmente de estudio e investigación, y los clubes, que cumplen funciones artístico-deportivas. Así, la Comunidad Escolar es pensada como un sistema integral que abarca todos los aspectos de la vida del estudiantado, incluyendo además del estudio y el trabajo, la recreación, la deliberación colectiva, el deporte, el arte y la cultura.

El último tópico de reflexión abordado en la obra de Caro Ríos se encuentra vinculado a la función docente. Si bien desde las primeras líneas de su libro queda claro que el rol del maestro es sumamente relevante en las EETC, dedica un núcleo importante de su pensamiento a exponer con mayor claridad la importancia de la agencia humana, el optimismo de la voluntad, en los procesos de transformación social: «El papel que juega el maestro en la comunidad es trascendental. De su acertada actuación depende el futuro inmediato no solo de

los niños sino también del pueblo y de la patria entera» (2019: 245). Esta idea, que parece un tanto grandilocuente en cuanto al rol docente, no debe leerse solo en clave pedagógica, sino también en clave política, como una provocación militante: para Caro Ríos el maestro es un militante en el mejor y el más puro de los sentidos. Por eso, la tarea del maestro es convencer, despertar interés en la comunidad para el trabajo y para la vida, es conmover corazones y arraigar sus inquietudes a las del pueblo. Así, reivindica un triple rol del docente: político, pedagógico y sindical.

En cuanto al rol político, Caro Ríos explica que el resultado del accionar docente no debe medirse por la «excelencia académica», sino por las transformaciones económicas, sociales y políticas de la comunidad, las familias y los y las estudiantes. Señala: «El criterio para diferenciar a un buen maestro de otro que no lo es, será su comportamiento frente a las masas, se integra a ellas o se aísla» (2019: 246). Esta provocación militante ya se encontraba presente en Mariátegui, en su escrito *Los Maestros y las Nuevas Corrientes*: «De todas las victorias humanas les toca a los maestros, en gran parte, el mérito. De todas las derrotas humanas les toca, en cambio, en gran parte la responsabilidad» (Mariátegui, 1986a). Y en Caro Ríos los maestros asumen un carácter preponderante en el desarrollo de la experiencia de las EETC en una orientación socialista y anticolonial.

En relación al rol pedagógico, en Caro Ríos la identificación entre el militante y el maestro no es simplemente panfletaria, sino que encuentra su fundamento en la propuesta pedagógica de las EETC. El proyecto educativo de la EETC solo puede realizarse en tanto transforme en su proceso al estudiantado, al mismo maestro y la comunidad toda, en donde las tareas de investigación-enseñanza y trabajo-transformación de la realidad son el verdadero núcleo del proceso y no la adquisición individual de saberes. Así, la función política y la pedagógica son indisolubles, permitiéndonos hablar de un proyecto político-pedagógico de las EETC, el cual requiere de maestros revolucionarios y clasistas, dignos de la tarea de creación del

«hombre nuevo» (y la mujer nueva), y de la sociedad sin clases. Como contracara, expone los fracasos de los catedráticos aburridos y apáticos que, lejos de transformar la realidad, son reproductores de las desigualdades sociales.

Por último, en lo referente al rol sindical del maestro, para Caro Río la organización sindical es fundamental y es ordenadora del proceso general. Esto queda evidenciado en la militancia sindical que ejerce durante toda su vida, así como también en el rol que el sindicalismo cumple como «pegamento» de algo que podría ser un mosaico de experiencias aisladas. Es decir, ese papel unificador permite evidenciar la noción de totalidad. Para Caro Río, la conciencia sindical no es otra cosa que la conciencia de la pertenencia de clase del maestro, en contra de las maniobras patronales que tiene el Estado, quien dota a la función docente de un carácter vocacional llevado adelante por seres mansos con vocación pastoral y armónica. Aquí nuevamente hace una crítica a lo existente: si el sindicalismo acepta ese lugar otorgado, se transforma en un sindicalismo conciliador y propatrimonial.

El debate entre vocación y profesión en relación a la función docente fue objeto de controversia en todo el continente durante la primera mitad del siglo XX. Mientras que las perspectivas más retrógradas, vinculadas al conservadurismo religioso y patriarcal, defendieron la orientación vocacional de la función docente —y de otros trabajos feminizados, como la enfermería, como señala Zaida Lobato (2007)—, las perspectivas más populares y de izquierda lucharon por la profesionalización de dicha función a través del sindicalismo, en la búsqueda de reconocimiento de derechos laborales. Al colocar el carácter político, pedagógico y sindical de la función docente, Caro Río da otro enfoque al problema, en donde la cuestión central es la transformación social, involucrando otras dimensiones político-pedagógicas en el proceso formativo y en las aptitudes docentes. En esta clave, Caro Río demanda a los docentes aptitudes intelectuales, desde el estudio y la investigación permanente; éticas, a partir de la predisposición de servir a la sociedad, luchar contra la «incultura», la pobre-

za y el atraso, a la vez que cultivar un carácter disciplinado, austero, exigente, en lo intelectual y en lo físico; y místicas —dimensión bien presente en el pensamiento de Mariátegui—, que implica tejer un hilo conductor entre las raíces de la comunidad, que para Caro Ríos son las raíces incaicas, las luchas del presente y la proyección hacia un nuevo futuro. Así, el estudio, el trabajo, la organización-organicidad, la ética revolucionaria y la mística son algunas de las dimensiones pedagógicas fundamentales que Caro Ríos destaca en los procesos político-pedagógicos.

A modo de cierre de este capítulo, señalaremos que, más allá del peso que Caro Ríos otorga a la función docente, la centralidad de la propuesta no está puesta en el maestro, sino en la relación de los maestros con la comunidad. Este giro es interesante, ya que no focaliza las reflexiones en el estudiante o en la relación estudiante-docente, sino que el centro está puesto en la relación docente-comunidad. En esta clave, la función docente implica colaborar en la construcción del progreso de los pueblos, a la vez que garantizar la identificación colectiva de quienes se oponen a dicho avance, los enemigos del pueblo: «Los constituyen la explotación de la gran burguesía intermediaria y de los terratenientes y la opresión imperialista yanqui principalmente y que determinan el carácter semifeudal y semicolonial de nuestra economía» (2019: 247). Esto constituye para el autor un nacionalismo revolucionario verdadero como proyecto docente.

Educación y socialismo indoamericano. De la experiencia de la Escuela Ayllu de Warisata (1931-1940) a la Ley de Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez (2010)

Nayr uñt'as quip uñt'asaw sarnaqañasa

Viendo el pasado miramos adelante

Pachakuti Educativo, 2005

Propuesta de la CSUTCB
al II Congreso Nacional de Educación

La década de 1930 en Bolivia estuvo signada por el desarrollo de la guerra del Chaco, la que estalló en 1932 y se desarrolló hasta 1935, generando enormes repercusiones económicas y sociales, puesto que además de las numerosas pérdidas de vidas, Bolivia perdió territorios productores de petróleo. La guerra del Chaco reveló con claridad los intereses de la oligarquía articulados con los del imperialismo, puesto que la elite dominante respaldó los intereses de Shell y Standard Oil en la guerra por controlar el acceso a los hidrocarburos. La oligarquía boliviana explicó la derrota de la guerra, replicando la tesis del país-culpable o el pueblo-enfermo (inaugurada por Alcides Arguedas) y un discurso profundamente racista y colonial. Ahora bien, para numerosos intérpretes de la historia boliviana¹⁸, dicho conflicto armado permitió avanzar en un proceso

¹⁸ Para el nacionalismo revolucionario, la guerra del Chaco fue un hito relevante como momento constitutivo de las fuerzas nacionales. Según los planteamientos de Tapia: «Los nacionalistas bolivianos pensaban que la guerra del Chaco habría sido un momento

de identificación y organicidad a las clases nacionales (campesinos, obreros y capas medias), cuestión que sería central para explicar la posterior revolución de 1952.

Además de lo anterior, habría que agregar que toda la década de 1930 estuvo signada por una oligarquía, conocida localmente como la *rosca*, la cual se caracterizaba por ser una clase social parasitaria que se beneficiaba de la monoproducción y del saqueo, y vivía en condiciones de lujo a costa de la mita y el *pongueaje*, del despojo de tierras a las comunidades indígenas y del latifundio. En este sentido, la oligarquía fue un grupo social acusado de producir y reproducir una condición semicolonial en el país, promoviendo un modelo económico primario y de dependencia, que hasta la primera mitad del siglo XX fue primordialmente minero, basado en la explotación del «metal del diablo», metáfora que hace referencia a la explotación de plata y estaño, y concentrada en las grandes riquezas de Patiño, Aramayo y Hochschild (Zavaleta, 1963; 1967a).

A su vez, la oligarquía boliviana se caracterizó por un rechazo y desprecio visceral hacia quienes denominaban como «cholos» e «indios». En este sentido, adscribieron a una concepción darwinista, racista y colonial con respecto a la sociedad boliviana, promoviendo de manera brutal procesos de depuración racial, ya sea por la vía del exterminio o de la inmigración europea. Además, fue denunciada permanentemente por sus vínculos con el imperialismo británico y norteamericano. Evidentemente, esta concepción permitió dar cuenta con gran vehemencia de una elite ajena a la sociedad boliviana (Zavaleta, 2008).

Es en este contexto donde surge y se desarrolla la experiencia de educación indígena más importante de la década de 1930 del siglo pasado en Nuestra América, como fue la Escuela Ayllu de Warisata, que se emplazó en la provincia de Omasuyos del Departamento de La Paz, es decir, en el centro del altiplano boliviano. Esta experiencia, cuestión que esperamos

de encuentro catastrófico de las principales fuerzas que unidas constituirían una nación soberana. A partir de ese encuentro se tenía la base material e histórica para poder proyectar o imaginar con mayor fuerza la comunidad nacional» (2016: 46).

mostrar en este ensayo, logró avanzar en un proyecto educativo comprometido con las luchas de liberación indígena, articulando principios descolonizadores con postulados educativos propios del campo socialista.

La Escuela Ayllu de Warisata fue liderada por el maestro normalista y militante del partido comunista Elizardo Pérez y por el *Mallku* del Ayllu de Warisata, Avelino Siñani. Elizardo Pérez fue el fundador y primer director de la escuela, pero sus logros habrían sido imposibles sin el trabajo de Avelino Siñani quien, según señalan diferentes fuentes, apenas manejaba el alfabeto y su castellano era elemental. Sin embargo, sus saberes y conocimientos en torno a la cultura andina lo constituían como un verdadero *Amauta*. Siñani, años antes de la existencia de la Escuela Ayllu de Warisata, había fundado una escuela indígena con la que pretendió robustecer los conocimientos y saberes de las comunidades, enseñando el castellano a los niños y las niñas, y colaborando con los procesos de liberación indígena. En este sentido, es muy importante señalar que Avelino Siñani fue quien convenció a las familias de la comunidad de Warisata sobre la importancia de integrarse a la escuela. A su vez, fue un educador que donó sus tierras a la causa y se comprometió hasta el último de sus días con la defensa de la Escuela Ayllu¹⁹ (Pérez, 2011).

Según Carlos Salazar Mostajo (1986), Elizardo Pérez, junto a otros y otras educadoras y maestras de la Escuela Ayllu, creían firmemente que el camino de la revolución en Bolivia requería avanzar en la alianza obrero-campesina, lo cual suponía un complejo trabajo de organización y construcción de los instrumentos de acción política de cada uno de los sujetos de la alianza. Es decir, según Salazar Mostajo, la Escuela Ayllu de Warisata debía analizarse a partir de la estrategia mediante la cual la organización de la población indígena contribuía con el robustecimiento del polo campesino-indígena, un sujeto relevante para, en articulación con el polo obrero y particular-

19 Avelino Siñani murió el 31 de enero de 1941, a los pocos meses de la destrucción de la Escuela Ayllu, perseguido por las autoridades educativas, traicionado por algunos integrantes de la comunidad y en estado de pobreza y soledad.

mente minero, confrontar a la oligarquía nacional e impulsar las transformaciones estructurales y radicales del país.

Desde sus orígenes, la Escuela Ayllu de Warisata se posicionó explícitamente contra el latifundio y el sistema de *pongueaje*²⁰ como formas específicas de explotación del trabajo indígena, y solidarizó con los procesos organizativos y de lucha de liberación de las comunidades, pueblos y naciones indígenas. Los abusos que vivía la población indígena eran brutales: exacciones, multas, encarcelamiento, arrestos policiales injustificados, flagelamientos, despojo de tierras, golpizas, entre otros. Contra toda la violencia del sistema de *pongueaje* y servidumbre indígena se enfrentó *la taika* (o madre), como se referían familiarmente los indígenas a la Escuela Ayllu. Por lo mismo, Salazar Mostajo (1986), uno de sus profesores, sostuvo:

Warisata era el indio que empezaba a luchar por sus derechos que le habían sido negados durante cuatro centurias, era el dedo acusador de la historia, del esclavo que se levanta, ya no en un estallido pasajero de cólera, como alzado, como sublevado, sino en forma organizada y coherente, para que ese nunca extinguido anhelo de libertad se convirtiese en movimiento, y se incorporara así a la senda histórica de la revolución (Mostajo, 1986: 71-72).

Como se observa en la cita anterior, la Escuela Ayllu de Warisata se posicionaba claramente como un proyecto político y pedagógico anticolonial, era una experiencia educativa que nacía desde las luchas indígenas y que se comprometía con la construcción de un proyecto de liberación.

20 La experiencia del *pongueaje* en Bolivia remite a relaciones de explotación indígenas surgidas a partir de la experiencia colonial, pero perpetuadas hasta las postrimerías de la Revolución de 1952. Para Roberto Choque Canqui (1997), el *pongueaje* fue una forma que asumió la servidumbre indígena en Bolivia; era considerada una forma de servicio dirigida fundamentalmente a varones y absolutamente denigrante, pues incluso se asociaba al «pongo» con una suerte de animal de dos patas, recibiendo tratos vejatorios e inhumanos.

Fundamentos político-pedagógicos de Warisata

Entre los fundamentos político-pedagógicos que sustentaron la experiencia de la Escuela Ayllu se pueden destacar los siguientes: primero, era una escuela preocupada de la integralidad, es decir, se preocupaba de aspectos educativos pero articulados con asuntos económicos, políticos, culturales, por lo mismo, el nombre de Escuela Ayllu, pues con ello significaban toda la riqueza e integralidad de la vida comunitaria. En este sentido, la articulación entre la escuela y la comunidad era fundamental, por tanto, la escuela debía enseñar, defender, luchar y cooperar siempre de la mano de la comunidad, del Ayllu. A su vez, desde el campo socialista, la idea de la educación integral era coherente con los planteamientos educativos esbozados por el propio Karl Marx, quien se refirió explícitamente a la educación omnilateral. Dicho concepto se vinculaba con una educación comprometida con el desarrollo multifacético de todas las potencialidades del ser humano (físicas, mentales, afectivas, estéticas, lúdicas, etc.), todo lo cual suponía superar el ser humano unilateral, especializado y alienado, promovido por aquellas concepciones de la educación funcionales con la reproducción del capital (Manacorda, 1969; Saviani y Duarte, 2012).

Segundo, la Escuela Ayllu se fundamentaba, en términos político-pedagógicos, en la noción de «escuela única», entendida, en parte, como coherencia y continuidad en las diferentes etapas de la educación de un estudiante (primaria, secundaria y superior). De hecho, el trabajo de Cruz y Gómez (2024) enfatiza en que la Escuela Ayllu contemplaba desde la infancia hasta la adultez, a partir de la existencia de cinco secciones (preescolar, elemental, vocacional, profesional y normal). Es interesante señalar que la noción de «escuela única» fue tomada por Elizardo Pérez del libro de José Carlos Mariátegui titulado *La escena contemporánea*, texto que, a propósito del legado de Anatoli Lunacharsky, hacía referencia a la idea de «escuela única» en la Rusia revolucionaria. A lo largo del siglo XX, y en el marco del campo socialista, referirse a la noción de «escuela única» remitía, al menos, a tres dimensiones: a una dimen-

sión sistémica, asociada a la articulación entre las diferentes etapas y niveles del sistema educativo (primaria, secundaria y superior); a una dimensión gremial, que hacía referencia a la relevancia de la unificación de los y las trabajadoras de la educación para lograr avances sustantivos en la democratización educativa; y a una dimensión estrictamente pedagógica, que se refería a la relevancia de superar la división social del trabajo (manual e intelectual), articulando la escuela y el trabajo (Mostajo, 1986; Cabaluz, 2022).

Tercero, y directamente vinculado con el punto anterior, la Escuela Ayllu se fundamentó en el concepto de «escuela productiva», preocupándose así por articular los procesos educativos del aula con los talleres productivos y las actividades agrícolas. En esta misma dirección, en Warisata se ejerció el principio de la cooperación (*ayni*, *achokalla* y *mincka*), entendido como trabajo colectivo en tareas y obras que beneficiaban a toda la comunidad (Mostajo, 1986; Pérez, 2011). Todo esto es relevante porque permitía enfatizar el hecho de que todo ser humano debía buscar la forma de producir, reproducir y desarrollar su existencia por medio de la actividad del trabajo, y en este sentido, todo sujeto, comunidad y sociedad requería socializar y educarse con respecto al trabajo, entendido como valor de uso. De este modo, la Escuela Ayllu reforzará en las nuevas generaciones la idea de que lo producido por el ser humano es fruto de su trabajo. Planteado desde la perspectiva actual, se podría sostener que desde la Escuela Ayllu se concebía el trabajo como un principio educativo (Frigotto, 2009; Saviani, 2019; De Alarcón, 2012). La siguiente cita expresa con claridad lo anterior:

El hombre que se educaba en Warisata estaba llamado a servir a la colectividad para que esta le retribuyera sus servicios en forma de amparo y estímulo. Tales principios [...] brotaban de la entraña misma del pueblo aymara, estaban en su sangre y en su mente, y por eso tales formas de trabajo surgían tan fácil y espontáneamente [...]. Sobre todo, en lo agrario, los *aynis*, que mantenían inclusive su nombre, eran la cosa más corriente, y al final la escuela, con sus seccionales, conformaba la antigua marca que trasunta en todos sus

aspectos la forma cooperativista del trabajo [...]. En suma, la escuela era una gran cooperativa de producción y de consumo (Pérez, 2011: 166).

Con estos tres fundamentos político-pedagógicos, se puede sostener que la Escuela Ayllu de Warisata fue una experiencia educativa que articulaba principios, postulados y prácticas indianistas con otras de inspiración socialista e incluso marxista. A partir de lo anterior, creemos que puede leerse la relevancia de la Escuela Ayllu de Warisata también como una suerte de precedente relevante con respecto a esas dos tradiciones emancipatorias que, según Álvaro García Linera (2005), se encontraban desencontradas en Bolivia, a saber, el indianismo y el marxismo.

Ahora bien, intentando caracterizar la Escuela Ayllu de Warisata, nos interesa señalar tres grandes elementos. El primero de ellos se refiere a la gestión o el gobierno escolar, el cual surgió vinculado a las formas de organización y autoridad de las comunidades indígenas, lo que en el caso de Warisata se materializó en la reconstrucción de la *Ulaka* aymara-quechua o del «Parlamento Amauta», en el cual participaban representantes de todas las *Jathas* (unidades territoriales). A partir de lo anterior, Elizardo Pérez se refirió a la existencia de un autogobierno en Warisata, cuyo órgano central era el Parlamento Amauta, presidido por Avelino Siñani, un espacio que no solo decidía colectivamente en torno a temas educativos, sino que también a cuestiones económicas, comerciales, de justicia comunitaria, entre otros. El Parlamento Amauta se configuró como el espacio deliberativo para resolver todos los temas de la comunidad; de este modo, se construyó una experiencia única, que recreaba la educación escolar a partir de las formas de organización política y las estructuras de autoridad de las comunidades. Todo ello supera con creces las lógicas liberal-representativas de concebir la participación democrática en las instituciones escolares.

Un segundo elemento característico de la Escuela Ayllu de Warisata se refiere a los saberes y conocimientos promovidos

allí. Al respecto, se puede señalar que Warisata era una escuela bilingüe y mixta, en el aula se trabajaban conocimientos asociados a las matemáticas, geografía, historia, música, artes, educación física, ciencias naturales. Estos conocimientos se articulaban con los de los talleres destinados a la construcción de la escuela y las viviendas (carpintería, mecánica, herrería, cerrajería, adobe, tejas, ladrillos, estuco) y con los talleres²¹ que producían insumos destinados a la comercialización (sastrería, costura, hilados, tejidos, zapatería, entre otros); así como también, los conocimientos y aprendizajes del aula y los talleres se articulaban con el trabajo de la tierra, asociada a la actividad agrícola, el cultivo y la ganadería. El trabajo de la tierra y de los talleres permitía que se abastecieran cerca de 200 niños y niñas y jóvenes que vivían en régimen de internado en la escuela. Como se puede observar, existió *de facto* un proceso de «diálogo de saberes», en el que los conocimientos escolares convencionales se entrelazaban con saberes históricamente excluidos de los espacios educativos.

Para quienes lideraban la experiencia de la Escuela Ayllu, la educación no podía restringirse a la enseñanza del mundo letrado, sino que debía irradiar acción vital; debía procurar la educación integral de los sujetos, debían enseñarse la cultura y lenguas propias, la escuela debía colaborar con el desarrollo económico y social de las comunidades. Para ello, eran centrales las actividades agrícolas y los talleres de producción, organizados de acuerdo a las necesidades y características de la zona (carpintería, albañilería, tejería y herrería, entre otras). Considerando lo anterior, y aunque parezca repetitivo, es relevante subrayar que la Escuela Ayllu de Warisata fue una experiencia educativa que logró articularse con el trabajo productivo, tensionando, a su vez, la división social del trabajo y generando un modelo de escuela autosustentable y autogestionado.

21 Elizardo Pérez (2011) señaló que el antecedente de la existencia de talleres en los espacios escolares lo conoció del legado de Simón Rodríguez, lo cual permite esbozar interesantes tesis sobre cómo las experiencias de educación liberadora se desarrollan a partir de procesos de acumulación de saberes y experiencias. La noción de «acumulación en el seno de la clase», trabajada por René Zavaleta Mercado y desarrollada en capítulos anteriores, es relevante para explicar estos procesos.

Una tercera característica de enorme relevancia remite a la relación de la Escuela Ayllu con la comunidad. Al respecto se debe señalar que la escuela fue levantada con el trabajo de las comunidades indígenas, y por supuesto, también con el trabajo de los y las educadoras, todas quienes, además de contribuir con largas y extenuantes horas de trabajo, colaboraron con materiales de construcción y herramientas. Una vez funcionando, la escuela fomentó todas las expresiones culturales, rituales, festivas y religiosas (aunque se declaraba laica) de las comunidades indígenas. La Escuela Ayllu se sumó a la organización y desarrollo del carnaval de Warisata, creó el mercado de Warisata, constituyó al menos tres grandes clubes deportivos (Kantuta, Juárez y Ollanta), impulsó campañas de sanidad e higiene en el territorio, actividades recreativas, entre muchas otras. En este sentido, la escuela fue un verdadero polo de desarrollo cultural y comunitario desde el cual adicionalmente se crearon cancioneros, obras de teatro, libros de poesía, conjuntos de música tradicional, torneos deportivos, publicaciones de periódicos, boletines y un verdadero conjunto de actividades culturales, recreativas y artísticas (Mostajo, 1986; Canqui y Quisbert, 2006; Pérez, 2011).

Irrradiación y desenlace de la Escuela Ayllu de Warisata

La experiencia de Warisata se expandió inicialmente por diferentes territorios de Bolivia, constituyendo durante los nueve años de su existencia, un conjunto de veintitrés «núcleos escolares», los cuales funcionaban como escuelas elementales que se vinculaban a partir de lógicas de reciprocidad y cooperación con la escuela matriz de Warisata. Todas estas experiencias compartían sus formas organizativas, sus principios y fundamentos, sus planes y programas de estudio, formas de producción y autoabastecimiento, entre otros aspectos. Según la propia evaluación de Elizardo Pérez, unas pocas de estas experiencias fracasaron, pero la mayoría mostró un desarrollo impresionante.

Con posterioridad a esta expansión nacional, la experiencia de la Escuela Ayllu de Warisata se extendió por América Latina, siendo clave para ello la realización del Primer Congreso Indigenista Interamericano desarrollado en Patzcuaro, en México en 1940, con la participación de delegados y delegadas y representantes de Bolivia, México, Perú, Ecuador, Guatemala y casi todos los países de América Latina. En dicho congreso se aprobaron numerosas recomendaciones asociadas a la educación indígena que estaban completamente alineadas con la experiencia de Warisata, y que, a su vez, permitieron visibilizar y compartir la experiencia con referentes políticos y pedagógicos de la región. Su influencia se evidenciará en diferentes políticas de educación indígena impulsadas en México y América Central durante las décadas de 1940 y 1950 (Mostajo, 1986; Pérez, 2011).

A pesar de lo magnífico del trabajo realizado en Warisata, es importante destacar que, desde sus primeros años de existencia, la Escuela Ayllu fue duramente agredida por los latifundistas, terratenientes, gamonales y la oligarquía en su conjunto. Todo esto se tradujo en abusos y hostigamientos a profesores y profesoras, estudiantes y campesinos-indígenas, en el despojo de tierras y bienes ocupados por la escuela, en el robo de cosechas, arrestos injustificados, golpizas como prácticas de amedrentamiento, el asesinato del profesor Alfonso Gutiérrez, calumnias a través de los medios de comunicación, entre otras. En general, los opositores a Warisata la acusaron de ser una escuela que ocultaba la construcción de un gran movimiento comunista en el altiplano boliviano, y se señaló de manera injuriosa que era una escuela que ejercía la propaganda comunista. Entre 1937 y 1940, los hostigamientos, persecuciones y agravios contra los integrantes de la Escuela Ayllu fueron en aumento, hasta que, en 1940, se congelaron los pagos de sueldos y se intervino la escuela, la cual fue paulatinamente desmantelada y destruida. De este modo se acabó una de las experiencias educativas más importantes, que articulaba principios, postulados y prácticas pedagógicas indianistas con otras de inspiración socialista. Sus postulados

descolonizadores y socialistas serían retomados con fuerza en diferentes momentos de los siglos XX y XXI.

De la Escuela Ayllu de Warisata a la Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez

Retomado el epígrafe con el que hemos abierto el capítulo, creemos que el ciclo político progresista boliviano, conducido por el Movimiento al Socialismo (MAS), y el liderazgo de Evo Morales y Álvaro García Linera, supo inscribir el proyecto de transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales en las luchas históricas del movimiento indígena y la clase trabajadora de Bolivia. Este proceso, llevado estrictamente al campo educativo, implicó una vinculación directa entre la experiencia de la Escuela Ayllu de Warisata y el proyecto de descolonización de la educación impulsado por el gobierno del MAS, particularmente con la Ley Orgánica de Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez, promulgada en el año 2010.

Para referirse brevemente al contexto que permitió la emergencia de esta ley, es necesario considerar al menos tres procesos: en primer lugar, entre los años 1985 y 2005, se implementaron un conjunto de políticas neoliberales en la sociedad boliviana que contribuyeron a la desarticulación de la fuerza de trabajo organizada sindicalmente, al incremento de la flexibilización laboral, a la firma e implementación de tratados de libre comercio, y a las privatizaciones y concesiones para la explotación de bienes comunes. A partir de esto, y como segundo proceso, entre los años 2000 y 2005 se desarrolló un ciclo de impugnación a las políticas neoliberales, que se expresó en la guerra del agua en Cochabamba (2000), el bloqueo de caminos por parte de movimientos campesinos e indígenas (2001), la guerra del gas y la movilización de octubre que destituyó a Gonzalo Sánchez de Lozada (2003), y la promoción de la «agenda de octubre», que fundamentalmente convocaba a la Asamblea Constituyente y a la nacionalización de los hidrocarburos. Por último, y en tercer lugar, es relevante men-

cionar que en enero de 2006 asumió el gobierno del MAS, en mayo del mismo año se nacionalizaron los hidrocarburos del país, y en agosto se instauró la Asamblea Constituyente, la cual declaró a Bolivia como un Estado Plurinacional, definición que posibilitaría avanzar en la construcción de un proyecto histórico de descolonización.

Al menos en términos nominales, con la nueva carta constitucional elaborada por la Asamblea Constituyente, se reconocieron tres sectores productivos: el moderno capitalista, el mercantil simple urbano y rural, y el comunitario. Esto resultaba relevante porque se asumía que los excedentes de la industria capitalista debían transferirse hacia la producción comunitaria, lo cual suponía una forma específica de socializar la riqueza y de robustecer el sector comunitario. Con lo anterior, se asumía que las formas comunitarias de producción son formas de subsistencia, centradas principalmente en el valor de uso, y no en generar excedentes. Por tanto, debía ser el Estado el responsable de potenciar inicialmente la economía comunitaria. No se trataba de un retorno a la producción y la vida comunitaria en clave romántica, sino en clave transformadora, superadora de las lógicas de enajenación del trabajo y de destrucción de la naturaleza, a la vez que incorporaba avances tecnológicos. Planteado en otros términos, se estaba entendiendo lo comunitario como forma no capitalista de producción (y no precapitalista), que contiene elementos de antítesis con respecto a las lógicas destructivas e incorregibles del capital (De Alarcón, 2012).

En este escenario, a todas luces propicio para procesos de transformación social, en 2010 se aprobó la Ley Orgánica de Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez, que define la educación —entre otros elementos— como descolonizadora y comunitaria. La noción de una educación descolonizadora enfatiza en la relevancia de la crítica negativa, centrada en el desmontaje del colonialismo y el racismo de la sociedad boliviana, y en la construcción de un camino de transformación propio. En cuanto a la educación comunitaria, pone énfasis en la crítica afirmativa, orientada a crear un horizonte de

superación. La Ley define que el «Modelo Educativo Socio-Comunitario Productivo» (MESCP) es de carácter productivo y territorial, orientado al trabajo creador y a la relación armónica de las comunidades con la madre tierra. Como se puede observar fácilmente, el énfasis en lo productivo es coherente con la preocupación por potenciar la producción comunitaria (Patzi, 2011).

Pero veamos algunas especificidades de lo que la Ley denomina el «Modelo Educativo Socio-Comunitario Productivo». Particularmente, nos interesa subrayar que se cuestiona la noción de modelos educativos, pues dicho concepto generalmente hace referencia a una dimensión simultánea, estandarizada, con directrices claras, metodologías establecidas, didácticas definidas, dispositivos de seguimiento, entre otros elementos. Es decir, los modelos se «aplican» siguiendo orientaciones teóricas y prácticas especializadas. A contrape- lo de esto, el MESCP reivindica la pluralidad, las condiciones concretas de cada territorio, las experiencias y prácticas de los y las maestras. Es un «modelo» que no se aplica, sino que apuesta por «concretizarse», por hacerse experiencia y realidad práctica. Adicionalmente, el MESCP se propone formar predisposiciones; es decir, busca constituirse como un esquema orientador de la práctica educativa, una suerte de impulso para que las y los maestros trabajen con lo inédito, creen sus propios textos de estudio, metodologías, prácticas. Este elemento es relevante, pero no deja de ser polémico, pues si bien, la implementación de la Ley supone un rol protagónico de maestros y maestras, esta ha sido cuestionada por dejar muchos cabos sueltos y abiertos al trabajo docente, lo que se empalma con problemáticas históricas asociadas a la precariedad de sus condiciones de trabajo (Samanamud, 2023).

Además de lo planteado, según el análisis que realiza la filósofa e investigadora Silvy De Alarcón (2012), en la Ley de Educación, la comprensión de lo comunitario es plural: remite a las comunidades históricamente existentes, o *ayllus*, pero también se extiende de manera amplia e imprecisa, refiriéndose a formas de organización social que potencialmente po-

drían superar al capital, y también a formas de participación política democráticas y deliberantes, en las que predomina el consenso como forma de participación, lo que implica una superación de las formas de participación propias de la democracia liberal. El problema es que esta imprecisión en el concepto de comunidad desdibuja su contenido, ignora enormes contribuciones sobre el concepto elaboradas desde las ciencias sociales y las humanidades y, a su vez, corre el riesgo de que lo comunitario sea absorbido, sin llegar a constituirse como un eje radical de la crítica al estado actual de las cosas. En otros términos, la imprecisión en torno a la comunidad y lo comunitario conlleva el riesgo de que el concepto sea endulzado, despolitizado y desprovisto de cualquier posibilidad de transformación estructural. Precisamente, en este último punto radica la relevancia de que la Ley enfatice en lo comunitario, aunque la conceptualización sea imprecisa, puesto que desde allí se pueden buscar formas de organización social que superen las premisas del neoliberalismo, el capitalismo y el colonialismo.

Ahora bien, De Alarcón señala que, esbozando una crítica muy interesante, en la Ley no se comprende lo comunitario vinculado con lo productivo. Es decir, se pasa por alto el planteamiento de que el trabajo colectivo y cooperativo es aquello que sustenta la construcción comunitaria, lo cual puede desarrollarse de la mano de las condicionantes del territorio y la consanguinidad. La filósofa lo plantea de la siguiente manera:

«El trabajo colectivo y cooperativo es el fundamento de la construcción comunitaria. La observación a la ley es que, una vez más, pareciera estar únicamente interesada en la dimensión política de la comunidad, ignorando que ella no sería posible sin un fundamento productivo» (2012: 325).

O, unas páginas más adelante, sostiene: «La comunidad es una forma social que tiene como fundamento, como núcleo, el trabajo cooperativo orientado a la producción de valores de

uso, pero en cuyo interior se produce un conjunto de relaciones más amplio» (2012: 341).

Adicionalmente, en la Ley se señala que la educación debe ser productiva y contribuir a la convivencia armónica y equilibrada del ser humano con la naturaleza, todo lo cual supone una crítica al capitalismo y a todas las lógicas depredadoras y destructivas del proyecto moderno que instrumentalizaron y cosificaron a la naturaleza. A su vez, supone la apertura a la posibilidad de una educación que cree y promueva otras relaciones sociales, otras formas de producción. En esta dirección se sostiene que la educación debe «formar una conciencia productiva, comunitaria y ambiental en los estudiantes, fomentando la producción y consumo de productos ecológicos, con seguridad y soberanía alimentaria» (Ley 70, Art. 5, 2010). El sentido de la producción tiene que ser social, el vivir bien, el satisfacer las necesidades entendido como un derecho, todo lo cual implica redefinir el consumo, priorizando el valor de uso y el cuidado de la vida. Como se puede observar, los planteamientos de la Ley Orgánica de Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez son radicales, apuntan a la construcción de un sistema educativo orientado a la superación del capitalismo y el colonialismo.

Los planteamientos de la Ley que enfatizan en una educación productiva, comunitaria y ambiental, se entroncan con los primeros esbozos de un nuevo modelo de desarrollo en el país, el cual, como señalamos más arriba, se esperaba que avanzara en el pluralismo económico, promoviendo la coexistencia y la articulación entre la economía estatal, la economía privada, empresarial y de mercado, y la economía comunitaria. Este modelo de desarrollo se planteó como una alternativa de superación del neoliberalismo y del capitalismo, por tanto, se apostaba por erigir un sistema educativo que pusiera en tensión las lógicas destructivas del capital.

Jiovanny Samanamud, quien fuera viceministro de Educación Superior y Formación Profesional, explica lo anterior con claridad en la siguiente cita:

«Aquí tenemos una primera dimensión de lo productivo: el sujeto necesitado, que se comprende como comunidad, comunidad con la naturaleza. Para que el humano satisfaga sus necesidades, necesita que su corporalidad esté viva y su corporalidad depende de la Madre Tierra. Allí encontramos la primera forma de la circularidad de la vida, donde tiene que encontrarse lo productivo. El contenido de la economía para la vida es lo comunitario, entendiendo a la vida como condición material concreta, se comprende como circuito de vida» (Samanamud, 2023: 149).

La articulación entre educación, producción, comunidad y naturaleza está a la vista.

Además, y esto no deja de llamar la atención comparando la realidad boliviana con la de otros países de América Latina, la Ley de Educación Elizardo Pérez y Avelino Siñani define que la educación es liberadora, revolucionaria, antimperialista, despatriarcalizadora, intercultural, entre otras características. Se establecen como principios éticos y morales de la educación boliviana: vivir bien, dignidad, solidaridad, reciprocidad, justicia social, equidad y participación. Además, se retoman principios de origen quechua que, traducidos al castellano, serían algo así como el no ser flojo, mentiroso ni ladrón; la vida armoniosa y buena; y la tierra sin mal. Todo esto tensiona y rompe con el «isomorfismo educativo» de la región, resultado de la enorme influencia de los organismos internacionales (BM, BDI, BID, OCDE, entre otros) en la definición de los sistemas educativos nacionales.

Finalmente, habría que destacar que la Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez ha permitido al sistema educativo boliviano generar dos estructuras curriculares sustentadas en la noción de descolonización educativa: por un lado, se ha creado un «currículum intercultural», que articula el conocimiento occidental, moderno y «universal», asociado al conocimiento escolar disciplinario (matemáticas, ciencias, historia, etcétera), con los saberes históricamente excluidos (saberes populares, indígenas, ancestrales, etcétera). Por otro lado, se ha creado un «currículum intracultural» o regionalizado, que ha revita-

lizado particularmente la matriz cultural y lingüística de las naciones y los pueblos indígenas que existen y conviven en todo el país. Como se puede inferir, el currículum de Bolivia tensiona el asignaturismo, el cientificismo, la hiperespecialización, y su horizonte descolonizador lo hermana con la crítica al eurocentrismo y con conceptos como el diálogo de saberes y el pluralismo epistemológico.

A modo de cierre

Es relevante finalizar este breve capítulo señalando que, según lo expuesto, el movimiento indígena boliviano ha desarrollado una vinculación estratégica con el sistema educacional, lo cual podemos constatar, por un lado, con la creación y sostenimiento de experiencias escolares gestionadas o controladas por las propias comunidades, las cuales han servido para robustecer sus luchas por las tierras comunitarias, por el trabajo, por su cultura y por el reconocimiento de sus derechos²². Y, por otro lado, con la construcción e implementación de una ley orgánica de educación que garantiza y, al menos, posibilita avanzar en procesos de descolonización educativa y cultural. Con todo esto, se hace evidente que la institución escolar y el propio sistema educativo no son estructuras monolíticas, y que sus lógicas colonizadoras pueden ser disputadas y puestas en cuestión. El carácter estratégico de las luchas educativas para el movimiento indígena se presenta como un horizonte referencial para otras organizaciones y movimientos populares de Nuestra América.

A la luz de la revisión de la Escuela Ayllu de Warisata y de la Ley de Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez, parece quedar claro que el campo educativo es un espacio relevante para el despliegue de las luchas contra el colonialismo y el capitalismo. Es precisamente desde este terreno de conflictos donde se han cuestionado las múltiples aristas del proyecto histórico

²² Para profundizar en el conjunto de experiencias educativas desarrolladas históricamente por el movimiento indígena boliviano, se sugiere revisar las obras de Choque Canqui y Quisbert (2006), Ticona (2010) y Paniagua (2013).

de dominación y explotación, y en el cual también se han erigido «laboratorios comunitarios» que anticipan y prefiguran un proyecto histórico de liberación, justicia y dignidad. Un proyecto histórico que entreteje hilos anticoloniales y socialistas.

Palabras de cierre: apuntes concretos para proyectos político-pedagógicos emancipatorios

En estas palabras de cierre queremos poner a disposición un conjunto de propuestas que emanan del legado teórico-político de José Carlos Mariátegui y René Zavaleta Mercado, así como de las experiencias de la Escuelas de Estudio y Trabajo en Coeducación y la Escuela Ayllu de Warisata, las cuales entregan contribuciones concretas para proyectos político-pedagógicos emancipatorios desplegados en el tiempo presente.

Desde nuestra perspectiva, los capítulos que componen este libro pueden concebirse como un conjunto de contribuciones en clave de «acumulación en el seno de la clase» o de internalización colectiva de experiencias, memorias y procesos de lucha por la dignificación de las clases dominadas. Son planteamientos teórico-políticos y experiencias educativas que aportan a la visibilización de formas organizativas de resistencia, a la amplificación de los repertorios de acción de las clases y sectores sociales en resistencia, y al aprendizaje colectivo de procesos históricos, conocimientos, memorias y experiencias que, eventualmente, pueden reforzar los procesos organizativos y de lucha desplegados actualmente en Nuestra América. En este sentido, son ensayos que pretenden contribuir al auto-desarrollo y al fortalecimiento de la clase que vive del trabajo.

Los textos son aportes teóricos y prácticos que entrelazan una crítica radical a la «herencia colonial» con la construcción de proyectos socialistas. En este sentido, intentamos realizar un diálogo fluido entre perspectivas anticoloniales y un

marxismo creativo, heterogéneo, ajeno a dogmatismos. Son capítulos que dan cuenta de la construcción de un proyecto situado y original, anclado en la particularidad histórica de nuestras formaciones sociales: un proyecto que lucha contra las configuraciones específicas de explotación del trabajo (*pongueaje*, mita, gamonalismo); que considera a la pluralidad de sujetos que constituyen la realidad social (indígenas, campesinos y campesinas, mujeres, jóvenes, entre otros); que asigna centralidad a las relaciones de producción comunitarias, especialmente a la forma del *Ayllu*, comprendida como expresión histórica de las comunidades andinas; y que dialoga de manera permanente con la realidad histórico-concreta, promoviendo procesos de intercambio, mediaciones y cruces con múltiples corrientes de raigambre emancipadora.

El ejercicio epistemológico, teórico y conceptual de revisitar o de volver a analizar los procesos históricos y educativos asociados a las formaciones sociales de los Andes centrales, particularmente de Perú y Bolivia, no es un ejercicio meramente intelectual, sino que, planteado en clave *benjaminiana*, es un esfuerzo de redención histórica a partir de la reactualización de las luchas, reivindicaciones y proyectos de nuestros antepasados. En otros términos, los diferentes capítulos del libro son fruto de un esfuerzo colectivo por recuperar la historia como una forma de encender, en el presente, la chispa de la esperanza.

A lo planteado con anterioridad, debemos agregar que en los diferentes ensayos del libro se moviliza una crítica contundente a la educación hegemónica, al rol que desempeñan los sistemas educativos en la producción y reproducción de las estructuras de clase, a la configuración de la mentalidad colonial y a la perpetuación de la herencia colonial. Todos los textos despliegan una crítica negativa a las formas en que la institución escuela promueve la división social del trabajo propia del capitalismo industrial y denuncian los efectos perversos de sistemas educativos organizados a partir de lógicas memorísticas, enciclopédicas y desvinculadas de la realidad concreta de las grandes mayorías.

En la misma dirección, los capítulos que componen el libro dan cuenta de debates educativos que se desarrollaron en el contexto de la primera mitad del siglo XX y que particularmente refieren a las tensiones existentes entre los planteamientos de la «escuela nueva» y los de la «escuela única». Dicha tensión puede plantearse de la siguiente manera: por un lado, podemos observar una crítica a los planteamientos de renovación pedagógica asociados al movimiento de la escuela nueva, valorando la participación democrática, la promoción de la creatividad, el juego y la autonomía de los y las estudiantes, entre otros elementos. Por otro lado, en los ensayos se señalan varios límites asociados al *escolanovismo*, los cuales se vinculan estrechamente con perspectivas liberales y burguesas de concebir la educación.

Para Mariátegui, Zavaleta y las experiencias de Escuelas de Estudio y Trabajo en Coeducación y la Escuela Ayllu de Warisata, el énfasis del proceso educativo no debería estar puesto en el educando como individuo, sino en la colectividad, o mejor dicho, en la comunidad, cuestión que permite correr por izquierda los planteamientos del paidocentrismo elaborados por el movimiento de escuela nueva. Asimismo, el énfasis se pone en las condiciones materiales que requiere la escuela pública para mejorar la educación de las grandes mayorías, es decir, en reivindicaciones que subrayan las condiciones materiales, particularmente económicas, necesarias para el estudio de los sectores empobrecidos y explotados de la sociedad (infraestructura, mobiliario, alimentación, vestimenta, etc.).

En esta tensión creemos que se deben valorar las reflexiones sobre la «escuela única», concepto que alcanzó relevancia internacional durante el siglo XX con la Revolución rusa y el desarrollo educativo en el campo socialista. La noción de escuela única, referenciada directamente por el Amauta José Carlos Mariátegui y proveniente del legado de Anatoli Lunacharsky, se refiere, al menos, a tres dimensiones: la unificación gremial, que destacaba la importancia de que los maestros de primaria y secundaria, tanto de zonas urbanas como rurales, convergieran en procesos de lucha por democratizar

los sistemas educativos; la unificación de los sistemas educativos, que hacía referencia a la demanda por construir sistemas educativos que armonizaran y coordinaran al conjunto de las reparticiones educativas; y la unificación pedagógica entre la escuela y el mundo del trabajo, lo que favorecía el encuentro de la institución escolar con la vida social y permitía tensionar y superar las lógicas de clase que producen y reproducen los sistemas educativos de nuestras formaciones sociales (Reyes, Cabaluz y Cornejo, 2024).

La tensión descrita se puede clarificar a partir de un comentario desarrollado por el pedagogo Lorenzo Luzuriaga (2001), quien, refiriéndose a la relación entre escuela nueva y escuela única, sostuvo que es necesario comprenderlas como partes interconectadas del movimiento de renovación pedagógica internacional: «Son dos caras de la misma moneda, dos dimensiones gemelas del hecho educativo» (2021: 27). La escuela nueva será la cara que se preocupa de lo interno, lo pedagógico y lo didáctico, y la escuela única referirá a una dimensión más externa, sistémica, institucional.

Otros aspectos señalados en los ensayos, que remiten a debates del contexto en que se desarrollaron los planteamientos teórico-políticos de José Carlos Mariátegui, René Zavaleta y las experiencias de la Escuelas de Estudio y Trabajo en Coeducación y la Escuela Ayllu de Warisata, son, por un lado, la reivindicación de la educación bilingüe que articula el aprendizaje del castellano, el cual se reivindicó como una herramienta relevante para la defensa de los derechos de las comunidades y naciones indígenas, y el aprendizaje de las lenguas propias (quechua, aymara, guaraní, entre otras), como un medio para preservar su cultura y cosmovisión. Por otro lado, se trabajó intensamente el tema de la coeducación, un planteamiento que subrayaba la importancia de la educación integral de los sujetos, así como la relevancia de aprender a convivir y respetarse entre seres humanos, más allá de su condición sexual y de género. Este tema generó acalorados debates en nuestras sociedades, puesto que, en su dimensión liberadora, implica-

ba desafiar las perspectivas religiosas y conservadoras sobre las relaciones entre hombres y mujeres.

Ahora bien, para concluir este último apartado nos interesa señalar que los capítulos del libro también desarrollan una crítica afirmativa, aportando elementos propositivos para la constitución de proyectos político-pedagógicos emancipatorios en el tiempo presente. Estos planteamientos pueden leerse en clave prefigurativa y anticipatoria, es decir, como esbozos tanto del pasado como del presente de la educación del porvenir. Particularmente, nos interesa destacar los siguientes puntos:

Los ensayos presentan una estrecha e ineludible vinculación entre educación y trabajo. En este sentido, se trata de textos donde predominan perspectivas materialistas de la educación, que no pasan por alto la vinculación con el trabajo humano, la producción y la reproducción de la vida. Como ya se mencionó, la necesidad de articular educación y trabajo era una preocupación epocal, destinada a enfrentar la división social del trabajo propia del capitalismo industrial, que requería la existencia de «escuelas para pobres», donde se cultivara el trabajo manual, acompañado de actitudes, valores y disposiciones para el trabajo productivo; y escuelas para ricos, donde se desarrollara el trabajo intelectual y las actitudes, valores y disposiciones para conducir y liderar los procesos productivos. Además, podemos agregar que la vinculación entre educación y trabajo también tenía el propósito de contribuir desde los espacios educativos a la solución a problemas concretos en las comunidades. Es decir, al promover el trabajo «socialmente necesario» y/o el «trabajo comunitario», los y las estudiantes, independientemente de su edad, podían aportar concretamente a la superación de las problemáticas de sus comunidades. En esta dirección, se ensayaron actividades de producción agrícola y ganadera, de trabajo textil, talleres de diversa índole, el aprendizaje de oficios múltiples, entre otros.

De la misma forma que en el punto anterior, los ensayos esbozan una relación indisoluble entre escuela y comunidad,

señalando que la escuela tiene que ser capaz de integrarse a la comunidad y la comunidad a la escuela. Siendo trabajos vinculados territorial y culturalmente a los Andes centrales, estos textos reivindican específicamente una comprensión histórica de lo comunitario, asociada al *Ayllu*, lo que implica formas de propiedad, organización del trabajo, participación deliberativa y vínculos societales que son ajenos o que tensionan las lógicas destructivas del capital, del colonialismo y también del patriarcado. La vinculación entre escuela y comunidad alerta precisamente que son las comunidades y sus territorios el punto de partida de proyectos político-pedagógicos emancipatorios. En este sentido, resulta fundamental el ejercicio de la investigación, de la sistematización y del análisis de la realidad concreta y de sus contradicciones, pues estos permiten nutrir de contenido y forma los proyectos comprometidos con transformaciones radicales.

Otro punto se refiere a la importancia de que una educación crítica y liberadora valore y tensione las formas de participación política asociadas a la democracia liberal representativa. En este sentido, se reconoce que avanzar en la construcción de una educación vinculada a un proyecto socialista requiere fortalecer la autodeterminación popular, promoviendo instancias de participación comunitaria vinculantes, deliberativas y de alta intensidad. Una educación que promueva la participación con poder, que ejerza formas de democracia directa y/o comunitaria, que potencie, en términos cotidianos, las formas de asociatividad y de movilización de las clases oprimidas y explotadas.

Adicionalmente, si se retoman las reflexiones mariateguianas en torno a la crisis y las zavaletianas en torno a la «crisis como método de conocimiento», se podría sostener que es desde el estudio, el análisis colectivo y la problematización de la crisis que podemos comenzar a construir proyectos educativos críticos. Es decir, la crisis, entendida como herramienta para la lectura de la realidad, nos invita a reconocer que, desde el estudio de las profundas contradicciones que viven nuestras sociedades en la vida cotidiana, podemos visualizar con ma-

yor claridad los pliegues, conflictos y tensiones de nuestras sociedades. Y por lo mismo, al analizarlas podemos avanzar en la comprensión de la realidad y en nuestra capacidad de autoconocimiento para desde ahí esbozar alternativas concretas de superación.

A lo ya planteado, podemos agregar, como otro punto, que en el conjunto de ensayos se desarrolla una comprensión del profesorado como sujeto popular, que tiene la responsabilidad ética y política de organizarse y luchar de la mano de la clase trabajadora. El profesorado, las maestras y los maestros de Nuestra América son concebidos como militantes sociales y políticos, y por lo mismo, su esfera de acción no se restringe a los muros de la sala de clases o de la escuela, sino que se extiende a sindicatos y partidos revolucionarios. Son, en todo sentido, sujetos activos y comprometidos con las luchas por justicia, democracia y dignidad en sus respectivos tiempos y espacios. Con este planteamiento, Mariátegui, Zavaleta Mercado y las experiencias de Huayopampa y Warisata, sitúan el rol del maestro en la lucha de clases, más que en las contradicciones y conflictos de la sociedad. En este sentido, se señala también que el profesorado debe ser capaz de desarrollar el estudio y la investigación como forma de contribuir con la organización y las luchas por mejorar las condiciones de vida y existencia de las comunidades.

Finalmente, los textos que componen el libro aportan otro punto relevante a las experiencias del tiempo presente: la preocupación rigurosa por analizar y comprender las cuestiones educativas sin perder la perspectiva de totalidad. En otros términos, se analiza lo educativo en articulación con la economía, la política, la cultura, sin abandonar la preocupación por el conjunto de elementos que constituyen las complejas y heterogéneas formaciones sociales de Nuestra América. Lo educativo tiene sus particularidades y dinámicas específicas, pero resulta incomprensible sin articularlo con otras esferas de la realidad social. En esta dirección, desde las perspectivas críticas y liberadoras, tenemos la responsabilidad de no replicar lógicas reduccionistas e ingenuas, que nos hagan creer

que desde el campo educativo se puede transformar al conjunto de la sociedad. Lo educativo cumple un rol en los procesos revolucionarios, un rol acotado y relevante, un rol limitado y protagónico, un rol que siempre es dinámico y que se despliega al calor de las relaciones de fuerza y los conflictos histórico-concretos de nuestras sociedades. Saber calibrar el rol de lo educativo en los procesos de transformación social es un ejercicio que recae en las fuerzas sociales, políticas y educativas comprometidas con el proyecto socialista.

Epílogo

Investigación militante para la formación política

Rosana Cebalho Fernandes¹

Al concluir la lectura del libro de Fabián Cabaluz y Lucía Reartes, educador y educadora populares, podemos afirmar que ha sido de una riqueza extraordinaria aprender un poco más sobre los referentes teóricos que han abordado al analizar las experiencias educativas, relacionándolas con el pensamiento de Mariátegui y Zavaleta; han presentado tanto los desafíos como las esperanzas que nos instigan a seguir construyendo nuestras luchas políticas con mayor sabiduría.

A los lectores de esta obra les recomendamos explorar algunas experiencias de diferentes partes del mundo, en particular de América Latina, como es el caso de las Escuelas Ayllu de Warisata en Bolivia, y de Estudios y Trabajo en Coeducación de Perú. Estas experiencias nos muestran la necesidad de profundizar sobre procesos formativos y sobre los pensamientos de teóricos marxistas como José Carlos Mariátegui y René Zavaleta.

Es fundamental destacar el importante pensamiento y teoría política peruana que Mariátegui nos presenta, especialmente por sus estudios sobre el socialismo y la realidad latinoamericana, posicionándolo como uno de los principales

¹ Coordinadora General de la Escuela Nacional de Formación Política Florestan Fernandes, del Movimiento Sin Tierra de Brasil. Además, es Licenciada en Pedagogía (Universidade do Estado de Mato Grosso), Especialista en Educación de Campo y Desarrollo (UnB), Magister en Desarrollo Territorial en América Latina y el Caribe (USP) y Doctorando en Educación (UNICAMP).

intelectuales marxistas de la región. Su pensamiento se basa en el método del Materialismo Histórico-Dialéctico, no como un enfoque dogmático, sino como una adaptación del marxismo a la realidad concreta, enfatizando la importancia de analizar las condiciones sociales y económicas locales y regionales para comprender los procesos históricos y revolucionarios. De la realidad peruana, Mariátegui destacó que el contexto latinoamericano, con su diversidad étnica, histórica y cultural, demandaba y sigue demandando una interpretación particular del marxismo. Él argumentaba que las condiciones económicas y sociales en América Latina, como la presencia de sociedades indígenas y una economía dependiente del imperialismo, debían ser consideradas para formular una estrategia revolucionaria eficaz.

En sus análisis, Mariátegui destacó la importancia de la cuestión agraria. Creía que la lucha por la reforma agraria y por la redistribución de tierras era fundamental para la transformación social. Veía la reforma agraria como una condición fundamental para la construcción de una base socialista, especialmente en un país con una estructura social fuertemente marcada por la propiedad latifundista, como Perú. Además, Mariátegui sostenía que el socialismo debía arraigarse en la cultura local y ser sensible a las tradiciones y prácticas indígenas y regionales, en contraste con una visión más universalista y eurocéntrica del marxismo, que él veía como inadecuada para la realidad latinoamericana. Fue también un crítico del imperialismo y del colonialismo, a los que veía como obstáculos significativos al desarrollo autónomo de América Latina, y afirmaba que la lucha contra el imperialismo y la construcción de una economía independiente eran esenciales para la emancipación social y económica de la región.

Como se presentó en este libro, el trabajo más célebre de Mariátegui es *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana* (1928), donde presenta un análisis detallado de las condiciones sociales, políticas y económicas del Perú. Este texto es un claro ejemplo de su esfuerzo por adaptar el marxismo a la realidad local, abordando temas como la cuestión agraria, el

papel de los indígenas y la influencia del imperialismo. El teórico marxista dejó un legado significativo en la teoría política y social latinoamericana, influyendo en muchos movimientos populares y otros pensadores.

Otro influyente pensador latinoamericano es René Zavaleta, sociólogo y teórico político boliviano cuyas ideas han tenido un profundo impacto en la comprensión de las realidades sociales y políticas de América Latina. Su obra es particularmente relevante para el análisis de las dinámicas de poder, identidad y cambio social en la región.

Uno de los conceptos clave en el pensamiento de Zavaleta es el análisis del *Estado y su función revolucionaria*. Zavaleta exploró la relación entre el Estado y las transformaciones sociales, destacando que los cambios revolucionarios en América Latina frecuentemente implican una compleja interacción entre el Estado y las fuerzas sociales. Según Zavaleta, el Estado no es solo un reflejo de las estructuras de poder dominantes, sino también un actor activo en la configuración de las relaciones sociales y políticas. Afirmó que la lucha por la autonomía en América Latina es una dialéctica compleja que requiere superar las relaciones de dependencia al mismo tiempo que se enfrentan las contradicciones internas del desarrollo nacional.

El intelectual introdujo la noción de *modo de producción comunitario*, refiriéndose a las formas tradicionales de organización económica y social presentes en las sociedades indígenas y campesinas de Bolivia. Argumentaba que estas formas de producción poseen una lógica propia y una organización social distintiva que debe ser comprendida y respetada en los análisis sociológicos y políticos. Esta perspectiva contrastaba con la visión predominante de que la modernización y el desarrollo deberían seguir modelos eurocéntricos.

Zavaleta analizó cómo los *movimientos sociales* y las formas de movilización popular influyen en los cambios políticos y sociales. Consideraba a la movilización social como un factor crucial en la lucha por la transformación social y en la construcción de un nuevo tipo de sociedad. Este análisis enfatiza la

importancia de las organizaciones y movimientos sociales en la formación y desarrollo de las políticas públicas y las estructuras de poder. Zavaleta fue crítico de la aplicación dogmática del marxismo a las realidades latinoamericanas, argumentando que la teoría marxista tradicional no lograba capturar completamente las especificidades de la región. Defendía un enfoque más adaptado a la realidad local. Su crítica se basaba en la idea de que el marxismo debería ser flexible e incorporar aspectos de las condiciones sociales y culturales específicas. Sostenía que el Estado en América Latina no es solo un reflejo de las relaciones de clase, sino un producto de un proceso complejo de negociación y conflicto entre diversas fuerzas sociales y políticas.

La mirada hacia los intelectuales latinoamericanos mencionados por los autores de este libro, en relación con las experiencias formativas de las escuelas analizadas, orienta hacia una investigación militante con un fuerte compromiso ideológico y político. Los investigadores que se involucran en este tipo de investigación frecuentemente buscan no solo descubrir nuevos conocimientos, sino también promover una agenda política, social o ideológica específica, que saca a la luz cuestiones importantes que, de otra manera, podrían ser pasadas por alto. De esta manera, Cabaluz y Reartes reafirman que la investigación militante es una forma de investigación que busca no solo la producción de conocimiento, sino también la promoción de cambios sociales o políticos, con la conciencia de que la objetividad puede ser influenciada por compromisos ideológicos.

Uno de los aspectos relevantes en las experiencias analizadas, es destacar la educación y formación política como aspectos fundamentales para el desarrollo individual y colectivo. Ambos juegan un papel crucial en la construcción de sujetos activos y conscientes, así como en el fortalecimiento de las instituciones democráticas y la cohesión social. La educación desempeña un papel vital en la formación de la sociedad, no solo proporciona conocimientos y habilidades académicas,

sino que también contribuye al desarrollo de la conciencia política y social de los individuos.

La educación y la formación política avanzan de la mano, ampliando procesos de conocimientos prácticos y teóricos que involucran las luchas o acciones organizadas, construyendo posibilidades de cambios sociales y estructurales en las sociedades. Esta relación está presente en las experiencias de las escuelas de Huayopampa y Warisata, pues se presentan en un proceso continuo, permanente y sistemático de acción y reflexión, sobre todo la construcción y socialización de conocimientos a partir de realidades concretas en las que se vive. De este modo, la formación y educación de sujetos críticos de la realidad está presente en la propia práctica política y organizativa, en la perspectiva de sujetos activos y creativos insertados en bases sociales que fortalezcan las luchas por derechos elementales de los seres humanos.

Una base esencial de esta relación entre educación y formación es la educación popular como un concepto y práctica educacional que se destaca por su enfoque inclusivo, participativo y emancipatorio. Originada en movimientos populares y teorías educativas que buscan democratizar el conocimiento y empoderar a las comunidades, la educación popular ofrece una alternativa a la educación formal tradicional, que muchas veces es criticada por su rigidez y exclusión.

En América Latina, la educación popular tiene una rica tradición y un impacto significativo, siendo una herramienta crucial para la movilización social y la transformación política en la región. A través de diversos movimientos populares, intelectuales y prácticas, buscan promover una educación más inclusiva, participativa y orientada hacia la emancipación humana y social.

Destacamos la importante contribución y referencia que Paulo Freire aportó como una de las figuras más emblemáticas de la educación popular en América Latina. Su trabajo, especialmente el libro *Pedagogía del oprimido* (1968), ha tenido una influencia profunda. Freire defendía una pedagogía que iba más

allá de la simple transmisión de conocimiento, enfocándose en el desarrollo de la conciencia crítica y en la capacitación de los individuos para la transformación de su realidad. La educación popular en América Latina también ha sido fuertemente influenciada por movimientos populares, de campesinos y movimientos indígenas que, frecuentemente, han utilizado la educación como herramienta para la movilización y concientización.

Su metodología requiere un diálogo que habilite la interacción entre educadores y educandos, permitiendo que el conocimiento sea construido de manera colaborativa y contextualizada. Esta metodología incluye trabajos en grupo, debates, dinámicas grupales y actividades prácticas que conectan el aprendizaje con las realidades y desafíos cotidianos de los participantes, considerando las condiciones económicas, sociales, políticas y culturales de los sujetos involucrados.

La educación popular en América Latina es dinámica y transformadora, buscando formar a los sujetos y comunidades para que comprendan y transformen su realidad social. Basada en principios de participación, contextualización y emancipación, ha desempeñado un papel crucial en la promoción de la justicia social y en la construcción de una ciudadanía activa y crítica. Al valorar las experiencias y saberes locales, además de promover la concientización crítica, la educación popular ofrece una alternativa vibrante a la educación formal tradicional.

Para concluir, queremos reafirmar que los procesos de formación y educación poseen la valiosa misión de generar conocimientos para transformar la realidad, lo que implica la integración de teorías y acciones concretas, transformando a los sujetos y sus diversas realidades, contribuyendo a la organización del pueblo y elevando su nivel de conciencia.

Bibliografía

- Álvarez, E. (2005). *Controversia: transformación intelectual en el exilio mexicano*. III Jornadas de Historia de las Izquierdas: Exilios Políticos Argentinos y Latinoamericanos (pp. 300-315). Buenos Aires: CeDInCI.
- Andújar de Jesús, E. (2013). El exilio boliviano en México: prácticas intelectuales y redes sociales. *Revista Fuentes*, 7 (27), 20-35.
- Andújar de Jesús, E. (2015). Exiliados bolivianos en la UNAM. *Archipiélago. Revista Cultural de Nuestra América*, 23 (90), 21-25.
- Antezana, L. (2009a). Dos conceptos en la obra de René Zavaleta Mercado: formación abigarrada y democracia como autode-terminación. En *Pluralismo epistemológico*. (pp. 117-140). La Paz: La Muela del Diablo Editores.
- Antezana, L. (2009b). La crisis como método en René Zavaleta Mercado. *Revista Ecuador Debate*, 77, 107-124.
- Basadre Graham, J. (2014). *Historia de la República del Perú (1922-1933)*. Lima: Producciones Cantabria.
- Bonfil Batalla, G. (2023). *México profundo. Una civilización negada*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Cabaluz, F. (2018). La especificidad del Estado en América Latina: Apuntes a partir de la obra de René Zavaleta Mercado. *Revista Izquierdas*, 38, 240-256. IDEA – USACH, Santiago de Chile.
- Cabaluz, F. (2022). *Educación y marxismo latinoamericano: Ensayos de pedagogía crítica para proyectos emancipatorios*. Buenos Aires: Editorial El Colectivo.
- Cabaluz, F. (2023). Karl Marx y sus escritos sobre educación: Notas generales e introductorias. En F. Cabaluz, C. Olivares, F. Zurita (Eds.). *Karl Marx y el campo pedagógico: Ensayos a partir del estudio colectivo de sus textos tempranos (1839-1848)*. Santiago de Chile: Ariadna Ediciones.
- Cabrera, G. (2012). Mariátegui y la educación indoamericana. Re-

- vista de Pedagogía*, 33 (92), 303-318. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Camón, A. y González, O. (Coords.) (2017). *Revolución, exilio y democracia: Debates político-intelectuales en América Latina*. La Plata: EDULP.
- Caro Ríos, G. (2018). *Escuelas de estudio y trabajo en coeducación*. Lima: SINCO Editores.
- Ccahuana Córdova, J. A. (2018). La reforma educativa de 1905: Estado, indígenas y políticas racializadas en la República aristocrática. *Apuntes*, 86, 5-32. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So252-18652020000100005
- Choque Canqui, R. (1997). La servidumbre indígena andina de Bolivia. En *El siglo XIX: Bolivia y América Latina*. Lima: Institut Français d'Études Andines.
- Choque Canqui, R. y Quisbert, C. (2006). *Educación indígena en Bolivia. Un siglo de ensayos educativos y resistencias patronales*. La Paz, Bolivia: Unidad de Investigaciones Históricas UNIH-PAKAXA. <https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=325>
- Concheiro, E. (2016). El análisis concreto de situaciones concretas. Lenin en la obra de René Zavaleta. En *René Zavaleta Mercado: Pensamiento crítico y marxismo abigarrado*. Santiago de Chile: Editorial Quimantú.
- Córdova León, K. (2019). *Experiencia de las escuelas de estudio y trabajo en coeducación por Germán Caro Ríos*. Monografía final para optar al título profesional de Licenciado en Educación. Lima: Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
- Cruz Cruz, C. y Gómez Sollano, M. (2024). Educación popular y alternativas pedagógicas. La experiencia de Warisata: historia y porvenir. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 63. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2024\)0063-004](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2024)0063-004)
- Cueva, A. (1987). El marxismo latinoamericano: historia y problemas actuales. En A. Moreano (Ed.), *Entre la ira y la esperanza y otros ensayos de crítica latinoamericana: Fundamentos conceptuales*. Bogotá: Siglo del Hombre - CLACSO.
- De Alarcón, S. (2012). *Comunidad, ética y educación: estudio teórico sobre la comunidad y la ética aymara-quechuas en proyección al nuevo modelo educativo boliviano*. La Paz: Convenio Andrés Bello, Instituto Internacional de Integración.
- Devés, E. (2008). *El pensamiento latinoamericano en el siglo XX: Tomo II:*

- Desde la CEPAL al neoliberalismo (1950–1990). Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Félix Damián, J. (2015). *Recuperando la vida y obra de Germán Caro Ríos*. Socialismo Peruano Amauta. <https://socialismoperuanoamauta.blogspot.com/2015/05/jose-felix-damian-german-caro-rios-vida.html>
- Flores Galindo, A. (1980). *La agonía de Mariátegui*. Lima: Centro de Estudios y Promoción del Desarrollo.
- Friggeri, F. (2021). Mariátegui: Marxismo y praxis indígena. *Revista Colombia Internacional*, octubre 2021. <https://doi.org/10.7440/colombiaint108.2021.05>
- Frigotto, G. A. (2009). A polissemia da categoria trabalho na batalha das ideias na sociedade de classes. *Revista Brasileira de Educação*, 14, 168-194.
- Gallardo, H. (1990). *Fundamentos de formación política: Análisis de coyuntura*. Santiago: Editorial Literatura Alternativa.
- García Linera, Á. (2005). Indianismo y marxismo: El desencuentro de dos razones revolucionarias. *Revista Donataria*, (2), marzo-abril.
- García Linera, Á. (2015). *Comunidad, socialismo y estado plurinacional*. Santiago de Chile: Ediciones y Publicaciones El Buen Aire.
- García Yapur, F. (2016). Nación y hegemonía incompleta en Zavaleta Mercado. *Revista RECIAL*, 9, s/p.
- Gil, M. (2016). *Conciencia desdichada y autodeterminación de masa: En torno al pensamiento de René Zavaleta Mercado*. La Paz: CIDES – UMSA.
- Grebe López, H. (1987). Prólogo a la tercera edición. En *El poder dual: Problemas de la teoría del Estado en América Latina*. La Paz: Editorial Los Amigos del Libro.
- Giller, D. y Ouviña, H. (Comps.) (2016). *René Zavaleta Mercado: Pensamiento crítico y marxismo abigarrado*. Santiago de Chile: Editorial Quimantú.
- Instituto de Estudios Peruanos. (1982). *El desafío de Huayopampa: Comuneros y empresarios*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos. Dirección: José Matos Mar; Equipo de investigación: Fernando Fuenzalida, Teresa Valiente, José Luis Villarán, Jürgen Golte, Carlos Iván Degregori, Juvenal Casaverde.
- Instituto de Investigaciones Pedagógicas José Antonio Encinas-SUTEP Lima. (2010). *Germán Caro Ríos: Forjador de las Escuelas*

del Estudio y el Trabajo y la coeducación. Parte 1. <https://www.youtube.com/watch?v=mmZMxiV4Vt8>

- Lazarte, J. (1990). Presentación. En R. Zavaleta Mercado, *El Estado en América Latina*. Cochabamba: Editorial Los Amigos del Libro.
- Lechner, N. (1985). Los patios interiores de la democracia. En *Obras escogidas de Norbert Lechner*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Luzuriaga, L. (2001). *La escuela única*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Manacorda, M. (1969). *Marx y la pedagogía moderna*. Barcelona: Oikos-Tau Ediciones.
- Mariátegui, J. C. (1986a). Las reivindicaciones feministas. En *Obras completas* (Tomo 14, *Temas de educación*). Lima: Biblioteca Amauta.
- Mariátegui, J. C. (1986b). Primera Conferencia. La crisis mundial y el proletariado peruano. En *Obras completas* (Tomo 8, *Historia de la crisis mundial*). Lima: Biblioteca Amauta.
- Mariátegui, J. C. (1986c). Introducción a un Estudio sobre el Problema de la Educación Pública. En *Obras completas* (Tomo 14, *Temas de educación*). Lima: Biblioteca Amauta.
- Mariátegui, J. C. (1986d). La libertad de la enseñanza. En *Obras completas* (Tomo 14, *Temas de educación*). Lima: Biblioteca Amauta.
- Mariátegui, J. C. (1986e). La enseñanza y la economía. En *Obras completas* (Tomo 14, *Temas de educación*). Lima: Biblioteca Amauta.
- Mariátegui, J. C. (1986f). Enseñanza única y Enseñanza de clase. En *Obras completas* (Tomo 14, *Temas de educación*). Lima: Biblioteca Amauta.
- Mariátegui, J. C. (1986g). Los maestros y las nuevas corrientes. En *Obras completas* (Tomo 14, *Temas de educación*). Lima: Biblioteca Amauta.
- Mariátegui, J. C. (1986h). Crisis de los maestros y crisis de las ideas. En *Obras completas* (Tomo 14, *Temas de educación*). Lima: Biblioteca Amauta.
- Mariátegui, J. C. (1986i). Convención Internacional de Maestros en Buenos Aires. En *Obras completas* (Tomo 14, *Temas de educación*). Lima: Biblioteca Amauta.
- Mariátegui, J. C. (1986j). Indigenismo y Socialismo. En *Obras com-*

- pletas (Tomo 13, *Ideología y política*). Lima: Biblioteca Amauta.
- Mariátegui, J. C. (1986k). Un estudio sobre los problemas sociales y económicos. En *Obras completas* (Tomo 11, *Peruanicemos al Perú*). Biblioteca Amauta.
- Mariátegui, J. C. (1995). Aniversario y balance. En *José Carlos Mariátegui: Textos básicos*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Mariátegui, J. C. (2010). *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Buenos Aires: Prometeo.
- Mariátegui, J. C. (2013). *Los intelectuales y la revolución*. Boletín Casa Museo José Carlos Mariátegui, mayo-junio 2013. Lima: Ministerio de Cultura del Perú.
- Marx, K. (1975 [1852]). *El dieciocho brumario de Luis Bonaparte*. Buenos Aires: Editorial Ateneo.
- Matienzo León, E. (2023). Luis Eduardo Valcárcel, el educador. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 18. <https://doi.org/10.34236/rpie.v15i18.417>
- Mazzeo, M. (2014). *José Carlos Mariátegui y el socialismo en Nuestra América*. Caracas: Fundación Imprenta de la Cultura.
- Melis, A. (1979). *Mariátegui, el primer marxista de América Latina*. Ciudad de México: Editorial UNAM.
- Mendoza Choca, M. (18-20 de abril de 2013). *Ser o no ser sindicato de trabajadores de la educación en el Perú*. En IV Seminário da Rede Aste. Niterói: Universidade Federal Fluminense.
- Moraga Valle, F. (2018). José Carlos Mariátegui, su reflexión sobre la Reforma Universitaria, los intelectuales y la educación popular, 1919-1930. *Revista de la Red de Intercátedras de Historia de América Latina Contemporánea*, 9, 1-23. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RIHALC/article/view/22114>
- Morillo Miranda, E. (1995). Reformas educativas en el Perú del siglo XX. OEI – *Revista Iberoamericana de Educación*, 7. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/233Morillo.PDF>
- Mostajo, C. S. (1986). *La Taika: Teoría y práctica de la Escuela Ayllu*. La Paz: Editorial GUM.
- Ouviña, H. (2010). Traducción y nacionalización del marxismo en América Latina: Un acercamiento político de René Zavaleta. *Revista OSAL*, 28, 193-207.

- Ouviña, H. (2016). René Zavaleta, frequentador de Gramsci. En *René Zavaleta Mercado: Pensamiento crítico y marxismo abigarrado*. Santiago de Chile: Editorial Quimantú.
- Paniagua, T. (2013). *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.
- Patzi Paco, F. (2011). *Etnofagia estatal : modernas formas de violencia simbólica (análisis de la Reforma Educativa en Bolivia y Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez)*. La Paz: Editorial Vicuña.
- Pérez, E. (2011). *Warisata: La Escuela Ayllu*. La Paz: HISBOL / CERES.
- Portantiero, J. C. (1979). Gramsci y el análisis de coyuntura (algunas notas). *Revista Mexicana de Sociología*, 41 (1), 59-73.
- Portocarreros Grados, R. (1995). *Las aventuras de Mariátegui: Nuevas perspectivas*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial.
- Quiroz Torres, M. (2005). Germán Caro Ríos. Un maestro combatiente. *Revista de SUTE Provincial Barranca*, con motivo del centenario de su nacimiento. Lima. <https://es.slideshare.net/JAcAc/german-caro-rios>
- Reyes, L., Cabaluz, F., y Cornejo, P. (2024). La «unificación educacional» en el profesorado chileno: gremio, sistema e ideales, Chile, 1923-1973. *Revista de Historia, Pontificia Universidad Católica de Chile*. Artículo aceptado.
- Rodas, H. (2016). *René Zavaleta Mercado: El nacional-populismo barroco*. La Paz: Plural Editores.
- Rodríguez del Río, L. (2020). *Walter Peñaloza Ramella: Vigencia de su enfoque educativo. Breve antología*. Lima: Fondo Editorial / Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
- Salamanca, K. (2015). Violencia política y Estado. Lectura de René Zavaleta Mercado sobre política autoritaria en América Latina. *Revista Interdisciplinaria de Ciencias Sociales*, 1, 9-22.
- Samanamud, J. (2023). *La descolonización de la educación: El «modelo» educativo socio-comunitario productivo*. La Paz: Editorial del Estado Plurinacional de Bolivia.
- Saviani, D. y Duarte, N. (Eds.) (2012). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. São Paulo: Editora Autores Associados.
- Saviani, D. (2019). *Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas*

- aproximações*. São Paulo: Editora Autores Associados.
- Souza Crespo, M. (2013). Introducción: las figuras del tiempo en la obra de René Zavaleta Mercado. En *Obra completa* (Tomo II, *Ensayos 1975-1984*). La Paz: Plural Editores.
- Terán, O. (2008). Amauta: Vanguardia y revolución. *Prismas*, 12 (12), 173-189. <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/1953>
- Tapia, L. (2009). Prólogo. En *La autodeterminación de las masas: René Zavaleta, antología*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores y CLACSO.
- Tapia, L. (2013). *De la forma primordial a América Latina como horizonte epistemológico*. La Paz: Editorial CIDES – UMSA.
- Tapia, L. (2016). *La producción del conocimiento local. Historia y política en la obra de René Zavaleta*. La Paz: Editorial Autodeterminación.
- Ticona, E. (2010). *Saberes, conocimientos y prácticas anticoloniales del pueblo aymara-quechua en Bolivia*. La Paz: Agruco / Plural.
- Trahtemberg, L. (junio de 2000). Evolución de la educación peruana en el siglo XX. *Revista Copé (PetroPerú)*. <https://www.trahtemberg.com/evolucion-de-la-educacion-peruana-en-el-siglo-xx/>
- Zaida Lobato, M. (2007). *Historia de las trabajadoras en la Argentina (1869-1960)*. Buenos Aires: Ed. Edhasa.
- Zavaleta Mercado, R. (1963). Estado nacional o pueblo de pastores (el imperialismo y el desarrollo fisiocrático). En *Obra completa* (Tomo I. *Ensayos 1957-1974*). La Paz: Plural Editores.
- Zavaleta Mercado, R. (1964). La revolución boliviana y la cuestión del poder. En *Obra completa* (Tomo I. *Ensayos 1957-1974*). La Paz: Plural Editores.
- Zavaleta Mercado, R. (1967a). Bolivia. El desarrollo de la conciencia nacional. En *Obra completa* (Tomo I. *Ensayos 1957 – 1974*). La Paz. Plural Editores.
- Zavaleta Mercado, R. (1967b). Debemos organizar la resistencia armada. En *Obra completa* (Tomo III, vol. 2, *Otros escritos 1954-1984*). La Paz: Plural Editores.
- Zavaleta Mercado, R. (1970). La caída del MNR y la conjuración de noviembre (Historia del golpe militar del 4 de noviembre de 1964 en Bolivia). En *Obra completa* (Tomo I. *Ensayos 1957-1974*). La Paz: Plural Editores.

- Zavaleta Mercado, R. (1971). Sector progresista del MNR se integró al MIR. En *Obra completa* (Tomo III, vol. 2, *Otros escritos 1954-1984*). La Paz: Plural Editores.
- Zavaleta Mercado, R. (1973). El poder dual. Problemas de la teoría del Estado en América Latina. En *Obra completa* (Tomo I. *Ensayos 1957-1974*). La Paz: Plural Editores.
- Zavaleta Mercado, R. (1974a). Movimiento obrero y ciencia social. La revolución democrática de 1952 en Bolivia y las tendencias sociológicas emergentes. En *Obra completa* (Tomo I. *Ensayos 1957-1974*). La Paz: Plural Editores.
- Zavaleta Mercado, R. (1974b). El proletariado minero en Bolivia. En *Obra completa* (Tomo I. *Ensayos 1957-1974*). La Paz: Plural Editores.
- Zavaleta Mercado, R. (1975a). Allende y Pinochet: La democracia de clase en Chile. En *Obra completa* (Tomo III, vol. 1, *Notas de prensa 1954-1984*). La Paz: Plural Editores.
- Zavaleta Mercado, R. (1975b). Bolivia: la crisis de 1971. En *Obra completa* (Tomo III, vol. 1, *Notas de prensa 1954-1984*). La Paz: Plural Editores.
- Zavaleta Mercado, R. (1975c). Clase obrera y marxismo en Bolivia. En *Obra completa* (Tomo III, vol. 2, *Otros escritos 1954-1984*). La Paz: Plural Editores.
- Zavaleta Mercado, R. (1976a). El fascismo y la América Latina. En *Obra completa* (Tomo II. *Ensayos 1975-1984*). La Paz: Plural Editores.
- Zavaleta Mercado, R. (1976b). Oscurantismo, democracia y universidades. En *Obra completa* (Tomo II. *Ensayos 1975-1984*). La Paz: Plural Editores.
- Zavaleta Mercado, R. (1978a). Las formaciones aparentes en Marx. En *Obra completa* (Tomo II. *Ensayos 1975-1984*). La Paz: Plural Editores.
- Zavaleta Mercado, R. (1978b). ¿Por qué caerá Banzer? En *Obra completa* (Tomo III, vol. 1, *Notas de prensa 1954-1984*). La Paz: Plural Editores.
- Zavaleta Mercado, R. (1978c). René Zavaleta Mercado: “Todo lo que es Bolivia hoy no es sino el despliegamiento de 1952”. En *Obra completa* (Tomo III, vol. 2, *Otros escritos 1954-1984*). La Paz: Plural Editores.
- Zavaleta Mercado, R. (1979). De Banzer a Guevara Arce: La fuer-

- za de la masa. En *Obra completa* (Tomo II. *Ensayos 1975-1984*). La Paz: Plural Editores.
- Zavaleta Mercado, R. (1980). Bolivia: crisis de Estado. Una entrevista inédita con René Zavaleta Mercado. En *Obra completa* (Tomo III, vol. 2, *Otros escritos 1954-1984*). La Paz: Plural Editores.
- Zavaleta Mercado, R. (1981). Cuatro conceptos de la democracia. En *El Estado en América Latina* (pp. 61-90). La Paz: Editorial Los Amigos del Libro.
- Zavaleta Mercado, R. (1982). Forma clase y forma multitud en el proletariado minero en Bolivia. En *Obra completa* (Tomo II. *Ensayos 1975-1984*). La Paz: Plural Editores.
- Zavaleta Mercado, R. (1983a). Acercamientos a Marx: Ni piedra filosófica ni summa feliz. En *Obra completa* (Tomo II. *Ensayos 1975-1984*). La Paz: Plural Editores.
- Zavaleta Mercado, R. (1983b). De cerca con René Zavaleta Mercado. En *Obra completa* (Tomo III, vol. 2, *Otros escritos 1954-1984*). La Paz: Plural Editores.
- Zavaleta Mercado, R. (1983c). El Estado en América Latina. En *El Estado en América Latina* (pp. 161-203). La Paz: Editorial Los Amigos del Libro.
- Zavaleta Mercado, R. (1983d). Las masas en noviembre. En *Obra completa* (Tomo II. *Ensayos 1975-1984*). La Paz: Plural Editores.
- Zavaleta Mercado, R. (1983e). Problemas de la determinación dependiente y la forma primordial. En *El Estado en América Latina* (pp. 111-150). La Paz: Editorial Los Amigos del Libro.
- Zavaleta Mercado, R. (1984). La reforma del Estado en la Bolivia postdictatorial. En *Obra completa* (Tomo II. *Ensayos 1975-1984*). La Paz: Plural Editores.
- Zavaleta Mercado, R. (2008). *Lo nacional-popular en Bolivia*. La Paz: Plural Editores.

Sobre el equipo autoral:

Lucía Reartes Eliosoff es militante popular, coordinadora de la Escuela de Formación Política «José Carlos Mariátegui» de Argentina y socióloga por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Contacto: lucia.reartes.eliosoff@gmail.com

J. Fabián Cabaluz Ducasse es docente e investigador del Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales (FACSO), Universidad de Chile. Además, es académico de la Universidad de Playa Ancha (UPLA), Valparaíso, e investigador responsable del Grupo de Investigación de Pedagogías Latinoamericanas de la UPLA. Es educador popular. Contacto: fabiancabaluz@gmail.com

Pachakuti
Colección de Pedagogía Crítica
Latinoamericana
Ariadna Ediciones

La Colección de Pedagogía Crítica Latinoamericana ***Pachakuti***, es una iniciativa de Ariadna Ediciones que busca socializar el conocimiento crítico generado en los procesos de investigación del campo pedagógico nacional y Latinoamericano. Las obras se publican preferentemente en formato digital. Todas las obras son sometidas a mecanismos de referato externo (pares ciegos, informes de editores, informes de calificación de grado y posgrado, etc.) que validan su pertinencia y calidad en términos técnicos y académicos. Su difusión es en acceso abierto en plataformas de indexación de internet. A este propósito, los/las autores/as incluidos están al tanto de la cesión de sus derechos, los que de todos modos se resguardan mediante licencia *Creative Commons By* que favorece la libre difusión del conocimiento y la creación.

Pachakuti se organiza a partir de dos núcleos temáticos:

1. Pensamiento pedagógico latinoamericano. Contribuciones de pedagogos/as, tradiciones y corrientes pedagógicas críticas producidas desde Latinoamérica, que entregan aportes epistemológicos, teórico-conceptuales y metodológicos pertinentes al campo educativo y pedagógico nacional y regional. Particular interés generan las contribuciones en torno a

la relación entre educación y procesos de democratización social, política y económica; las complejas articulaciones entre educación, política e ideología: los debates en torno al reconocimiento de la alteridad, la interculturalidad y la descolonización del campo educativo y pedagógico; los planteamientos en torno producción de saber pedagógico crítico y la producción de conocimientos a partir de procesos de investigación-acción participativa; la construcción de proyectos pedagógicos preocupados por incidir en procesos emancipatorios fomentando el desarrollo de la conciencia ético crítica de los sujetos; el pensamiento crítico y su preocupación por la construcción de una universidad liberadora; entre otros.

2. Experiencias y prácticas pedagógicas transformadoras. Contribuciones de experiencias educativas y pedagógicas impulsadas por organizaciones docentes, sindicales, sociales y comunitarias de Latinoamérica, que poseen un carácter crítico y transformador. Experiencias y prácticas pedagógicas que resignifiquen la relación entre educación y trabajo superando los discursos de la meritocracia y el emprendedurismo; que formulen alternativas con respecto a la crisis ecológica a partir de una nueva vinculación entre educación y agroecología; que avancen en visibilizar la historia de los sujetos, comunidades, pueblos y naciones subalternizadas (población vulnerable, migrante y grupos indígenas y afrodescendientes) y de complejizar los debates sobre la temporalidad histórica; que desarrollen la crítica a la educación sustentada en los principios del patriarcado y el machismo avanzando en propuestas de educación no sexista y educación sexual integral; que a partir de lógicas anticipatorias o prefigurativas, avancen en la construcción de experiencias de aprendizaje democráticas, de educación constituyente y de una ciudadanía robusta, propositiva y deliberante; que vinculen los procesos educativos con los desafíos de la comunicación popular y el uso contrahegemónico de las tecnologías y comunicaciones; y que desde la especificidad del territorio local, regional y nacional, contribuyan con robustecer pedagogías críticas y liberadoras.

Finalmente, es relevante señalar que la colección está conformada por obras inéditas¹ que son productos de:

1. Proyectos de investigación: presentan resultados (concluyentes o avances) de ejercicios de investigación empírica, teórica, metodológica, histórica y/o epistémica que permiten generar nuevos conocimientos asociados a las perspectivas críticas del campo pedagógico.
2. Análisis y ejercicio ensayístico: presentan resultados del estudio de un tema o núcleo problemático, profundizando, ampliando, sintetizando y/o planteando nuevas perspectivas, a partir de la formulación de una tesis central y el desarrollo de razonamientos y argumentaciones para sustentarla.
3. Sistematización de prácticas y proyectos de intervención: presentan resultados de la sistematización de prácticas educativas transformadoras, así como de la práctica de implementación de un proyecto educativo de cuño emancipatorio, articulando elementos empíricos, epistemológicos, teóricos y metodológicos.

No se considerarán: informes administrativos, documentación de experiencias, ensayos de opinión, artículos periodísticos o protocolos de proyectos.

La Colección de Pedagogía Crítica Latinoamericana promueve la co-edición de las obras con Centros de Investigación, Universidades, Grupos de Estudio u otras Instituciones de Chile y Latinoamérica.

Coordinador de la Colección de Pedagogía Crítica Latinoamericana, Dr. Fabian Cabaluz Ducasse, email: fabiancabaluz@gmail.com – fabian.cabaluz@upla.cl

¹ Esto no implica que la Colección de Pedagogías Críticas Latinoamericanas no publique obras clásicas que no han sido traducidas y/o publicadas en lengua castellana.

Comité científico de la Colección de Pensamiento Crítico Latinoamericano

- Gaudencio Frigotto (Universidade Estadual do Río de Janeiro, Brasil)
- Lía Pinheiro (Universidade Estadual do Ceará (UECE), Brasil)
- José Claudinei Lombardi (UNICAMP, Brasil)
- Anahí Guelman (Universidad de Buenos Aires, Argentina)
- Mercedes Palumbo (Universidad de Luján, Argentina)
- Piedad Ortega (Universidad Pedagógica Nacional, Colombia)
- Leonora Reyes (Universidad de Chile, Chile)
- Cristian Olivares (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile)
- Silvy de Alarcón (Universidad Mayor de San Andrés, Bolivia)

Textos publicados:

Título: *Karl Marx y el campo pedagógico. Ensayos a partir del estudio colectivo de sus textos tempranos, (1839-1848).*

Editores: Cristian Olivares Gatica, J. Fabián Cabaluz Ducasse & Felipe Zurita Garrido

Año de edición: Primera edición, 2023

Páginas: 151

ISBN: 978-956-6276-02-9

Título: *Construyendo barrio organizado. Saberes comunitarios hacia una vida digna*

Autores: Alconda Opaso González; Sebastián Guerrero Lacoste; Victoria Garcés López; Sebastián Ubierno Scheel; Patricia Cortez Varas

Año de edición: Primera edición, 2023

Páginas: 224

ISBN: 978-956-6276-26-5

Título: *Educación, política e ideología. Debates teóricos y contribuciones prácticas*

Editores: Fabián Cabaluz Ducasse, David G. Miranda

Año de edición: Primera edición 2024

Páginas: 432

ISBN: 978-987-813-833-6

Este libro se terminó de imprimir en febrero
de 2025 en Imprenta Dorrego,
Buenos Aires.

LUCHAS EDUCATIVAS, ANTICOLONIALISMO Y SOCIALISMO

ESTUDIOS EN TORNO A MARIÁTEGUI, ZAVALETA

Y LAS EXPERIENCIAS EDUCATIVAS DE HUAYOPAMPA Y WARISATA

En este libro se estudian las contribuciones de pensadores revolucionarios latinoamericanos al campo educativo, particularmente los planteamientos del peruano José Carlos Mariátegui (1894-1930) y del boliviano René Zavaleta Mercado (1937-1984), poniéndolos en diálogo para reflexionar sobre los desafíos políticos y educativos del tiempo presente. Como afirman Fabián y Lucía, estos revolucionarios, fueron pensadores que se complementan en el esfuerzo de articular luchas anticoloniales también como luchas antiimperialistas y socialistas.

Nuestros autores, sin embargo, no se conformaron con detener el diálogo en esa capa. Al igual que esos pensadores que estudiaron y sus referencias políticas y teóricas comunes, comprenden que la producción de ideas debe estar al servicio del avance de las prácticas de los movimientos y organizaciones populares, «actores centrales en los procesos de cambio profundo de la realidad social». Por ello, al elaborar este libro, decidieron ampliar el diálogo, incorporando en el mismo círculo prácticas educativas que tuvieron a Mariátegui y Zavaleta como fuentes de inspiración y referencia activa: las «Escuelas de Estudio y Trabajo en coeducación», en Huayopampa, Perú, y la «Escuela Ayllu» de Warisata en Bolivia, que se desarrollaron entre 1940 y 1970 y entre 1931 y 1940, respectivamente. En esta nueva capa de diálogo, además de dar a conocer esas experiencias, buscaron captar en ellas elementos necesarios para la construcción histórica de una pedagogía de perspectiva socialista.

(Del prólogo de Roseli Salete Caldart)

