

La hora de los hornos
Sistematización sociocrítica de la
Escuela Ayllu de Warisata [1931-1940]

Inauguraldissertation
zur Erlangung des Grades eines
Doktors der Philosophie

am Fachbereich Erziehungswissenschaft und
Psychologie der Freien Universität Berlin

vorgelegt von
Alí Ramón Rojas Olaya

Berlin, 2011

Der für diese Dissertation verliehene
Doktorgrad wurde am :

01.04.2014

zurückgegeben.

FREIE UNIVERSITÄT BERLIN
Universitätsbibliothek
Hochschulschriftenstelle
Garystraße 39, D - 14195 Berlin
Germany

Datum: 03.12.2014

Erstgutachter: Prof. Dr. Uwe Gellert

Zweitgutachter: Prof. Dr. Castor David Mora

Tag der Disputation: 15. Juni 2011

*“Es la hora de los hornos, en la que no se ha de ver más
que la luz”*

José Martí

Dedicatoria

En momentos en que en Nuestra América se libra una feroz batalla entre dos bandos que miran hacia el futuro con dos lentes: uno, históricamente hegemónico que quiere hacerlo partiendo desde cero, es decir, desde la amnesia, y otro, que quiere hacerlo desde el querer y el deber de ver hacia el pasado sin resentimientos, pero sí con crítica e indignación ante la sarta de agravios con que ha rezado nuestra historia, la historia crítica, esa que debe ser escrita por la memoria y no por el olvido.

En momentos en que en Nuestra América asumimos que no somos iguales ante la ley, ni la divina, ni la del Código de Indias, ni la del ojo por ojo, ni ante las leyes con que la ONU se ríe del mundo, ni ninguna otra, porque como dice Galeano en el mundo patas arriba, "la igualdad se desigualaba todo el tiempo y en todas partes, porque el poder tiene la costumbre de sentarse encima de uno de los platillos de la balanza de la justicia".

En momentos en que todos los 11 de septiembre en la falsa y vejatoria Panamérica se celebra el día del educador en conmemoración de la muerte de Domingo Faustino Sarmiento, cazador y asesino de indios, y plagador del pensamiento pedagógico de otros.

En momentos en que en Nuestra América aún hay calles, plazas, parques, autopistas, avenidas, barrios con nombres de ladrones de tierras, traficantes de esclavos y violadores de indias.

En estos momentos quiero dedicar esta tesis doctoral:

A Ramón, Ligia, Maira, Érika y Diego;

A mi Comandante Hugo Rafael Chávez Frías, líder zambo de los oprimidos y condenados de La Tierra.

A mi hermano Evo Morales Ayma, líder indígena de la Abya Yala.

Agradecimientos

Agradezco a los profesores tutores, doctores Castor David Mora y Uwe Gellert, por sus críticas, sus recomendaciones, reprensiones, correcciones, sugerencias, aportes, discusiones y directrices. A los miembros del Gidem (Grupo de Investigación y Difusión en Educación Matemática), en especial a Wladimir Serrano Gómez, Rosa Becerra, Andrés Moya y Norberto Reaño por el estímulo a tomar el cielo por asalto. A Sagrario De Lorza y José Gregorio Linares, por su apoyo ilimitado y bibliografía recomendada, obsequiada y prestada. Al camarada Roberto Aguilar, Ministro de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia, por citar "La pedagogía del adobe" en su conferencia del Congreso Internacional Pedagogía 2011 celebrado en La Habana. A mis colegas docentes, camaradas y amigos Luis Antonio Bigott, Omar Hurtado Ragyusen, Karin Boller, Javier Paredes, Silvy de Alarcón, por las entrevistas. A mi amiga Leonor Fuguet, cantautora ecoguerrillera altermundista, por compartir sus sueños. Al historiador Guillermo Luque por sus aportes sobre la educación rural en Venezuela. Al amauta Constantino Tancara por sus contribuciones sobre la cosmogonía andina. A Ángel González y Juan Carlos González Kari, por su apoyo y constante estímulo.

Contenido

Hoja de vida del autor	3
Epígrafe 1: “Es la hora de los hornos...”	5
Dedicatoria	7
Agradecimientos	9
Contenido	11
Resumen	21
Introducción	23
Epígrafe 2: “Debes amar la arcilla que va en tus manos...”	25
1.- Hijas e hijos de la educación emancipadora	27
2.- Ley de Educación Avelino Siñani - Elizardo Pérez	28
3.- La pedagogía del adobe de la Escuela Ayllu de Warisata	29
4.- ¿Por qué la hora de los hornos?	30
5.- Nuestra América	32
6.- Antecedentes de esta investigación	33
7.- Resultados parciales de esta investigación	34
8.- La estructura de la tesis	34
Capítulo 1: Educación y trabajo	35
Epígrafe 3 “A veces se piensa que el pensar y actuar políticamente...”	37
1.- La enajenación de los seres humanos a través de la división del trabajo	39
1.1.- Derecho al trabajo	40
1.2.- El deber de trabajar	42
1.3.- Condiciones para trabajar	44
1.4.- Trabajo beneficioso	45
1.5.- Trabajo útil	45
1.6.- Trabajo ecológico	46
1.7.- Trabajo integrador	49
1.8.- Trabajo para la emancipación	50

2.- Desarrollo endógeno y trabajo comunitario	51
2.1.- Comunidad	51
2.2.- Desarrollo endógeno	51
2.3.- Concepción del trabajo entre los indios y los africanos	60
3.- La Escuela Activa	63
3.1.- La declaración de Édouard Claparède	65
3.2.- El código de Adolphe Ferrière	67
3.3.- Los siete principios de la Escuela Nueva	71
3.4.- La Escuela Nueva en Nuestra América	71
3.4.1.- La Escuela Nueva en Venezuela	71
3.4.2.- Primer Jardín de Infancia	72
3.4.3.- El uruguayo Otto Niemann y la Escuela de Progreso	73
3.4.4.- El uruguayo Sabas Olaizola y la Escuela Experimental Las Piedras	73
3.4.5.- La maestra uruguaya Olimpia Fernández y la Escuela de Malvín	76
3.4.6.- La Escuela Nueva y Brasil	78
4.- Hacia un currículo sociocrítico	80
4.1.- Educación e ideología	80
4.2.- Currículo vivido, planeado y oculto	84
4.3.- Didáctica Crítica	92
4.4.- Los planes de estudio	101
4.5.- Currículo Sociocrítico	105
Capítulo 2: Sistematización	111
Epígrafe 4 “La metodología es la manera en que enfocamos los problemas...”	113
1.- Sistematización cualitativa e historiográfica	115
1.1.- Sistematización cualitativa	115
1.1.1.- Entrevistas a profundidad y grupos de discusión	117
1.1.2.- El meta-análisis como metodología cualitativa	118
1.1.3.- Análisis de contenido	119

1.2.- Sistematización historiográfica	120
1.2.1.- ¿Qué es la Historia?	121
1.2.2.- La Historia Crítica	124
1.2.3.- La historia oficial	125
1.2.4.- Educación, revolución y cultura	126
1.2.5.- Investigación historiográfica	128
1.2.6.- Marc Bloch y la Escuela de los Annales	130
2.- Sistematización de experiencias pedagógicas	132
Capítulo 3: Antes de la Escuela Ayllu de Warisata	137
Epígrafe 5 “Debemos construir espacios que permitan desarrollar ...”	139
1.- Antes del genocidio de 1492	141
1.1.- Colectivismo indígena	141
1.2.- La educación tiwanakota	142
1.3.- La educación colla-aymara	142
1.4.- La civilización inca	143
2.- La colonia o precapitalismo colonial	144
2.1.- Primeras instituciones educativas	145
2.2.- La educación y la insurrección de Gual, España y Picornell	148
3.- El período republicano o precapitalismo semicolonial	149
3.1.- La educación decolonial y productiva del venezolano Andrés Bello	149
3.2.- Pensamiento pedagógico de Simón Rodríguez	151
3.2.1.- Primer período: 1769-1798	152
3.2.2.- Segundo período: 1795-1822	152
3.2.3.- Tercer período: 1823-1828	155
3.2.4.- Cuarto período: 1828-1854	158
3.2.5.- El legado educativo productivo y comunitario de Simón Rodríguez	165
3.2.6.- Simón Rodríguez, el visionario	167
3.3.- La escuela lancasteriana	173

3.4.- El venezolano José María Vargas	174
3.5.- El ecuatoriano Eugenio de Santa Cruz y Espejo	176
3.6.- El ecuatoriano Vicente Rocafuerte	177
3.7.- La ecuatoriana Manuela Espejo	178
3.8.- El cubano José Agustín Caballero	180
3.9.- El cubano Félix Varela y Morales	181
3.10.- El cubano José Cipriano de la Luz y Caballero	183
3.11.- El chileno José Victorino Lastarria	185
3.12.- José Rafael Revenga y la Sociedad Económica de Amigos del País	186
3.13.- La escuela productiva del venezolano Cecilio Acosta	187
3.14.- La paraguaya Asunción Escalada	191
3.15.- Las hermanas paraguayas Speratti	191
3.16.- El apóstol cubano José Martí	192
3.16.1.- La educación productiva	194
3.16.2.- La edad de oro	195
3.16.3.- El ideal del hombre	196
3.16.4.- El ideal de grandes hombres	198
3.16.5.- Valores para la transformación humana	199
3.16.6.- El camino de la sensibilidad como método	200
3.17.- La boliviana Francisca Natalia de Palacios Gutiérrez	202
3.18.- El puertorriqueño Eugenio María de Hostos	202
3.19.- La pedagogía revolucionaria del venezolano Daniel De León	204
3.19.1.- El socialismo de Daniel De León	205
3.19.2.- Carta de Daniel De León a Charles H. Chase	206
3.20.- La escuela rural del mexicano José Vasconcelos	211
3.21.- El Gimnasio Moderno del colombiano Agustín Nieto Caballero	212
3.22.- La Escuela Canteras del Riachuelo	213
3.22.1.- El maestro Jesualdo	213

3.22.2.- La uruguaya María Cristina Zerpa	214
3.22.3.- La Escuela Rural N° 56 de Canteras de Riachuelo	215
3.22.4.- Jesualdo y el estudio de Lenin	215
3.22.5.- La expresión creadora y la pedagogía de tránsito	218
3.22.6.- Jesualdo, el alfabetizador, el maestro y el escritor	220
3.22.7.- Implementación de la Escuela única y la enseñanza politécnica	221
3.23.- El costarricense Omar Dengo y la educación rural	221
3.24.- El mexicano José de la Luz Mena y la Escuela de Chuminópolis	222
3.25.- Santiago Poma y las escuelas ambulantes en el campo	229
3.26.- La primera Normal de Bolivia	230
Capítulo 4: La Escuela Ayllu de Warisata	233
Epígrafe 6: “En algún lugar debe haber un basural...”	235
1.- El contexto mundial durante la creación de la Escuela de Warisata	237
2.- Qué pasaba en el resto de Nuestra América en 1931	246
2.1.- El argentino José Forgione y la lectura comunitaria	246
2.2.- Rosario Vera Peñalosa, la Maestra de la Patria argentina	247
2.3.- El salvadoreño Francisco Gavidia y la pedagogía autóctona	248
2.4.- Gabriela Mistral y la unidad de la cultura	249
3.- Qué pasaba en la Escuela Ayllu de Warisata en 1931	250
3.1.- La Pedagogía del Adobe	254
3.2.- La Didáctica del Reencuentro	256
3.3.- Amáutica Ayllu	259
3.3.1.- Administración escolar	261
3.3.2.- Escuela Única	262
3.3.2.1.- Jardín infantil	262
3.3.2.2.- Sección pre-vocacional	263
3.3.2.3.- Sección vocacional	263
3.3.2.4.- Secciones profesional y normal	263

3.3.3.- Estructura Amáutica	263
3.3.3.1.- Los talleres	264
3.3.3.2.- Una sección agropecuaria	264
3.3.3.3.- Un internado	264
3.3.3.4.- Un Seminario integral de cultura	265
3.3.3.5.- Deportes y educación artística	265
3.3.3.6.- Un externado	265
3.3.3.7.- El club de nocturnos	265
3.3.3.8.- El Parlamento Amauta o Concejo de Administración	265
3.3.3.9.- La matriz	266
3.3.3.10.- El núcleo	266
3.3.3.11.- Los núcleos de educación	266
3.3.3.12.- Las filiales	267
3.3.4.- Estructura para la autodeterminación	267
3.3.4.1.- Atribuciones del Consejo de Administración o Parlamento Amauta	267
3.3.4.2.- Comisiones	268
3.3.4.3.- Amautas, mallkus o jilacatas, autoridades originarias	268
3.3.4.4.- Atribuciones de las autoridades	268
3.3.5.- Irradiación social de la escuela	269
3.3.6.- Festividades	269
3.3.7.- Extensión de Warisata a la selva	269
3.4.- El primer adobe	270
4.- Qué pasaba en el resto de Nuestra América en 1932	270
4.1.- Luis Beltrán Prieto Figueroa y la Sociedad Venezolana de Maestros	270
4.2.- El salvadoreño Alberto Masferrer	272
5.- Qué pasaba en la Escuela Ayllu de Warisata en 1932	272
6.- Qué pasaba en Nuestra América en 1933	273
6.1.- El pedagogo boliviano Carlos Beltrán Morales	273

6.2.- El nicaragüense Augusto César Sandino y la Cooperativa Agraria de Wiwilí	276
7.- Qué pasaba en la Escuela Ayllu de Warisata en 1933	277
8.- Qué pasaba en Nuestra América en 1934	279
8.1.- El martiniqués Aimé Césaire y la negritud	279
8.2.- La uruguayo Elsa Fernández de Borges y la educación rural	280
8.3.- Lázaro Cárdenas y la educación socialista en México	281
9.- Qué pasaba en la Escuela Ayllu de Warisata en 1934	282
10.- Qué pasaba en Nuestra América en 1935	284
10.1.- Carmen Clemente Travieso y la formación política femenina	284
10.2.- La Escuela Serena de las argentinas Olga y Leticia Cossettini	285
10.3.- El profesor Aníbal Ponce	286
10.4.- Luis Padrino y la educación rural en Venezuela	288
10.5.- Pío Tamayo y la carpa roja	288
11.- Qué pasaba en la Escuela Ayllu de Warisata en 1935	289
12.- Qué pasaba en Nuestra América en 1936	290
12.1.- El paraguayo Manuel Riquelme	290
12.2.- El costarricense Joaquín García Monge	291
12.3.- Primera Misión Pedagógica chilena en Venezuela	292
13.- Qué pasaba en la Escuela Ayllu de Warisata en 1936	293
13.1.- Solidaridad y reciprocidad	297
13.2.- La organización comunal como forma de liberación	297
13.3.- La producción	297
14.- Qué pasaba en Nuestra América en 1937	298
14.1.- El uruguayo Agustín Ferreiro y la enseñanza rural	298
15.- Qué pasaba en la Escuela Ayllu de Warisata en 1937	299
16.- Qué pasaba en Nuestra América en 1938	303
16.1.- La Escuela Rural Unitaria de Tristán Suárez de Luis F. Iglesias	303
16.2.- Alfonsina Storni	305

16.3.- Edelberto Torres Espinoza: pedagogía nicaragüense	305
16.4.- José Sixto Vaca Guzmán y la Escuela Activa de Niños "República de Perú"	306
17.- Qué pasaba en la Escuela Ayllu de Warisata en 1938	307
18.- Qué pasaba en la Escuela Ayllu de Warisata en 1939	310
19.- Qué pasaba en Nuestra América en 1940	311
19.1.- La puertorriqueña Julia de Burgos	311
20.- Qué pasaba en la Escuela Ayllu de Warisata en 1940	312
Capítulo 5: Después de la Escuela Ayllu de Warisata	319
Epígrafe 6: "La lente idealista o la indiferencia ante el rol político de la educación..."	321
1.- Después de la muerte del pedagogo Avelino Siñani	323
2.- Los ponchos rojos de Achacachi: herencia de la Pedagogía del Adobe	325
3.- De la Escuela de Warisata a la universidad indígena de Bolivia	326
4.- La Escuela granja del uruguayo Homero Grillo	328
5.- El venezolano Salvador de la Plaza y la reforma agraria	329
6.- La Revolución Cubana y la educación productiva	331
6.1.- Educación y trabajo en la Revolución Cubana	332
6.2.- El pueblo a la universidad y la universidad al pueblo	332
6.3.- Las escuelas y las tareas agrarias	334
6.4.- El cubano Conrado Benítez	335
7.- La venezolana Gloria Martín, docencia y canción revolucionaria	336
8.- El colombiano Orlando Fals-Borda	338
9.- La costarricense Emma Gamboa Alvarado	340
10.- El abrazo de Bolívar en tierras de Artigas	341
11.- César Rengifo: padre del realismo social venezolano	341
12.- El mexicano Leopoldo Zea	343
13.- La panameña Otilia Arosemena de Tejeira	344
14.- La guatemalteca Yolanda Colom	345

15.- La argentina Arminda Aberastury	346
16.- El Instituto de Educación Integral de Belén Sanjuán	347
17.- El venezolano Federico Brito Figueroa y la Escuela de los Annales	348
18.- La extensión como concientización rural del pedagogo brasileño Paulo Freire	349
19.- El brasileño Leonardo Boff y la teología de la liberación	351
20.- La uruguaya Idea Vilariño	352
21.- La uruguaya Reina Reyes	353
22.- El peruano Emilio Barrantes Revoredo y su educación comunitaria	357
23.- La investigación democrática del mexicano Pablo González Casanova	359
24.- Programa “Semillero de la Patria”	361
25. Las comunas María Teresa Angulo y Argimiro Gabaldón	361
26.- Bolivia: territorio libre de analfabetismo	362
Conclusiones	367
Epígrafe 7: “La obra de los pedagogos que América ...”	369
Referencias bibliográficas	385
Compendio en alemán (Summary)	409
Compendio en inglés (Zusammenfassung)	449
Hiermit versichere ich...	483

La hora de los hornos

Sistematización sociocrítica de la Escuela Ayllu de Warisata [1931-1940]

Resumen

La década de los treinta del siglo pasado cobijó en Nuestra América cuatro experiencias pedagógicas emancipadoras. En Argentina, entre 1930 y 1950 las hermanas pedagogas Olga y Leticia Cossettini, crean la Escuela Serena, en dos planteles, uno en Rafaela y el otro en Carrasco. Entre 1938 y 1958, el pedagogo argentino Luis F. Iglesias hace de la pedagogía un acto creativo en la Escuela Rural Unitaria de Tristán Suárez. En Uruguay, el matrimonio Jesualdo Sosa y María Cristina Zerpa, establecen la Escuela Rural Canteras del Riachuelo, en Colonia, entre 1928 y 1935. En Bolivia, entre 1931 y 1940, los educadores Elizardo Pérez y Avelino Siñani, a través de la pedagogía del adobe, crean toda una conciencia para la emancipación en el altiplano de La Paz: la Escuela Ayllu de Warisata.

Todas estas experiencias, por una parte, se nutrieron de la escuela activa, de la educación marxista y, en el caso boliviano, de los saberes ancestrales propios de la cosmogonía andina, y por otra, se caracterizaron por ser innovadoras, latinoamericanistas, y responden a una misma preocupación: encontrar ideas claves y aportar herramientas didácticas y pedagógicas que ayuden a transformar las terribles realidades sociales de pobreza e iniquidad que devastaban sus respectivas realidades. No es otro el propósito de esta tesis en la cual se estudia, específicamente, la Escuela Ayllu de Warisata.

En esta investigación subyace el cuestionamiento de las prácticas educativas conservadoras que ocultan o desfiguran hitos fundamentales de la historia pedagógica emancipadora en Nuestra América, como es el caso de este proyecto boliviano que se afirmó en tres cimientos liberadores: productividad, comunidad y emancipación.

La tesis está sustentada en el paradigma sociocrítico razón por la cual la sistematización es abordada desde una nueva conciencia social que se define como depositaria de un pasado precolombino y postcolombino de mestizaje, negritud, rebeldía, indignación y agravio. Se utiliza la metodología cualitativa e historiográfica (entrevistas a profundidad y dos sesiones de trabajo, meta-análisis, análisis sociocrítico de contenidos, revisión de documentos bibliográficos, hemerográficos, iconográficos, epistolares, fílmicos e infoelectrónicos) para sistematizar esta experiencia emancipadora, no como una simple indagación histórica sino con una finalidad práctica: multiplicar su espíritu renovador en las naciones de Nuestra América para así contribuir a su segunda y definitiva independencia.

Palabras clave: trabajo, educación indígena, educación rural, pedagogía del adobe, geoideología, Amáutica, didáctica del reencuentro, Nuestra América, educación politécnica, didáctica crítica, educación marxista, pedagogía revolucionaria, educación productiva, educación comunitaria, Ayllu, Ayni.

Introducción

“Debes amar la arcilla que va en tus manos
debes amar su arena hasta la locura
y si no, no la emprendas que será en vano,
sólo el amor alumbra lo que perdura
sólo el amor convierte en milagro el barro”

Silvio Rodríguez (1990)

1.- Hijas e hijos de la educación emancipadora

En 1940, el indígena Juan Añawaya Poma, escribió a sus compañeras y compañeros cuando hacía el servicio militar “Considero al cuartel como la antesala de la prisión” (Salazar Mostajo, 2005; 71). Este hombre, a la postre profesor, escribió en la década de los años cuarenta del siglo pasado la “Historia de la Escuela de Turrini” en correcto castellano, tomando en consideración que su lengua materna era el aymara, y que al indio se le prohibía expresarse, caminar por las plazas; era perseguido y humillado (entrevista con Silvy de Alarcón, 2011).

En 1947, los indígenas Florentino Miranda, Martín Rojas, Pascual Mamani, Toribio Apaza, Luis Condori, Serapio Quispe, Vicente Mamani, Gregorio Chura, Serapio Mamani, Carlos Garibaldi, Juan Pedro Miranda y Clemente Mamani encabezaron una huelga en el altiplano paceño en Bolivia, se trasladaron a La Paz con la finalidad de discutir con el Gobierno de Néstor Guillén Olmos [1890-1966] las atrocidades de la que era víctima el pueblo indígena (Salazar Mostajo, 2005; 273). Al comienzo de este año se había alzado la provincia paceña de Los Andes. El alcalde de Puerto Pérez informaba que unos mil indios “provistos de armas de fuego, piedras, hondas y palos habían asaltado a algunos comerciantes y viajeros”, y otros cuatro mil campesinos “se disponían a asaltar las poblaciones de Puerto Pérez, Pucarani y Aygachi” (Antezana y Romero, 1973; 134). Los dirigentes del movimiento pedían la creación de escuelas rurales, la autorización para organizar sindicatos campesinos y el reconocimiento de personalidad jurídica de los mismos, y protección contra los abusos de los patrones (Montes Ruiz, 1999; 348).

En 1972, la indígena Tomasa Siñani de Willka fue designada como Mujer paceña del año y como la Mujer del Año por el Ateneo Femenino Boliviano. Esta mujer venía de fundar clubes de madres con la idea de elevar el nivel sociocultural de la mujer india en las décadas de los cuarenta, cincuenta y sesenta del siglo pasado. En 1993 fundó la Escuela Avelino Siñani en Corpa, Jesús de Machaca. Ella representó a Bolivia en congresos femeninos realizados en Asunción, Lima y Panamá (Salazar Mostajo, 2007; 276 y 277, y entrevista a Adriana Mariscal, 2010).

En 1991, Braulia Andrade, esposa de Carlos Garibaldi, recibió la condecoración de mayor rango pedagógico que se da en Bolivia, la Orden de la Educación. Ella había fundado varias escuelas en el territorio boliviano (entrevista a Adriana Mariscal, 2010).

En el año 2001, Carlos Salazar Mostajo obtuvo el Premio a la Gestión Cultural “Gunnar Mendoza” en Bolivia. Entre 1952 y 1979 fue profesor de historia del arte y estética en la Escuela Superior de Bellas Artes Hernando Siles y entre 1979 y 1980 fue su director. Entre 1979 y 1995 fue catedrático de historia del arte en la carrera de artes de la Universidad Mayor de San Andrés, donde ocupó, además, cargos directivos. Salazar fue pintor autodidacta. Fue artista, novelista y agudo crítico de artes plásticas. Tuvo una marcada vocación artística, dedicó gran parte de sus escritos a reflexionar sobre el arte como actividad humana con contenido filosófico, religioso, político y cultural. Como artista realizó exposiciones colectivas en México y dos muestras retrospectivas, además de tres murales. En 2001 y 2002 realizó la exposición fotográfica “¡Warisata mía!”. Fue Director en 1981, 1983 y 1985 de las Bienales Internacionales de Arte Bolivia (entrevista a Roberto Arze, 2010).

En octubre de 2009, un anciano de 84 años, Basilio Quispe, comunario y líder indígena de Warisata, es el artífice de realizar un viaje al pasado, recorre los caminos de la comunidad, pregunta a la gente mayor cómo era la vida antes, en época de los patrones. Lo hace desde los tiempos de presidentes como Baptista Saavedra, cuando los esclavos eran violados, maltratados y humillados, hasta llegar hasta la Revolución de 1952 que

concibe la Reforma Agraria con Víctor Paz Estenssoro, pasando por la Guerra del Chaco, y llegando a la Guerra del Gas del año 2003. Basilio Quispe guía esta historia como personaje central del documental “El comienzo fue en Warisata” del cineasta español David Busto (2009). Unos años antes, Basilio también había sido protagonista pero, esta vez, de un hecho imborrable en la historia contemporánea boliviana. El 19 de septiembre de 2003 él junto a medio millón de personas protagonizaron masivas marchas desde Sorata¹ reclamando el gas para las bolivianas y bolivianos². El 20 de septiembre, de madrugada, los soldados asaltaron la comunidad aymara de Warisata asesinando a quienes habían prendido la mecha de la guerra gasífera, una insurrección indígena que derrocó al presidente Gonzalo Sánchez de Lozada e inauguró un nuevo tiempo político en Bolivia (entrevista a Basilio Quispe, 2010).

Más recientemente, en 2010, Ana Pérez Criales, acompañó a su sobrina, Adriana Mariscal, al Instituto Internacional de Investigación Educativa para la Integración del Convenio Andrés Bello, en La Paz, y juntas dictaron una conferencia sobre la pedagogía empleada por Raúl Pérez en la Escuela de Caiza D de Oruro, de la cual aquella formó parte. Ana es maestra jubilada y fue considerada por sus contemporáneos (década de los treinta del siglo pasado) como el símbolo en las luchas. Su nombre está profundamente ligado a la epopeya de la liberación india (entrevista con Adriana Mariscal, 2010).

Todas las personas nombradas³ en los párrafos anteriores tienen algo en común: estudiaron y egresaron de la Escuela Ayllu de Warisata⁴. Son hijas e hijos de los maestros bolivianos Avelino Siñani y Elizardo Pérez. Son frutos de la Pedagogía del Adobe, de la escuela que emancipa, de la escuela que entiende por liberación la “ruptura con un pasado de oprobio, opresión e incultura” (Salazar Mostajo, 2005; 273).

2.- Ley de Educación Avelino Siñani - Elizardo Pérez

El lunes 6 de diciembre de 2010 la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados del Estado Plurinacional de Bolivia aprobó la nueva Ley de Educación Avelino Siñani – Elizardo Pérez que entró en vigencia desde el comienzo de la gestión del año 2011. Pese a las protestas de los sectores de oposición manifestadas en La Paz y Cochabamba, y de las observaciones realizadas por parte de la Iglesia Católica, el proyecto de ley fue aprobado tal y como fue presentado. Dentro de los fines de la ley se encuentran: promover la educación técnica con formación de títulos y bachilleres, impulsar la creación de institutos técnicos superiores en las provincias, ratificar y garantizar la educación pública y gratuita, respetar la educación privada y de convenio, y enfaticar en que la educación es integral, es decir, vincula lo teórico con lo práctico, lo humanístico con lo productivo y no solamente en el aula, sino en el campo de acción (el subrayado es del

¹ Doscientos veintidós años antes, el 5 de agosto de 1781, después de varios meses de cerco indígena y del apoyo de los mineros de Ananea que construyeron una represa para inundar el pueblo, Sorata caía en manos de los ejércitos indígenas encabezados por Bartolina Sisa y el joven Julián Apaza Nina, mejor conocido como Tupak Katari.

² Los motivos iniciales de la movilización, según García Linera (2007), fueron primero el respeto de los “usos y costumbres” en el ejercicio de la justicia, y luego de una huelga de hambre de dirigentes comunarios de todo el altiplano, la oposición a la venta del gas a mercados estadounidenses. Si bien se trataba ciertamente de motivos nuevos para la sublevación, los repertorios de la movilización india no han variado mucho respecto a los siglos anteriores.

³ Y muchas más personas no referenciadas particularmente, pero sí colectivamente ya que hubo participación masiva en las distintas huelgas, protestas y rebeliones después de 1940.

⁴ Warisata quiere decir llano o pampa, también sembradío o semillero de vicuñas. La vicuña, en la amáutica aymara es el símbolo de la sabiduría, es decir, podríamos decir que Warisata significa en aymara siembra o semillero de la sabiduría.

autor). Según el Presidente Boliviano, Evo Morales Ayma, en Unesco (2010), la intención de esa ley educativa es “implementar una educación **participativa, comunitaria, descolonizadora, productiva y unitaria** para Bolivia” (las negritas son del autor). Manifestó que la educación será diversa porque respetará la pluralidad geográfica, cultural y lingüística de Bolivia, además de enfocarse en la justicia social y en la igualdad de todas y todos los bolivianos.

Una educación participativa, descolonizadora y unitaria, políticamente comprometida, inclusiva y protagónica caracterizan una educación revolucionaria (Freire, 1970; Bigott, 1975 y 2010; Bowles y Gintis, 1989; Serrano Gómez, 2009; McLaren, 1998; Giroux, 1997; Becerra Hernández, 2006; Apple, 1986; Linares, 2011; Mora, 2008a, 2008b y 2009; Mora y Oberliesen, 2004; Moya Romero, 2008 y Rojas Olaya, 2009 y 2010). Para estos autores sólo existen dos formas de entender la educación, una desde la visión conservadora y la otra desde la visión revolucionaria.

Ambas perspectivas tienen dos objetivos encontrados. La educación conservadora o tradicional tiene como finalidad fortalecer las estructuras de dominación que ha permitido perpetuar la hegemonía de una clase minoritaria y privilegiada la cual posee y administra el 80% de las riquezas mundiales (PNUD, 2010; Martínez, 2011 y González, 2011). Por otra parte, la finalidad de la educación revolucionaria es contribuir con la emancipación y liberación de cada sujeto y por ende de la sociedad en general. Becerra Hernández y Moya Romero (2011; 348), parten de los conflictos sociales acaecidos en Nuestra América en la década de los ochenta y noventa del siglo pasado y refuerzan estos objetivos encontrados. Para ellos las educadoras y “los educadores nos enfrentamos a una dicotomía”, por una parte, y acorde con la finalidad de la educación conservadora, “mantener la situación existente y reproducir la sociedad con todo y sus crisis”; y por otra, y acorde con la finalidad de la educación revolucionaria, “hacerle frente” a esa situación, “prestándole atención a las fuentes generadoras de esos conflictos, identificarlos, comprenderlos y reaccionar ante ellos”.

Estos autores, al igual que los nombrados en el antepenúltimo párrafo, definen la educación revolucionaria más como un compromiso social aunque sin diferir de la definición de Baquedano López, 2011 (en entrevista) quien entiende la educación revolucionaria como “un proceso de creación que va más allá de la mera transmisión de ideas formales, acabadas e inertes”. Para este psiquiatra y docente mexicano la educación revolucionaria “busca despertar la revolución interior de la persona, lo que es un cambio radical en la manera de percibirse a uno mismo y a lo que nos rodea”, y añade “transformando desde el fondo de la persona y desencadenando su creatividad”. En este sentido, concluye, “la educación revolucionaria va más allá de las aulas, de la docencia entendida en su sentido tradicional” y nos convierte a todas y a todos en educadoras y educadores.

Este sentido de transformación y gestación de la creatividad, aunado a la emancipación y liberación fueron las bases pedagógicas que impulsaron Elizardo Pérez y Avelino Siñani desde la Escuela Ayllu de Warisata y la pedagogía del adobe (Pérez, 1962 y Salazar Mostajo, 1986, 1997 y 2005).

3.- La pedagogía del adobe de la Escuela Ayllu de Warisata

Pero, ¿Qué es la pedagogía del Adobe? y ¿Qué es la Escuela Ayllu de Warisata? En el año 1931 dos pedagogos bolivianos, uno blanco, Elizardo Pérez y otro indio, Avelino Siñani, aprendieron junto a sus estudiantes a hacer adobes. Con varios de ellos construyeron además de una escuela, toda una conciencia para la emancipación y la liberación. Construyeron un puente que unía la civilización tiwanakota con la república

creada por Simón Bolívar, Antonio José de Sucre y Simón Rodríguez llamada Bolivia, hoy Estado Plurinacional de Bolivia. La pedagogía del adobe fue construida en la tierra, allí donde nuestros pies se posan y avanzan, y que evidencia la sabiduría de los pueblos.

La Escuela de Warisata, fundada el domingo 2 de agosto de 1931 se basó en la pedagogía del adobe, la del esfuerzo, la del heroísmo, la de la ternura (Turner Martí y Pita Céspedes, 2002), la del “aprender haciendo”. Una pedagogía que separaba a las indias e indios de las gentes que determinaban su esclavitud y su ignorancia, es decir, mantenerlos alejado al indio de la finca donde es siervo y de la aldea donde se mestiza y adquiere hábitos contrarios a su tradición comunitaria. Se reivindica el ayllu, donde la propiedad de la tierra es colectiva, el trabajo se realiza comunitariamente, y el destino se fragua entre todos.

El legado de esta escuela ha motivado al autor a elaborar un estudio cualitativo e historiográfico sobre la importancia que tiene la educación productiva, comunitaria y revolucionaria. De allí el nombre *“La hora de los hornos: Sistematización sociocrítica de la Escuela Ayllu de Warisata (1931-1940)”*.

4.- ¿Por qué la hora de los hornos?

“La hora de los hornos” es el resultado de una investigación, iniciada en febrero de 2008 en el Instituto Internacional de Investigación Educativa para la Integración del Convenio Andrés Bello en La Paz, Bolivia, y continuada en los seminarios del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela, en los congresos internacionales Pedagogía 2009 y Pedagogía 2011 celebrados en La Habana, en la sexta conferencia internacional Educación Matemática y Sociedad en Berlín (2010) y en el Instituto Pedagógico de Caracas.

El trabajo, enmarcado en el paradigma sociocrítico (Rodríguez⁵, 1975a y 1975b, Adorno, 1998; Freire, 1970 y 1998; Bigott, 1975 y 2010; Mora, 2008a, 2008b y 2009; Serrano Gómez, 2009; McLaren, 1998; Giroux, 1997; Becerra Hernández, 2006; Apple, 1986; Linares, 2011; Moya Romero, 2008) tiene como propósito intentar recuperar la identidad latinoamericana y caribeña de sus protagonistas desde un contexto ideológico emancipador, particularmente el legado pedagógico de la Escuela Ayllu de Warisata [1931-1940]. El trabajo está dirigido al público en general con mayor énfasis a docentes y estudiantes a quienes se pretende sensibilizar y concienciar con la historia oculta de la educación en nuestra vasta región. La metodología empleada fue la cualitativa e historiográfica. Durante todo el proceso investigativo hubo entrevistas abiertas; diálogo a través de correos electrónicos; análisis de fuentes bibliográficas, hemerográficas, filmicas e infoelectrónicas; conversaciones; lecturas compartidas; y dos grupos de discusión: uno, en el Colegio Universitario de Caracas en diciembre de 2010, durante el seminario “Currículo sociocrítico” y el otro, en la Escuela de Historia de la Universidad Central de Venezuela en enero de 2011, durante una clase sobre “La Escuela Ayllu de Warisata”.

Esta sistematización es abordada desde una nueva conciencia social que se define como depositaria de un pasado precolombino y postcolombino de mestizaje, negritud, rebeldía, indignación y agravio, y acorde con el propósito del trabajo: encontrar ideas claves y aportar herramientas didácticas y pedagógicas que ayuden a transformar las terribles

⁵ No existe acá anacronismo, ya que el ideario pedagógico y político de Simón Rodríguez fue publicado en la segunda mitad del siglo XIX y aplicado desde finales del siglo XVIII en Nuestra América. Antes de la aparición de la Escuela de Frankfurt. Su proyecto consistía en promover una educación social destinada a todo el pueblo, reconociéndole el doble derecho a la propiedad y a las letras. Se basaba en una educación igualitaria y democrática.

realidades sociales de pobreza e iniquidad que devastan las realidades de las naciones de Nuestra América.

En este trabajo se intentará responder el siguiente problema de investigación *¿Es la educación productiva, comunitaria y emancipadora que caracterizó a la Escuela Ayllu de Warisata, el fundamento para la construcción de un currículo sociocrítico en las naciones de Nuestra América⁶ que contribuya a la emancipación y liberación de las personas, que promueva la construcción de una sociedad justa, un mundo mejor donde exista la mayor suma de felicidad posible, es decir, donde todas las personas puedan vivir bien?* Para responder este problema de investigación se siguió el siguiente proceso:

- Se compiló una selección de lecturas sobre educación productiva, comunitaria y revolucionaria, para sustentar las bases teóricas de la investigación.
- Se optó por una metodología de investigación cualitativa e historiográfica.
- Se hizo entrevistas a profundidad a personas vinculadas al mundo de la educación de Bolivia, Cuba, Argentina, Colombia y Venezuela de dos maneras: una, utilizando un grabador y dos, utilizando el correo electrónico. La muestra de personas entrevistadas fue intencional. Las entrevistas condujeron a la lectura y análisis de documentos bibliográficos, hemerográficos, iconográficos, fílmicos e infoelectrónicos sobre el problema a estudiar.
- Se hizo el trabajo in situ en Warisata, La Paz, Sucre, Cochabamba, Caracas y La Habana.
- Se compiló una serie de documentos bibliográficos, hemerográficos, iconográficos e infoelectrónicos recomendados y sugeridos por las personas entrevistadas sobre la educación productiva, comunitaria y revolucionaria.
- Se leyó los documentos recomendados y sugeridos por las personas entrevistadas.
- Se hizo un análisis sociocrítico de contenido a las entrevistas las cuales se incluyeron en cada uno de los capítulos, y a las teorías revisadas para estructurar tablas con el perfil de cada una de las/os educadoras/os estudiadas/os: influencia o fuentes originarias del pensamiento pedagógico, concepción pedagógica predominante, relevancia para las prácticas educativas actuales e influencia en otros pedagogos.

De la pregunta de investigación derivan las siguientes preguntas:

- ¿Qué influencia tuvieron las pedagogías europeas, indirecta y directamente en las/os pensadoras/es latinoamericanas/os y caribeñas/os?
- ¿Qué características propias tiene el pensamiento pedagógico latinoamericano y caribeño?
- ¿En qué consistió la convergencia, la unidad, la influencia y la concepción oral de la educación en la fundación de la Escuela Ayllu de Warisata?
- ¿Cuál es el concepto de la pedagogía latinoamericana y caribeña antes y después de la Escuela Ayllu de Warisata?

Para responder estas preguntas, y a la vez sintetizar esa experiencia pedagógica se esbozaron seis constructos. Uno pedagógico: la Pedagogía del Adobe, uno amáutico:

⁶ El término “Nuestra América”, además de tener el cuño intelectual más puro que han dado nuestras patrias, contiene en sí un abanico histórico, geográfico, lingüístico y cultural que puede ser menos preciso en su estricta delimitación continental, pero que es mucho más ajustado al alma endógena. El término nace en la carta a Gonzalo Quesada fechada el 1° de abril de 1895. Entonces, Nuestra América integra las pesadillas del pasado pero también los sueños del futuro, aunque dicha expresión no forme parte del léxico tecnocrático contemporáneo (Buttazzoni, 2008).

Amáutica⁷ Ayllu, uno Humanístico (sobre la concepción del hombre y de la mujer): Personas Críticas; dos políticos: Emancipación, y Autodeterminación, y uno didáctico: la Didáctica del Reencuentro (triángulo aula-taller-siembra) que gira alrededor del ayni.

La pedagogía del adobe de la Escuela Ayllu de Warisata está muy vinculada con el título de esta investigación. “La hora de los hornos” es una expresión que encierra al mismo tiempo indignación y desagravio, y carga todo un sentimiento latinoamericanista. La expresión “La hora de los hornos” está contenido en la frase del epígrafe “Es la hora de los hornos, en que no se ha de ver más que la luz” fue citada de memoria por Ernesto “Che” Guevara (1970; 54) en el año 1967⁸ en el “Mensaje a los pueblos del mundo a través de la Tricontinental”. Este último mensaje se convirtió, históricamente, en un testamento en el que resume una apuesta política a favor de la revolución mundial, contra el imperialismo, por el socialismo.

“La hora de los hornos” es también el título del documental argentino realizado por el cineasta Fernando “Pino” Solanas (1968) y asistencia de Octavio Getino, integrantes en ese entonces del Grupo de Cine Liberación. El film; dividido en tres partes: “Neocolonialismo y violencia”, “Acto para la liberación”, que a su vez se subdivide en dos grandes momentos “Crónica del peronismo (1945-1955)” y “Crónica de la resistencia (1955-1966)”; y “Violencia y liberación”; es un instrumento detonador porque se plantea una relación con el público radicalmente diferente a la establecida. Aquí el público deja de ser sujeto de entretenimiento o simple consumidora o consumidor de un producto terminado, para convertirse en militante potencial, que quiere debatir, que quiere asumir un rol participativo y protagónico.

Sin embargo, la frase original se le debe a José Martí (1891) en carta a José Dolores Poyo⁹ con quien el apóstol cubano tuvo estrechas relaciones y cuya amistad y apoyo conquistó de este patriota, especie de líder natural de las emigradas y emigrados cubanos en Cayo Hueso. La hora de los hornos es una expresión que encierra al mismo tiempo una carga de lucha y esperanza, el resurgimiento de un pasado y un presente cargados de tragedias, desigualdades, iniquidades e injusticias.

5.- Nuestra América¹⁰

⁷ En el antiguo Incanato, existía un cuerpo de funcionarios llamados Amautas que tenían la misión de recoger la crónica de las ciudades, enseñar el civismo y la teología; los pasos de los amautas eran guiados por sus ancestros; actuaban como inspiradores, organizaban fiestas solemnes y populares, y se ocupaban de brindarles al pueblo su pan de alegría. Sus rasgos principales eran la humildad y la sencillez, así como su disposición para abrirles su corazón a todos. Un Amauta escucha a todos por igual, y su conocimiento está ahí, para quien quiera oírlo. Amauta significa: el que ama a todos sin distinción de raza, credo, clase social o color. La Amáutica, en términos occidentales, abarca más que la filosofía. Es sabiduría universal, es la unión del cielo y la tierra, es el vínculo entre todos los seres (Tarifa Ascarrunz, 1990 y Martín Isabel, 1999).

⁸ Publicado por primera vez en La Habana, Cuba, en abril de 1967.

⁹ Periodista, escritor, poeta y lector de tabaquería, José Dolores Poyo y Estenez [1836-1811] fue uno de los fundadores del Partido Revolucionario Cubano (PRC) y figura prominente de la emigración en los preparativos de la Guerra de Independencia de 1895-1898. Presidió el Cuerpo de Consejo de Cayo Hueso, elegido anualmente (1892-1898) y el Club revolucionario Luz de Yara; perteneció también al Club Cayo Hueso y el Club Serafín Sánchez (Abad, 1995). Sin embargo, sólo a finales de 1891, Martí visitó por primera vez Cayo Hueso para estrechar su mano –manos fundadoras de acuerdo con sus palabras- y apretar junto a su corazón a esos emigrados, invitado por un comité de esa localidad; desde entonces comenzó la historia de una gran amistad y colaboración (Valle, 2010). Martí le había escrito a Poyo desde Nueva York, el 5 de diciembre de 1891, agradecido por un suelto que califica de decoroso sobre su visita a Tampa, incluido el 8 de noviembre en su periódico El Yara. Esta carta fue publicada de inmediato por ese diario (Valle, 2010).

¹⁰ Este texto fue publicado en la columna Revolución Irreversible que escribe el autor de este trabajo en el periódico Correo del Orinoco, el día martes 4 de enero de 2011 con el título “Amerrick: el país donde el viento sopla siempre”

El nombre de Latinoamérica y el Caribe, es decir, América sin los Estados Unidos y el Canadá, ha tenido muchas denominaciones a lo largo de la historia. Más que un problema de orden semántico, el asunto ha sido históricamente geopolítico ya que el colonialismo y el imperialismo han jugado un papel obscuro en contra de todo proyecto integracionista.

Abya Yala es el nombre dado a América por la etnia Kuna de Panamá y Colombia antes del genocidio de 1492. Después los nombres han sido varios: "las Indias", luego "Nuevo Mundo". España nos bautizó de *hispanos* y Francia de *latinos* para diferenciarnos del norte anglosajón. Miranda soñaba con la *Colombeia*. El neofranquismo habla de "Iberoamérica", Cuba agrega "y del Caribe" al gentilicio "América Latina", y con énfasis mercadotécnico Washington se refiere a "las Américas". Estados Unidos, país que no tiene nombre, se apropió del nuestro: América. Nombre justo, conciso y original, la voz "América" podría hallar vigorosa justificación en las investigaciones de Jean Marcou, geógrafo francés, quien sostiene que si bien el nombre se inspiró de modo confuso en el apodo *Amerigo* de quien llamábase Alberico Vespucci, la voz de marras tendría origen maya quiché: *Amerrique* o *Amerique*, en francés suavizado.

Amerrique era el nombre indígena dado a las montañas existentes entre Juigalpa y La Libertad, departamento nicaragüense de Chontales. El geólogo y naturalista Thomas Belt, autor de *The Naturalistic in Nicaragua* (1874), observó que la sierra o cordillera de *Amerrique* forma la línea divisoria de las aguas, entre el lago de Nicaragua y el río Bluefields. De 1868 a 1871 Belt fue ingeniero de la compañía Minera de Chontales, en las minas de oro de Santo Domingo, San Benito y San Antonio. Anteriormente, las minas habían sido explotadas por los indígenas y los españoles. Ávidos de oro, los tripulantes del cuarto y último viaje de Colón [1502-1503] fueron los primeros en divulgar con persistencia la voz *Amerrique*, entre ellos, el piloto mayor Vespucci. Un año después, Vespucci dejó de llamarse Alberico y adoptó el de *Amerigo*, nombre desconocido en Europa pero dado por sus marineros a propósito de *Amerrique* o *Amerique*. Es decir, que en lugar de tener el honor de dar su nombre al "Nuevo Mundo", de Nuestra América salió el nombre que lo hizo célebre.

6.- Antecedentes de esta investigación

Los antecedentes de esta investigación son estudios que abordan parcialmente los temas relacionados con la educación productiva, comunitaria y revolucionaria de la Escuela Ayllu de Warisata. En primer lugar, el libro "*Warisata la Escuela Ayllu*" de Elizardo Pérez (1962), documento de lucha y requisitorio del sabor acremente humano, es el principal referente de este trabajo, porque en él, Elizardo Pérez narra, con pleno dramatismo social, la historia de la Escuela Ayllu de Warisata. Pérez aclara la génesis, desarrollo y destrucción de las escuelas indígenas bolivianas. De Carlos Salazar Mostajo (1986, 1997 y 2005) sus tres libros: "*La Taika, teoría y práctica de la Escuela Ayllu*", "*¡Warisata mía!*" y "*Gesta y Fotografía. Historia de Warisata en imágenes*", y el documento "*Warisata El modelo de Ayllu. Sistematización de Warisata Escuela-Ayllu*" de Yvette Mejía Vera (2006); el estudio "*Warisata Escuela Ayllu: el por qué de un fracaso. Estudio de caso una experiencia de escuela comunitaria*" de Huacani, Mamani y Subirats (1978) y el artículo "*Aportes de la Escuela Ayllu de Warisata para la transformación de la educación en Latinoamérica*" de Karin Boller (2004) complementan el libro de Pérez.

Algunos documentos que han servido parcialmente como antecedentes para hilvanar la historia de la educación productiva, comunitaria y revolucionaria en Nuestra América son los libros: "17 educadores revolucionarios" de Jesualdo Sosa (1945), "Maestros de América" de Luis Beltrán Prieto Figueroa (1975), "Historia de la Educación en Bolivia" de Faustino Suárez Arnez (1963), "El entrenamiento metodológico conjunto: un método revolucionario de dirección científica educacional" de Luis Ignacio Gómez Gutiérrez y

Sergio H. Alonso Rodríguez (2007) y el trabajo “Historia de la educación rural en Bolivia” de Alberto Tardía Maida (1971).

7.- Resultados parciales de esta investigación

Los libros “Currículo de la indignación y la ley del desagravio”, publicado en Caracas, Venezuela, por el Fondo Editorial Ipasme en el año 2009, el cual nutre el apartado 4 “Hacia un currículo sociocrítico” del capítulo 2, y “La Pedagogía del Adobe”, publicado en La Paz, Bolivia, en el año 2010 por el Instituto Internacional de Investigación Educativa para la Integración del Convenio Andrés Bello, el cual alimenta el capítulo 4, son resultados parciales de esta investigación.

También lo son el artículo “La Didáctica Crítica critica la crítica educación bancaria”, publicado en la revista de investigación Integra Educativa. Tema: Pedagogía y Didáctica Crítica. 2009, Vol. 2, N° 1 [93-108]; el capítulo “La investigación cualitativa: aspectos fundamentales de la investigación acción, investigación acción participativa y estudios de caso” [69-82] del libro “Metodología de investigación cualitativa e investigación acción participativa. Concepciones teórico-prácticas para fortalecer la investigación cooperativa y colaborativa en América Latina y el Caribe”, publicado en 2008 en La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Investigación Educativa para la Integración del Convenio Andrés Bello, y el programa de televisión sobre la Escuela de Warisata del canal de televisión de la Asamblea Nacional (ANTV), transmitido por primera vez en diciembre de 2010

8.- La estructura de la tesis

Esta tesis doctoral está estructurada en cinco capítulos además de la Introducción y las Conclusiones. La Introducción consta de seis partes: *Hijas e hijos de la Escuela de Warisata*, *Ley de Educación Avelino Siñani - Elizardo Pérez*, *La pedagogía del adobe de la Escuela Ayllu de Warisata*, *¿Por qué la hora de hornos?*, *Nuestra América*, *Antecedentes de la investigación*, Resultados parciales de esta investigación, y *La estructura de la tesis*.

El segundo capítulo, aborda la sistematización. Se divide en dos partes: Sistematización cualitativa e historiográfica, y Sistematización de experiencias pedagógicas. La primera a su vez consta de dos apartados Sistematización cualitativa y Sistematización historiográfica. Dentro de la sistematización cualitativa se teoriza sobre las entrevistas a profundidad y grupos de discusión, el meta-análisis como metodología cualitativa, y el análisis de contenido. Dentro de la sistematización historiográfica se teoriza sobre ¿Qué es la Historia?; la Historia crítica; la Historia oficial; Educación, revolución y cultura; Investigación historiográfica; y Marc Bloch y la Escuela de los Annales.

En el capítulo 3 se sistematizan las experiencias pedagógicas productivas, comunitarias y revolucionarias antes de la Escuela de Warisata. Aquí se hace énfasis en el legado político de Simón Rodríguez.

En el capítulo 4 se sistematiza la pedagogía del adobe de la Escuela Ayllu de Warisata durante 1931 y 1940 y otras experiencias pedagógicas paralelas.

El capítulo 5 se refiere a la sistematización de las experiencias pedagógicas de la etapa posterior a Warisata. Esta tesis pretende indagar en las propuestas pedagógicas productiva, comunitaria y revolucionaria latinoamericanas y caribeñas, en particular, de la utopía lograda que significó la Escuela Ayllu de Warisata con la finalidad de transformar las realidades educativas de Nuestra América.

Capítulo 1:

Educación y trabajo

A veces se piensa que el pensar y actuar políticamente es, en esencia, también un accionar social y económico a favor de los desposeídos, discriminados, excluidos y marginados de nuestras sociedades, sin embargo, la derecha y la burguesía en general piensan y actúan políticamente con la finalidad de mantener las estructuras de dominación imperantes, las cuales están al servicio de sus intereses. Nuestra posición es muy clara y sencilla: se requiere una alta participación política en y para la construcción de la sociedad socialista y, posteriormente, para el mantenimiento de esa sociedad a lo largo del tiempo

David Mora (2010; 321)

La educación y el trabajo, el desarrollo endógeno y su vinculación con el trabajo comunitario, la Escuela Nueva, la Escuela Activa y el currículo sociocrítico son temas muy arraigados dentro de la pedagogía del adobe de Elizardo Pérez y Avelino Siñani que signó la Escuela Ayllu de Warisata. En este capítulo se aborda aspectos teóricos vinculados a la educación y el trabajo tomando como base ocho tópicos de combate a la alienación del trabajo (Linares, 2011): derecho al trabajo, el deber de trabajar, condiciones para trabajar, trabajo beneficioso, trabajo útil, trabajo ecológico, trabajo integrador y trabajo para la emancipación.

En estos tópicos se incluye el pensamiento emancipador y liberador de Simón Rodríguez (1975a, 1975b y 1990), los utopistas Flora Tristán, Owen y Fourier (2008), la educación productiva de Martí (1883 y 1884), el pensamiento educativo marxista (Marx y la crítica de la educación burguesa, Marx y Engels, Gramsci y la organización de la escuela y la cultura, Makarenko y la pedagogía de la vida y del trabajo, Lenin y la defensa de una nueva escuela pública), la Escuela Nueva de Dewey, Kerschensteiner y la combinación del trabajo y formación académica, Robin y el trabajo integral, la pedagogía como práctica de la libertad de Freire (1970, 1998 y 2008) y la educación más allá del capital de Mészáros (2008). También se aborda en este capítulo aspectos esenciales de la Escuela Activa y del desarrollo endógeno y su vinculación con el trabajo comunitario.

1.- La enajenación de los seres humanos a través de la división del trabajo

El trabajo es la principal fuente de desarrollo del talento personal y del bienestar colectivo. Propicia el desarrollo de las facultades de cada individuo y la prosperidad de los pueblos. Según Friedrich Engels (1876): “El trabajo es la primera condición fundamental de toda la vida humana, hasta tal punto que, en cierto sentido, deberíamos afirmar que el hombre mismo ha sido creado por obra del trabajo” (:17). Al respecto, decía José Martí (en Cantón Navarro, 2006) “sólo del trabajo continuo y numeroso viene la dicha” (:30), y éste “hace al hombre, lo disciplina, lo embellece, lo alimenta, lo desarrolla; el trabajo cría justicia” (:30), y en relación a los talleres decía que es allí “donde los pueblos se maduran y se aseguran, donde aprenden los hábitos y los métodos de crear” (: 30).

El trabajo es, fundamentalmente, una fuerza creadora que potencia al ser humano y a las naciones a la vez que fomenta la prosperidad y el desarrollo, pero en las sociedades basadas en la explotación, el trabajo pasa a ser la principal fuente de enajenación del individuo y los pueblos ocasionando desolación y atraso. El trabajo no tiene como propósito servir al trabajador y a la colectividad, en armonía con la naturaleza, sino a los intereses inmediatos de las clases explotadoras, sin tomar en cuenta ninguna otra consideración. Explica Engels (1876)

Todos los sistemas de producción conocidos hasta ahora no tenían otra mira que el sacarle un rendimiento directo e inmediato al trabajo. Se hacía caso omiso de todos los demás efectos (...). Todas las formas superiores de producción se tradujeron en la división de la población en clases y, con ello, en el antagonismo entre clases dominantes y oprimidas; y esto hizo que el interés de la clase dominante pasara a ser el resorte propulsor de la producción (...). Los capitalistas individuales, en cuyas manos se hallan los resortes de mando sobre la producción y el cambio, solo pueden preocuparse de una cosa: de la utilidad más directa que sus actos le reporten (...). Allí donde la producción y el cambio corren a cargo de capitalistas individuales que no persiguen más fin que la ganancia inmediata, es natural que solo se tomen en consideración los resultados inmediatos y directos. El fabricante o el comerciante se dan por satisfechos con vender la mercancía fabricada o comprada con el margen de ganancia usual, sin que le preocupe en lo más mínimo lo que mañana pueda suceder

con la mercancía o con su comprador. Y lo mismo sucede con las consecuencias naturales de estos actos”. (:15)

En las sociedades de clase, el trabajo pierde su facultad de hacer que se desarrollen plenamente los seres humanos y las colectividades, en concordancia con la sociedad y el ecosistema, por el contrario se convierte en una palanca para servir a los intereses inmediatos de las clases dominantes, en desmedro del trabajador mismo, la sociedad y el ambiente. El trabajo deja de ser una vía para la humanización y el crecimiento. Se transforma en un instrumento de enajenación y atraso.

No es casual, por tanto, el origen etimológico de la palabra trabajo, que nació asociada a las penalidades y al sufrimiento. Así lo documenta Ángel Rosenblat (1940):

En latín, al menos en el del siglo VI, se llamaba tripalium un cepo o instrumento de tortura formado por tres palos o maderos. A los condenados, a los esclavos, a los gladiadores, se les sometía al tripalium. En el bajo latín el tripalium era un aparejo de tres palos para atar los caballos que no se dejaban herrar. Del sustantivo se formó un verbo tripaliare (...) con el sentido de someter a alguien al tripalium, y luego, en general, ‘torturar, atormentar’. De ahí el francés travailler, el italiano travagliare, el español trabajar” (: 239).

De modo que, históricamente, el trabajo apareció asociado a la tortura y al dolor, porque en las sociedades donde una clase o una nación someten a otras clases y a otras naciones, el proceso del trabajo se realiza en condiciones que le son hostiles al trabajador y a los pueblos. Además, el trabajador, como fruto de sus esfuerzos, enriquece a otros, y a cambio solo obtiene pobreza y degradación. Es a esto a lo que Marx llamó alienación en el trabajo.

Combatir la alienación en el trabajo es el propósito de una sociedad que se plantee instaurar un sistema económico basado en relaciones de producción socialistas. Esto significa, según Linares (2011), varias cosas:

1.1.- Derecho al trabajo

Para Linares (2011) hay que garantizar, antes que nada, el derecho al trabajo, porque es una condición para el desarrollo del talento individual y la prosperidad de la sociedad. El trabajo no es solamente un medio de vida, sino la primera necesidad vital. Sin ello no es posible que las personas se realicen plenamente y satisfagan sus necesidades materiales, sociales y espirituales. En la sociedad socialista deberá implantarse una organización de la producción en la que, de un lado, ningún individuo pueda desentenderse de su parte en el trabajo productivo, que es condición natural de la existencia humana, y en la que, de otra parte, el trabajo productivo se convierta de medio de esclavizamiento a medio de emancipación de las personas, brindando a todo individuo la posibilidad de desarrollar y ejercitar en todos los sentidos todas sus capacidades, así físicas como espirituales, y convirtiendo de ese modo lo que hoy es una carga en un goce (Engels, 1878:148).

La utopista peruana¹¹ Flora Tristán [1803-1844] y los utopistas europeos: el inglés Robert Owen [1771-1858] y el francés Charles Fourier [1772-1837], dedicaron algunas páginas al tema del derecho al trabajo y la educación. La precursora del movimiento feminista peruano en su libro Unión Obrera dice:

¹¹ Aunque Flora Tristán nació en París, de madre francesa (Anne Laisney), se le considera peruana por la nacionalidad de su padre (Mariano Tristán) y por su permanente apego al Perú y a Nuestra América.

Dad a todos y a todas el derecho al trabajo (la posibilidad de comer), el derecho a la instrucción (posibilidad de vivir por el espíritu), el derecho al pan (posibilidad de vivir del todo independiente) y la humanidad de hoy tan vil, tan repugnante, tan hipócritamente viciosa, se transformará en el acto y se volverá noble, orgullosa, independiente, ¡libre!, y ¡bella! y ¡feliz! (En Losada Aldana, 2010; 18)

Los socialistas utópicos Tristán, Owen y Fourier sientan las bases a un plan de formación que permitía hacer avanzar la colectividad humana hacia una sociedad nueva y que debía deslastrarse de las injusticias que se producían en la sociedad a través de la dupla educación y trabajo. Estos tres personajes, fieles al pensamiento del socialismo utópico, garantizando el derecho al trabajo como condición para el desarrollo del talento individual y la prosperidad de la sociedad, propugnaron el acercamiento entre la producción material y la enseñanza para así llegar a la formación polivalente (Trilla, Gros, López y Martín, 2003; 63). Owen dirige su atención a la formación de una nueva sociedad mediante medidas de orden social, como la forma comunitaria de la propiedad y la abolición de la propiedad privada, la igualdad de derechos y deberes y la eliminación de la competencia. Según Owen (en Roig Ibáñez, 2006), la producción del hombre plenamente desarrollado sólo es posible mediante el régimen combinado de trabajo productivo con la enseñanza y la gimnasia (:463). La programación pedagógica de Owen podría resumirse en:

1. El aprendizaje en la misma fábrica.
2. Trabajo agrícola, doméstico e intelectual.
3. Trabajo directo en las fábricas a partir de diez años, y un horario de clases nocturnas.
4. Aprendizaje de un oficio útil.

Este programa pretendía asociar "la educación a la producción material". Los principios de "formación politécnica" y "combinación del trabajo productivo y la enseñanza" fueron formulados y llevados a la práctica, antes que Marx les diese una versión propia.

Charles Fourier, en opinión de Hernán López Winne (en Fourier, 2008; 7), fue el socialista utópico "que más detalles y métodos presentó para llevar el mundo a la justicia, la igualdad y la felicidad armónicas". Para ello debió ser un "agudo crítico de las sociedades antigua y medieval, pero sobre todo, de la sociedad capitalista", a la que describe como infierno bárbaro y salvaje que va "vomitando sobre esta tierra desventurada más calamidades que hubieran inventado jamás los ángeles de las tinieblas" (en Losada Aldana, 2010; 13). Tal descripción puede hallar asidero en un acontecimiento que lo marcó (en Fourier, 2008; 20)

En 1799, en Marsella, fue testigo y protagonista involuntario de un hecho que lo horrorizó. Por orden de los jefes de la firma en la que trabajaba, debió participar en la destrucción de un cargamento de arroz que sus patrones habían dejado pudrirse, para impedir que cayeran los precios. Que por razones especulativas se procediera así, en un mundo donde millares de familias se morían de hambre, afectó profundamente el espíritu de este hombre sensible y atizó su búsqueda de fórmulas para crear una sociedad diferente, no envilecida por el espíritu de lucro.

Charles Fourier fue probablemente el primer pensador que se concentró específicamente en esta particular teoría: educación y trabajo. Fourier desarrolló, según Von Borstel (1992), la noción de aptitudes naturales e instintos, y las relacionó con el concepto de vocación natural para desempeñar funciones industriales y de otra índole. Su concepto de los gustos predominantes se basaba en la creencia de que la función de la educación debía consistir en secundar a la naturaleza en sus designios y atraer al individuo hacia el trabajo productivo. Entre sus contribuciones más importantes figuran la idea de cultivar

los sentidos y las aptitudes físicas del trabajador y el primer intento de confirmar postulados teóricos mediante la experimentación y la observación controlada.

Las tesis de Fourier no difieren demasiado de las de Owen. Pero se observa una asociación más estrecha entre trabajo productivo y educación. Insiste en la necesidad de una formación politécnica y en la formación, desde la infancia, en el trabajo productivo. Pero, en Fourier, la educación no se reduce al simple hecho de irse desarrollando en medio del mundo laboral del *falansterio*¹², sino, en la apropiación consciente de los distintos trabajos (existen talleres donde los niños aprenden a conocer y a comprender las distintas actividades). El punto central de su pedagogía es la "educación industrial". Marx tomará los métodos de educación por el trabajo de Fourier, pero los completará con los contenidos de la producción industrial, dándoles una interpretación en función de los presupuestos ideológicos de los que él partía.

En la sociedad socialista deberá implantarse una organización de la producción en la que, de un lado, ningún individuo pueda desentenderse de su parte en el trabajo productivo, que es condición natural de la existencia humana, y en la que, de otra parte, el trabajo productivo se convierta de medio de esclavizamiento en medio de emancipación del hombre, brindando a todo individuo la posibilidad de desarrollar y ejercitar en todos los sentidos todas sus capacidades, así físicas como espirituales, y convirtiendo de ese modo lo que hoy es una carga en un goce (Engels, 1878:148).

1.2.- El deber de trabajar

El deber de trabajar es, según Linares (2011), una contraprestación que los individuos están obligados a reintegrar a la sociedad por los servicios que ésta le presta, con lo cual se combate la "cultura de la holgazanería" que ha sido promovida históricamente sobre todo por "sectores parasitarios" de las clases privilegiadas, acostumbrados a la riqueza fácil, por un cierto 'lumpen' de cuello blanco a quien gusta medrar sin ningún esfuerzo y por el "lumpemproletariado" de las clases bajas.

Para los conquistadores españoles, según Linares (2011), el trabajo era una afrenta: vinieron a América, a obtener rápidamente riqueza y poder, como guerreros, clérigos u hombres de gobierno, no como fuerza de trabajo. Aunque en la península realizasen alguna labor, en nuestras tierras se comportaban como hidalgos, por tanto, para ellos cualquier trabajo manual era un oficio infamante, propio de seres inferiores como los judíos, los moros, los protestantes o los guanches, todos infieles con quienes no querían ser confundidos. Según Ángel Rosenblat (1940),

El español llegó a las Indias movido por el mismo ímpetu que le había llevado a la conquista del reino de Granada y a las campañas por Italia y Flandes. A las Indias trajo su estilo de vida y aún lo extremó. Soldados y artesanos aspiraban a ennoblecerse, y la hazaña personal les abría las puertas de la riqueza y el poder. Hubo desde la primera hora una hidalguización general. Colón, que era genovés, no estaba compenetrado con el espíritu de su gente española. Acostumbrado a la dura disciplina de las navegaciones, se quejaba a cada paso de la resistencia de los pobladores españoles al trabajo. (: 132).

Los indígenas se daban perfecta cuenta de la "flojera" de los conquistadores. He aquí el razonamiento de don Gonzalo, cacique de los nicaraguas:

¹² Los falansterios son comunidades rurales autosuficientes, que serían la base de la transformación social. Los falansterios se crearían por acción voluntaria de sus miembros y nunca deberían estar compuestos por más de 1.600 personas, que vivirían juntas en un edificio con todos los servicios colectivos. Todas las personas serían libres de elegir su trabajo, y lo podrían cambiar cuando quisieran (Fourier, 2008).

¿Qué cosa es cristiana en los cristianos?
Piden el maíz, la miel, el algodón, la manta,
la india para hacer el hijo;
piden oro y plata.
Los cristianos no quieren trabajar,
son mentirosos, jugadores, perversos, blasfemos.
(Antología general de la poesía nicaragüense, Managua, 1984)

Estos mismos conquistadores para quienes “la riqueza puede ser apetecible como botín de conquista o por providencia divina, pero no amasada en el oscuro esfuerzo cotidiano”, protestan por la flojera y poca disposición al trabajo de indios y negros. El trabajo, según ellos, era para el explotado indígena o africano, no para el explotador europeo.

El conquistador se quejó muchas veces de la pereza del indio (...). Según esa leyenda, América era el continente somnoliento, y el animal que lo representaba simbólicamente era la pereza (...). Aun un filósofo tan seriamente interesado por todas las cosas del mundo como Kant, creía que el indio tenía una fuerza vital semi-apagada, que carecía de afectos y pasiones, que era indiferente, débil, poco industrial y incapaz de gobernarse” (Rosenblat, 1940; 255)

El colonizador europeo se opone a ejecutar cualquier trabajo; no obstante, con el cinismo propio de todo imperialista, exige que la población indígena nativa y la población africana que fue arrancada a la fuerza de sus tierras, trabajen disciplinada y entusiastamente para ellos, sin obtener ningún beneficio a cambio. Nace así un mito de dos vertientes: los europeos son laboriosos; y los indios, negros y mestizos son flojos. En el relato Compañero de Viaje de Orlando Araujo (2004; 38), el autor desmiente este juicio:

Cuando encontré a mi compañero de viaje, muchos habían muerto, pero conocí algunos todavía fuertes y activos. Morían trabajando. Y conocí a sus mujeres y a sus hijos, imagen y semejanza de ellos. ¿Cómo podían ser tan fuertes si casi ni comían? Recordándolos me he negado siempre a creer en la indolencia del mestizo, en la pereza del indio y en la flojera del campesino.

Para Linares (2011) es la ideología del imperio y las metrópolis: quieren obtener el máximo provecho del trabajo de los pobladores de las colonias, al mismo tiempo que los repudian y desacreditan. Para este educador esa “es la mentalidad de los oligarcas, viven como rentistas y pretenden que los trabajadores realicen un esfuerzo cuyo fruto le es ajeno”.

El mismo criterio lo había expresado antes en América Latina José Martí, cuando sostenía que ninguna persona con capacidad podía disfrutar de beneficio alguno si no trabajaba. Decía:

Es inútil, y generalmente dañino, el hombre que goza del bienestar de que no ha sido creador; cada cual viva de su sudor, o no viva, y ni indirectamente debe la sociedad humana alimentar a quien no trabaja directamente en ella. (Cantón Navarro, 2006; 31)

Antes el Mariscal Antonio José de Sucre ya había insistido en la necesidad de tomar rigurosas medidas contra la holgazanería. En una circular establece: “Destínense los vagos todos sin contemplaciones de ninguna especie a los trabajos públicos (...). La laboriosidad reemplazará a los vicios, la utilidad a la holgazanería”. (Circular, 26 de enero de 1827).

En relación con este deber de trabajar, los revolucionarios promueven, insistentemente, el trabajo voluntario como praxis fundamental en la construcción del socialismo. Es una manera de servir a la comunidad en la solución de sus problemas, de avanzar en el

proceso de formación de una conciencia revolucionaria colectiva. Una forma de mostrar el compromiso, de dar el ejemplo. Esta modalidad de trabajo es la prefiguración de la sociedad comunista, en la cual todos trabajan para servir a todos. Al respecto Lenin señala:

Es el comienzo de una revolución más difícil, más esencial, más honda y más decisiva que el derrocamiento de la burguesía, pues es una victoria obtenida sobre la propia rutina y el relajamiento, sobre el egoísmo pequeño burgués, sobre todos esos hábitos que el maldito capitalismo ha dejado en herencia al obrero y al campesino” (La Moral Comunista, P. 70, de Una Gran Iniciativa).

1.3.- Condiciones para trabajar

Es importante, según Linares (2011), crear condiciones dignas para el trabajador en el proceso de producción, de modo que su ambiente de trabajo sea propenso a la humanización de las mujeres y los hombres, que las relaciones de producción predominantes sean de cooperación y no de explotación, para que, finalmente, el trabajo pierda su condición de maquinaria de tormento y se transforme en vía para la realización individual y la prosperidad colectiva.

Entre nuestros libertadores hubo conciencia acerca de la necesidad de dictar medidas en defensa de los derechos laborales. Los más avanzados atacaron duramente la esclavitud y el trato dado a los esclavos, la servidumbre a que eran sometidos los peones por medio de la tienda de raya y las distintas formas de explotación de los trabajadores de las minas.

Una vez creada la República de Bolivia el 6 de agosto de 1825, las medidas agrarias adoptadas por el Gobierno Bolivariano fueron fundamentales hasta la llegada al poder del golpista Mariano Melgarejo en 1864 quien desconoció de un plumazo toda la legislación agraria bolivariana. El sucesor del primer presidente de Bolivia Simón Bolívar, Antonio José de Sucre, corrigió y consolidó el derecho de propiedad de los indígenas e impulsó el sistema de trabajo pagado en dinero en efectivo e hizo importantes ajustes al sistema de libre cambio, pero en especial al nuevo cono monetario y en materia fiscal.

En esa orientación bolivariana, Sucre afirmó, en primer lugar, la necesidad de la práctica del pago del trabajo en dinero y dictó la orden suprema de fecha 17 de julio de 1826 por la cual dispuso que “el soldado que tome a cualquier indio o lo ocupe, sea en lo que fuese, sin pagarle, será castigado con 200 palos”, enérgica medida que mostraba la decisión con que se quería aplicar el nuevo régimen de producción. Así mismo el Mariscal de Ayacucho impuso que se multaría con 500 pesos a todo cura que forzara a los indios a pagar por fiestas a la Iglesia, destacando a la vez el deseo “que los indígenas no sean vejados bajo pretexto de ninguna especie”. En lo respecta a la propiedad de la tierra, Sucre estableció las normas que debían cumplir los nativos para solicitar la dotación o consolidación de sus terrenos y, en ese sentido, por Ley del 27 de septiembre de 1826, señaló de manera específica que “el indígena que quiera adquirir en perpetuidad los terrenos que hoy ocupa y otros baldíos, podrá pedirlos por escrito ante el Gobernador de su provincia” sin necesidad de recurrir a las autoridades burocráticas centralizadas y evitando de esa forma trámites dilatados y engorrosos. La dotación de esos terrenos sería naturalmente gratuita.

Sucre amplió el aspecto de la política sobre la propiedad dictado por Bolívar y en el artículo 4 de dicha Ley redujo de veinticinco a diez años el derecho de los campesinos a la transferencia de los terrenos que ocupaban y de los que fueron declarados “propietarios absolutos” por Ley de 1825, medida que aceleró los cambios socialistas que se estaban produciendo en la tierra de Tupaj Katari. Los propósitos de esta reducción

eran abrir el mercado de tierras al menor tiempo posible, garantizar la seguridad alimentaria impulsando la agricultura que se encontraba en penoso estado fortaleciendo la pequeña propiedad y superar el nivel de las fuerzas productivas. Estos objetivos más que alcanzar la emancipación política y la organización institucional de Bolivia significaban una posición antiimperialista, es decir, transformar las estructuras económicas, sociales y jurídicas del coloniaje español¹³.

En el reglamento sobre el trabajo en las minas, aprobado por Sucre en Bolivia en 1826, se dice lo siguiente:

(1) Los dueños de minas, arrendatarios, o mayordomos pagarán a los trabajadores su jornal en dinero efectivo.

(3) La alanota y los jornales, deberán darse a los operarios en tabla y mano propia, en presencia de los mismos o de dos testigos.

(4) Ninguno podrá maltratar a los trabajadores de minas con palos, azotes, ni de otro modo.

(5) Que los prefectos designen los víveres sanos y nutritivos, con que puedan los azogeros proveer a los jornaleros... (Reglamento sobre el trabajo en las minas, 27-09-1826.)

1.4.- Trabajo beneficioso

Que la actividad productiva que se realice sea útil y beneficiosa para quien trabaja, para el individuo concreto que lleva a cabo una labor. En ese sentido, debe recibir una remuneración “acorde” con su trabajo. El propósito es que el trabajador disfrute de las “ganancias” producto de su trabajo, de modo que pueda alcanzar el máximo bienestar integral en contraprestación por su praxis laboral. Estaríamos poniendo en práctica el precepto socialista: “de cada cual según su capacidad; a cada cual, según su trabajo”; creando, de este modo, en palabras de Cecilio Acosta: “la civilización, que quiere todo para todos, y para cada cual lo que le toca”. De esta manera los trabajadores podrán adquirir los productos y servicios necesarios para vivir dignamente. Todo esto sin caer en el patrón consumista que crea necesidades artificialmente.

El pleno disfrute del trabajo ocurre cuando la labor que se realiza es la plena expresión del talento de cada persona, y esta tarea es valorada por el sector de la sociedad con el que nos comprometemos. La identificación con el trabajo y con la obra es proporcional al gusto en su realización por parte de cada persona o colectivo. A la retribución material o espiritual que éste aporta. En palabras de José Carlos Mariátegui: “El destino de un hombre es la creación. Y el trabajo es creación, vale decir liberación. El hombre se realiza en su trabajo”.

1.5.- Trabajo útil

Que el trabajo sea útil a la sociedad, que beneficie a otros. Dice Carlos Marx :“Si elegimos una profesión en la que podamos, más que en ninguna otra, trabajar para la humanidad, no nos doblaremos bajo su peso porque será un sacrificio en bien de todos; entonces no experimentaremos una alegría mezquina; limitada, egoísta, sino que nuestra

¹³ Este párrafo y los dos anteriores constituyen el artículo “Sucre: defensor de los indígenas”, del autor de este trabajo, publicado en la columna “Revolución irreversible” en el periódico “Correo del Orinoco” el 8 de febrero de 2011.

felicidad pertenecerá a millones de seres"... (Consideraciones de un joven al elegir profesión) formar

Una vez creada la República de Bolivia el 6 de agosto de 1825, las medidas agrarias adoptadas por el Gobierno Bolivariano fueron fundamentales hasta la llegada al poder del golpista Mariano Melgarejo en 1864 quien desconoció de un plumazo toda la legislación agraria bolivariana. El sucesor del primer presidente de Bolivia Simón Bolívar, Antonio José de Sucre, corrigió y consolidó el derecho de propiedad de los indígenas e impulsó el sistema de trabajo pagado en dinero en efectivo e hizo importantes ajustes al sistema de libre cambio, pero en especial al nuevo cono monetario y en materia fiscal con la idea de trabajo útil que beneficie al pueblo indígena.

En esa orientación bolivariana, Sucre afirmó, en primer lugar, la necesidad de la práctica del pago del trabajo en dinero y dictó la orden suprema de fecha 17 de julio de 1826 por la cual dispuso que "el soldado que tome a cualquier indio o lo ocupe, sea en lo que fuese, sin pagarle, será castigado con 200 palos", enérgica medida que mostraba la decisión con que se quería aplicar el nuevo régimen de producción. Así mismo el Mariscal de Ayacucho impuso que se multaría con 500 pesos a todo cura que forzara a los indios a pagar por fiestas a la Iglesia, destacando a la vez el deseo "que los indígenas no sean vejados bajo pretexto de ninguna especie". En lo respecta a la propiedad de la tierra, Sucre estableció las normas que debían cumplir los nativos para solicitar la dotación o consolidación de sus terrenos y, en ese sentido, por Ley del 27 de septiembre de 1826, señaló de manera específica que "el indígena que quiera adquirir en perpetuidad los terrenos que hoy ocupa y otros baldíos, podrá pedirlos por escrito ante el Gobernador de su provincia" sin necesidad de recurrir a las autoridades burocráticas centralizadas y evitando de esa forma trámites dilatados y engorrosos. La dotación de esos terrenos sería naturalmente gratuita.

Sucre amplió el aspecto de la política sobre la propiedad dictado por Bolívar y en el artículo 4 de dicha Ley redujo de veinticinco a diez años el derecho de los campesinos a la transferencia de los terrenos que ocupaban y de los que fueron declarados "propietarios absolutos" por Ley de 1825, medida que aceleró los cambios socialistas que se estaban produciendo en la tierra de Tupaj Katari. Los propósitos de esta reducción eran abrir el mercado de tierras al menor tiempo posible, garantizar la seguridad alimentaria impulsando la agricultura que se encontraba en penoso estado fortaleciendo la pequeña propiedad y superar el nivel de las fuerzas productivas. Estos objetivos más que alcanzar la emancipación política y la organización institucional de Bolivia significaban una posición antiimperialista, es decir, transformar las estructuras económicas, sociales y jurídicas del coloniaje español.

1.6.- Trabajo ecológico

Es importante, según Linares (2011), que la actividad productiva garantice la conservación del ecosistema, de donde se obtienen los recursos primarios para la actividad productiva y constituye, además, el hábitat para el goce de la vida. El trabajo no puede hacerse a expensas de la naturaleza, sino en concordancia con ésta, porque sus recursos no son infinitos. No se trata ya de dominar la naturaleza- como lo expresaba un cierto marxismo mecanicista en el pasado- sino de integrarnos a ella, tomar con respeto lo que necesitamos e intentar conservarla para bien de todas las especies animales y vegetales, y para el uso y disfrute de las venideras generaciones humanas y de los otros seres vivos, tal y como lo decía Engels:

Cada día aprendemos a comprender mejor las leyes de la naturaleza y a conocer tanto los efectos inmediatos como las consecuencias remotas de nuestra intromisión en el curso natural de su desarrollo. Sobre todo después de los grandes progresos

logrados en este siglo por las Ciencias Naturales, nos hallamos en condiciones de prever, y, por tanto, de controlar cada vez mejor las remotas consecuencias naturales de nuestros actos en la producción, por lo menos de los más corrientes. Y cuanto más sea esto una realidad, más sentirán y comprenderán los hombres su unidad con la naturaleza, y más inconcebible será esa idea absurda y antinatural de la antítesis entre el espíritu y la materia, el hombre y la naturaleza, el alma y el cuerpo. (Federico Engels, El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre”, P. 17)

Para el ecopedagogo brasileño Mopacir Gadotti¹⁴ (2007)

El concepto de "desarrollo" no es un concepto neutro. Tiene un contexto bien definido dentro de una ideología del progreso, que supone una concepción de historia, de economía, de sociedad y del propio ser humano. El concepto fue utilizado en una visión colonizadora, durante muchos años, la cual dividió a los países del globo en "desarrollados", "en desarrollo" y "subdesarrollados"... sujeto siempre a un patrón de industrialización y de consumo. Este concepto supone que todas las sociedades deberán orientarse por una única vía de acceso al bienestar y a la felicidad, alcanzables únicamente por la acumulación de bienes materiales. Se impusieron metas de desarrollo por medio de políticas económicas neo-colonialistas de los países llamados "desarrollados", en muchos casos, con un gran aumento de la miseria, de la violencia y del desempleo. Conjuntamente con ese modelo económico, con sus ajustes a veces criminosos, fueron trasplantados valores éticos e ideales políticos que condujeron a la falta de estructuración de pueblos y naciones. No es de sorprenderse, por lo tanto, que muchos tengan reservas cuando se habla de desarrollo sustentable. El tema desarrollo llevó a una "agonía del planeta". Tenemos hoy conciencia de una inminente catástrofe si no traducimos esa conciencia en acciones para retirar del desarrollo esa visión predatoria, concebirlo de una forma más antropológica y menos economista y salvar la Tierra (:344 y 345).

En relación al libro "Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido", Gadotti dice:

Yo escribí este libro porque estaba siempre en contacto con educadores (maestros y profesores) sin esperanza, sin la ilusión suficiente para seguir abordando su tarea, muchos de ellos habían entrado en una fase de desistimiento. Intenté mostrar la "belleza ética" - boniteza - que implica la tarea docente. Desde mi punto de vista en la educación no debe haber separación entre ética, estética y competencia profesional, es decir, no es competente el maestro que no es ético en su forma de proceder, independientemente de sus destrezas y habilidades profesionales. (Gadotti, 2009)

El Instituto Paulo Freire, era una de las 8 organizaciones brasileiras, que formando parte de ABONG (Asociación brasileira de ONGS) propuso en el 2000 la celebración del primer FSM en Porto Alegre que aconteció en el 2001. Posteriormente una vez concretado este primer Foro, se realizó en octubre del 2001, un Foro específico de Educación con vocación de estar ligado con el FSM, aceptando su carta de principios. Siendo el Instituto

¹⁴ El ecopedagogo Moacir Gadotti nació en Rodeio el primero de octubre de 1941. Es profesor titular de la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo desde 1921 y es el Director del Instituto Paulo Freire en la misma ciudad. Gadotti es licenciado en Pedagogía y Filosofía. Egresó de la Maestría en Filosofía de la Educación en la Pontificia Universidad Católica de São Paulo y de Doctor en Ciencias de la Educación en la Universidad de Ginebra. Es autor de varios libros, entre estos: "Pedagogía: diálogo y conflicto"(1985), "Educación y compromiso" (1985), "Educación y poder" (1988), "Marx: transformar el mundo" (1989), "Historia de las ideas pedagógicas" (1993), "Pedagogía de la praxis" (1995), "Paulo Freire: Una bibliografía" (1996), "Perspectivas actuales de la educación" (2000), "Pedagogía de la tierra" (2000), "Los maestros de Rousseau" (2004), "Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido" (2007) y "Educar para otro mundo posible" (2007). En este libro Gadotti hace un análisis crítico político y social de cómo las ediciones del Foro Social Mundial (FSM) han contribuido a fortalecer la sociedad.

Paulo Freire impulsora de la idea y parte activa en su exitosa materialización. Estableciendo la Educación como un derecho Universal para una escuela de calidad social inclusiva, en definitiva una educación para todos y todas partiendo y respetando las diferencias de los educandos.

En relación a los FSM Gadotti en su rol de Director del Instituto Paulo Freire explica

Los Foros son espacios cualificados de debate e intercambio de experiencias y propuestas de una pluralidad de movimientos sociales y personas; este carácter de autogestión plural ha permitido una fuerte incidencia en la política latinoamericana de esta última década. Los 90 fueron extremadamente conservadores, en algunos casos represivos y en todo caso al dictado de políticas neoliberales ejecutadas por los gobiernos latinoamericanos, que pusieron en crisis algunas conquistas sociales empeorando las condiciones para la mayoría social de esta parte del continente. Por ello los Foros fueron parte del cambio político que aconteció y acontece en América Latina. Por poner un ejemplo Evo Morales participó como un dirigente sindical más en debates enmarcados en el Foro, mucho antes de ganar las elecciones democráticamente por amplia mayoría. Lula otro ejemplo, inició su primer mandato, habiendo asistido antes como dirigente del PT (Partido de los Trabajadores) en dicho evento y así podríamos citar innumerables ejemplos que demuestran que las ideas y propuestas auspiciadas por los movimientos sociales que participan de los Foros, sirven para cambiar la realidad. Los foros han incidido al profundizar y reinventar la democracia como participación y no solo como mera elección cada 4 o 5 años. En definitiva un concepto de democracia alternativo a la vieja política neoliberal de los 90. Los Foros son espacios de alternativas y convergencias plurales de movimientos sociales sindicales, ONGs para otro "Mundo Posible". El Foro ha dado visibilidad y fuerza de resistencia a lo que había sido sistemáticamente oprimido, como un ejemplo paradigmático de lo dicho nuestros pueblos indígenas (Gadotti, 2009).

Para Moacir Gadotti la actual crisis económica más que económica es la del modelo de civilización.

Las ideas y análisis formados en los Foros han sido proféticamente correctos al señalar que el actual modelo de crecimiento no era sostenible ni justo en el reparto del supuesto aumento de riqueza. Esta crisis paradójicamente ha surgido en el epicentro del sistema, el derrumbe de un capitalismo especulativo de "casino" aunque las consecuencias en diferentes grados y medidas son de alcance planetario. La crisis actual requiere alternativas que sean conscientes de la crisis medioambiental proponiendo un desarrollo equitativo y sostenible de los recursos, lo que ha ocurrido hasta ahora ha sido un despilfarro sin redistribución, por ello ha aumentado la brecha entre los más ricos y los más pobres. Como educador considero fundamental educar a los futuros ciudadanos en el consumo y la producción responsable socialmente y no primando el capitalismo especulativo.

En "Pedagogía de la tierra" Gadotti, en su rol de ecopedagogo, hace interesantes propuestas para una pedagogía apropiada a la cultura de la sustentabilidad y de la paz. Acá propone un conjunto de saberes/valores interdependientes, Valores y saberes que suponen justicia y calidad de vida para todas las personas. "Precisamos de una cultura de la paz con justicia social para enfrentar la barbarie. Si aceptamos la barbarie nos acostumbramos a una cotidianidad de la violencia". Los saberes/valores son los siguientes: 1. Educar para pensar globalmente. 2. Educar los sentimientos: 3. Enseñar la identidad terrenal como condición humana esencial. 4. Formar para la conciencia planetaria. 5. Formar para la comprensión. 6. Educar para la simplicidad y para la quietud.

Gadotti (2007) propone una pedagogía de la tierra y cultura de la sustentabilidad la cual propone en las revisiones curriculares

La educación para la ciudadanía planetaria significa una revisión de nuestros currículos, una reorientación de nuestra visión del mundo de la educación como espacio de inserción del individuo no en una comunidad local, sino en una comunidad que es local y global al mismo tiempo. Educar, entonces, no sería como decía Émile Durkheim, la transmisión de la cultura "de una generación a otra", sino el gran viaje de cada individuo en su universo interior y en el universo que lo rodea. (:350)

1.7.- Trabajo integrador

Sólo la esclavitud, según Engels (1878), hizo posible la división del trabajo en mayor grado entre la agricultura y la industria, y gracias a ello pudo florecer la cultura del mundo antiguo europeo, el helenismo. Sin esclavitud no hubiera existido ningún imperio, ni el Romano, ni el Maya, ni el Inca, ni el Otomano, ni el actual Estadounidense. Sin las bases romanas y helénicas no se hubiese concebido la Europa moderna. Todo nuestro desarrollo económico, político e intelectual, según Engels (1878), "tuvo como condición previa un régimen en que la esclavitud era una institución tan necesaria, como reconocida de un modo general" (: 148).

Los dos puntos centrales de la concepción educativa de Karl Marx [1815-1883] y Friedrich Engels [1820-1895] son: el principio de la combinación de educación y trabajo productivo, y la defensa de la polivalencia o multilateralidad (desarrollo total y completo de todas las capacidades y necesidades de las personas) como objetivo central de la educación (Palacios, 1997 y Manacorda, 1969). En los principios del comunismo, redactados por Engels entre octubre y noviembre de 1847, se defiende como una de las medidas más importantes a adoptar, con la finalidad de acabar con la gran propiedad privada y asegurar la experiencia digna del proletariado, conjugar la educación con el trabajo fabril (Palacios, 1997; 13). Marx y Engels proponen dos meses después en el Manifiesto Comunista el régimen de educación combinado con la producción material (:13). Combinación que ya había sido defendida por Owen y Fourier. La insistencia de Marx y Engels en la necesidad de que el trabajo intelectual (educación) y el trabajo material (productividad) no estén divorciados se sustenta dentro de la crítica general que ambos hacen a la división del trabajo porque ésta se convierte en verdadera división desde el momento en que se separa el trabajo mental y material y el fruto de la división del trabajo es la persona unilateral, que sólo sirve mientras se le mantiene enclaustrado en la parcela donde labora (Palacios, 1997, 18).

Pavel Petrovich Blonskij [1884-1914] es un autor especialmente interesante, aunque bastante desconocido, por desarrollar una pedagogía que queriendo partir fielmente de los postulados de Marx incorporará a su vez, lo mejor de la pedagogía progresista que se había gestado y se estaba produciendo en Occidente (Rousseau, Pestalozzi, Fröbel, Montessori, Dewey...). Esta intención de Blonskij confiere a su pedagogía un especial interés que motivó su postergación en la propia Unión Soviética. Blonskij ideó todo un sistema educativo en el que llevó a su culminación lo más nuclear de la pedagogía marxiana (unión de trabajo productivo y pedagogía, es decir, educación polivalente). La Escuela prácticamente quedaría disuelta a favor de las dos instancias que debían convertirse en los ámbitos educativos fundamentales: la comunidad y los lugares propios de la producción (:143).

Mészáros (2008) plantea un nuevo camino, una alternativa al sistema capitalista. Mészáros propone que el cambio será posible sólo de manera radical, y el camino sólo podrá ser socialista, porque sólo el socialismo podrá resolver las consecuencias de la alienación deshumanizante que vive nuestra sociedad a causa de la estructura

capitalista. En este sentido, el autor se detiene a analizar las experiencias socialistas en la historia, llamadas “socialismo real” o “estalinistas”, para ver en qué han fallado. El común denominador es que estas experiencias, en su opinión, han fracasado porque fueron llevadas a cabo dentro de la estructura capitalista, o paralelamente a ella, sin resolver las causas de fondo. Es así que, por ejemplo, el error del socialismo soviético fue imponer autoritariamente un nuevo sistema, sin convencer antes a la población, y sin que ésta lo adoptara como propio.

Por ello, la segunda tesis de Mészáros, y la resaltante para esta investigación, es que la educación debe cumplir un rol esencial en este nuevo camino: mediante una educación integral, es decir, que sea a la vez individual y social, en la que los hombres participen creativa y activamente en la transformación de su realidad, se podrá crear una conciencia socialista de desarrollo continuo. Esta conciencia debe ser, además positiva: no debe presentarse como negación del capitalismo, porque en la negación siempre subyace el elemento negado. La educación socialista, en cambio, tiene como objetivo primordial la formación integral del individuo; es decir, que cada uno pueda realizarse creativamente *“como sujetos autónomos que pueden comprender y dar sentido a su propia vida”* (:97).

1.8.- Trabajo para la emancipación

Es importante, según Linares (2011), acabar con la división social del trabajo y establecer una sociedad donde las personas desarrollen sus múltiples talentos laborales y creativos, de modo que el trabajo productivo se convierta, de medio de esclavización, en instrumento de emancipación del hombre y de la mujer, que brinde a todo individuo la posibilidad de desarrollar y ejercitar todas sus capacidades, tanto físicas como intelectuales y espirituales; y transforme el trabajo de una carga en un goce.

En las sociedades de clase, especialmente en la capitalista, mediante la división del trabajo se limitó el proceso de pleno desarrollo del individuo, pues cada uno debe dedicarse a una actividad distinta, obstaculizando las posibilidades de desarrollar libremente sus múltiples capacidades creativas. El propio proceso del trabajo, deja de ser, así, un instrumento de reafirmación plena del hombre para convertirse en dispositivo de su atomización.

La sociedad socialista, por el contrario, apunta mediante el trabajo a sustituir al individuo parcial, producto de una función laboral de detalle, por el individuo desarrollado en su totalidad, para quien las diversas funciones sociales no son más que otras tantas manifestaciones de actividad que se turnan y relevan. El carácter esencialmente humano de la sociedad futura estará dado en las posibilidades que tendrán las personas de desplegar todo su potencial humano, hacerse verdaderamente pluridimensionales, abrazar una esfera de variadas actividades de relaciones prácticas con el mundo que propicien una vida rica y multilateral. El hombre nuevo es el individuo que corresponde a la sociedad comunista, sociedad que permitirá el libre desarrollo pleno y armónico del ser humano. Según el pedagogo argentino Aníbal Ponce [1898-1938] “El socialismo, aunque digan lo contrario sus enemigos, aspira a realizar la plenitud del hombre, es decir a liberar al hombre de la opresión de las clases para que recupere con la totalidad de sus fuerzas, la totalidad de su yo”.

Para Mészáros (2008), la educación cumple un rol fundamental, ya que debe ser el foco hacia la emancipación, desde donde se proyecten los principios orientadores de una estrategia de cambio social. Es decir que desde la educación se debe transformar el presente y proyectar otro futuro, en el que todas las personas puedan participar indiscutiblemente en la transformación de su realidad, en el que su propia vida cobre significado; otro futuro en el que la igualdad sea un logro social.

El objetivo de esta educación es que los seres humanos se emancipen de la deshumanizante contabilidad del tiempo necesario de trabajo que es impuesto a los individuos y que trae aparejada la alienación en la sociedad capitalista. Mézáros propone como contrapartida un tiempo disponible de trabajo, en el que *“los productores asociados libremente, con sus objetivos elegidos a conciencia, se controlan a sí mismos, por lo que contarán con más recursos que una fuerza laboral reacia bajo la imposición de imperativos estructurales del tiempo necesario de trabajo del capital”* (:96).

La educación socialista, al no ser una imposición sino una interacción genuina, mejorará la productividad de los individuos, con lo que ganará en un aumento de la riqueza social: es decir, que en el camino socialista, la realización plena del individuo no será cuantitativa (acumulación de capitales) sino cualitativa. Por el contrario, el sistema capitalista actualmente opera a través de círculos viciosos de desperdicio y escasez. Para superarlos es necesaria una intervención efectiva de la educación que sea capaz de establecer prioridades y definir necesidades reales mediante la deliberación plena de los individuos involucrados.

Asimismo, dentro de la concepción marxista, considera que la efectiva trascendencia de la autoalienación del trabajo es una tarea ineludiblemente educacional. En este sentido Mézáros relaciona los conceptos de universalización de la educación y universalización del trabajo como complementarios y necesariamente interrelacionados. Para ello menciona como ejemplo la experiencia cubana donde la educación sustenta la permanencia del modelo socialista.

2.- Desarrollo endógeno y trabajo comunitario

2.1.- Comunidad

La palabra comunidad, según Antillano (2004; 9) “siempre resuena en nuestros oídos en relación directa a la idea de tener algo en común; de hecho, explica la escritora venezolana, “es elemental considerar que la noción de comunidad lleva explícita la consideración de que se trata de varias personas con algo que las reúne, ese “algo” podría identificarse con un espacio físico y con necesidades convergentes”. Ya que la palabra comunidad viene del latín *comunitas-comunitatis* que significa calidad de común, propio de todos, podremos decir que la idea de compartir es inherente a la de comunidad. Los seres humanos se agrupan en comunidad para tomar decisiones importantes, para ello se trabaja en conjunto. La búsqueda del encuentro con los otros está en la esencia misma del ser humano, como bien lo escribió el poeta español Antonio Machado [1875-1939]

No es el yo fundamental
eso que busca el poeta
sino el tú esencial.
Con el tú de mi canción
no te aludo, compañero:
ese tú soy yo

Este mirar, descubrir al otro, tiene también el sentido de saberse igualmente reconocido. La necesidad de encuentro con el prójimo está implícita. Hay un compartir de base en esta circunstancia. No se trata nada más de reconocer al otro sino también de ser reconocido por aquel.

2.2.- Desarrollo endógeno

Linares (2011) menciona tres hechos históricos vinculados a la comunidad para ilustrar el principio que trata sobre el Desarrollo Endógeno. Para ello hace uso de lo que en técnicas de la investigación se denomina ideas secundarias por contraste. El primer caso se refiere a la tierra de Gandhi. Al respecto dice Noam Chomsky (1998):

Bengala era uno de los lugares más ricos del planeta cuando los primeros comerciantes y guerreros británicos llegaron allí. Lo describieron como un paraíso. Hoy esa zona se llama Bangladesh y Calcuta, los símbolos de la desesperación y la pobreza. Esas ricas zonas de agricultura producían un inmejorable algodón, la materia prima más importante de esa época. Tenían una manufactura avanzada. Dacca, la capital de Bangladesh, fue comparada con Londres por el conquistador británico Clives. Un siglo más tarde, en un debate en la Cámara de los Lores, Sir Charles Trevelian describió como Dacca había pasado de ser un centro importante de manufactura y una ciudad próspera a ser un suburbio marginal debido al impacto de la administración británica. En Bengala y en todas las partes de la India que controlaban, los británicos minaron y trataron de destruir el sistema existente de manufactura, que en muchos aspectos era comparable al suyo propio. Según la Revolución Industrial iba urbanizando y modernizando Inglaterra, la India se ruralizaba convirtiéndose en un país agrario y pobre (...). Los británicos convirtieron las tierras agrícolas en zonas de cultivo de amapola destinadas al comercio del opio. Lo único que podían vender a China era opio, y Bengala era uno de los sitios donde lo producían. Hubo una hambruna tremenda. (:72 y73).

El segundo caso es actual, se refiere a Tanzania, en África Oriental. En su interior se encuentra el Lago Victoria, uno de los más grandes del mundo. Allí ha existido tradicionalmente una gran variedad de peces, la base de lo que pudiera ser una industria pesquera local floreciente, que contribuyera al bienestar de los habitantes de la zona. Desafortunadamente –según podemos apreciar en el documental *La Pesadilla de Darwin*– esto no ocurre. A diario cientos de toneladas de peces son extraídos del lago, procesados y exportados a Europa, Rusia y Japón por empresas financiadas por el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial. Los habitantes de la zona no lo pueden consumir porque no cuentan con los recursos económicos para comprarlo. Cíclicamente se desatan epidemias producidas por la hambruna. Para agravar la tragedia, los europeos introdujeron en el lago una especie lacustre depredadora de los peces autóctonos y la flora acuática, llamada Perca del Nilo, que está a la altura de su refinado gusto. De este modo, un lago que pudo haber sido una fuente de vida, se está convirtiendo en un océano de muerte. Y por si esto fuera poco, los mismos aviones que se llevan el pescado, traen de vuelta armas de contrabando para instigar la guerra entre los pueblos de la región; además, los desechos plásticos que deja la industria pesquera, se convierten en materia prima para elaborar drogas que están diezmando la población de niños y jóvenes.

El tercer caso se da en Venezuela, se trata de las Salinas de Araya, ubicadas en el estado Sucre, al norte de Cumaná. En tiempos de la conquista y colonización los centros de producción de sal se convirtieron en uno de los objetivos primordiales a dominar en virtud de que la sal era un recurso escaso, bien cotizado y muy valorado en Europa en los procesos de conservación y condimentación de los alimentos. Por consiguiente, la explotación de estas minas de sal, entre las más grandes del mundo, contribuiría a enriquecer a los colonialistas y a esclavizar a la población aborigen. Toneladas de cargamentos de sal eran transportadas a España, mientras millares de indígenas morían, producto del maltrato y las enfermedades, en estas costas donde la riqueza era tanta que se levantaron castillos- fortaleza, donde el botín era de tal magnitud que había que protegerlo de corsarios y piratas.

En las Salinas de Araya la riqueza afloraba del mar en contacto con el sol y el viento. Hasta mereció que se le hiciera una película, titulada *Araya (1958)*, dirigida por Margot Benacerraf, quien realiza una extraordinaria obra cinematográfica donde,

lamentablemente, se ve la explotación, pero no se la denuncia. Un filme donde ante nuestros ojos se ejecuta el saqueo, mas no se le censura. Allí se ve al pueblo trabajando agotado, y ni siquiera se asoma la idea de que este mismo pueblo está descontento con las condiciones de trabajo. Se ven los rostros tristes pero no se revela la razón de esta tristeza: la llegada de una maquinaria anfibia que se traga el mar y se lleva la sal y las esperanzas.

Con el paso del tiempo este proceso de calculada devastación se acentuó. En 1994 las salinas fueron entregadas por gobiernos regionales corruptos a empresas privadas codiciosas y desarraigadas, que solo ven en la sal un producto que da utilidades; en el ambiente, un obstáculo para ser sometido bajo las fauces de su moderna tecnología; y en la gente que trabaja, a unos desnudos moradores a quienes ni siquiera vale la pena curarle las profundas grietas que dejan en su piel, el sol y los calcinantes cristales de sal.

Los usurpadores no entienden que la blanca sal no es para los habitantes de la zona un simple recurso natural sujeto a la avaricia, sino el alma de un pueblo tendida al mar. Los políticos locales no comprenden que en Araya el espíritu de cada antepasado se mece con el oleaje y se integra en el azul. De esta manera, lamentablemente, el ambiente fue vendido a cambio de unas pocas monedas de oro por unos Judas gubernamentales. Estos políticos actúan como los corsarios que alguna vez inundaron estas playas: pretenden adueñarse de un botín. El resultado es doloroso: un hábitat devastado, las salinas arruinadas, la población empobrecida, la soberanía nacional burlada.

Así, la sal de la vida se convirtió en estéril mineral de muerte. Cementerio de gente y de paisaje. Sudario de explotación y de desprecio: de las personas, del ambiente, de la historia. Luego, cuando ya habían acabado con el ecosistema, las compañías privadas dijeron que estaban quebradas, que el negocio no era rentable, que debían marcharse. Reunieron a los trabajadores y les pagaron una miseria para que se convirtiera en taxistas en una tierra donde ya no hay a donde ir. Afortunadamente, el Gobierno nacional asumió la propiedad de las salinas. Ojalá que no caiga en la trampa desarrollista de medir el éxito económico por las toneladas de sal arrancadas al mar, sino que más bien consulte a los pobladores y busque soluciones que beneficien al ecosistema y a la gente porque, como lo dice Edsijual Mirabal en un texto inédito:

En este lugar la luz es tanta y tan hermosa que los cocuyos podrían venir a recoger un poco de su brillo y transparencia para alumbrar algunos territorios en sombra. (...). En Araya, el anhelo de ver viva y productiva la Salina no se extingue. La esperanza se propaga en la deriva y en el viento. Despiertan las voces guaiqueríes, otrora comerciantes de la sal y expertos navegantes, y les susurran a los actuales pobladores la pulsión de la tierra.(...) En muchos momentos oímos expresiones como estas. "Hay que avisarle al Comandante que La Salina está viva todavía, que la podemos salvar, que nosotros sabemos cómo hacerlo... que no cuesta casi nada.

Hemos visto tres ejemplos de lo que no debe ser. Estas atrocidades ocurren, cuando frente al avasallamiento no somos capaces de contraponer una estrategia de desarrollo endógeno. De allí que en la construcción de una sociedad socialista debamos partir de una concepción endógena del desarrollo, la cual, dicho en pocas palabras, se asienta en pueblos que revalorizan su historia y su realidad, que establecen que el desarrollo económico integral de una nación sólo es posible mediante el uso racional de sus propios recursos, dentro de un esquema de producción, comercialización y consumo que beneficia a sus propios habitantes y a las naciones aliadas, bajo una política que garantiza la preservación del ecosistema y la calidad de vida.

Uno de los pioneros de esta concepción del “desarrollo endógeno” como base para alcanzar la independencia es el peruano Juan Pablo Viscardo y Guzmán [1748-1798]. Fue un jesuita que al ser expulsada esta orden religiosa de América, vivió en distintas partes de Europa, y desde allí fue fraguando su ideario independentista sustentado en el pleno uso y disfrute de nuestros recursos, los cuales debían ser usufructuados en provecho de los pueblos de la América española y no en beneficio de la metrópoli imperial. En Europa retorna a la vida civil, y publica su *Carta a los Españoles Americanos*, considerada “la primera acta de la independencia”. Allí promueve la lucha independentista de América y la justifica con argumentos económicos, geopolíticos e ideológicos. Esta obra tuvo gran difusión gracias al prócer venezolano Francisco de Miranda, el cual la publica en 1799 en Europa y la traduce al español en 1801. Luego la utilizó en su campaña liberadora de 1806.

Juan Pablo Viscardo y Guzmán¹⁵ es pionero en la lucha por la independencia en Suramérica. Leyendo su carta nos encontramos con originales ideas que tratan sobre diferentes aspectos que cobran hoy plena vigencia: su visión antiimperial, la noción de americanidad, el concepto de integración, su idea de la soberanía nacional y la autodeterminación de los pueblos, la defensa de los derechos humanos, la revalorización de la historia, etc.; sin embargo sólo destacaremos en esta oportunidad su concepción de lo que hoy llamamos “desarrollo endógeno”. Dice:

¿Qué maravilla es pues, si con tanto oro y plata, de que hemos casi saciado al universo, poseamos apenas con qué cubrir nuestra desnudez? ¿De qué sirven tantas tierras tan fértiles, si además de la falta de instrumentos necesarios para labrarlas, nos es por otra parte inútil el hacerlo más allá de nuestra propia consumación? Tantos bienes, como la naturaleza nos prodiga, son enteramente perdidos; ellos acusan la tiranía que nos impide el aprovecharlos, comunicándonos con otros pueblos. (...) Así es que, después de satisfacer al robo, paliado con el nombre de comercio, a las exacciones del gobierno en pago de sus insignes beneficios, y a los ricos salarios de la multitud innumerable de extranjeros que se hartan fastuosamente de nuestros bienes, nosotros sólo somos declarados indignos de ellos. (...). Con nuestros tesoros inmensos no hemos comprado sino miseria y esclavitud. Si corremos nuestra desventurada patria de un cabo al otro, hallaremos donde quiera la misma desolación, una avaricia tan desmesurada como insaciable; donde quiera el mismo tráfico abominable de injusticia y de inhumanidad, de parte de las sanguijuelas empleadas por el gobierno para nuestra opresión. (...) Un pueblo numeroso, que en nada depende de otro pueblo, de quien no tiene la menor necesidad, ¿deberá estar sujeto como un vil esclavo? (:53)¹⁶

Juan Pablo Viscardo y Guzmán no se limita a hacer la crítica a un sistema imperial que impide nuestro desarrollo a partir de nuestros recursos y en favor del bienestar de los habitantes de nuestros pueblos, sino que, además, se plantea la lucha por invertir el proceso de explotación a que somos sometidos y a suplantarlo por la independencia y la prosperidad económicas. Nos dice que

Sería una blasfemia el imaginar, que el supremo Bienhechor de los hombres haya permitido el descubrimiento del Nuevo Mundo, para que un corto número de pícaros imbéciles fuesen siempre dueños de desolarle, y de tener el placer atroz de despojar a millones de hombres, que no les han dado el menor motivo de queja (:59).

¹⁵ Los textos del peruano Juan Pablo Viscardo y Guzmán son tomados de Universidad Nacional Autónoma de México (1999; 49-61)

¹⁶ De no ser porque sabemos que leemos un texto escrito en el siglo XVIII creeríamos que se trata de la obra de un contestatario de la actualidad, de uno de esos muchachos que protestan contra la globalización y el control de las grandes potencias sobre las naciones del sur. Cámbiese España por cualquier metrópoli extranjera y veremos que nada ha cambiado

Exhorta a que “bajo cualquier aspecto que sea mirada nuestra dependencia, se verá que todos nuestros deberes nos obligan a terminarla”. Continúa, “no hay ya pretexto para excusar nuestra apatía si sufrimos más largo tiempo las vejaciones que nos destruyen: se dirá con razón que nuestra cobardía las merece”. Concluye, “nuestros descendientes nos llenarán de imprecaciones amargas cuando mordiendo el freno de la esclavitud que habrán heredado, se acordaren del momento en que para ser libres no era menester sino el quererlo”.

Los dos conceptos que resumen la obra pedagógica de Antón Semiónovich Makarenko [1888-1939] son: colectividad y trabajo (Trilla, 2007; 133). La pedagogía de Makarenko fue elaborada, metodológicamente hablando, desde su propia práctica, por ensayo y error, y a partir de teorías que, aunque conocía muy bien, según él poco tenían que ver con el contexto y la realidad de los muchachos que intentaba educar. Makarenko solía irritarse con las especulaciones de los teóricos que, desde la comodidad de su “Olimpo pedagógico” ponía en tela de juicio sus métodos (:136). En la vida de Makarenko, existen dos etapas: entre 1920 y 1935, tuvieron lugar sus experiencias educativas como director de dos colonias escolares, y entre 1935 y 1939, se dedicó fundamentalmente a escribir y dar conferencias de temas pedagógicos. Entre 1920 y 1928, dirigió la colonia "Máximo Gorki", dedicada a la formación de niños y jóvenes delincuentes; de 1928 a 1935 dirigió la comuna de trabajo para jóvenes "Félix Dzerzhinski". Tales experiencias fueron contadas por Makarenko en sus libros *Poema pedagógico* y *Banderas en las torres*. En ambas colonias se muestra como un educador muy exigente.

Las instituciones dirigidas por él no sólo llegaron a autofinanciarse con el producto del trabajo de los muchachos, sino que incluso producían excedentes que ingresaban en las arcas del Estado. El trabajo para Makarenko es inseparable de educación, pero siempre se trata de trabajo real, de trabajo efectivamente productivo, y no de un artificio con fines exclusivamente formativos o instructivistas. Para él la potencialidad educativa del trabajo reside en que se trate de una actividad verdaderamente productiva y con sentido social. Sus estudiantes de las colonias o comunas dedicaban 5 horas diarias al trabajo escolar y cuatro al trabajo productivo.

Efim Roitenberg (1975), estudiante de la Comuna de Trabajo Dzerzhinski, fundada en 1927, relata cómo Makarenko creó este núcleo formado por los primeros 50 estudiantes de la colonia Gorki, con chicos recogidos en la calle, con otros tantos traídos de otras colonias o enviados por sus familias.

En los primeros tiempos, la comuna vivía del dinero que los funcionarios de la Dirección Principal Política descontaban de sus emolumentos para mantener a los comuneros. Cuando nuestra producción aumentó, Antón Semiónovich nos propuso prescindir de esta ayuda, pasar a la autogestión financiera, y no sólo subsistir por cuenta propia, sino proporcionar también ingresos al Estado. Posteriormente, la comuna aportaba anualmente 4 millones de rublos de ingresos. Claro está, que debido a esto, creció también el salario de los comuneros, al que Antón Semiónovich concedía gran importancia educadora. El dinero no sólo era un estímulo para elevar la productividad laboral, sino que tenía también un significado educativo. El peculio acrece las posibilidades culturales y las exigencias del individuo. Le enseña a gastar y a calcular su caudal juiciosamente. Para lograr tal hábito y dirigirlo, Antón Semiónovich distribuía él mismo los salarios: confeccionaba la nómina y establecía cuánto se debía apuntar a cada persona y cuánto entregarle para sus gastos diarios. A los novatos, denominados “educandos”, Antón Semiónovich les entregaba solamente una pequeña cantidad de dinero para llevar en el bolsillo, obligándoles a rendir cuentas de cómo lo gastaban. El dinero restante por ellos ganado, se depositaba a nombre suyo en la caja de Ahorros y, cuando se hacían mayores y recibían el título de “comuneros”, sólo entonces, obtenían el derecho a recibir más peculios. Muchos comuneros, los de más edad, ganaban hasta mil rublos mensuales. Para su manutención se les descontaba 120 rublos. También eran obligatorias las

cuotas destinadas a la manutención de los pequeños, para el fondo del consejo de jefes, se especificaba la suma mensual para gastos diarios, yendo a parar el dinero restante a un fondo intocable de cada comunero en la Caja de Ahorros. Así pues, cuando los comuneros abandonaban la comuna tenían acumuladas sumas bastante cuantiosas de dinero que les aseguraban la vida y los primeros años de estudio en los institutos. Aprendíamos, pues, a ser buenos administradores de lo que ganábamos con el trabajo (: 97 y 98).

En Nuestra América existen experiencias que demuestran que el desarrollo endógeno es posible. Un ejemplo de ello lo tenemos en el Paraguay del siglo XIX entre los años 1814 y 1865. Una nación que en esa época pudo alcanzar la autarquía, la independencia económica y la prosperidad. Experiencia que fue liquidada por las potencias imperiales en alianza con obedientes cipayos latinoamericanos a través de la “Guerra de la Triple Alianza” [1864-1870]. Paraguay se erguía como una excepción en América Latina: la única nación que el capital extranjero no había deformado. El gobierno de Gaspar Rodríguez de Francia [1814-1840]

había incubado, en la matriz del aislamiento, un desarrollo económico autónomo y sostenido. El Estado, omnipotente, paternalista, ocupaba el lugar de una burguesía nacional que no existía, en la tarea de organizar la nación y orientar sus recursos y su destino. Francia se había apoyado en las masas campesinas para aplastar la oligarquía paraguaya y había conquistado la paz interior tendiendo un estricto cordón sanitario frente a los restantes países del antiguo virreinato del río de la Plata. Las expropiaciones, los destierros, las prisiones, las persecuciones y las multas no habían servido de instrumentos para la consolidación del dominio interno de los terratenientes y los comerciantes sino que, por el contrario, habían sido utilizados para su destrucción. (...). No había grandes fortunas privadas cuando Francia murió, y Paraguay era el único país de América Latina que no tenía mendigos, hambrientos ni ladrones; los viajeros de la época encontraban allí un oasis de tranquilidad en medio de las demás comarcas convulsionadas por las guerras continuas. El agente norteamericano Hopkins informaba en 1845 a su gobierno que en Paraguay «no hay niño que no sepa leer y escribir...». Era también el único país que no vivía con la mirada clavada al otro lado del mar. El comercio exterior no constituía el eje de la vida nacional; la doctrina liberal, expresión ideológica de la articulación mundial de los mercados, carecía de respuestas para los desafíos que Paraguay, obligado a crecer hacia dentro por su aislamiento mediterráneo, se estaba planteando desde principios de siglo. El exterminio de la oligarquía hizo posible la concentración de los resortes económicos fundamentales en manos del Estado, para llevar adelante esta política autárquica de desarrollo dentro de fronteras. Los posteriores gobiernos de Carlos Antonio López y su hijo Francisco Solano continuaron y vitalizaron la tarea. La economía estaba en pleno crecimiento. Cuando los invasores aparecieron en el horizonte, en 1865, Paraguay contaba con una línea de telégrafos, un ferrocarril y una buena cantidad de fábricas de materiales de construcción, tejidos, lienzos, ponchos, papel y tinta, loza y pólvora (Galeano, 1971; 245).

De igual manera, hacia el desarrollo endógeno apuntaba el plan que Simón Rodríguez quiso poner en práctica en el Alto Perú en 1826. El propósito era crear un modelo de República fundada en patrones que hoy podríamos calificar de endógenos, y cuya influencia pretendía irradiar por toda la América. Vale la pena explicar las circunstancias específicas en que se desarrolló el proyecto.

Simón Rodríguez decidió trasladarse de Europa hacia Hispanoamérica para ayudar en la reconstrucción de las nuevas naciones recién emancipadas, porque: “En la América del Sur - las Repúblicas están Establecidas, pero no Fundadas. Es un deber de todo ciudadano instruido el contribuir con sus luces a fundar el Estado, con su persona y bienes a sostenerlo” (Rodríguez, 1990; 6). Para ello se plantea formar la mente, el espíritu y los brazos de los habitantes de América, a fin de hacerlos ciudadanos

republicanos ya que “para hacer repúblicas es menester gente nueva; de la que se llama decente lo más que se puede conseguir es que no ofenda”. (Rodríguez, 1990; 145).

Hay que destacar que Simón Rodríguez vivía con relativa holgura en Europa, donde residía desde hacía más de 20 años. Hablaba varios idiomas, era conocido entre los círculos de pensadores y activistas políticos, varios de ellos socialistas, con quienes alternaba y, además, contaba con cierto patrimonio producto de su iniciativa y trabajo. “Yo he sido el único americano del sur que haya ido a Europa no con el fin de derrochar fortuna, sino con el de adquirirla”. (Rumazo González, 2005; 100).

De modo que Simón Rodríguez vino a América no por necesidad financiera, ni porque no se hubiese adaptado a la vida en el viejo continente, ni porque añoraba el clima tropical. Simón Rodríguez dejó en Europa una vida de relativa comodidad para incorporarse al proyecto independentista como formador de conciencias y creador de repúblicas. Conocía de primera mano las propuestas pedagógicas, políticas y económicas más avanzadas de entonces, muchas de las cuales incorporaban precisamente lo que ahora llamamos “desarrollo endógeno”.

Llegó a Bogotá en 1823. Espera durante año y medio para reunirse con Bolívar. Más no pierde tiempo. Emprende la labor de organizar una “Escuela Industrial Pública de Artes y Oficios” en la que se formaba a los muchachos y muchachas humildes en y para el trabajo, en y para la ciudadanía. En el proyecto invierte todo su dinero: los 64.000 duros que ha traído de Europa. Se queda sin recursos económicos y a partir de entonces depende exclusivamente del respaldo que le brinden a su proyecto. Sobre esta experiencia pedagógica, Miguel Peña, quien fuera Ministro de la Alta Corte de Justicia en Bogotá y que había tenido una notable participación en la primera guerra independentista, le escribe a Simón Bolívar el 21 de marzo de 1824 esta carta¹⁷:

Ahora me mueve a escribirle otro asunto de importancia, y es la Casa de Industria Pública que se ha propuesto en esta ciudad el señor Simón Rodríguez o Carreño. Nada digo a usted de su persona, carácter o constancia y conocimiento para el caso, porque usted lo conoce bajo todos estos aspectos mejor que yo. De lo que usted tal vez no está informado es que una Casa con ese fin, donde se da educación a los jóvenes y se les hace aprender un oficio mecánico, fuera de los primeros indispensables conocimientos para vivir en sociedad, como escribir, contar, la gramática de su lengua, etc., es todo el objeto de sus más ardientes deseos. Mucho ha trabajado desde que llegó aquí para establecerla, y sólo a su infatigable constancia se debe el que le hayan concedido el edificio público comúnmente llamado Hospicio, donde ha hecho algunos reparos y tiene algunos muchachos; pero le faltan fondos para montar su proyecto como quisiera, y según tengo entendido, éstos no exceden de dos o tres mil pesos; él suspira constantemente por usted, persuadido de que si estuviera aquí, él llenaría su objeto. Tal vez sería una obra digna de usted el que tomase el establecimiento de esta Casa bajo su dirección. Los productos del trabajo aplicados por terceras partes a los operarios, casa y director pueden reembolsar en breve las sumas invertidas, y sin hacer ningún gasto sino temporal, pueden enseguirse muchos bienes para el Estado. Si el señor Rodríguez hubiese querido escoger otro modo de vivir, le hubieran sobrado acomodos de donde sacar utilidad; pero él quiere servir a la Patria con sus conocimientos que ha adquirido en su larga mansión en Europa y cree que no puede aplicarlos mejor que empleándolos en instruir y formar miembros que después de algunos años sean útiles a la sociedad. Él goza de buena salud, tiene robustez y una actividad muy superior a sus años. Si este hombre se pierde por falta de protección, no hallaremos otro.

Cuando finalmente se encuentra con Bolívar, en enero de 1825, deciden llevar a cabo el plan que ambos fraguaron y estimaban prioritario en tiempos de paz: una república

¹⁷ En Rodríguez (1975a, 61 y 62) y en Calzadilla Arreaza (2005; 37 y 38).

endógena fundada en la educación popular, la cual consiste en la formación de una conciencia ciudadana aunada a la ejecución de un trabajo útil fundado en relaciones de cooperación y no de sometimiento, para de este modo establecer una nueva república con un fuerte contenido social. El lugar donde se iniciaría el plan sería el Alto Perú. Allí se realizaría el primer ensayo, una República modelo, que luego se multiplicaría por toda la América Meridional.

Para ello Bolívar lo nombra Director de Educación, Beneficencia y Economía. “Yo era el brazo derecho del gobierno. Yo me había ofrecido a concurrir con mis conocimientos y con mi persona a la creación de un Estado. Estaba allí, por hacer una gran favor al país dirigiendo su economía (Rodríguez, 1975a; 154)

Simón Rodríguez trabaja tenazmente fundando escuelas en los pueblos por donde pasa junto con Bolívar. Esas instituciones educativas eran verdaderos centros de gestión endógena. Se estaban echando las bases de una sociedad justa, socavando la inicua sociedad segregacionista existente. Bolívar debe continuar en campaña. Se traslada a Lima, pero le encomienda a Simón Rodríguez llevar a cabo el proyecto acordado. Rodríguez asume el reto. Acepta quedarse sólo en Bolivia para cumplir su tarea. Sólo pide una cosa:

DÉNSEME MUCHACHOS POBRES o dénseme los que los hacendados declaran libres al nacer o no pueden enseñar o abandonan por rudos, o porque ya están grandes; o dénseme los que la Inclusa [casa de expósitos] bota porque no pueden mantenerlos o porque son hijos ilegítimos (Rodríguez, 1975a; 313).

Los intrigantes que defendían los intereses de los privilegiados y la falta de visión de quienes debían respaldarlo, se encargaron de echar por tierra un riguroso programa de desarrollo endógeno orientado hacia la creación de un nuevo tipo de sociedad. De haberse consumado:

El Alto Perú sería hoy un ejemplo para la América meridional: allí se verían las cosas verdaderamente nuevas:

1.- Un fondo aplicado a lo que todos llaman OBRAS DE BENEFICENCIA... aumentando en lugar de disminuir.

2.- Un bajo pueblo, condenado (como en todas partes) a la miseria y propenso al desorden...convertido en GENTE DECENTE.

3.- Una milicia compuesta de 12 mil jóvenes (por lo menos) sin contar un centavo al erario...armada y pertrechada con el trabajo de sus manos y pagando una contribución personal al estado, en lugar de cobrarle sueldo.

4.- En los 4 años que han corrido desde enero del 26, en que se dio principio al establecimiento en Chuquisaca, habría (a lo menos) 25.000 personas ocupadas (con propiedad, por consiguiente) –instruidas en sus deberes morales y sociales (por consiguientes republicanas y adictas al gobierno)-, los campos estarían cultivados y los labradores tendrían casas bien construidas, amobladas y limpias- estarían decentemente vestidos -se divertirían con moderación y entenderían de sociedad... en una palabra, serían CIUDADANOS.

(...). No habría amos, porque no habría ESCLAVOS –ni TITERES, porque no habría quien los hiciese BAILAR- ni guerras porque no habría a quien arrear al matadero (...). LOS AMERICANOS estarían viendo el suelo que pisan, no mirando las estrellas (...). Buscando su vida en el trabajo, no rezando el padre nuestro, para pedir qué almorzar; contando con lo que tienen, no con lo que les promete el que no tiene qué dar”. (Rodríguez, 1990; 258).

La oportunidad había sido boicoteada. Pero allí están los escritos de Simón Rodríguez para orientarnos en la ejecución de los proyectos endógenos que en el pasado fueron pisoteados. Es necesario que los pueblos conozcan la obra de este hombre extraordinario, cuyo legado no se circunscribe al ámbito pedagógico como algunos han querido hacer ver, sino que como político integral se planteó hacer de la concientización y el trabajo liberador, las palancas fundamentales para organizar repúblicas con vocación endógena, impregnadas de un fuerte contenido social.

El líder cubano José Martí y el escritor Cecilio Acosta eran amigos. Cuando el cubano estuvo en Venezuela, durante el primer semestre de 1881, visitó al venezolano en su "casita blanca", en los altos mirandinos (Estado Miranda). Pasaron horas hablando de literatura, de política, de América. El interés común en los más necesitados no era simplemente descriptivo. No se conformaban con su situación y, al igual que Simón Rodríguez, expusieron proyectos para que éstos, apoyándose en nuestros propios recursos naturales, salieran de la pobreza y forjaran la prosperidad integral y la plena independencia del país. La solución que ambos daban al problema era la misma: el desarrollo endógeno, fundado en el trabajo, *con todos y para el bien de todos*.

Las ideas de José Martí al respecto están expuestas en una variedad artículos de prensa, escritos en diversos momentos de su vida. En uno de ellos, titulado *Una Escuela de Artes y Oficios en Honduras*, escrito junio de 1884, Martí (1990; 55) plantea:

Allí, como en todas partes, el problema está en sembrar. La Escuela de Artes y Oficios es invención muy buena (...). La enseñanza de la agricultura es aún más urgente; pero no en escuelas técnicas, sino en estaciones de cultivo; donde no se describan las partes del arado sino delante de él y manejándolo; y no se explique en fórmula sobre la pizarra la composición de los terrenos, sino en las capas mismas de tierra; y no se entibie la atención de los alumnos con meras reglas técnicas de cultivo, rígidas como las letras de plomo con que se han impreso, sino que se les entretenga con las curiosidades, deseos, sorpresas y experiencias, que son sabroso pago y animado premio de los que se dedican por sí mismos a la agricultura. Quien quiera pueblo ha de habituar a los hombres a crear. Y quien crea se respeta y se ve como una fuerza de la naturaleza, a la que atentar o privar de su albedrío fuera ilícito. Una semilla que se siembra no es sólo la semilla de una planta, sino la semilla de la dignidad. La independencia de los pueblos y su buen gobierno vienen sólo cuando sus habitantes deben su subsistencia a un trabajo que no está a la merced de un regalador de puestos públicos, que los quita como los da y tiene siempre en susto, cuando no contra él armados en guerra, a los que viven de él. Esa es gente libre en el nombre; pero, en lo interior, ya antes de morir, enteramente muerta. La gente de peso y previsión de esos países nuestros ha de trabajar sin descanso por el establecimiento inmediato de estaciones prácticas de agricultura y de un cuerpo de maestros viajeros que vayan por los campos enseñando a los labriegos y aldeanos las cosas de alma, gobierno y tierra que necesitan saber.

José Martí (1977; 315) en relación a la educación productiva y comunitaria insiste en el cultivo y comercialización de un producto que consideraba el mejor del mundo para su época: el té de Bogotá:

Una de las más notables riquezas naturales de América es el té bogotano.(...) El té de Bogotá se usa apenas se cosecha; y aun así nutre y combate con éxito la clorosis y la anemia, y no hay tónico ni sustancias purgantes que en sus efectos generales le aventaje.(...) De modo que resulta que no sólo es el té de Bogotá un té agradable y sano, sino que no lo hay mejor: pues entre los mismos de Asia, sólo el té imperial, reservado a emperadores y mandarines, tiene las condiciones que el té común de Bogotá posee. Corren a veces por nuestros campos los partidarios de este o de aquel

presidente: ¡qué bueno fuera que se levantara en la tierra de Colombia un bando de partidarios del té de Bogotá!¹⁸

Así va Martí por toda América, como quien conduce a toda velocidad un potro que ha de llevar noticias de esperanza a nuestros pueblos. Para que nadie decaiga y tengamos fe en nosotros mismos. No se cansa, siempre está -este hombre hecho como de rayos, este hombre que en nuestras tierras siempre avizora prosperidad- impulsando, difundiendo, hablando de nuestras posibilidades como naciones y como pueblos. No hay lugar de América donde no vislumbre un brote de optimismo, no hay rincón donde no vea un destello de luz, y en cada explotado que encuentra avizora un ser libre. Este americano que protesta porque “las maravillas ajenas cantamos, como si no las tuviéramos propias”.

Los mismos principios de independencia y desarrollo fueron enarbolados por su amigo Cecilio Acosta, ese que decía “con vosotros hablo, apóstoles de una religión que ya no existe, hombres que pretendéis detener a gritos el torrente que salva la montaña”. En efecto, Cecilio Acosta insistía en su obra *Cosas sabidas y Cosas por saberse*, escrita en 1856:

El taller es hoy el palacio del ciudadano. (...)La agricultura que da granos y materias primas, el comercio que las trasporta, la mano de obra y las fábricas, que les labran y les hacen formas y tamaño, son ramos todos tributarios del taller, adonde llevan sus aguas como al mar. Allí están las creaciones de la inventiva, y los frutos del sudor. (...)La vida es obra, y los pueblos que más obren, serán los más civilizados. La acción debe ser varia para que sea abundante, cooperativa para que sea eficaz, ilustrada para que sea provechosa.(...) En la sociedad no importa tanto el número que se cuenta, cuanto el número que tiene la capacidad y los medios para el trabajo. Quien sabe, puede, quien puede, produce; y si la cosecha es más rica conforme el saber más se difunda(...) Así el país prospera, la riqueza abunda, la enseñanza se hace práctica (en Linares, 2011; 509).

De un modo lapidario exigía: “Enséñese lo que se entienda, enséñese lo que sea útil, enséñese a todos; y eso es todo.” Estas eran los postulados que unía a Cecilio Acosta y a José Martí. Estos son los principios que han de unir a los individuos de toda América que quieren construir naciones dignas e independientes, para que no haya más países esclavos y atrasados, para que no haya más pobreza.

2.3.- Concepción del trabajo entre los indios y los africanos

A diferencia de los europeos, los pueblos indígenas y africanos establecen una relación armónica con el trabajo, el cual es concebido como sagrado, inherente en la vida de todos y un aporte obligatorio para con la comunidad (Linares, 2011). En el caso de la América andina por ejemplo:

En lo que se ha llamado, con mucha propiedad, el imperio socialista de los incas, el trabajo era un deber. Trabajaba el Inca, que desempeñaba activas funciones administrativas, religiosas y guerreras. Trabajaban los niños desde que tenían cinco años, en labores apropiadas a sus fuerzas. Trabajaban las mujeres en las casas y en los campos, e hilaban hasta por los caminos. Los ciegos ayudaban a desgranar el maíz. El Imperio era una vasta organización del trabajo (...). El indio trabajaba con toda su familia. El trabajo del campo, sobre todo, estaba unido a grandes fiestas. (Rosenblat, 1940; 133).

Por su parte, los investigadores Mario Sanoja e Irida Vargas señalan en lo relativo al trabajo en la sociedad precolombina venezolana:

¹⁸ Escrito en el periódico La América, en Nueva York, en abril de 1884.

En el occidente de Venezuela, existían para la época de la conquista sociedades jerárquicas con un alto grado de sedentarismo y organización sociopolítica. La materialidad de dichas sociedades se evidencia en la inversión de trabajo productivo para construir un paisaje agrario con sistemas de terrazas, montículos, y camellones para el cultivo en pendiente o en zonas de inundación, sistemas de canales de regadío, embalses artificiales para almacenar el agua, silos subterráneos, sistemas de calzadas que servían tanto para la comunicación durante las épocas de inundación, como para preservar y orientar las aguas de lluvia y de los ríos desbordados, viviendas construidas sobre montículos y terrazas artificiales, entre otros rasgos. Esta materialidad socio-técnica permitió la obtención de un producto agrícola suficiente no solo para mantener y reproducir el grupo social, sino también para el intercambio de productos agrícolas por bienes terminados u otros bienes naturales procesados: tejidos, tallas en piedra o hueso, plumas de pájaros, alfarería, carne de venados o de báquiros, pescado seco, etc. En este caso, los españoles tuvieron la oportunidad de asimilar a su programa de colonización una infraestructura agraria avanzada y un contingente de fuerza de trabajo aborigen que ya poseía hábitos de disciplina laboral y política. (Mario Sanoja e Iraida Vargas, La Revolución Bolivariana, Historia, Cultura y Socialismo, p. 14).

Esta actitud hacia el trabajo, según Linares (2011), no se expresó de igual modo en toda la América precolombina, porque hay diversidad de culturas originarias en el continente, pero es un indicador de una realidad que, quienes difunden el mito de la holgazanería del indio, han querido ocultar. La verdad es que, en general, los pueblos indígenas no establecen una relación de “deificación” ni de menosprecio con respecto al trabajo. Para ellos la noción de trabajo va asociada a otras actividades también trascendentes como el descanso, el placer, la contemplación, los ritos, las celebraciones, la socialización. Todo, para ellos, forma parte de una cosmogonía donde no necesariamente existe una escala de valoración del quehacer, similar a la existente en las sociedades enajenadas por el trabajo o en aquéllas donde las élites se niegan a realizarlo. Para los indígenas “todo es importante”. El trabajo, como parte de la vida, también lo es, pero en condiciones que no signifiquen explotación ni abuso.

En la América colonial se impuso al indígena, al africano y luego al mestizo en general, un sistema de trabajo que llevaba a la extrema degradación del ser humano. “Los indios y los negros no trabajarán siempre para satisfacer escasamente sus propias necesidades y, con exceso, las muchas de sus amos”, decía Simón Rodríguez (en Linares, 2011; 137).

No es de extrañar, entonces, que éstos ingeniaran diferentes mecanismos para burlar las inhumanas exigencias de sus amos o patrones. Entre estos ardidés están: pereza, boicot, lentitud, desobediencia, enfermedad, impericia, descuido, intratabilidad, fuga, daño de las herramientas, consumo clandestino de los productos. Son formas de resistencia de la gente explotada de nuestros pueblos frente a la opresión y las inmisericordes condiciones de trabajo de que eran víctimas. ¿Qué otra cosa podían esperar a cambio los explotadores? Asimismo, queremos recordar que en el África existió una cultura de trabajo.

Si nos referimos a los Nupe, por ejemplo, esta civilización se caracterizó por su laboriosidad, pues preferían el cultivo en la tierra antes que la vida militar. Se dedicaron además al artesanado, al trabajo del cuero, de la madera, del cobre y del estaño. Igualmente, desde mediados del siglo XIV de la era cristiana, el uso del hierro y la domesticación de cultivos como el ñame y el banano permitieron que pueblos como los yorubas, benin y nupe se fortalecieran. De los Benín se puede decir que “su principal característica fue la tradición en el arte del bronce, por eso se le considera la “cima del arte negro africano”. En cuanto a los monomotapa “se trató de un reino de grandes minas, de las cuales aún quedan sus vestigios en Rhodesia del Sur, antigua Zimbawe. También los lubas eran trabajadores mineros. (John Antón, en Linares, 2011; 74)

En América Latina ha llegado la hora de poner en práctica los principios del desarrollo endógeno que intentamos impulsar en el pasado y que los oligarcas cipayos y los imperialismos voraces han enfrentado. En la actualidad, se diseñan y ejecutan proyectos endógenos en las naciones cuyos gobiernos se han planteado romper con la dependencia y el atraso que genera el circuito de producción, distribución y consumos capitalistas. Hacia allá deben apuntar nuestros planes de soberanía económica, política y cultural. En Bolivia, por ejemplo, se creó la Universidad Indígena "Tupaj Katari", cuya misión es impulsar:

...la Educación Superior para todos los comunarios y no comunarios en el Modelo de Ayllu, cuyos principios ideológicos son la liberación, organización política comunal, la producción comunal, la revalorización de nuestra identidad cultural, la solidaridad y reciprocidad andinas. Principios que deben incorporarse al currículo académico mediante la investigación de la problemática nacional socio-económico-ecológico-político.

Y el resultado ha sido exitoso:

Logramos el desarrollo integral (económico-socio-político-ecológico) co-sustentable de nuestras comunidades, generando recursos económicos. Nuestras cooperativas experimentales son industrias y empresas altamente rentables. Se frena la migración del campo a la ciudad con el fenómeno inverso. El campo ofrece fuentes de empleo con calidad de vida. Nuestros hijos jóvenes se quedan en las comunidades. Amawt'as, padres, madres e hijos construimos juntos la profesionalización de todos los comunarios de las naciones originarias. Nuestras Universidades instaladas en toda la nación son polos de desarrollo en base a la industrialización de los recursos naturales de cada zona ecológica originando el crecimiento económico a gran escala. Nuestras Universidades forman un Sistema de Universidades a nivel nacional (Linares, 2011; 510).

En Venezuela, dice Linares (2011; 510)

ha habido muchas personas han diseñado planes de desarrollo endógeno. Es el momento de recoger sus aportes. Recientemente en Venezuela un grupo de maravillosos alucinados dirigido por un viejo rebelde llamado Carlos Lanz ha emprendido la puesta en práctica de un proyecto agroecológico de soberanía y seguridad alimentaria denominado "Manos a la Siembra". Docentes, campesinos, estudiantes andan por todo el país facilitando talleres, creando conciencia, cuidando el ambiente, haciendo semilleros autóctonos, construyendo adobes, rescatando sabores, recreando la sabiduría popular, elaborando abono orgánico y biofertilizantes, evitando las plagas y las enfermedades de las plantas, practicando el reciclaje, enfrentando la agroindustria antinacional y el monopolio en la cadena de transformación y distribución de alimentos, combatiendo la imposición de patrones de consumo ajenos a nuestra realidad, atacando el plan de desabastecimiento orquestado por sectores de la oposición al Gobierno Bolivariano, impulsando la "Ciencia con Conciencia, la Tecnología con Pertinencia", fomentando los Núcleos Endógenos de Desarrollo Agrario Sustentable (NEDAS).

Iniciativas como las mencionadas son indispensables para alcanzar el desarrollo integral de nuestras naciones. Sin desarrollo endógeno no habrá autodeterminación de los pueblos ni socialismo. Sin socialismo no habrá desarrollo endógeno. El bienestar de las comunidades, la riqueza integral de nuestros países, la soberanía nacional, la preservación de la cultura autóctona y la felicidad de nuestra gente dependen, en buena medida, de que ello se haga realidad.

En Latinoamérica y el Caribe hemos demostrado que cuando el trabajo se basa en relaciones sociales de producción no explotadoras, de tipo comunitarias, que tienen como

propósito el bien común, nuestra productividad, compromiso con la obra y creatividad se potencian. La historia del continente así lo demuestra.

Un ejemplo de ello lo tuvimos en Bolivia, en la Escuela Ayllu de Warisata, que funcionó desde 1931 hasta 1940, cuando fue destruida por la oligarquía. Los resultados son reveladores, de allí que esta investigación gire en torno a esta utopía lograda, *epicentro político* de la pedagogía emancipadora.

3.- La Escuela Activa

Antes de hablar de la Escuela Activa es importante resaltar por qué surge este movimiento pedagógico, por qué se opone a la pedagogía tradicional. Para ello estudiaremos sólo cuatro documentos: “La Biblia”, “La política ateniense” del filósofo griego Aristóteles [-384,-322], “La educación del orador” del científico romano Quintiliano [42-118], y la “Didáctica Magna” del pedagogo checo Jan Amos Komensky¹⁹ [1592-1670]. Para los tres primeros nos apoyaremos en el libro “La ética pedagógica” de Pisarienko y Pisarienko (1987) y la cuarta en el artículo de Pérez del Viso (2010). En estos tres documentos hay algunas claves para entender en que consistía la pedagogía tradicional.

En “La Biblia”, el carácter clasista de la moral religiosa se evidencia en el libro “La sabiduría de Jesús, hijo de Jehová”, en el cual se muestra cómo debía ser la conducta ante los esclavos:

Pasto, palo y carga para el asno; pan, castigo y trabajo para el esclavo. Dale trabajo al esclavo y estarás tranquilo; si aflojas la mano, él buscará la libertad. El yugo y la correa doblegarán al buey, y al esclavo astuto, las ataduras y las heridas (Pisarienko y Pisarienko, 1987; 4).

Aristóteles, discípulo de Platón y maestro de Alejandro Magno, describe el ceremonioso ritual para la elección por los atenienses de los maestros. Éstos “debían forjar físicamente a la juventud, prepararlos para la defensa de los derechos y de la propiedad de los esclavistas y educarlos en el espíritu del menosprecio al trabajo y a las personas que trabajaban (los esclavos)” (Pisarienko y Pisarienko, 1987; 7).

El maestro inculcaba a la juventud cualidades morales tales como la fidelidad al deber clasista, la disciplina, la preparación para dirigir el Estado. La elección como educador le imponía grandes deberes ante la sociedad y evidenciaba que en la sociedad esclavista la actividad pedagógica era popular y se le concedía un gran significado social (: 7).

Entre los pedagogos romanos sobresale Quintiliano. En su obra “La educación del orador”, él escribía

que maestro puede ser aquella persona altamente instruída, que ame a los niños, los comprenda y los estudie. El maestro debe tener mucho dominio, tacto, conocer la medida de los elogios y los castigos, ser ejemplo de conducta moral para sus educandos (Pisarienko y Pisarienko, 1987; 8)

En su libro “Didáctica Magna o Tratado Universal de enseñar todo a todos” [1657], la profesora Pérez del Viso (2010), analiza la propuesta de la Pedagogía tradicional a través de los ejes del docente, del alumno y del contenido pedagógico. En cuanto al docente

¹⁹ Komensky, en latín Comenius, en castellano Comenio, es considerado el padre de la pedagogía (Pérez del Viso (2010).

El maestro debe en todo momento conservar el orden y la autoridad. El orden se materializa en el método, el cual implica organizar el tiempo, el espacio y toda la actividad. La autoridad se personifica en el maestro, dueño del conocimiento y del método. El docente debe programar en detalle la clase e inclusive la vida colectiva. Nada puede ser librado al azar y el método, omnipresente, garantiza el dominio de todas las situaciones. Se utiliza el método de la repetición (en inglés implicó también un método, denominado DRILLING: repetir las palabras en el idioma extranjero hasta aprehenderlas a la fuerza y de memoria). Aplicar las reglas con las mismas palabras, y explicarlas con los mismos ejemplos. Se enfatiza el uso de la memoria, la repetición, el ejercicio. El conocimiento y el dominio de sí mismo. El maestro es un modelo intelectual y de conducta. Debe regular la inteligencia y encarnar la disciplina. Se caracteriza este método por el intelectualismo, el verbalismo y el fomento a ultranza de la autoridad (Pérez del Viso, 2010).

En cuanto al alumno, Komensky dice que éste es considerado un “individuo”. Su práctica pedagógica consistía en

acercar la educación a “todos”: a los niños, mujeres y varones, pobres y ricos. El niño debe acostumbrarse a hacer la voluntad de otras personas más que la suya propia. Su relación con el maestro reconoce dos vías: la imitación y la obediencia. Comenio expuso su idea, en concordancia con los nuevos tiempos que corrían, donde a partir de la invención de la imprenta y el surgimiento de la Reforma, se abrían nuevos panoramas que permitían leer nuevos libros, aprehender nuevas ideas, cultivar nuevos conocimientos fuera de los contenidos religiosos. Sin embargo, a la postre, este nuevo enfoque permitió acercar a los hombres (“individuos”) a la idea de que debían organizar sus mentes y sus cuerpos para adecuarse a los nuevos requerimientos de trabajo.

En relación al contenido pedagógico

En la Escuela tradicional se enseña el conocimiento científico, enciclopedista, y como algo dado, como un producto. Algo que elaboran los científicos como previo a ser impartido en la escuela, y luego en el aula se brinda al alumno con carácter “hermético”. En la escuela no se crea conocimiento, sino que el conocimiento, como algo ideal, es acabado y único. El alumno sólo tiene que repetirlo.

Entre esta pedagogía tradicional y la escuela activa, destaca la impronta pedagógica visionaria de Simón Rodríguez. La originalidad de su pensamiento se resume en estos seis puntos, revolucionarios para su época y para la nuestra:

1. Se ha de educar a todo el mundo sin distinción de razas ni colores; no nos alucinemos: sin educación popular, no habrá verdadera sociedad.
2. Instruir no es educar. Enseñen, y tendrán quien sepa: eduquen, y tendrán quien haga.
3. Mandar recitar de memoria lo que no se entiende, es hacer papagayos. No se mande, en ningún caso, hacer a un niño nada que no tenga su por qué al pie.
4. En las escuelas deben estudiar juntos los niños y las niñas. Enseñen a los niños a ser preguntones, para que, pidiendo el por qué de lo que se les mando hacer, se acostumbren a obedecer a la razón: no a la autoridad, como los limitados, ni a la costumbre como los estúpidos.
5. Los varones deben aprender los tres oficios principales: Albañilería, carpintería y herrería porque con tierras, maderas y metales se hacen las cosas más necesarias. Se ha de dar instrucción y oficio a las mujeres, para que no se prostituyan por necesidad, ni hagan del matrimonio una especulación para asegurar su subsistencia.
6. Al que no sabe, cualquiera lo engaña. Al que no tiene cualquiera lo compra (Rodríguez, 1975a y 1975b).

A finales del siglo XIX una serie de propuestas teóricas ilustran un tránsito fundamental en la concepción de la disciplina escolar. En este período y durante todo el siglo XX en los países occidentales se va a iniciar un proceso secularizador y el significado ético-religioso que había gravitado sobre el concepto de disciplina durante siglos empieza gradualmente a desaparecer. Esto será gracias tanto a los acontecimientos sociales que nunca permanecen al margen del mundo educativo como a las nuevas concepciones pedagógicas que van a cuestionar la tradición educativa.

La “Escuela Nueva” o su sinónimo “Escuela Activa” según algunos autores (Cerezo Huerta, 2007; Christ, 2011; Puiggrós, 2003; Fernández Heres, 1997; Martín y Quintana Albalat, 2011; Luque, 2005; Pérez de Viso, 2010), fue un movimiento pedagógico iniciado a finales del siglo XIX que surge como una reacción a la escuela tradicional y que tuvo en el naturalismo pedagógico un poderoso principio que, junto a la libertad de la niña y el niño, la autoactividad, el laicismo y la coeducación, le sirvió de fundamento. Luque (2006) al respecto dice:

abrió nuevos cauces con base en los desarrollos de la biología y la psicología en las primeras décadas del siglo XX. Tanto en su crítica como en su elaboración teórica, el naturalismo pedagógico halló en la obra de John Dewey su elaboración más elevada. En razón de su contenido antidogmático, fue y sigue siendo combativo por la iglesia católica y los sectores conservadores defensores del dogma del pecado original en el niño (:201).

Es importante señalar que la oposición de la iglesia católica al naturalismo pedagógico defendido por pedagogos como Pestalozzi, Ferrière, Decroly, Kerschensteiner, Dewey y Kilpatrick se hizo efectiva, según Luque (2006),

por el Estado Vaticano en su Encíclica Divini Illius Magistri, lanzada al mundo católico por el papa Pío XI el 31 de diciembre de 1929, en el mismo momento en que la jerarquía católica hacía esfuerzos por acercarse a Benito Mussolini y su movimiento fascista que el 28 de octubre de 1922 había marchado sobre Roma y controlaba el poder político en Italia (: 217).

La propuesta de la Escuela Nueva o Escuela Activa ha dado lugar a una metodología didáctica muy rica y variada que gira en torno al aprendizaje por la acción y respeto a la autonomía del estudiante.

3.1.- La declaración de Édouard Claparède

En el cuerpo de conclusiones de un informe presentado por uno de sus promotores e ideólogos el suizo Édouard Claparède [1873-1940] al Congreso de Higiene Mental celebrado en París, junio de 1992; dice:

1. En los países civilizados la escuela lo mismo publica que privada (con algunas honrosas excepciones), consagra una gran cantidad de herejías fisiológicas, psicológicas y biológicas contra las cuales las ligas de higiene mental deben luchar sin tregua ni reposos. Y herejías morales también, porque con cuanta frecuencia no mata la escuela en el niño el gusto por el trabajo y no proyecta una sombra sobre los años de la infancia cuyo recuerdo no se borra jamás.
2. la escuela, para llenar su misión de la forma más adecuada, debe inspirarse en una concepción funcional de la educación y de la enseñanza. Esta concepción consiste en tomar el niño como centro de los programas y de los métodos escolares y considerar la educación como una adaptación progresiva de los procesos mentales a ciertas acciones determinadas por ciertos deseos.
3. El resorte de la educación debe ser no el temor del castigo, ni siquiera el deseo de una recompensa, sino el interés, el interés profundo por las cosa que se trata de

orientar o de ejecutar. El niño no debe trabajar, no debe conducirse bien para obedecer a los demás sino porque esta manera de obrar es sentida por el cómo deseable. En una palabra: la disciplina interior debe reemplazar a la disciplina exterior.

4. La escuela debe prolongar el periodo de la infancia. Con frecuencia lo acorta, agotando atapas que deberían ser respetadas.

5. la educación debe tratar de desenvolver las funciones intelectuales y morales más que llenar el cerebro de una masa de conocimientos muertos que quedan en la memoria como cuerpos extraños, sin relación con la vida.

6. La escuela debe ser activa, es decir, movilizar la actividad del niño. Debe ser un laboratorio más que un auditorio. En este sentido debe sacar un gran partido del juego, que estimula hasta el máximo la actividad del niño.

7. La escuela debe hacer amar al trabajo. Con frecuencia lo que enseña es aborrecerlo, creando, en torno a los deberes que impone, obligaciones desagradables. Es, pues, indispensables que la escuela sea para el niño un medio alegre en el cual trabaje con entusiasmo.

8. Como la vida que aguarda al niño a la salida de la escuela es una vida en el seno de un medio social, hay que presentar el trabajo y las materias de estudios bajo su aspecto vital, que es presentarle bajo su aspecto social, como instrumento de acción social (lo que son en realidad). La escuela ha olvidado este aspecto social y ha hecho del trabajo una cosa vacía y artificial.

9. En esta nueva concepción de la educación, la función del maestro se ha transformado por completo. Aquel no debe ser el hombre que lo sabe todo y que está encargado de petrificar la inteligencia y de llenar el espíritu de conocimientos. Debe ser un estimulador de interés, un creador de necesidades intelectuales y morales. Debe ser para los alumnos mejor colaborador que un profesor ex cátedra. En lugar de limitarse a transmitir los conocimientos que el mismo posee, les ayudara a adquirirlos ellos mismo por un trabajo y una investigación personal. La virtud capital será el entusiasmo, no la erudición.

10. Esta nueva concepción de la escuela y del educador implica una transformación completa en la formación de los maestros para todos los grados. Esta preparación debe ser ante todo psicológica.

11. La observación demuestra que un individuo no rinde más que en la medida en que se hace un llamamiento a sus capacidades naturales, y que es perder el tiempo tratar de desenvolver en él capacidades que no tiene. Es, pues, necesario que la escuela tenga en cuenta de antemano las aptitudes individuales y se acerque al ideal de la escuela a la medida. Podría llegarse a esto dejando en los programas, al lado de un programa mínimo común y obligatorio para todos y relativos a las asignaturas indispensables, un cierto número de materias a elegir y que los interesados podrían profundizar a su gusto, movidos por su interés y no por obligación de tener que hacer un examen de cada una de ellas.

12. Una democracia, más que ningún otro régimen tiene necesidad de una minoría selecta, y moralmente. Es, pues, en interés de la sociedad, lo mismo que en el de los individuos, necesario seleccionar los niños bien dotados y colocarlos en condiciones apropiadas al desenvolvimiento de sus aptitudes especiales.

13. Las reformas que preconizamos no serán posibles más que si el problema de los exámenes se transforma profundamente. La necesidad del examen lleva a los maestros, a su pesar, a hacer uso de la memoria más que del desenvolvimiento de la inteligencia: Exceptuando quizá las materias indispensables, los exámenes deberían suprimirse y reemplazarlos por una investigación sobre los trabajos individuales hechos durante el curso o por tests apropiados.

14. La psicología experimental está condiciones de suministrar a la Pedagogía práctica métodos propios bajo el control del valor de los procedimientos didácticos y del rendimiento escolar. También proporciona métodos de diagnóstico mental (test mentales).

15. La inercia y la rutina de las administraciones están tácticamente sostenidas por la indiferencia del gran público o por su incompreensión por la reforma que hay que llevar a cabo. Por eso, las Ligas de Higiene Mental deben emprender en todos los

países una propaganda intensa a favor de las ideas nuevas. (En Fernández Heres, 1997; 21-23)²⁰

Esta declaración de Claparède no es la única que se conoce sobre las características que deben identificar a las instituciones escolares de la Escuela Nueva.

3.2.- El código de Adolphe Ferrière

Por iniciativa de otro promotor e ideólogo del movimiento, el pedagogo suizo Adolphe Ferrière [1879-1960] quien preparó sucesivas pautas acogidas por el Bureau Internacional de las Escuelas Nuevas, que no contradicen la esencia de la expuesta por Claparède, se debe la formulación de un Código que representa la culminación conceptual del movimiento y muestra a mayor profundidad y con pormenores de orden operativo la caracterización deseable de la Escuela Nueva. Dentro de estos amplios límites del Código indicado están contenidos no sólo los fundamentos sobre los cuales se coloca la estructura de la Escuela Nueva (basado en datos de la psicología del niño y en las necesidades de su espíritu y de su cuerpo), sino también su organización tanto bajo el punto de vista formal: el espíritu que la anima (forma al niño para la vida en sus diversas exigencias), como bajo el punto de vista material: los recursos que se deben emplear para que la libertad y la espontaneidad del niño desplieguen sus potencialidades. Veamos a continuación el Código de Ferrière:

Organización

1. La escuela nueva es un laboratorio de pedagogía práctica.

- a) Pionera de las escuelas del Estado, les prepara el terreno probando la eficacia de los métodos nuevos.
- b) Se basa en los datos de la psicología del niño y las necesidades de su cuerpo y de su espíritu.
- c) Intenta preparar al niño para la vida moderna con sus exigencias materiales y morales.

2. La escuela nueva es un internado.

- a) Sólo la influencia total del medio permite realizar una educación integral.
- b) La escuela nueva contempla, sobre todo, a los niños cuya familia no existe o no puede emprender la educación según las exigencias de la ciencia moderna.
- c) Quiere establecer un puente entre la vida familiar y la vida social, realizando los agrupamientos por familiares adoptativas, de acuerdo con los afectos espontáneos de los niños.

3. La escuela nueva está situada en el campo.

- a) El campo es el medio natural del niño. En él encuentra la calma que necesita su sistema nervioso.
- b) Posibilidad de entregarse a las diversiones de los primitivos y a los trabajos del campo.
- c) Para los adolescentes es deseable a la proximidad de una ciudad para una educación intelectual y artística (museos, conciertos etc.)

4. La escuela nueva agrupa a los alumnos por casas separadas.

- a) Los grupos de 10 a 15 alumnos viven bajo la dirección material y moral de un educador y una educadora.
- b) El elemento femenino no debe estar excluido de la educación de los muchachos, ni el elemento masculino de la educación de las niñas.
- c) Los hábitos de orden y las relaciones de intimidad no son posibles, sino en un medio restringido.

5. Gran parte de la escuela nueva utiliza la coeducación de los sexos.

²⁰ Lo extenso de esta cita, así como la siguiente, se sustenta en la importancia que tiene la Escuela Nueva en la formación de Elizardo Pérez y su influencia en muchas experiencias pedagógicas de Nuestra América.

- a) Permaneciendo juntos desde muy jóvenes y siendo educados según las necesidades particulares de su sexo, los muchachos y las muchachas viven como camaradas.
- b) Los elementos que no convienen a la coeducación o a quienes la educación no conviene, son excluidos.
- c) Evitando los rechazos patológicos, la coeducación prepara matrimonios sanos y felices.

Vida física

6. La escuela nueva organiza trabajos manuales

- a) Estos trabajos son obligatorios para todos los alumnos y tienen lugar generalmente de las dos a las cuatro.
- b) Estos trabajos presentan una utilidad real para el individuo o la colectividad.

7. La escuela nueva atribuye una importancia especial a:

- a) La carpintería que desarrolla: la habilidad y las firmezas manuales, el sentido de la observación exacta la sinceridad y la posesión de sí.
- b) El cultivo del campo: contacto con la naturaleza, conocimiento de las leyes de la naturaleza salud y fuerza física, utilidad del primer orden.
- c) La crianza: si no de grandes animales, al menos de los pequeños: proteger y observar seres más pequeños que el alumno, hábitos de perseverancia, observaciones científicas, utilidad.

8. La escuela nueva estimula en los niños trabajos libres

- a) Concursos y exposiciones de los trabajos de los alumnos.
- b) Desarrollo de los gustos individuales.
- c) Desarrollo de la iniciativa mediante la obligación de elegir, pero libertad de elección.

9. La escuela nueva asegura el cultivo del cuerpo por la gimnasia natural

- a) Practicada con el torso desnudo o incluso en baño completo de aire, endurece y aleja las enfermedades.
- b) Hace ligero y diestro al alumno sin aburrirle.
- c) Se asocia a los juegos y deportes.

10. La escuela nueva cultiva los viajes a pie o en bicicleta, en campamento, bajo la tienda. Se cocina al aire libre

- a) Preparación de antemano de estos viajes y notas tomadas en ruta.
- b) Ayuda al estudio de la geografía local, o de los estudios extranjeros. Se visita los monumentos, talleres y fábricas.
- c) Cultivo de la fuerza física, endurecimiento aprendizaje y ayuda mutua.

Vida Intelectual

11. La escuela nueva entiende por cultura general el cultivo del juicio y la razón

- a) Método científico: Observación, hipótesis, verificación, ley.
- b) Un núcleo de ramas obligatorias realiza la educación integral.
- c) Nada de instrucción enciclopédica basada en conocimientos memorizados, sino capacidad de extraer del medio ambiente y de los libros los elementos para desarrollar desde adentro y desde fuera todas las facultades innatas.

12. La escuela nueva añade a la cultura general una especialización

- a) Cursos especiales periódicos. Elección libre pero obligación de elegir.
- b) Primeramente especialización espontánea: Cultivo de los gustos preponderantes en cada niño.
- c) Después especialización reflexiva: Cultura sistemática desarrollando las ideas y las facultades del adolescente en un sentido profesional.

13. La escuela nueva basa su enseñanza en los hechos y las experiencias

- a) Observaciones personales de la naturaleza.
- b) Observación de las industrias y organizaciones sociales.
- c) Ensayos científicos de cultivo, cría de animales y trabajo de laboratorio, trabajos cualitativos en el niño, cuantitativos en el adolescente.

14. La escuela nueva recurre a la actividad personal del niño

- a) Asociación del trabajo concreto a la mayor parte de los estudios abstractos.
- b) Utilización del dibujo en todas las ramas de estudio.
- c) Se dice: Saber es prever. Se puede decir con más razón: Saber es poder.

15. La escuela nueva establece su programa sobre los intereses espontáneos del niño

- a) Primera infancia: de cuatro a seis años: edad de los intereses diseminados o del juego.
- b) Segunda infancia: de siete a nueve años: edad de los intereses referidos a objetos concretos inmediatos; diez a doce años: edad de intereses concretos especializados o edad de las monografías.
- c) Adolescencia: de trece a quince años: edad de los intereses abstractos empíricos; de dieciséis a dieciocho años: edad de los intereses abstractos complejos. Preparación del futuro padre, economista privado, ciudadano profesional.

Organización de los Estudios

16. La escuela nueva recurre al trabajo individual de los alumnos

- a) Búsqueda de documentos (en los hechos, los libros, los diarios, los museos, etc.)
- b) Clasificación de los documentos (clasificados por categorías, fichas, repertorios).
- c) Elaboración individual de los documentos (cuadernos ilustrados, orden lógico de las materias, trabajos personales, conferencias)

17. La escuela recurre a trabajos colectivos de los alumnos

- a) Puesta en común de los materiales reunidos sobre el mismo tema.
- b) Búsqueda de las asociaciones que sugiere, en el tiempo y en el espacio, el tema tratado.
- c) Búsqueda de aplicaciones: utilidad (en los niños), sistematización científica (en los adolescentes)

18. En la escuela nueva, la enseñanza propiamente dicha se limita a la mañana

- a) De las ocho al mediodía hay cuatro horas. Veinticuatro horas a la semana deben bastar para un trabajo más intensivo que extensivo.
- b) Hay estudio personal de las cuatro a seis. Los pequeños no tienen estudios, los medianos estudios de repetición, los mayores estudios de elaboración.
- c) La clase será más frecuentemente una clase laboratorio o una clase museo, que un lugar consagrado a la abstracción pura.

19. En la escuela nueva se estudian pocas materias por día

- a) El interés sostenido no se favorece por la división de los estudios.
- b) La variedad nace no de los temas tratados, sino de la manera de tratarlos.
- c) La mayor concentración asegura un rendimiento superior: más efectos útiles y menos inútiles.

20. En la escuela nueva se estudian pocas materias por mes o por trimestre

- a) Sistema análogo al de los cursos universitarios.
- b) Horario individual de cada alumno.
- c) Los alumnos se agrupan no por edades, sino según su grado de adelanto en las materias estudiadas. Condición de concentración y eficacia en los estudios.

Educación Social

21. La escuela nueva forma, en ciertos casos, una república escolar

- a) La asamblea general toma todas las decisiones importantes referentes a la vida de la escuela.
- b) Las leyes son los medios que tienden a reglar el trabajo de la comunidad en orden al progreso espiritual de cada individuo
- c) Este régimen supone una influencia moral preponderante sobre los líderes naturales de la pequeña república.

22. En la escuela nueva se procede a la elección de los jefes

- a) Los jefes tienen una responsabilidad social definida, que tiene para ellos un alto valor educativo.
- b) Los alumnos prefieren ser conducidos por sus jefes, más que por los adultos.
- c) Los profesores se liberan así de toda la parte disciplinar y pueden consagrarse enteramente al progreso intelectual y moral de los alumnos.

23. La escuela nueva reparte entre los alumnos los cargos sociales

- a) Colaboración efectiva de cada uno en la buena marcha del todo.
- b) Aprendizaje de la solidaridad y de la ayuda mutua social.

c) Selección de los más capaces, que serán elegidos como jefes.

24. La escuela nueva utiliza recompensas o sanciones positivas

a) Las recompensas consisten en suministrar ocasiones a los espíritus creadores para aumentar su potencia de creación.

b) Las recompensas se aplican únicamente a los trabajos libres y favorecen así el espíritu de iniciativa

c) No hay recompensa basada en la competencia. En los juegos el único premio es el mérito de la victoria

25. La escuela nueva utiliza castigos o sanciones negativas

a) Los castigos están, en cuanto es posible, en correlación directa con la falta cometida

b) Los castigos intentan colocar al niño, por medios apropiados, en situación de alcanzar el fin bueno que no ha logrado o lo ha logrado mal

c) Para los casos graves no hay sanciones previstas en el colegio sino una sanción moral personal ejercida por un adulto, amigo del culpable.

Educación Artística y Moral

26. La escuela pone en juego la emulación

a) La ayuda mutua mediante la llamada a los servicios voluntario tiene una eficacia de primer orden

b) Este es el único caso en que registro se acompaña con notas adecuadas

c) En todos los casos hay que comparar el trabajo actual del alumno con su propio trabajo pasado y no con el otro

27. La escuela nueva debe tener un ambiente de belleza

a) El orden es condición primera, el punto de partida.

b) Los trabajos manuales, en especial la práctica de las artes industriales, así como las obras de este género que ornamenten, contribuye a la belleza del medio ambiente.

c) En fin, el contacto con las obras maestras del arte y, en los alumnos menos dotados, la práctica del arte puro satisface las necesidades estéticas de orden espiritual.

28. La escuela nueva cultiva la música colectiva

a) Por medio de audición cotidiana y obras maestras, tras las comidas del mediodía

b) Mediante la práctica cotidiana del canto en común.

c) Por la práctica frecuente de la orquesta, estas actividades concertadas de orden afectivo ejercen una acción profunda y potente en los que aman la música y contribuyen a estrechar los lazos colectivos por la emoción que emana de ellas

29. La escuela nueva educa la conciencia moral

a) Ofreciendo cada tarde a los muchachos lecturas, relatos tomados de la vida ficticia o real

b) Provocando así en ellos reacciones espontáneas de su conciencia moral, verdaderos juicios de valor.

c) Enlazándolos prácticamente a estos juicios de valor, que fortalecen su convivencia y los determinan al bien.

30. La escuela nueva educa la razón práctica

a) Suscitando en los adolescentes reflexiones y estudios que versan sobre las leyes naturales del progreso espiritual, individual y social.

b) Asociado a estas reflexiones, por una parte de la biología, la psicología y la fisiología, por otra, la historia y la sociología

c) Haciendo converger toda la vida del pensamiento hacia el crecimiento de la potencia del espíritu, lo que es propiamente, nos coloquemos o no en punto de vista confesiones, la educación religiosa (En Fernández Heres, 1997; 24-30).

Es obvio, dice Fernández Heres (1997; 30), “que muy difícilmente se encuentre un plantel que reúna todas las caracterizaciones arriba señaladas”. Es también obvio que el ex Ministro de Educación DE Venezuela Rafael Fernández Heres [1933-2010] desconoció la experiencia pedagógica de la Escuela Ayllu de Warisata.

3.3.- Los siete principios de la Escuela Nueva

Si una Escuela trabaja bajo la inspiración de estos principios, indudablemente que se puede inscribir dentro de este movimiento de la Escuela Nueva. En esta dirección ha trabajado la Liga Internacional de la Educación Nueva, pues, sintetizó en siete principios generales la caracterización esencial de este movimiento y preparó un Código redactado en los términos siguientes:

1. El fin esencial de toda educación es preparar al niño para querer y para realizar en su vida la supremacía del espíritu. Aquella deba, pues, cualquiera que sea el punto de vista en que se coloca el educador, aspirar a conservar y aumentar en el niño la energía espiritual.
2. Debe respetar la individualidad del niño. Esta individualidad no puede desarrollarse más que por una disciplina que conduzca a la liberación de las potencias espirituales que hay en él.
3. Los estudios, y de una manera general, el aprendizaje de la vida, deben dar cuso libre a los intereses innatos del niño, es decir, a los que se despiertan espontáneamente en él y que encuentran su expresión en las actividades variadas de orden manual, intelectual, estético, social y otros.
4. Cada edad tiene su carácter propio. Es necesario, pues, que la disciplina personal y la disciplina colectiva se organicen por los mismos niños con la colaboración de los maestros; aquélla debe tender a reforzar el sentimiento de las responsabilidades individuales y sociales.
5. La competencia o concurrencia egoísta debe desaparecer de la educación y ser sustituida por la cooperación, que enseña al niño a poner su individualidad al servicio de la colectividad.
6. La coeducación reclama por la Liga-coeducación que significa a la vez instrucción y coeducación en común excluye el trato idéntico impuesto a los dos sexos; pero implica una colaboración que permite a cada sexo ejercer libremente sobre el otro una influencia saludable.
7. La Educación Nueva prepara en el niño no solo al futuro ciudadano capaz de cumplir sus deberes hacia su prójimo, su nación y la humanidad en su conjunto, sino también al ser humano, consciente de su dignidad de hombre (En Fernández Heres, 1997; 31)

3.4.- La Escuela Nueva en Nuestra América

En el transcurrir educativo nuestroamericano se han realizado diversos esfuerzos destinados a elevar y orientar de modo progresivo la educación pública puesta en marcha por los distintos Estados. Es así como veremos, en toda este trabajo, la influencia de este movimiento en algunos países nuestroamericanos: Venezuela, Colombia, Argentina, Uruguay, Chile y Bolivia.

3.4.1.- La Escuela Nueva en Venezuela

Dentro de los intentos tempraneros, antecedentes de la Escuela Activa, Luque señala dos momentos: el Primer Congreso Pedagógico Venezolano, el cual se llevó a cabo inició en la Universidad Central de Venezuela, bajo la rectoría del médico y humanista positivista Rafael Villavicencio, entre 28 de octubre y el 14 de diciembre de 1895, y el Congreso de Municipalidades de 1911. Ese Congreso Pedagógico de 1895, según Gustavo Adolfo Ruiz (1998; 9), fue el primero entre nosotros y estuvo orientado a “encarar los problemas de la educación”. Venezuela vivía y desvivía bajo el gobierno del general Joaquín Crespo, el último gran caudillo del Liberalismo Amarillo de finales del siglo XIX. Ese Primer Congreso Pedagógico Venezolano fue organizado por el Gremio de Institutores, fundado en 1894, y el Liceo Pedagógico, establecido en 1895, y cuyo propósito declarado era “profundizar el estudio de la pedagogía y propagar la enseñanza de esta ciencia” (:9). En ese Congreso Pedagógico se discutieron diversos temas: desde la Edificación Escolar

hasta la determinación de los “medios prácticos para llevar a cabo la Reforma Escolar en Venezuela” (:59). Conviene señalar que desde el segundo día de instalado el Primer Congreso Pedagógico, el Presbítero José Rafael Lovera, en representación del Centro Católico Venezolano y apartándose del temario previamente establecido, leyó un documento en el que defendió la necesidad de establecer en las escuelas públicas la enseñanza de la religión en razón de que dicha tarea no se debía dejar sólo al hogar y al clero. Este planteamiento, como era de esperar, produjo fricciones y enfrentamientos entre el sector conservador católico y los sectores positivistas y librepensadores en su mayoría laicos, reunidos en el salón de actos de la Universidad Central de Venezuela. La cuestión pedagógica, motivo central del Congreso, se quiso desplazar y sustituir por cuestiones de dogma y doctrina. Al respecto nos dice Luis Antonio Bigott (1995; 399) que “se hacía notoria la presencia incontrovertida de dos concepciones que debatirán en el escenario de ese Primer Congreso Pedagógico de Venezuela sus puntos de vista”.

El segundo momento en que se discutió con acento de interés nacional el tema educativo fue en 1911, en el Congreso de Municipalidades. Su organización se la debemos a César Súmela y expresa el intento de la élite positivista por diagnosticar nuestra realidad nacional y formular un programa de acción que nos sacara del atraso material y cultural experimentado en la década final del siglo XIX y primera del siglo XX. Ese Congreso de Municipalidades lo organiza la generación formada en el positivismo divulgado por Rafael Villavicencio y Adolfo Ernst. Allí hallamos a los doctores Gil Fortoul, Luis Razetti, Samuel Darío Maldonado, Pedro Emilio Coll, Pedro Manuel Ruiz, entre otros. Al Dr. Maldonado le correspondió ser el primer Ministro de la Instrucción Pública de Gómez y, en su Memoria de 1909, reconoció que nuestra educación había involucionado desde la época de Guzmán Blanco, por lo que había que organizar las funciones escolares, la renta, proyectar el ejercicio docente como carrera pública. Aún más: reconoció que entre los dirigentes políticos había prevalecido “un concepto simplista de la instrucción obligatoria.”(Luque, 2001:118-119) Todo esto y más lo afirmó dos años antes del Congreso de Municipalidades, el cual se instaló el 19 de abril y sesionó hasta el 1º de mayo de 1911.

En el Congreso de Municipalidades de 1911 se hizo un pormenorizado examen de nuestros problemas nacionales en aspectos como la sanidad, régimen hospitalario, renta, reforma del poder judicial, obras públicas, comunicaciones y educación. En lo que a educación se refiere se abordaron cuestiones de gran interés: la escuela primaria, el perfeccionamiento del magisterio, la enseñanza agrícola, los textos escolares, etcétera. Es, poco más, poco menos, el mismo temario del Primer Congreso Pedagógico de 1895. Los proyectos y conclusiones del Congreso de Municipalidades parecían anunciar un mejor país. No sucedió así. La élite positivista- gomecista no concibió ni proyectó una educación para las mayorías. A más de esto, la dictadura gomecista que se declaró a partir del año 1914 le restó fuerza a toda idea reformista en educación. (op.cit:121)

3.4.2.- Primer Jardín de Infancia

En 1892, se crea en Montevideo, Uruguay, el Jardín de Infancia que funcionaba como Escuela Nueva y de carácter público. Dicho Jardín estaba organizado sobre los principios pedagógicos del educador José Pedro Varela expuestos en “La educación del pueblo”, obra que ya contenía algunas de las ideas de la Escuela Nueva promovida por Dewey, Montessori y Decroly. Hay que advertir, además, que bajo la influencia del eminente pedagogo colombiano, Agustín Nieto Caballero, toma impulso en el Uruguay un proceso de creación pedagógica que se materializa en las primeras Escuelas Experimentales oficiales creadas entre 1925 y 1927: Las Piedras (1925), Malvin (1927) y Progreso (1928) de las que hablamos más adelante.

3.4.3.- El uruguayo Otto Niemann y la Escuela de Progreso

El pedagogo uruguayo Otto Niemann fundó la Escuela Experimental de Progreso en 1928. Sobre la metodología de trabajo de esta escuela la maestra Alba Legnani, nieta de Otto Niemann, dice:

La escuela de Progreso se basó en la observación, el razonamiento y la asociación. Los talleres productivos daban lugar a toda la actividad escolar y alrededor de un centro de interés funcionaba todo. La experiencia se desarrolla a partir de 1928, se trabajaba en mesas, en cada una había lupas y microscopios, realizaban tareas en equipos, tenían un cuaderno de uso enteramente personal del niño que la maestra no veía con el objetivo de fomentar la libre expresión, no usar jamás cuadernos con rayas, escribir en letra de imprenta, realizar continuamente salidas didácticas a establecimientos, quintas, bodegas y facultades para profundizar en las investigaciones, permanecer 5 horas en la escuela, compartir juegos en el recreo con los maestros, llevar autónomamente un periódico escolar y por supuesto los talleres productivos. (...). El alcance de la experiencia fue muy importante no sólo porque era la única escuela de Progreso, sino porque la zona de por sí era muy participativa. (...). La comunidad formó distintas asociaciones, de ex alumnos, de padres, los padres trabajaban junto con los niños encuadernando libros, vendiendo miel, fabricando zapatillas, eran parte de los talleres productivos. Esencialmente era una escuela hacia fuera. El sentido de la pertenencia era muy fuerte y se contagiaba a los que no estaban relacionados. La escuela se vivía como un centro social, un centro de divulgación y de formación.

3.4.4.- El uruguayo Sabas Olaizola y la Escuela Experimental Las Piedras

El director de la Escuela Experimental Las Piedras, el Profesor Sabas Olaizola [1894-1974], asistió a las conferencias dictadas por el pedagogo colombiano Nieto Caballero en diciembre de 1924. Olaizola fue contratado por el gobierno del general Eleazar López Contreras y es el creador de las primeras Escuelas Experimentales en Venezuela: La José Gervasio Artigas [30 de enero de 1937] y la Experimental Venezuela [5 de febrero de 1939]. Los tiempos pedagógicos se encuentran, se cruzan y anudan con un mismo propósito. La experiencia y admirable labor del Profesor Olaizola será divulgada, algunos años después, por Prieto Figueroa y Luis Padrino en el libro titulado La Escuela Nueva en Venezuela (1940). Prieto Figueroa llamó a Sabas Olaizola “Maestro integral”, “altísimo representante en Indoamérica de la Escuela Activa” (1986; 242). Afirma Prieto Figueroa que de ese pedagogo aprendió el magisterio venezolano que la escuela debe aprovechar las condiciones favorables del medio para transformarla.

En el libro de Adolfo Ferrière (1931) *L'Amérique Latine adopte l'école active*, el Profesor suizo expone sus impresiones con motivo de la visita a la Escuela Experimental de Las Piedras:

Mi visita a esta escuela ha constituido una de las más grandes alegrías que yo he experimentado en América. Me he sentido como en mi propia casa, entre mis niños; los mismos trabajos, las mismas observaciones, las mismas “expresiones concretas”: donde se manifiestan la energía y la sinceridad magnífica de los pequeños artistas; iguales juegos educativos de cálculo y de lenguaje, las mismas “asociaciones” de ideas históricas y geográficas. De hecho he adquirido la convicción de que la escuela experimental de Las Piedras es una joya, no solamente del Uruguay, sino de la América del Sur. Los nuevos edificios en construcción son perfectamente adaptados a las exigencias de la Escuela Nueva. Todo está previsto: mobiliario artístico y adecuado a los distintos usos de clases laboratorios, clases talleres, etc. (: 87).

Luis Beltrán Prieto Figueroa (1975; 245), cuenta acerca del trabajo del maestro uruguayo en Venezuela:

Sabas Olaizola está entre nosotros, contratado por el Gobierno Venezolano, abandonó temporalmente y con permiso del Gobierno de su país, su escuela de Las Piedras para poner al servicio de un país hermano su ciencia y su experiencia. Ya lo tenemos al frente de la Escuela Experimental "José G. Artigas", creada especialmente para él, experimentando, adaptando, creando. De su labor generosa y desinteresada mucho de bueno se derivará para la educación venezolana. No quiere Olaizola repetirse o imitarse a sí mismo, por eso la Escuela José G. Artigas no será un doble de la Escuela de Las Piedras. Ésta es una escuela uruguaya, y aun cuando el medio es más o menos el mismo y sus necesidades son más o menos semejantes, hay sin embargo multitud de modalidades especiales que es necesario tomar en cuenta. La escuela ha de adaptarse al medio, aprovechando las condiciones favorables para la obra educacional y obrando sobre las desfavorables para transformarlas en influencias saludables. Sin este segundo aspecto la labor social de la escuela careciera de significado. Por eso, en la Escuela Artigas, piensa Olaizola dejarnos una escuela Nueva venezolana, semillero de inquietudes y de anhelos y desde donde los nuevos principios se abrirán camino para la salvación de la infancia y para la formación de los hombres creadores y libres que Venezuela necesita.

Además de estas dos importantes escuelas experimentales venezolanas, Sabas Olaizola funda el Jardín Experimental de Niños "Simón Bolívar" en la ciudad de San Cristóbal, Estado Táchira (en el occidente del país). El maestro uruguayo fue profesor de la pedagoga venezolana Belén Sanjuán cuando estuvo en Venezuela entre los años 1937 y 1941. Luego regresa a Uruguay donde se

consagró al campo profesional de su preferencia, labor que no interrumpió ni con su jubilación; lo que le permitió fundar nuevas instituciones como el Instituto Magisterial de Nueva Palmira, continuar impartiendo clases; y, hasta, ser Consultor de Educación de la Unión Panamericana en Washington, cargo desde el que estudió con detenimiento el sistema educacional estadounidense, y Experto en Educación de la UNESCO ante los gobiernos de Ecuador y Honduras, países en los que continuó investigando, experimentando y escribiendo (entrevista a Omar Hurtado Ragyusen, 2011).

Sobre la Escuela Experimental de Las Piedras, a la que hace referencia el maestro Prieto Figueroa, es importante indicar que allí Olaizola aplicó el Método de los Centros de Interés, por el cual, se escogen los puntos de mayor vinculación afectiva entre el medio exterior y la vida de la niña y del niño. Por ellos, se llega a la interpretación de los elementos del mundo que los rodea, en función de la vida humana: individual, familiar y social.

Centros de interés son los puntos salientes de la realidad, de los que se parte en busca de un estudio profundo del medio y del ser. Estos puntos, son los complejos de las funciones orgánica de: nutrición, conservación, relación, traducidas en la práctica pedagógica por: necesidad de alimentación, de protección, de defensa, de trabajo y de alegría.

También se aplicaron la "Observación", la "Asociación" y la "Expresión" que planteaba la enseñanza decroliana, cuyo objetivo era vincular las nociones y las materias a la realidad viva. Olaizola (1935) decía: "nuestro sistema no es contrario a la separación de las ramas del saber, solamente no quiere partir de ello sino de la realidad y llegar a la diferenciación por la obra misma del niño cuando se halla capacitado para comprenderla" (: 63). Al respecto dice Hurtado Ragyusen (2011):

el Profesor Olaizola, aunque fue el iniciador de lo que conocemos como la Escuela Nueva en su país natal, no se restringió al ámbito de la banda oriental del Río de La Plata, sino que llevó su experimentación; que descansa en los ambientes especializados: Laboratorio, Taller y Aula de Asociación, la articulación entre estos, el cogobierno, la auto responsabilidad de los ciudadanos de la República Escolar (es decir los estudiantes) y la inter conexión entre todos los poderes de ésta; a todos los espacios que le fueron asequibles (entrevista).

Para complementar esta información ofrecida en entrevista para esta investigación del profesor Omar Hurtado Ragyusen, Gómez (2006) parte del ejemplo, los frutos, como tema integrador y generador de aprendizaje:

Observación – La niña o el niño irá a buscar en su medio: la quinta, observará un árbol o los árboles, las personas que los cuidan; recogerá algunas frutas: peras, duraznos, manzanas. Las llevará a clase verá sus cualidades diferenciales, forma, color, tamaño. Sus partes y sus componentes. Su peso comparado, su valor y la cantidad de frutos recogidos.

Asociación – A dónde son llevados los frutos de las huertas vecinas. De dónde proceden los frutos que no hay en nuestro medio: bananas, ananá y otros. Cuándo maduran los frutos, cuánto tiempo pueden conservarse frescos. Cómo se utilizan los frutos: dulces, conservas, etc.

Expresión – Dibujar y pintar los frutos y escenas del medio de donde proceden. Modelar los frutos. Escribir pequeñas frases sobre lo que hicieron con los frutos; recitar un poema inspirado en la belleza de los frutos.

Dentro de estos tres procesos aparecen nociones de las siguientes asignaturas: Botánica: árboles y frutos; Geometría: forma de los frutos; Aritmética: cantidad, valor, peso de los frutos; Industria: transformación de los frutos; Historia: noción del tiempo, duración del fruto; Dibujo: modelado; Lectura: Lenguaje, Moral, Canto e Higiene; Educación Física: Ejercicios Físicos.

En la Escuela Experimental de Las Piedras no existía la clase sino la casa, esto es el pabellón donde las niñas y niños, entre 80 y 100 en su totalidad, eran atendidos por tres maestros. Cada uno se destacaba en una cualidad funcional: uno lo teórico, otro lo económico y otro lo estético, correspondiendo a los tres en calidad de Maestros, el carácter moral. Lo estético, lo teórico y lo económico era trabajado siempre por los tres maestros que actúan con las niñas y niños sobre idénticas actividades los tres.

Por ejemplo, explica Gómez (2006), en el estudio del cordero recién nacido, el aspecto estético era tratado por los tres maestros: poesía uno, modelado otro y dibujo otro; diferenciando los procesos en el sentido de que uno se ocupó de lo teórico moral, otro de lo económico social y otro de aspectos teórico, estético y morales en actividades más abstractas. La fundamentación de esta forma de trabajo Olaizola la expresa así: *“Para educar es necesario llevar al medio escolar valores culturales reales: en lo teórico, ciencia, en lo estético arte, en lo económico: acción y sentido, y en lo moral vida”*.

Él consideraba, que ningún maestro tiene ese conjunto de valores para la vida del niño, salvo raras excepciones. En Las Piedras los maestros estaban agrupados por sus vocaciones y aptitudes principales, con la finalidad de que profundizaran en su preferencia mental, para proveerse de una autoridad cultural.

En los **Laboratorios**, el trabajo del niño se introducía en el aspecto teórico de los temas, realizando experiencias; y observaciones directas del material escogido. Los laboratorios

tenían fines particulares dentro de la totalidad de un proceso, en el que además intervenían otros maestros: el de Taller, el de Aula, el Director, el personal especial y el de trabajo, como ser el quintero.

Los **Talleres** eran el ambiente usado para la labor manual: modelado, trabajos en madera, confección de cacharros, costura, labores femeninas en general. Además de agregaba un rincón para la Medida donde se desarrollaba y se le daba significación a la enseñanza del cálculo.

Las **Aulas** eran el ambiente para el trabajo intelectual más apartado de las realidades concretas, allí se elaboraban asociaciones más alejadas que las inmediatas, sobre el mismo contenido examinado en el laboratorio, tratando con datos alejados en el tiempo y en el espacio como ser: dónde hay ovejas en el mundo, o cómo fueron traídas a nuestro país.

Para fijar conocimientos y desarrollar el vocabulario infantil, se realizaban las *Misiones Infantiles*. La misión infantil era una clase, un grupo de niños, que se trasladaba con su maestra a un sitio cualquiera fuera de la ciudad, donde podían reunirse algunos vecinos. Previo anuncio colocado en ese lugar con algunas horas de anticipación, los niños llegaban al sitio elegido, y ante las personas que asistían disertaban, o leían sus trabajos, sobre los temas más adecuados. En resumen, la misión infantil era un grupo de niños que con su maestro hacía llegar al pueblo la cultura que recibía en la escuela.

La utilidad de las mismas en el aspecto pedagógico, estaba dada por la necesidad del niño de aprender bien y de saber expresarse adecuadamente, para poder rendir un mayor provecho que el de su solo aprendizaje, como es el de extender a los adultos la enseñanza. La actitud infantil cambia fundamentalmente, pasando de ser escolar a ser social, el campo de su responsabilidad no sólo se limita a sus compañeros y el maestro, sino que se agrega al pueblo. El niño entra en función con el medio social directamente; ve cómo acuden a escucharlo las personas, como él resulta útil, y como el conocimiento no es un castigo ni un premio sino una necesidad de todas las edades

3.4.5.- La maestra uruguaya Olimpia Fernández y la Escuela de Malvín

En 1926 Olimpia Fernández viajó a Europa, donde visitó diferentes centros docentes en Holanda, Suiza, España, Francia y Bélgica donde trabajó junto a Ovide Decroly en la escuela de "L'Ermitage". Se doctoró en Psicología y Filosofía. En 1927 regresa a Uruguay y cuando llegó a Montevideo, solicitó enseguida al Consejo de Enseñanza permiso para fundar una escuela.

Olimpia Fernández²¹, decía:

Es de dominio del Honorable Consejo que sobre todo el estudio del Método Decroly y sus aplicaciones en las escuelas de Bélgica y Suiza han ocupado toda mi atención y han despertado en mí verdadero entusiasmo por creer que, de todo lo que en Europa se realiza en Escuelas Nuevas es en las escuelas de Bélgica donde la realización es más completa, más adaptable a nuestro medio y a las necesidades de reforma de nuestra escuela."... "Estudí la acción del método del Doctor Decroly y en todas las aplicaciones posibles a los distintos medios... observando las distintas adaptaciones que es posible hacer conservando el espíritu que lo caracteriza.

El 20 de Abril de 1927 se autorizó la creación de la escuela pedida por la Srta. Olimpia Fernández. En los primeros días de junio recibió en su casa las llaves de una casita de la

²¹ En nota dirigida al Director de Enseñanza Primaria y Normal de Uruguay, Eduardo Acevedo.

calle Estrázulas y Aconcagua .El 11 de Junio de 1927 con 5 alumnos inicia sus actividades, con el tiempo la cantidad de alumnos aumentó y necesitaron cambiar de local.

Este nuevo local funcionó en Michigan casi la Rambla, pero los bancos no eran suficientes y tuvieron que pedir sillas prestadas al hotel "Las Brisas".Tampoco alcanzaban los pizarrones, pero se las arreglaban con papel.

El Ministro de Instrucción Primaria, Sr. Enrique Fabregat visita la escuela y allí pudo constatar las precarias condiciones en que se trabajaba. Para apoyar la obra se creó una Ley Nacional firmada por el Ministro y el Presidente de la República, Sr. Juan Campistegui por la que se apoyó la construcción de un local adecuado La Srta. Olimpia Fernández es autorizada a aplicar el Método Decroly que había conocido en Bélgica, en ese momento comenzó a llamarse la "Escuela Experimental de Malvín".

En 1929 se colocó la piedra fundamental del edificio que el arquitecto Scasso diseñó para la escuela en la calle Decroly entre Estrázulas y Michigan. El edificio significó una renovación total de la arquitectura escolar. El diseño de las aulas, el equipamiento a escala del niño, el uso de mesas comunes para el trabajo colectivo, conformaron el soporte físico de los nuevos procesos educativos.

Los niños en la escuela realizaban diversas actividades didácticas: tenían una huerta, una biblioteca y canchas de fútbol y básquetbol, en donde hacían competencias. Los encargados de cuidar la huerta eran los alumnos de 4º año, lo que cosechaban se cocinaba en la escuela. A fin de año se realizaba un concurso, donde participaban las huertas del barrio y la Escuela lo ganó muchas veces.

La biblioteca funcionaba bajo la responsabilidad de los estudiantes, tenían un club de "Cruz Roja" que organizaban los cursantes de 6º año, allí curaban a las niñas y niños que se lastimaban en la escuela. Los lunes, miércoles y viernes la escuela funcionaba en doble horario; de 8:00 a 12:00 y de 13:00 a 16:00.Esos días las niñas y niños que querían podían quedarse a comer en la escuela, por la tarde se enseñaba cocina, costura y dactilografía.

La idea general arquitectónica de la Escuela Experimental de Malvín era su concepción de pequeña ciudad, en la que el aula es la casa de las niñas y niños. Se desarrolla así a partir de una "calle", por la que se accede a los diferentes "edificios", dentro de los cuales, a su vez, están las "casas". Esta "casa" constituye el espacio fundamental, dado que es allí donde la niña y el niño pasan un lapso considerable. Por tanto, no es sólo un aula, con su pizarrón, etc., sino que cuenta con estufa a leña, lo que genera un ambiente doméstico y agradable, y un "rincón de los cuentos", dedicado no al aprendizaje tradicional sino al descanso, la recreación y el intercambio a través de la promoción de la lectura (Nalerio, 2008).

La forma del aula, cuadrada, y la iluminación desde varios lados, así como el hecho de contar con más de un pizarrón, y tener un equipamiento de mesas para grupos de niñas, niños y sillas (no los tradicionales bancos o pupitres que aún existen), permitía diferentes posibilidades de disposición y uso. De esta manera se estimulaba las formas de trabajo colectivo, en donde la maestra o maestro no estaba en un punto fijo y jerarquizado, sino que también formaba parte del grupo (Nalerio, 2008).

Las aulas se organizan en pabellones (los "edificios" de la ciudad), con espacios de circulación amplios y abiertos al norte, de manera de recibir sol, contener la entrada directa de rayos de sol al aula, evitando reflejos perjudiciales para la buena visión y

proteger de los vientos fríos. Así, estos espacios pueden usarse como lugar de recreo en momentos de lluvia. Estas galerías abiertas de circulación se abren a los diferentes patios, y las de planta alta se comunicaban con estos patios mediante toboganes que luego fueron retirados. Todo esto armonizaba con la idea de dar importancia a la vida y las actividades al aire libre, y al espacio exterior como parte fundamental del espacio educativo. Es de señalar que estos patios no constituyen un patio central único y jerárquico, a la manera de los edificios escolares convencionales en esa época, sino partes de un espacio exterior continuo que fluye entre los pabellones y la vegetación, y se integra con la ciudad (Nalerio, 2008).

Si bien el aula es de gran importancia, en tanto Escuela dedicada a la formación integral, además de los espacios exteriores, la escuela contaba (y en la actualidad cuenta, pero en menor medida), según Nalerio (2008), con instalaciones complementarias, dedicadas tanto a lo didáctico (laboratorio, biblioteca) como a brindar servicios que permitieran estar al alumno mayor tiempo en la escuela y realizar actividades prácticas (cocina, comedor), así como a realizar eventos y actividades de vinculación con el medio (salón de actos).

Ovide Decroly es invitado para que visite Uruguay en 1931. En su lugar lo hace su colaboradora Amelie Hamaide, directora de la Escuela Decroly, en 1931. Durante su estadía en la República Oriental del Uruguay, entre el primero de agosto y tres de septiembre se queda en la Escuela Experimental de Malvín. Allí estudia el replanteo de la pedagogía decroliana en el medio nustramericano y particularmente uruguayo. En sus conclusiones sobre la visita escribe:

La escuela Experimental de Malvín es una verdadera escuela activa. Podemos afirmar que los resultados obtenidos son maravillosos. La srta. Olimpia Fernández ha demostrado que es posible, a pesar de todas las dificultades, realizar una escuela perfecta desde todo punto de vista. Llevo de mi estadía en Malvín la alegría profunda de haber visto una aplicación del Método Decroly tan perfecta, que superarle sería imposible.

3.4.6.- La Escuela Nueva y Brasil

No menos interés debemos tener ante el recorrido de la Escuela Nueva en el Brasil, cuyos primeros desarrollos los hallamos en el contexto de la Revolución del 30, la revolución democrático-burguesa de 1930 acaudillada por Getúlio Vargas y su proyecto de Estado Nuevo. Fernando de Azevedo [1894-1974], Anísio Spínola Teixeira [1900-1971] y Lourenço Filho [1897-1970], son tres de los educadores brasileños que destacan en la corriente de la Escuela Nueva; son sus dirigentes, sus más lúcidos exponentes intelectuales y creadores de instituciones orientadoras del magisterio. Lourenço Filho, por ejemplo, es el autor de la famosa obra "La Escuela Nueva", publicada en 1930 y con varias traducciones. La obra mencionada fue leída y discutida en seminarios de estudio organizados por la Sociedad Venezolana de Maestros en esos primeros años de la década de los treinta del siglo pasado. El maestro Luis Beltrán Prieto Figueroa estableció por entonces una fluida relación epistolar con estos pedagogos brasileños y con el propio Adolphe Ferrière, el gran pedagogo promotor de la Liga por la Escuela Nueva.

Sobre el libro "Joaseiro do Padre Cicero" de Lourenço Filho, premiada por la Academia Brasileira de Letras en 1926, Prieto Figueroa (1975; 248) comenta que en ella Filho estudia

el fanatismo reinante en el Nordeste brasileiro y sus fatales consecuencias para la evolución de esas regiones, donde la barbarie y la explotación que ejercen los politiqueros, hacen negatoria toda redención del pueblo. En esa obra está también de cuerpo entero, el educador, que después de descarnar la realidad bárbara, inhumana, de los pueblos estudiados, asienta que "los remedios están a los ojos de todos, y

ellos se resumen, en una palabra, en mayor libertad política para los esclavizados Estados del Norte, en distribución de justicia y educación, son los remedios que todos los educadores y estudiosos de las cuestiones humanas, encuentran para los males sociales, pero el interés desmedido de los eternos zánganos del presupuesto hace que éstos resuman su programa en una palabra: Sumisión, que es rebajamiento moral, servil adulación, conformismo social, negación del progreso del espíritu, clima propicio para todos los medros y para explotar mejor al pueblo que "sufre, ama y espera".

En las conclusiones de esta obra discute Filho discute el valor y el alcance de la alfabetización, panacea propugnada por los que ignoran estas cosas y afirma que "alfabetizar es sólo un medio de cultura, pero no es la cultura. El peligro está entonces en darle un alcance mayor del que verdaderamente tiene, porque así se pone nube de humo a los problemas para no resorverlos" (:248)

Y culmina el pedagogo brasileño Lourenço Filho

En Caera, como en todos los demás estados del Norte, la situación mental de la población puede resumirse así: veinte por ciento sabe leer; el resto no lo sabe. Más, es el pueblo ignorante el que labra la tierra, el que planta, recoge la cosecha, cuida del ganado, extrae las riquezas naturales y las hace transportar a los centros consumidores. La población letrada hace estéril burocracia, cuando no criminosa politiquería. Cuando el flagelo de la sequía amenaza la vida, es todavía el analfabeto quien lucha, quien empíricamente descubre los medios de defensa, cavando casimbas, cogiendo las ramas de los árboles que sirven de forraje, trasladando el ganado a los cerros y a los campos frescos de Piauh. (...). En este tiempo el letrado hace sonetos y se traslada a las circunscripciones Sur. No lo hace por mal, lo hace por desadaptación mental a los verdaderos problemas de su tierra, por incapacidad de acción inteligente (Lourenço Filho en Prieto Figueroa, 1975; 248).

El maestro Prieto Figueroa (1975; 187) consideraba la labor y el legado de Fernando de Azevedo, Lourenço Filho y Anísio Spínola Teixeira como la trilogía de renovadores de Brasil. Particularmente en relación éste último decía: "hombre de ideas avanzadas, se puso al servicio de la causa noble de la educación de su pueblo". Comenta Prieto Figueroa, que Anísio Spínola Teixeira "no ahorró esfuerzos ni tiempo y estuvo siempre dispuesto a entregar su claro talento al servicio de la liberación de Brasil"

El libro de Anísio Spínola Teixeira "La Educación no es privilegio"

es una requisitoria contra una escuela clasista que en el Brasil, como en toda la América Latina, han arrinconado al pueblo en niveles de cultura dejándole apenas un remedo de educación popular que no contribuye a formar su conciencia para la nacionalidad, ni para el servicio del desarrollo económico y social de nuestros pueblos.

Anísio Spínola Teixeira dice en este libro:

La escuela común, la escuela para todos, nunca llegó, entre nosotros, a caracterizarse, o a ser un hecho para todos. La escuela era para la llamada élite. Su programa, o su curriculum, aún en la escuela pública, era un programa y un curriculum para "privilegiados". Toda la democracia de la escuela pública consistió en permitir al "pobre" una educación por la cual pudiese el participar de la élite (Prieto Figueroa, 1975; 187).

Y en otra parte, como remedio para esa clase de escuela, Anísio Spínola Teixeira decía:

Obligatoria, gratuita y universal, la educación sólo podría ser administrada por el Estado. Imposible dejarla confiada a particulares, pues éstos solamente la ofrecerían a los que tuviesen dinero (a los privilegiados), para allí, operar, antes para perpetuar las desigualdades sociales que para removerlas. La escuela pública, común para

todos, no sería, así, el instrumento de benevolencia de una clase dominante, poseída de generosidad o de miedo, sino un derecho del pueblo, sobre todo de las clases trabajadoras, para que, en el orden capitalista, el trabajo (no se trata, en efecto, de ninguna doctrina socialista, sino del mejor capitalismo) no se conserve servil sometido a degradación, sino igual al capital en la conciencia de sus reivindicaciones y de sus derechos. (...). La instrucción del pueblo es, por tanto, la mayor necesidad. Para el gobierno educar es un deber y un interés: deber, porque la administración de los dineros públicos acarrea la obligación de fundar escuelas; interés, porque sólo es independiente quien tiene el espíritu culto, y la educación crea, vigoriza y mantiene la posesión de la libertad (Prieto Figueroa, 1975; 187-188).

4.- Hacia un currículo sociocrítico

Históricamente la escuela tradicional ha pretendido enseñar y medir la calidad de los estudiantes, es decir, la escuela impulsa a los mejores y rechaza a los más débiles. La escuela es el equivalente a una piletta olímpica: quienes mejor y más rápido nadan son los mejores, quienes se hunden o no logran llegar a la meta, o lo hacen en tiempos mayores, son, a la vista de todos, seres inferiores. El papel del maestro en esta escuela es el de árbitro. Cuando todos se lanzan a la piscina con la finalidad de lograr el éxito en el menor tiempo posible, el árbitro (maestro) toma nota en su hoja de calificaciones las fallas de cada uno de los competidores (estudiantes) y coloca una equis a aquéllos que son incapaces de seguir el ritmo de la competencia. Pero, tal como lo destacan Freire (1970, 1973 y 1990), McLaren (1998), Apple (1986) y Giroux (1997), la escuela no es así por casualidad, sino porque forma parte integrante de un sistema históricamente hegemónico, que no se basa en la igualdad de los derechos de todos, sanos o con alguna discapacidad, fuertes o débiles, veloces o lentos, sino en el deseo único de destacar a los más fuertes y capaces. En efecto, la palabra fundamental de este sistema es eficacia, y ésta se logra mediante una selección disfrazada de competitividad, logro de competencias, meritocracia, cuadros de honor en las aulas, currículo, para de este modo ocultar su verdadero significado. Lograr seres eficaces es objetivo de una educación colonizadora y bancaria, de una pedagogía del opresor. Y esta educación está tan metida en nuestras cabezas que basta recordar las sempiternas consejas: ¡Estudia, mijo, para que seas alguien en la vida!, ¡siéntate con los mejores!, ¡haz lo que te diga la maestra!, ¡no contradigas a la señorita! O frases de amedrentamiento cultural como ¡la educación entra con sangre! O ¡estoy tirando flechas!, dicha cuando alguien habla sobre algún tema específico desconociéndolo o sin conocerlo a profundidad. Son sólo ejemplos de la didáctica sedante empleada por la Escuela tradicional, que al borrar toda la violencia de la conquista de 1492, obligar a sus estudiantes a memorizar y no a analizar críticamente, y a ser alcancías vacías que el maestro va llenando con su “sabiduría”, logra estudiantes eficaces (Freire, 1970 y 1973; Bigott, 1975 y 2010; Bowles y Gintis, 1989; Serrano Gómez, 2009; McLaren, 1998; Giroux, 1997; Becerra Hernández, 2006; Apple, 1986; Linares, 2011; Mora, 2008a, 2008b y 2009; y Moya Romero, 2008). Esta educación para la eficacia está cargada de deslealtad, anticompañerismo e individualismo. La medicina que puede curarla nos la proporcionó Elizardo Pérez y Avelino Siñani en la Escuela Ayllu de Warisata, donde la Pedagogía del Adobe y la Didáctica del Reencuentro se apoyaron en un verdadero currículo sociocrítico que emancipó a sus estudiantes y a la comunidad.

4.1.- Educación e ideología

“La fabulosa escena en la que Don Quijote arremete contra un gigante y es derribado por un molino de viento es, seguramente, la más poderosa imagen histórica de todo el período de la primera modernidad: el des/encuentro entre, de un lado, una ideología señorial, caballeresca – la que habita la percepción de Don Quijote – a la que las prácticas sociales ya no corresponden sino de modo fragmentario e inconsistente. Y, del otro, nuevas prácticas sociales – representadas en el molino de viento – en trance de generalización, pero a las que aún no corresponde una ideología legitimatoria consistente y hegemónica. Como dice la vieja imagen,

lo nuevo no ha terminado de nacer y lo viejo no ha terminado de morir”

Aníbal Quijano (2005: 2)

La Real Academia Española (2008) da al verbo **educar** cinco acepciones: (1) Dirigir, encaminar, doctrinar²². (2) Desarrollar o perfeccionar las facultades intelectuales y morales del niño o del joven por medio de preceptos, ejercicios, ejemplos, etc. *Educación la inteligencia, la voluntad*. (3) Desarrollar las fuerzas físicas por medio del ejercicio, haciéndolas más aptas para su fin. (4) Perfeccionar, afinar los sentidos. Educar el gusto y (5) Enseñar los buenos usos de urbanidad y cortesía.

Para De la Luz y Caballero (1992) “educar no es dar carrera para vivir, sino templar el alma para la vida” (:359). Para Martí (1990; XIII) “educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido: es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive: es ponerlo a nivel de su tiempo, para que flote sobre él, y no dejarlo debajo de su tiempo, con lo que no podrá salir a flote; es preparar al hombre para la vida” (:281). Para Castro Ruz (1959) “educar es todo, educar es sembrar valores, es desarrollar una ética, una actitud ante la vida. Educar es sembrar sentimientos. Educar es buscar todo lo bueno que pueda estar en el alma de un ser humano, cuyo desarrollo es una lucha de contrarios, tendencias instintivas al egoísmo y a otras actitudes que han de ser contrarrestadas por la conciencia”. Para Prieto Figueroa (2008)

Educación es una función de duración permanente. Quien se sienta educador no puede serlo para una circunstancia o para una época determinada (...) No puede ser educador quien ha perdido la capacidad de aprender. No puede ser educador quien no sienta la inquietud de renovación permanente, porque la educación es eso, un proceso de cambio y de transformaciones, en el cual nosotros cambiamos al mismo tiempo que intervenimos en el cambio que se está realizando. Educar es autoeducarse. (: 141 y 142)

Para Freire (1998b) educar es sustantivamente formar, reflexionando críticamente sobre la práctica, para mejorarla. “Educar es conocer críticamente la realidad” (Freire, 1983: 51). Desde las primeras experiencias y reflexiones del pedagogo brasileño, la educación es considerada como un acto de conocimiento, una toma de conciencia de la realidad, una lectura del mundo que precede a la lectura de la palabra.

Para fortalecer los proyectos curriculares en las naciones de Nuestra América es importante teorizar sobre educación e ideología. Es falso pensar que la educación no lleva en sí nada de ideología. Este concepto ha sido definido como la totalidad de la cultura (Geiger, 1968), como sistemas de creencias (Converse, 1964), como una de las estructuras o niveles de organización social (Harnecker, 1980), como falsa conciencia (Marx y Engels, 1971; Marx, 1973 y Silva, 1982 y 1984) y como el conjunto de ideas sobre la sociedad, donde se manifiesta la ideología del sistema y la ideología transformadora (Haber, 1958).

Al escribir sobre **ideología** en Venezuela es indispensable hacer referencia a quien dedicó buena parte de su obra a la dilucidación, en términos marxistas, de este concepto. Para Ludovico Silva²³ (2007)

²² Doctrinar, según este diccionario, es enseñar, dar instrucción. Es sinónimo de adoctrinar.

²³ “Ludovico es probablemente el filósofo más lúcido de la modernidad en Venezuela, su prosa presenta la peculiaridad de ser nítida, conversacional y centellante. A diferencia del estilo manualesco soviético, del marxismo academicista y de la manera fragmentaria del althusserianismo, Ludovico acudió a la poesía, a la novela y a los grandes críticos literarios para ilustrar sus razonamientos. La reflexión filosófica del autor antes señalado estuvo permanentemente en autorevisión - de allí que en la segunda edición de la *Plusvalía*

la ideología se puede definir como un sistema de valores y representaciones que segregan las sociedades basadas en la explotación y que están destinadas a preservar y justificar idealmente, en las cabezas mismas de los explotados, el sistema de la explotación. (: 226)

Para Silva (1982 y 1984) la ideología es “falsa conciencia”, por ende, no puede haber según él ideología revolucionaria, puesto que toda ideología justifica un sistema de explotación²⁴. Ya en los años setenta del siglo pasado, Silva (1984) apostaba por la profundización de los mecanismos preconscientes del dominio de esta ideología, que precondicionan los dispositivos del arribo a una conciencia revolucionaria y los resortes de la reproducción de la dominación. Esto hace de sus reflexiones una contribución significativa al pensamiento latinoamericano. Silva (1984) en torno al concepto de falsa conciencia explica

Todo aquel que, en su taller interior de trabajo espiritual, obedezca a una falsa conciencia, ilusoria, ideológica, y no a una conciencia real y verdadera, será eso que llamamos un productor típico de plusvalía ideológica para el sistema capitalista. Y tanta más plusvalía ideológica producirá cuanto más revolucionario sea, si lo es sólo en apariencia (:214)

De manera genérica la **ideología** es una doctrina filosófica²⁵ centrada en el estudio del origen de las ideas o conjunto de ideas fundamentales que caracteriza el pensamiento de una persona, colectividad o época, de un movimiento cultural, religioso o político, etc.

Gramsci²⁶ (1971) define la ideología “como una concepción del mundo que se manifiesta implícitamente en el arte, en el derecho, en la actividad económica, en todas las manifestaciones de la vida intelectual y colectiva”. Althusser (1976) habla de los aparatos ideológicos del estado, entre los que se encuentra el escolar. Al respecto comenta que la escuela acoge a los niños de diversas edades y clases sociales. Desde muy pequeños son vulnerables al aparato ideológico del estado familiar y escolar, ya que es ahí donde se les enseña los primeros conocimientos y las diversas habilidades. Para este filósofo francés, estas dos instituciones están inmersas en la ideología de la clase dominante. Esta visión ideológica del mundo se les inculca en el cálculo, en el aprendizaje de la lengua, en la ciencia, en la filosofía, en la educación cívica, en la ética, etc. Althusser (1976) advierte que el proceso de reproducción del aparato ideológico del estado escolar es eficaz, ya que permanece oculto, es decir, muestra falsamente a la escuela como una institución neutra, sin ideología, apolítica, donde sólo se transmiten conocimientos

ideológica haya expresado su desacuerdo con muchos conceptos manejados por él mismo. Algunas obras de Ludovico hablarán del materialismo histórico como ciencia (*La plusvalía ideológica*) en su *Antimanual* esta categoría será discutida desde otra óptica, se dirá que fue más bien una cosecha del viejo Engels que del mismo Marx. Dentro de esa angustia este filósofo se propuso rescatar a Marx de la osadía de los malos intérpretes. Ludovico se reclama de Marx, pero no del Marx indigesto de los catecismos de la URSS, se reclama de un Marx que - para utilizar un término althusseriano - había realizado una revolución teórica, y en ese esfuerzo realiza un largo recorrido por conceptos fundamentales de la teoría marxista, como serían los de alienación, ideología etc.” (Guzmán, 2005).

²⁴ Para efectos de este libro el autor no se ceñirá a la concepción que sobre este término maneja Ludovico Silva. Aunque la fundamenta cuidadosamente, la misma es controversial sobre todo porque niega la posibilidad de que exista una ideología revolucionaria puesto que, para él, toda ideología es “falsa conciencia”.

²⁵ El creador del vocablo fue el político, militar y filósofo francés de la ilustración Destutt de Tracy (1754-1836). El propósito de esta doctrina era el de tratar las ideas como fenómenos naturales que expresaban la relación entre el hombre, organismo vivo y sensible, y su medio natural de vida.

²⁶ Algunos de los grandes méritos de este pensador italiano (1891-1937) fue “haberles enseñado a los obreros a *conocer* el mundo fundado en el antagonismo de clases, y la necesidad de luchar por un orden nuevo, donde no existan ni explotadores ni explotados: la sociedad socialista” (En Leonetti, 1970: 64).

científicos, y donde se promueven normas y valores imperecederos, válidos universalmente.

Para Bourdieu (1990), la función primordial de la autoridad pedagógica (maestros y directivos) es que los receptores (estudiantes) acepten el contenido comunicado. En consecuencia, la acción pedagógica tendrá mayor éxito mientras la arbitrariedad transmitida se encuentre más cercana a los receptores. En el sistema capitalista industrial, las clases dominantes inducen a creer y terminan por imponer la idea de que la cultura que ellas monopolizan es la verdadera cultura (arbitrariedad cultural). Para Bourdieu y Passeron (en Bórquez Bustos, 2006)

los estudiantes provenientes de las elites se encuentran mejor preparados para asimilar los contenidos y valores de la cultura escolar, esto significa darle continuidad a su modelo cultural. En cambio, las clases dominadas, por medio de un gran esfuerzo, deben adquirir, conquistar una cultura que les es desconocida, sufriendo un verdadero proceso de inculturación. Por tal motivo, los alumnos de origen pobre, procedentes de familias obreras y campesinas, están en desventaja, con respecto a los hijos cuyos padres desempeñan un trabajo intelectual, o pertenecen a las clases acomodadas, puesto que estos últimos comprenden de manera natural el lenguaje escolar, los valores del colegio, el contenido de las materias y el sentido de las reglas, mientras que los primeros no. (:121)

Estas elites, a las que refieren los franceses, Freire (1973) las denomina *sociedad cerrada* y sobre ella escribe que es

aquella profundamente jerarquizada, donde existe una marcada división entre una gran mayoría de pobres, y muy pocos que detentan el poder y la riqueza. En este tipo de sociedad no se reconocen los derechos fundamentales de las clases desposeídas. Nadie se interesa por educar a los analfabetos adultos, y ellos no tienen derecho a votar. Es la típica sociedad basada en una explotación colonizadora. (:32).

Baudelot y Establet (1976) dejan al descubierto el carácter ideológico de la escuela que ellos llaman *única* y demuestran que *esa pretendida escuela* no otorga *igualdad de condiciones* a los estudiantes provenientes de hogares pobres, con respecto a los que provienen de familias económicamente acomodadas. Los estadounidenses Bowles y Gintis (1981) coinciden con estos franceses y aportan tres hipótesis: la primera, que la educación no puede ser entendida separada de la sociedad por estar indisolublemente vinculada con las instituciones sociales y económicas, la segunda, que la educación tiene como principal función perpetuar el sistema capitalista a través de distintos medios, por tanto, la escuela es una de las tantas instituciones que contribuye al reforzamiento del orden económico y social existente, y por último, que la educación no puede constituirse como una fuerza que promueva el cambio social en beneficio de una mayor igualdad.

Willis (1988) integra en el concepto de cultura todas las experiencias cotidianas al recurrir a la observación de las actividades que se realizan en la escuela, dentro y fuera del aula. Este autor profundizó en dos preguntas: cómo y por qué el grupo de estudiantes de padres obreros desean, en el futuro, realizar trabajos de obrero. Para ello este teórico inglés trabaja dos conceptos: penetración y limitación. El primero son los impulsos de resistencia que se tienen dentro de una cultura frente a las condiciones de existencia de sus miembros. El segundo se refiere a las barreras y efectos ideológicos que perturban e impiden el desarrollo libre de esos impulsos. Los hijos de los obreros quieren ser obreros debido, en primer lugar, a la naturaleza propia de su cultura contraescolar que está marcada por un fuerte escepticismo con respecto al valor de estudiar, y en segundo lugar, porque en la fábrica se requiere fuerza física y pocos conocimientos y habilidades.

Este tema de la dominación del currículo también lo trabaja Giroux (1997) quien propone una pedagogía radical sustentada por el paradigma sociocrítico, cuestionando el

supuesto papel neutral que desempeña la escuela en la sociedad. Este sociólogo estadounidense construye y propone un modelo educativo que coadyuvará a la educación ciudadana con fines de emancipar al ser humano. Esta emancipación la trabaja Mora (2005a) cuando establece la importancia del *proceso dialéctico* entre las temáticas, los métodos, la organización, la evaluación y los objetivos de la planificación del proceso educativo.

El trabajo de McLaren (1998) es una pieza fundamental para el pensamiento de la pedagogía crítica, ya que muestra los mecanismos de lucha, de confrontación y resistencia que toman forma en la vida escolar, que desafían la imposición ideológica de las clases dominantes. En su trabajo, el pedagogo canadiense observa el rol de los estudiantes, los cuales se muestran como sujetos activos y críticos ante la arbitrariedad cultural que promuevan las instituciones escolares.

El docente ideologiza porque impone su forma de ver el mundo, su visión, lo que para él es el deber ser. Para los pedagogos críticos radicales *educar* no es hacerlo parcialmente, como lo sostienen las corrientes positivistas, sino que el fin último es *politizar* los procesos educativos, es decir, que el educando logre convertirse en educador de sí mismo y que al mismo tiempo tome conciencia de que la lucha que libra en la escuela por su emancipación debe estar unida a la lucha por la emancipación de todos los oprimidos. Freire (1973) concibe a la educación como proceso que sirve para que las y los estudiantes y las maestras y maestros "*...aprendan a leer la realidad para escribir su historia*", lo cual supone comprender críticamente su mundo y actuar para transformarlo.

La Educación Crítica es una herramienta de convicción ética que sirve para que docentes y discentes superen el analfabetismo político a través de la desmitificación de la realidad. Freire (1990) dice que "si no trascendemos la idea de la realidad, impediremos la aparición de la conciencia crítica y de este modo estaremos reforzando el analfabetismo político". Este importante pedagogo brasileño explica que "si nuestra capacidad de elección es realmente revolucionaria, es necesario trascender todos los tipos de educación, para alcanzar otro, uno en el que conocer y transformar la realidad son prerrequisitos recíprocos"

Para Betto (2007) "la naturaleza de la práctica educativa es política en sí misma, y por eso no es posible hablar siquiera de una dimensión política de la educación, pues toda ella es política" y añade Prieto Figueroa (2006) "el Estado interviene, por derecho propio en la organización de la educación del país, y orienta, según su doctrina política, esa educación".

4.2.- Currículo vivido, planeado y oculto

"He aprendido que Washington jamás dijo una mentira,
he aprendido que los soldados rara vez mienten,
He aprendido que todos son libres,
y eso es lo que el maestro me ha dicho.
Eso es lo que he aprendido en la escuela hoy,
eso es lo que he aprendido en la escuela.
He aprendido que los policías son mis amigos,
he aprendido que la justicia es infinita,
he aprendido que los asesinos mueren por sus crímenes
aun cuando a veces cometemos algún error.
He aprendido que nuestro gobierno debe ser fuerte,
que siempre está en lo cierto y nunca se equivoca.
Nuestros líderes son los mejores hombres
y los elegimos una y otra vez.
He aprendido que la guerra no es tan mala,
he aprendido acerca de los grandes hombres que hemos tenido,
hemos luchado en Alemania y en Francia,
y tal vez algún día tenga mi oportunidad.

Eso es lo que he aprendido en la escuela hoy,
eso es lo que he aprendido en la escuela”

Tom Paxton (1964)

Un **modelo** es la representación del conjunto de relaciones que describen un fenómeno. Un **modelo pedagógico** es una representación de las relaciones que predominan en el proceso de aprendizaje. Un modelo pedagógico, como representación de una perspectiva pedagógica es también un paradigma²⁷, que puede coexistir con otros paradigmas dentro de la pedagogía, y que organiza la búsqueda de las investigadoras e investigadores hacia nuevos conocimientos en el campo. “La educación debe plantearse cambios profundos para permitir en el corto plazo avanzar en comprensiones más complejas de la cultura y adecuadas a la realidad latinoamericana” (Viaña, 2008: 350). Y parte de ese cambio se hace a través del currículo.

El concepto de currículo es polisémico y su campo de estudio es abordado por diferentes enfoques teóricos; por lo tanto es difícil elaborar una definición universal. Hay posturas teóricas que ponen su atención en la necesidad de elaborar propuestas curriculares que tiendan al mejoramiento de la situación educativa y otras que polemizan sobre el significado del currículo en relación con conceptos y analizarlo como un objeto de estudio dentro de un contexto socio-político determinado.

El **currículo** es la manera práctica de aplicar una teoría pedagógica al aula, al aprendizaje real. El currículo es el mediador entre la teoría y la realidad del aprendizaje, es el plan de acción específico que desarrolla la profesora o profesor con sus estudiantes en el aula, es una pauta ordenadora del proceso de aprendizaje. Y cada teoría, cada modelo pedagógico genera una propuesta de currículos diferentes.

El término currículo desde su misma etimología resulta controvertido; refiriéndose a la Educación algunos autores entre ellos Lundgren (1992) lo atribuyen a Platón y Aristóteles quienes supuestamente lo utilizaban para describir los temas por ellos enseñados; sin embargo, existe un consenso mayor con el que concuerda Kemmis (1986) acerca de su aparición en países de habla inglesa para referirse a la totalidad de los contenidos, proyectos y planes de estudio.

No es de extrañar entonces la abundante variedad de conceptualizaciones acerca del currículo, enmarcada, ya en modelos eficientistas orientados en las materias, como en la elaboración de múltiples elementos y estrategias que apuntan a los métodos.

Un currículo comprende tres etapas: el *diseño curricular*, desarrollo curricular (puesta en marcha del mismo) y evaluación curricular. El **diseño curricular** es la explicitación fundamentada de un proyecto educativo en los aspectos más directamente vinculados a los contenidos y al proceso de aprendizaje. Su función es establecer las normas básicas para la especificación, evaluación y mejoramiento de los contenidos y proceso del aprendizaje en diversos contextos políticos y socioeconómicos, y servir como código común para la comunicación entre los distintos protagonistas del quehacer educativo.

²⁷ El término Paradigma lo acuñó Kuhn (1971) con más de veinte definiciones. Acá lo entenderemos como el conjunto de supuestos teóricos generales, las leyes y las técnicas para su aplicación que adoptan los miembros de una determinada comunidad científica. Es un elemento central en la práctica docente desarrollada a diario por maestras y maestros e/o investigadores y/o profesores en el aula.

Para efectos del diseño curricular se requiere claridad ante el concepto de currículo que se busque hacer realidad, pues es en el diseño donde se hacen explícitas las acciones vinculadas al conocimiento y al proceso de aprendizaje; por consiguiente, es la etapa de concreción del currículo que implica una toma de decisiones académicas, pedagógicas, e investigativas; sus funciones están relacionadas con establecer un ideal que se realizará en la práctica, transformar situaciones en precisas y coherentes, y dar identidad a programas académicos, entre otras; aquí es importante subrayar que el concepto de diseño curricular se refiere a la estructuración y organización de una serie de elementos orientados a la solución de problemas detectados previamente, donde es preciso considerar el conjunto de fases o etapas que se deben integrar en el proceso conducente a la conformación de un proyecto o propuesta curricular. El punto central, la concreción de este proyecto, se vislumbra en su praxis, debiendo ser flexible, adaptable y originado por los principales actores del acto educativo.

El currículo no es un plan de estudios, ni un esquema distributivo de disciplinas y contenidos según grados, intensidades, niveles y prerrequisitos para normativizar la enseñanza de los profesores. El currículo es más bien un curso de acción, “un objeto de acción simbólico y significativo para maestros y alumnos, encarnado en palabras, imágenes, sonidos, juegos o lo que fuere...” (Stenhouse, 1984). Es un proceso educativo, una secuencia de procedimientos hipotéticos (bajo cierto enfoque epistemológico y ciertos criterios de aprendizaje) que sólo pueden comprenderse y comprobarse en una clase. En ese sentido, el currículo es siempre hipotético. Cada vez necesita ser comprobado en su contenido, en su factibilidad, no en el hecho de repetir conceptos sino de desarrollar procesos de construcción de los mismos por parte de profesores y estudiantes.

Stenhouse (1984) dice que la mejora de la enseñanza se logra a través de la mejora del arte del profesor y no por los intentos de mejorar los resultados de aprendizaje. El currículo justamente capacita para probar ideas en la práctica; así el profesor se convierte en un investigador de su propia experiencia de aprendizaje.

Bernstein (1977) afirma que el conocimiento educativo se lleva a cabo por medio de tres componentes que se encuentran imbricados: el currículo, la pedagogía y la evaluación. Para este sociólogo inglés estos tres elementos son gobernados por principios subyacentes, que conforman un código de conocimiento educativo. Para aclarar esta aseveración, Bórquez Bustos (2006) examina la postura de este autor, acotando que

el currículo es lo que cuenta como conocimiento válido o conveniente, y ello implica el concepto de legitimidad. A nivel curricular, sostiene que lo más importante no es tanto el contenido de lo que se transmite, sino la forma en que se vinculan o no los contenidos; más específicamente, las fronteras que se establecen. (:130)

Esta demarcación queda descubierta cuando Bernstein (1977) habla de dos tipos de currículo: el *collection* (recopilación), caracterizado sólo por delimitar cada una de las materias, y el *integrado*, que se distingue por subordinar el orden de las materias a una idea, a través de las cuales se vinculan diversos saberes, diluyendo así los elementos que tradicionalmente caracterizan a las distintas materias o áreas del conocimiento. Este último posibilita el carácter transdisciplinario del currículo. Bórquez Bustos (2006) explica cada una de estas tipologías:

En rigor, el currículo *collection* promueve la formación de identidades fuertes, futuros profesionales especializados en áreas concretas del conocimiento y vinculados con el poder; al mismo tiempo, con este tipo de currículo se forman personas con un pensamiento rígido, y generalmente resistentes al cambio. En el sentido opuesto, con el currículo integrado se abre la posibilidad de modificar las relaciones de poder; ello

implica que los sujetos formados en esta perspectiva son generalmente más sensibles a la transformación cultural y social. (:130)

La concepción particular de Beuchamp (1978; 23) considera que se puede hacer referencia al currículum en tres formas:

- Como un documento que será el punto de partida para planear la instrucción.
- Como un sistema curricular al que comúnmente se le ha llamado planeación e implantación curricular, y que él denomina ingeniería curricular.
- Como un campo de estudio que incluye tres elementos: el diseño curricular, la ingeniería curricular, y la investigación y la teoría necesaria para explicar los dos elementos anteriores.

En sentido general, la definición del término encierra una postura que puede diversificar o restringir el propio alcance del currículum, por lo que es preciso entonces conceptualizarlo a partir de las propias contradicciones que le son inherentes, brindándole de esta forma un carácter heurístico: el currículum es un proyecto sistematizado y como tal requiere de una cierta estructuración que a la vez debe ser flexible. Los programas en el currículum son un marco y no una horca. El currículum debe recoger una serie de experiencias, modos de actuación, métodos, de manera que encauce el trabajo de las profesoras, profesores y estudiantes, desde una perspectiva crítica, política, liberadora y transformadora de la pedagogía y la didáctica abriendo así las puertas a la reflexión sobre el significado complejo de la teoría, estructura y desarrollo curricular en países que se encuentran en procesos de transformaciones sociales como es nuestro caso (Mora, 2008b; 79).

El currículum debe contemplar contenidos históricos, culturales, sociales y políticos; en tanto no sólo es expresión de la sociedad en que se pone en práctica sino que debe tributar a la misma potenciando su desarrollo; enmarcado por supuesto, en las cánones que la misma delimita siendo exponente de objetivos educativos deseados.

Deben ser incorporados temas como: movimientos insurreccionales en toda Nuestra América; batallas que se han forjado en tierra venezolana como la de Santa Inés, librada el 10 de diciembre de 1859, la cual representa una de las acciones militares más importantes de la Guerra Federal en la que triunfaron los federalistas al mando del general Ezequiel Zamora; la injerencia de los Estados Unidos en los intentos integracionistas en Nuestra América: la Gran Colombia, la República de Río de La Plata, el Congreso Anfictiónico de Panamá, la República centromericana; Lectura y análisis del poema del barinés Alberto Arvelo Torrealba "Florentino y el Diablo". Biografías de personajes latinoamericanos como el hondureño Francisco Morazán, quien encarna el ideal unionista centroamericano, el haitiano Alexander Petion, quien proveyó a los jefes patriotas venezolanos de armamentos y soldados y quien le obsequiara a Bolívar su espada libertaria, y un largo etcétera.

El currículum posee una puesta en práctica usualmente olvidada; por lo que no sólo debe hacerse alusión a un currículum general sino que debe hablarse del currículum pensado, formal, oficial y el currículum vivido, ambos contemplados en una estrecha unidad pero portadores de peculiaridades en ocasiones bastante divergentes entre sí.

Siendo consecuentes con esta lógica, es necesario instrumentar un currículum que trascienda el mundo simplista de la teoría curricular tradicional y que se acerque aún más a la discusión didáctica en sus tres acepciones: general, especial e interdisciplinaria (Mora, 2008b; 79) la cual permita la cabida de una serie de lineamientos que den espacio a la diversidad, respeto a la individualidad y promoción del trabajo colaborativo y

transformador tal y como se instrumentó en la Escuela Ayllu de Warisata entre 1931 y 1940.

Frente a este currículo formal que proponemos, difícil por demás de cumplimentar, pero perfectamente coherente, estructurado y a la vez flexible, no debemos olvidar no sólo la existencia del currículo vivido sino también la presencia del currículo oculto: "conjunto de normas, costumbres, creencias, lenguaje y símbolos que se manifiestan en la estructura y el funcionamiento de la institución educativa" (Santos Guerra, 2002).

Para el currículo vivido en el caso particular de la escuela primaria no cuenta tanto la creatividad del niño sino la repetición. Esto es gravísimo porque desde ese momento hasta la edad adulta la gran mayoría rechazará la Historia, la Matemática y la Física, por memorística (fechas, algoritmos y fórmulas). En el currículo planeado se contempla la creatividad, al igual que en los libros de texto aparentemente se deja aflorar la creatividad de la niña y del niño, pero al interior de la escuela en la vida cotidiana, podemos ver lo contrario, solamente al analizar el tipo de pruebas que se aplican, los exámenes que se llevan a cabo periódicamente y en los cuales lo que se trata de aprender es a través de la memoria, no de la comprensión, no de la explicación, lo que genera en las niñas y en los niños el rechazo hacia muchas asignaturas.

Todo centro escolar es una organización peculiar con una cultura moral propia, en el sentido de que provee a sus miembros de un marco referencial para interpretar y actuar, como conjunto de significados compartidos por los miembros, que va a determinar los valores cívicos y morales que aprenden las y los estudiantes, este conjunto de normas, supuestos tácitos, creencias y valores se manifiestan en diversos rituales regularizados, reflejados normalmente en la cara informal de la organización, del Centro, contribuyendo a socializar a los sujetos (Bolívar, 1998 en Santos Guerra, 2006).

¿Qué sucede al respecto? En la misma medida en que el estudiante se sienta partícipe de la institución, que desarrolle mayores sentimientos de identidad en la misma, se va a ir acercando cada vez más a este sistema de normas y valores implícitos, haciéndolos suyos de manera casi subliminal. Sin embargo, los únicos protagonistas y constructores de esta cultura no son los estudiantes sino que los profesores y las instancias de poder también juegan un papel fundamental en este proceso de formación y transmisión de la identidad cultural de la institución universitaria.

En la actualidad es difícil hallar un docente que no considere importante la formación de valores; sin embargo, la forma en que asuma esta ecuación es bien diversa y controvertida moviéndose desde el relativismo axiológico hasta el ejercicio de la doctrina más estricta pero siempre teniendo como columna vertebral el compromiso ético que significa el momento histórico que se vive, tiempos de profundas transformaciones sociales.

Se desarrollan entonces una serie de incongruencias: se desea que el futuro profesional sea empático, respetuoso de los derechos del prójimo porque debe contemplarlo como su igual; sin embargo, la profesora o el profesor desde una posición de superioridad establece un claro distanciamiento que no viene determinado por los diferentes roles que desempeñan. Se aspira a un profesional solidario, que sepa insertarse en grupos multidisciplinarios manejando una comunicación asertiva pero las tareas que se propician en el aula tienen un marcado carácter individualista y competitivo no desarrollando aprendizajes cooperativos. Los ejemplos pueden tornarse innarrables por su extensión.

De la misma forma los comportamientos inciden manifestándose en el mismo colectivo de profesores porque las y los estudiantes no solamente aprenden de sus profesores sino que aprenden a sus profesores.

Los patrones repetitivos de comportamiento, las normas implícitas, las tradiciones, la comunicación extraverbal, la distribución espacial y del tiempo son factores que se manifiestan de manera continua, casi inconsciente y en la mayoría de las situaciones. En otras palabras, al currículo oculto le es generalmente intrínseco un alto grado de coherencia de la que, en muchas ocasiones, carece el currículo formal.

El currículo oculto actúa en la cotidianidad, por lo que sus contenidos generalmente no son enjuiciados, concienciados entrelazándose en una trama sólida que las personas usualmente no cuestionan.

Sucede algo curioso en este sentido: se evalúa según los objetivos del currículo formal, en el mejor de los casos se tiene en cuenta parcialmente el currículo vivido pero se ignora totalmente la influencia del currículo oculto. Si el currículo formal es totalmente contextualizado y se basa en un verdadero y profundo análisis de las diferentes realidades educativas, la coherencia entre los objetivos de éste y lo que se manifiesta en el currículo oculto será mayor.

No se trata de suplantar o eliminar el currículo oculto, esta tarea sería un despropósito, sino de comprender su influencia y manejarlo de manera que tribute a los objetivos deseados. Por supuesto, si se le brinda al profesor un currículo flexible, adaptable a sus condiciones, se precisa cambiar viejas condiciones pedagógicas; para esto no son suficientes los cambios a nivel curricular, es necesario un arduo trabajo con el profesorado enfocado a:

Elevar la preparación psicopedagógica del docente, generalmente el profesor universitario es un especialista en la materia del conocimiento científico que imparte pero carece de los fundamentos psicopedagógicos imprescindibles para enfrentar el proceso de aprendizaje desde una óptica diferente científica. La educación en valores demanda de conocimientos sobre la etapa evolutiva, las características de la formación de valores en la personalidad y el dominio de los métodos adecuados que potencien el desarrollo del valor.

Cambio en el rol tradicional del profesor donde "(...) el educador no es sólo el que educa sino aquel que en tanto educa, es educado a través del diálogo con la educanda y con el educando." (Freire, 1993 en Colectivo de Autores, 1998). Esto indica que el profesor como persona debe adoptar una actitud flexible, de autoperfeccionamiento y crítica constante.

Promover un profesor agente del cambio institucional, capaz de mover la inercia de los centros escolares hacia las normas de comportamiento y la escala de valores que se desea lograr en los estudiantes.

Si el currículo planeado cambió en muchas instituciones de educación porque las exigencias de transformaciones así lo requirieron, ¿cómo se estará presentado el cambio en el currículo vivido? y ¿cambiará el currículo oculto? Si resulta complejo discutir sobre lo planeado y lo vivido, con mayor razón sobre lo oculto, que finalmente es todo aquello que sin planeación y sin propósito logra aprehender el estudiante, y reproducirlo en la sociedad. Ahí está una de las respuestas a nuestro acontecer actual, revisemos el modelo educativo anterior, y pensemos en el currículo oculto, para encontrar el por qué es necesario que hoy volvamos a tratar el tema de los valores en educación abordado en

el capítulo anterior. Es complejo abordar la diferencia entre lo que es real y la realidad, sobre lo que es objetivo y subjetivo, categorías indispensables, para el estudio del currículo oculto, empero es necesario involucrar ambas categorías que tienen que ver con la filosofía y con la ciencia. Para enseñar, aprender, investigar, escribir, leer, *apreciar* la Historia, son vitales ambas.

Es imprescindible el conocimiento objetivo – consciente de las cosas, para explicar cualquier situación, no podemos describir, explicar, sin entender. Quizá ahí estribe el principal problema del entendimiento, la comprensión, el aprendizaje de categorías como tiempo y espacio, que han ocupado varios siglos a los científicos, y que sin más, los profesores de Matemática, Física, Historia de Venezuela, Historia del Arte, manejan de manera indiscriminada en el aula.

El concepto de *currículo oculto* (Jackson, 1975) es una herramienta útil para poder reconocer en qué medida el aprendizaje académico participa (es decir "sufre de" y a la vez refuerza), de modo muchas veces inconsciente, en la reproducción de las injusticias y patologías del mundo actual, participación que sólo se puede negar desde la ingenua y falsa autonomización de la institución educativa de su contexto social. Según Mora-García (2004) en el último diseño curricular del Siglo XX

el Sistema Escolar venezolano recibió influencia por la vía del currículo oculto de la teoría reproductivista, especialmente de la teoría de la Dependencia (Tomás Vasconi), el marxismo althusseriano (Teotonio Dos Santos) y las corrientes reproductivistas de Bourdieu, Passeron, Establet, Baudelot, y Althusser. (:66)

El currículo oculto es el conjunto de conductas y actitudes, generalmente inconscientes y opuestas a las intenciones del currículo oficial. El currículo oculto se manifiesta en conductas, gestos, omisiones, miradas de aprobación o reprobación que reflejan la verdadera actitud y posición del personal docente sobre determinado tema. Una persona que no cree ni practica la cooperación, difícilmente puede estimularla en sus educandos. Ejemplo de currículo oculto es el verso

El cacique Guaicaipuro
ha matado a su mujer
porque no le dio dinero
para irse a pasear en tren²⁸

En él se ofende el gentilicio venezolano, el respeto a nuestros héroes. La educación neocolonial se refleja en estos otros dos ejemplos extraídos del libro "El educador neocolonizado" (Bigott, 1975; 60-62):

Los indios de Venezuela eran INCULTOS. Hablaban un IDIOMA RÚSTICO. Fabricaban vasijas, budares, sebucanes, chinchorros, petates, mapires, armas, canoas, adornos. Fabricaban también instrumentos musicales como las maracas, la guarura, el botuto, el carrizo y el tambor. Celebraban fiestas, bailes y juegos y se ENTREGABAN FÁCILMENTE A LA BORRACHERA. Les gustaba mucho lucir sobre sus cuerpos adornos y tatuajes.

Este texto, comenta el profesor Luis Antonio Bigott, fue recogido inicialmente de un cuaderno para dictados de niñas y niños del tercer grado en una Escuela del Estado Táchira (Occidente de Venezuela). Luego, explica Bigott, al realizar un análisis de contenido a una muestra de 23 libros oficiales, que el texto pertenecía a "la Enciclopedia Arco Iris para el tercer grado aprobada por el Ministerio de Educación y de acuerdo a los

²⁸ Tomado de Bigott (1975; 62)

programas oficiales vigentes”. El texto “El oro y la escritura” que a continuación sigue fue “recogido y analizado por los investigadores peruanos del Centro de Estudios y Promoción del Desarrollo”

Los negros del África cuentan la siguiente historieta: Dios creó a los hombres blancos y a los hombres negros. Puso ante ellos dos preciosos regalos, diciéndoles: “Aquí está el oro, aquí está la escritura: ¡Elegid! Los negros avaros y poco reflexivos gritaron en seguida, como chicos revoltosos:

-“¡Nosotros queremos el oro, queremos el oro!”

-“Llévaos, pues el oro”, les respondió luego Dios.

Quedó entonces la escritura para los blancos.

Los blancos y los negros se valieron como mejor pudieron con esos dones recibidos.

Los negros encorvados en las minas dedicáronse a buscar oro; los blancos encorvados sobre los libros, dedicáronse al estudio de las ciencias.

¿Qué aconteció después de algunos siglos?

Los blancos inventaron máquinas, construyeron naves, aprendieron el arte de la guerra y así subyugaron a los negros, los cuales continuaron, es verdad, en la tarea de buscar oro, pero para los blancos.

Esta tradición está arraigada en la cabeza de los habitantes de algunas regiones de África, que consideran cosa enteramente imposible aprender a leer y a escribir como los blancos.

Por eso descuidando instruirse, vivían antes en la ignorancia y la esclavitud, desconociendo que vale más la ciencia que el oro y la virtud más que los tesoros.

Pero en la actualidad hay poblaciones adelantadas del África donde los negros aprecian el valor de la escritura y de la lectura igual que los blancos.

Apple (1986) define currículo oculto como el conjunto de normas y valores que son implícita pero eficazmente enseñados en las instituciones escolares y de las que no se acostumbra a hablar en las declaraciones de fines y objetivos de los profesores. Su percepción precisa un análisis hermenéutico de los procesos educativos, y pone en evidencia los sentidos ocultos de lo que se muestra en los currículos declarados. Parte del convencimiento de que todo discurso educativo se basa en supuestos implícitos que a menudo el propio discurso ignora. Por ello, el *currículo oculto* se revela sobretudo en las ausencias, las omisiones, las jerarquizaciones, las contradicciones y los desconocimientos que presenta el mismo currículo oficial y la práctica diaria docente que, se supone, lo realiza; al igual que los deseos inconscientes de una persona se revelan ante todo en los actos fallidos cotidianos.

Otro ejemplo de currículo oculto (concepto vinculado al de ideología) es el epígrafe de este apartado que traduce la canción del estadounidense Tom Paxton y que interpretara en 1964 Pete Seeger.

Más allá del contenido curricular de las asignaturas, la noción de currículo oculto se refiere al *ethos oculto* de la institución académica, es decir los aspectos de la vida cotidiana, tanto administrativa como pedagógica, que no están abiertamente formulados y explicitados, pero que existen y tienen efectos actitudinales y valorativos que condicionan el normal proceso de aprendizaje de los estudiantes. Así, se trata de develar una especie de *pedagogía invisible* estrechamente relacionada con la ejecución de rutinas en la institución, rutinas intersubjetivas que legitiman, de manera sutil y no tan sutil, prejuicios, valores poco defendibles y discriminaciones solapadas.

Ejemplo de estas rutinas intersubjetivas es el currículo con *enfoque de género*. Éste se ha extendido en las instituciones formadoras debido a la realidad de una educación para hombres y mujeres, con iguales derechos, pero con realidades y necesidades diferentes. Un currículo con enfoque de género toma en cuenta estas diferencias y favorece una

igualdad de condiciones para hombres y mujeres. Un currículo tal es explícito, conocido y consciente. Al ser ejecutado por personas con una historicidad y socialización de género propias surgen otras conductas y actitudes, la mayoría de las veces de forma inconsciente, que no responden a los objetivos del currículo oficial. Aunque en teoría aceptemos la necesidad de una igualdad de condiciones, inconscientemente conservamos programaciones opuestas que escuchamos y vimos en nuestras familias y ambientes de crianza: la calle, las casas de las/os vecinas/os, la bodega de la esquina, la cancha, el parque. Esta programación puede incluir estereotipos y tabúes acerca de lo que pueden hacer hombres y mujeres. En las prácticas docentes se manifiesta en omisiones, períodos de atención, reforzamientos y otras distinciones, dónde se estimula la participación, liderazgo y aprendizaje de los varones y la actitud pasiva de las mujeres. O la competencia entre sexos o la invisibilización de los aportes de ellas. Dado que son elementos inconscientes, se contrarrestan tomando conciencia de ellos mediante charlas, lecturas y reflexiones. El currículo oculto influye en las personas participantes tanto o más que el currículo oficial. Por ello, es tan importante tomar conciencia de él.

Un currículo oculto institucional se ve reforzado por políticas educativas tradicionales que a través del tiempo han desvirtuado la esencia de la ciencia y el arte en la escuela. No está de más recordar que en la escuela se reproducen todas las formas, vicios y virtudes de las estructuras sociales.

Son muchos los ejemplos que con criterios de selección y con un enfoque desde la Pedagogía y la Didáctica Crítica, sirvieran para diseñar *unidades didácticas* en todas las asignaturas dentro de un currículo planeado, explícito y real que reforzará todas las áreas del saber, estructuradas éstas desde un horario de franja transversal, con intensidad horaria suficiente, en el cual las/os estudiantes pudieran elegir la modalidad de su interés, todo lo anterior acompañado y fortalecido con políticas educativas oficiales que den respuesta a las falencias y debilidades enunciadas inicialmente para alcanzar la verdadera formación integral de la y del estudiante.

4.3.- Didáctica Crítica

“El punto de partida de la concepción política de la educación, la pedagogía, la didáctica y el método, se sostiene en el interés de un conocimiento emancipador, cuya forma de trabajo y explicación inicie del análisis crítico de la sociedad y las diversas interacciones entre sus participantes. Esta posición crítica ante el mundo, tiene que ver con el interés y la necesidad de liberar, en el sentido más amplio del significado de la palabra, a todas las personas de las fuerzas opresoras y explotadoras. La ciencia educativa crítica, tiene por finalidad explicar esas profundas contradicciones, pero también contribuir con la praxis hacia la emancipación y la liberación definitiva”

David Mora (2009a: 48)

La corriente liberadora en la cual se sustenta la Didáctica Crítica es la herramienta conceptual necesaria para hacer frente a un mundo de transformaciones sociales. Dicho instrumento teórico da luz conceptual al docente para que éste pueda comprender su acción docente a través de contraponer impropios modelos a su actitud y las acciones emprendidas dentro del aula. Se considera que los enfoques de la Didáctica Crítica son conocimientos por medio de los cuales se puede interpretar la práctica profesional al tener mayor conocimiento y entendimiento de los qué, por qué y para qué de su tarea docente.

Abordamos el concepto de Didáctica no sólo como las estrategias que permiten una transmisión curricular y cultural sino como la dimensión social del currículo en cuanto a transmisión de valores sociales, culturales y personales. Apreciamos que en las formas de aprender, de enseñar y de relacionarnos, con nuestras y nuestros estudiantes, con nuestros colegas, con las familias de aquéllas y aquéllos o con los demás integrantes de la comunidad, estamos transmitiendo no sólo contenidos culturales, informativos, sino concepciones vitales respecto al poder. La forma asimétrica o simétrica de entablar un proceso de comunicación con otro individuo o grupo está transmitiendo cómo entendemos que deben ser las relaciones personales dentro de una red específica de poder.

Entendemos por Didáctica Crítica a aquélla que no se reduce a una simple transmisión del saber; sino a la práctica pedagógica que construye el conocimiento desde una concepción problematizadora²⁹, y que tiene como referente la lectura decodificadora de la realidad (diversa, compleja, conflictiva). Promueve una conciencia ético-crítica en el educando (Dussel, 1998), que atravesada por el diálogo, hace surgir una relación horizontal entre educador-educando, para producir un nuevo conocimiento a partir de esta experiencia (Freire, 1973).

La Didáctica Crítica, tal y como la exponemos en este trabajo, se enmarca dentro del *paradigma Sociocrítico* por fundamentarse en la crítica social, con un marcado carácter autorreflexivo. Este paradigma considera que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades naturales y sociales, pretende la autonomía racional y liberadora de la mujer y del hombre y se consigue mediante la capacitación de los sujetos para la participación y transformación social. Utiliza la autorreflexión y el conocimiento interno y personalizado para tomar conciencia del rol de cada cual, para ello se propone la crítica ideológica que posibilita la comprensión de la situación de cada individuo y el descubrimiento de sus intereses. El conocimiento se desarrolla mediante un proceso de construcción y reconstrucción de la teoría y la práctica. El paradigma sociocrítico otorga voz al estudiante como sujeto activo del proceso de aprendizaje y transforma la comunicación en un instrumento para el cambio.

La Didáctica Crítica plantea una ruptura epistemológica y ontológica de las posiciones egocéntrica³⁰ y *antropocéntrica*³¹ de la cultura occidental, sin que esto signifique ignorar sus aportes. Se trata, más bien, de estudiarlos, no como el pensamiento único, sino como un pensamiento más que debe ser estudiado, un elemento más dentro de la *pluriversidad*

²⁹ Al respecto Freire (1970) afirma: “En tanto la concepción ‘bancaria’ enfatiza la mantención [manutención], la concepción problematizadora refuerza el cambio” (: 96).

³⁰ El egocentrismo es sentirse el centro del mundo y de los acontecimientos.

³¹ El antropocentrismo define a una serie de corrientes filosóficas que colocan al hombre como medida de todas las cosas, fuera de la naturaleza y por consiguiente, todo estaría subordinado a sus intereses. Las causas de la supuesta superioridad sobre el resto de los seres vivos pueden ser diversas: por decreto divino, por su inteligencia y capacidad creativa. Las raíces del antropocentrismo se hunden en la noche de los tiempos, en el surgimiento del Estado y las clases sociales. Las sociedades cazadoras y recolectoras no podían tener una visión cosmogénica en la que el ser humano se encontrara por encima de la naturaleza. El hombre formaba parte de su entorno y dependía directamente de él, podía cazar y ser cazado, comer y ser comido. Nada en su entorno le sugería que fuera «superior» al resto de las especies con las que competía. Para el antropocentrismo moderno nada tiene sentido ni valor, sino es como parte de los proyectos del capital. Detrás de la imagen del hombre soberano se oculta la entronización fría y despiadada del capital. La dominación de la Tierra adquiere así una nueva interpretación. Es el capital el que está destinado a dominar la tierra. Las selvas, los mares, la atmósfera y los seres vivos, están a su servicio y deberán ser sacrificados si es necesario, en nombre del eterno crecimiento económico. El antropocentrismo moderno no es más que una máscara del capitalcentrismo crudo y descarnado de nuestra modernidad. (Mompó, 2008).

*epistémica*³². La Didáctica Crítica asume la lucha de clases (marxismo) como génesis de la problemática cuestionando las relaciones de poder que generan en los seres humanos situaciones asimétricas de las más diversas formas, y supera la visión estática del discurso monológico de la educación tradicional (depositaria de información, bancaria, en términos de Freire), que produce en el estudiante un efecto de pasividad y una lectura fragmentada de la realidad. Aquí la advertencia de José Martí (1990; XIII) “es criminal el divorcio entre la educación que se recibe en una época, y la época”, se inserta en las raíces mismas de la Didáctica Crítica. Didáctica que al contextualizar el conocimiento, potencializa en el educando una visión humanista, comprometida con la lectura del mundo, o sea, en el ejercicio de “una lectura crítica de la realidad” (Freire y Macedo, 1989; 56), que posibilita la visión esperanzadora de la transformación.

En relación a las situaciones de asimetría debemos decir que la simetría respecto al proceso de comunicación no significa que las personas que hablan (se comunican) posean los mismos recursos o se encuentren en situaciones simétricas respecto al poder institucional o social (Gimeno Lorente, 2002). Para esta autora esta condición es en sí misma imposible de lograr, aunque -en un ejercicio de ingenuidad intelectual -sólo considerásemos la biografía de cada sujeto y obviásemos algo que está inextricablemente unido a nuestra condición social: las redes de dominio en las que estamos todas y todos involucrados y que configuran las estructuras y las relaciones sociales. Pero lo que sí puede resultar más factible, desde una posición crítica, es la de buscar situaciones interpersonales en las que dicha simetría se produzca en relación con el acceso al poder dentro del proceso comunicativo, esto es, que todas las personas que intervengan en un proceso de comunicación puedan intervenir con los mismos derechos en la contraargumentación de aquellos pensamientos que se exponen, puedan pedir razón acerca de los mismos y reciban el mismo reconocimiento que cualquier otro sujeto cuando expongan sus puntos de vista respecto a la cuestión tematizada (Gimeno Lorente, 2002). Esta es la condición previa para poder construir una acción comunicativa pues afecta a los fundamentos de la misma: evitar que el poder dominio interfiera en aquellos procesos comunicativos en los que sinceramente se pretende llegar a un entendimiento.

En su libro “*la educación como práctica de libertad*”, Freire (1973) traduce la simetría respecto al proceso de comunicación como la *conciencia crítica* que debe adquirir el oprimido: parte de una propuesta dialógica y antiautoritaria. Este pedagogo brasileño dice que las personas han nacido para comunicarse entre ellas. Esto es posible mediante una pedagogía para la libertad. Para ello, se necesita una sociedad con unas condiciones favorables, sociales, políticas y económicas. Se precisa una filosofía de la educación que piense como el oprimido y no para el oprimido. A través de una concienciación de las personas por medio de la alfabetización, se puede llegar a la democracia que rompa con los esquemas de la sociedad cerrada. La pedagogía de Freire podría denominarse como de la conciencia.

La Didáctica Crítica, entendida por Klafki (1986), como la ciencia de la praxis para la praxis, comparte con la pedagogía la responsabilidad de nuestra generación y la futura de apoyar determinados procesos de aprendizaje. Son dos los objetos de estudio de la Didáctica Crítica propuesta por Klafki (1986), en primer lugar, descubrir las manifestaciones y razones de los obstáculos que se oponen al aprendizaje respecto al

³² La búsqueda de interlocución que sea capaz de atravesar los muros e instaurar el diálogo, puede ser capaz de articular un criterio de necesidades de raíces plurales y por tanto de una pluriversidad como efectiva universalidad que no reduzca esta última a la afirmación de una particularidad sobre la base de la negación de otras particularidades.

desarrollo de la capacidad de autodeterminación, la *autonomía colectiva*³³ y la solidaridad de y entre las y los estudiantes, y en segundo lugar, descubrir las posibilidades de determinar, proyectar, realizar y experimentar ese proceso de aprendizaje.

Debe plantearse una educación que posibilite al hombre para la discusión valiente de su problemática, de su inserción en esta problemática, que lo advierta de los peligros de su tiempo para que, consciente de ellos, gane la fuerza y el valor para luchar. Educación que lo coloque en diálogo constante con el otro, que lo predisponga a constantes revisiones, a análisis críticos de sus descubrimientos, a una cierta rebeldía, en el sentido más humano de la expresión; que lo identifique, en fin, con métodos y procesos científicos. Para Rodríguez Rojo (1997) la relación entre teoría y práctica de la Didáctica Crítica no se reduce a ilustrar la conciencia de lo práctico sobre los límites de la acción pedagógica, sino que incluye preconceptos de la teoría, modelos y concepciones fundadas de una praxis diferente, de una escuela y de un aprendizaje más humanos y democráticos, así como formas de cooperación entre la praxis y la teoría. Este educador español define la Didáctica Crítica de la siguiente manera:

Se entiende por Didáctica Crítica la ciencia teórico-práctica que orienta la acción formativa, en un contexto de enseñanza-aprendizaje, mediante procesos tendencialmente simétricos de comunicación social, desde el horizonte de una racionalidad emancipadora. (:140).

Para Freire (1970) la Didáctica Crítica es la búsqueda de formas de enseñar coherentes, apostando por una educación asociada a los lenguajes de crítica y posibilidad, convirtiendo la reflexión y la acción en partes de un proyecto social, que no sólo se opone a las formas de opresión, sino que desarrolle un proceso de humanización. Definiciones más contundentes y comprometidas que la de Peleteiro Vázquez (2005) para quien la Didáctica Crítica es un “conjunto de procedimientos prácticos y técnicos de enseñanza aplicables a contextos socialmente problematizados” (:52). Para esta autora, con la Didáctica Crítica “se atienden escenarios que exigen del docente un elevado nivel de comprensión, sensibilidad y compromiso social” (:52).

Para Schaller (1986) la Didáctica Crítica es una teoría de la práctica frente a la teoría clásica de la educación. por ello la Didáctica Crítica establece la enseñanza y el aprendizaje como una dualidad inseparable para introducir a la mujer y al hombre en un proceso de formación que le permitan solucionar sus problemas haciendo buen uso de su libertad, privilegiando la creatividad, solidaridad, cooperación y el cultivo de los valores humanos. Para mejorar la calidad de la educación utiliza como medios, recursos y técnicas grupales de aprendizaje³⁴ para procurar la producción del conocimiento y la creatividad a través de la participación activa de los actores del proceso: profesoras, profesores y estudiantes, privilegiando la investigación.

Estas técnicas grupales de aprendizaje se convierten en instrumentos de apoyo para la discusión reflexiva de la realidad que se cuestiona o aprehende para el análisis crítico. Los supuestos de esta visión crítica son: el aprendizaje como una actividad práctica, se trata de hacer algo; es una actividad, y como tal quiere decir que produce cambios, en las personas, en las mentes, o por lo menos esa es su intención; tiene una intención

³³ La expresión *autonomía colectiva* aparece en Mora (2005; 49). En Rodríguez Rojo (1997) la frase es sustituida por el término codeterminación.

³⁴ Entre estas técnicas grupales de aprendizaje citamos: la exposición activa, la acción dialógica, la demostración, la investigación bibliográfica y práctica, el simposio, la mesa redonda, el panel, la discusión dirigida, el foro, el sociodrama, la enseñanza en grupo (o team teach), el seminario, el Philips 66 y el brainstorming.

conscientemente realizada; es entendida en tanto se le da sentido; la construcción de sentido requiere del lenguaje, esto es, pasar por un sistema de codificación que pueda ser compartido, hecho público, y que permita antes que nada pensar la propia acción; la teoría es, justamente, esta asignación de comprensión y sentido³⁵; la transición que se espera no es de la teoría a la práctica, sino de la irracionalidad a la racionalidad, de la ignorancia y la rutina, al saber y al análisis, y si es posible, un paso más hacia la reflexión; las y los que son capaces de hacer esta teorización son las propias maestras y los propios maestros; la teoría y la práctica son mutuamente constitutivas, mutuamente autorreferenciales: digo lo que hago, en la medida que lo entiendo; las teorías que se generan no son teorías formales, generales sino sustantivas, responden a un caso único y se validan en la consecución de una acción mejor, no en su posibilidad de ser generalizada³⁶; el sujeto es parte fundamental de la producción teórica y del objeto de estudio³⁷; la configuración o construcción metodológica, es una singularidad dentro de la regularidad de la acción de enseñar, una versión personal, inédita, dentro de una forma más o menos general de hacer las cosas; y por último, constituye el desafío de la construcción de una profesionalidad docente con autonomía ya que la finalidad de la teoría crítica es hacer de la y del docente un ser autónoma o autónomo al proponer descubrir los niveles de alienación y poder tomar conciencia de cuanto influyen en nuestras prácticas nuestras tradiciones de formación: en principio la propia escuela que vivimos como estudiantes (es lo que más influye), el instituto de formación, y el lugar donde se empieza a trabajar.

Uno de los roles que debe asumir quien asume su práctica docente desde la perspectiva teórica de la Didáctica Crítica es el de científico. El docente es un científico del aula ya que mediante el vínculo que logra de la teoría con la práctica es capaz de hacer análisis del aula desde diversas posiciones teóricas, lo cual a su vez le permite una praxis educativa. El docente que es capaz de manejarse dentro de la Didáctica Crítica es porque ha hecho de la reflexión teórica un instrumento de acción, es decir, visualiza la educación como un fenómeno social y por ello entiende que dentro del salón de clases es importante considerar niveles de análisis que le permitan entender el aula como una realidad específica, lo social como subconjunto de lo ambiental y lo escolar como subconjunto de lo institucional. A su vez comprende que el proceso de aprendizaje se encuentra vinculado a aspectos de la docencia como la finalidad, la autoridad, las interacciones y el currículo.

La docente científica y el docente científico son aquellos profesionales que mediante la interpretación de los datos emanados del salón de clases son capaces de buscar explicaciones y/o soluciones a los sucesos del aula. Es decir, la docente científica o el docente científico construye objetos de estudio que son el resultado de su trabajo intelectual el cual se encuentra vinculado con su actividad docente y por ello comprende que el aula es un espacio social que le permitirá crear productos teóricos a través de encontrar explicaciones y/o soluciones emanados de los cuestionamientos críticos que la maestra o el maestro realice. Por lo tanto, la Didáctica Crítica plantea la conversión del docente dogmático por una o un profesional de la educación que se encuentre fuertemente interesada o interesado por cuestionar el proceso de aprendizaje y con ello

³⁵ Es la capacidad de entender lo que se está haciendo, de descubrir las creencias, lo ideológico o idiosincrásico, que puede estar más o menos solapado en las prácticas, tal vez por múltiples o fuertes tradiciones, tal vez por falta de compromiso profesional con la propia actividad.

³⁶ Esto permite realmente un proceso de mejora de la educación.

³⁷ Es parte constitutiva del mismo. Por lo tanto se desplaza la pretensión de objetividad por la subjetividad fundamentada, por la rigurosidad en el tratamiento del tema.

lograr conciencia crítica de su acción³⁸ docente al someter su ejercicio a continua reflexión y vigilancia con el fin de construir lo científico en la educación.

El docente interesada o interesado por la Didáctica Crítica entiende y actúa su práctica educativa vinculando la teoría, la investigación y la práctica como una unidad indisoluble que permita abordar el salón de clases a través del análisis que lo lleven a entender el contexto, la institución y el aula con el fin de construir estrategias didácticas coherentes y propiciadoras del desarrollo integral de la propia maestra, del propio maestro, sus colegas y de las y los estudiantes.

La profesora o el profesor que se dirija desde la Didáctica Crítica entiende que no se puede seguir actuando en el aula promoviendo el *dogmatismo*³⁹, la falta de conciencia histórica y social y ver los contenidos como desconectados unos con otros y como si fuesen productos impersonales, ahistóricos y descontextualizados. La o el docente que busca explicaciones y/o soluciones a los hechos del salón de clases entiende la posibilidad de transformar los roles y vínculos dentro del aula. Por ejemplo, es capaz de entender que el mundo actual requiere de personas críticas y creadoras de alternativas nuevas que den solución a los problemas del mundo actual, por ello replantea la posibilidad de cambiar los vínculos de pasividad que se da en muchos estudiantes, por vínculos de cooperación e igualdad que conlleven a una forma de asimilar la información que permita construir con ella conocimientos que habiliten al estudiante en saber hacer y en saber ser.

A su vez, para Rodríguez Ebrard (2008), el docente cuestiona el ejercicio de su autoridad con el fin de descubrir cómo impacta ésta el proceso de aprendizaje, es decir, hay que preguntar si por medio del ejercicio de la autoridad se promueven vínculos de dependencia, los cuales a su vez conducen a una *educación bancaria*⁴⁰ en donde el estudiante es visto como el depositario de los conocimientos de la profesora o profesor.

La maestra crítica y el maestro crítico cuestionan y reflexionan sobre su manera y la manera en que otras y otros perciben la educación, el aprendizaje, la ciencia, la didáctica, la investigación y muchos otros conceptos que determinan la forma de actuar. Son muchos los obstáculos; nuestra propia concepción de la investigación y las actitudes resultantes respecto de ésta; las concepciones y actitudes de las y los estudiantes; nuestras formas anquilosadas de acercarnos a la realidad; nuestra ceguera para ver más allá de lo que nuestros ojos ven; nuestra carencia de habilidad para analizar, sintetizar, interpretar, relacionar, anticipar, etc. Sólo nuestra praxis pedagógica, nuestro quehacer teórico-práctico (reflexión crítica y retorno a la acción) puede ayudarnos a salvar lenta pero seguramente, estos obstáculos. Sin embargo, la tarea a realizar por profesoras,

³⁸ El autor se refiere a la investigación-acción, considerada ésta como el método por medio del cual el maestro puede reconocerse al encontrar datos surgidos de la realidad del aula que le permitan entender el efecto de su práctica en el aprendizaje.

³⁹ El dogmatismo es aquella corriente filosófica contrapuesta al escepticismo y al idealismo, que haciendo derivar el pensamiento del ser presupone la supremacía del objeto respecto al sujeto, de la realidad de las ideas, de la naturaleza del espíritu. De modo general, el dogmatismo es una especie de fundamentalismo intelectual. Los dogmas expresan verdades ciertas, indudables que no son sujetas a cualquier tipo de revisión o crítica. Dogmatismo es una actitud natural y espontánea que tenemos desde que somos niñas o niños. Y nuestra creencia de que el mundo que existe es exactamente de la forma que lo percibimos.

⁴⁰ Freire critica la concepción bancaria de la educación: "el educador es el que sabe, los educandos los que no saben; el educador es el que piensa, los educandos los objetos pensados; el educador es el que habla, los educandos los que escuchan dócilmente..." (Freire, 1970). Este pedagogo brasileño dice que la educación bancaria es necrófila, pues termina por archivar al hombre, sirviendo para su domesticación y su pasiva adaptación.

profesores y estudiantes sigue y seguirá siendo investigar para conocer, para hacer ciencia, para transformar a sí mismos y a su realidad.

Desde esta postura se concibe a la didáctica como un pensar y actuar científico que reelabora y cuestiona a la luz de los datos surgidos de la propia investigación, por ello, el profesor se convierte en alguien capaz de hacer ciencia debido a que problematiza y soluciona los retos que le supone su acción docente. Rodríguez Marcos (1995) dice “este flujo bidireccional teoría-práctica, este intercambio crítico-reflexivo-constructivo de la acción docente-discente, es la base del objeto específico de la didáctica como ciencia y arte de la enseñanza”.

La docente crítica y el docente crítico entienden que impulsar y motivar a las y los estudiantes es un reto que enfrenta en su quehacer docente. Como científica o científico social comprende que el mundo que vive y enfrenta el estudiante de hoy es cambiante, complejo y multidimensional, por ello, toda acción que emprende la lleva a cabo con intenciones definidas buscando que éstas sean adecuadas a la situación. Es por ello, que el docente debe hacer uso de su conocimientos con el fin de asumir este reto de manera crítica y creativa con el fin de buscar el crecimiento intelectual y emocional en las y los estudiantes y con ello mantenerse alerta de los sucesos dentro del aula con el fin de replantear lo llevado a cabo. El educador venezolano Bigott (2011) al respecto comenta

En los momentos actuales y en los que vendrán, los educadores que para mi tienen que ser docentes- investigadores-agitadores van a tener la oportunidad de participar activamente en el presente y actuante proceso de transformación social. Ese educador –investigador –agitador va a adquirir una gran responsabilidad: pertenece a una comunidad desgarrada por los problemas derivados de una equivocada, heredada y homicida política producida por una alianza en el poder entre una burguesía parasitaria y políticos desnacionalizados. El educador tiene entonces que saber interpretar esta transformación y producir conocimientos no para recrear ese pasado sino para comprender, para elaborar alternativas y para participar con ellas en la construcción de una sociedad diferente. (:197)

Otro de los grandes problemas de la o del docente es la ausencia de respuestas a una pregunta básica ¿realmente enseña a pensar críticamente a las y los estudiantes? En este aspecto hay confusión entre saber con pensar la realidad, saber mucho desde un conocimiento acumulado no necesariamente implica saber pensar la realidad en el presente. Bigott (1975) ya advertía en la década de los setenta del siglo pasado sobre el educador neocolonizado coincidiendo con Reinaga⁴¹ (1971) para quien el educador es parte del negocio de la enseñanza en Bolivia

El lucro de la enseñanza en este país se ha convertido en lepra y sífilis de la sociedad. El preceptor no educa; busca oro; quiere “casa, auto y chequera en dólares” y para conseguirlo no repara en nada. Gracias a los mentores y sus economistas este País es “un páramo intelectual”. Aquí no hay escritores, artistas, científicos. No hay conciencia nacional. Bolivia es su obra. Porque en la escuela es donde se forja la Patria.

El educador neocolonizado del que habla Bigott (1975) no sólo es el producto de los mensajes radiales, televisivos o impresos; su ser neocolonizado es amasado en un lacerante proceso, donde participa el núcleo familiar, los organismos gremiales, partidos

⁴¹ Durante la investigación se hizo un análisis de la vasta obra de este autor. Su verbo incendiario y su posición decolonial, exacerbadamente antieuropea, es preocupante sobre todo por los cambios que en el Estado Plurinacional de Bolivia se vienen desarrollando. Entre líneas se deja entrever posiciones que rayan en un racismo inverso, pero racismo al fin, originado de un profundo resentimiento ancestral y carente de todo tipo de pensamiento crítico.

políticos, iglesias y los institutos de formación docente. El educador ha sido manipulado, se le han sustituidos sus valores nacionales, se le ha sometido a un proceso de desarraigo cultural previamente, en y después de realizar su actividad educativa. Aquí coincide el maestro venezolano Luis Antonio Bigott con el amauta boliviano Fausto Reinaga (1971) para quien

El maestro rural en su cuero indio tiene una mente blanca, que enseña la cultura del conquistador asesino del Inka Atawallpa. El sacro deber del maestro rural debe ser arrancar de su cabeza a esa "mala hierba" de peregrinas culturas espurias, y volver al indio, que es una maravillosa cultura comunitaria socialista milenaria. La escuela rural en vez de practicar la "Pedagogía del Oprimido" de Paulo Freire, hace uso de la pedagogía del opresor. En vez de ser la pedagogía una "práctica de la libertad", al indio se le suministra una "educación" para la práctica de la esclavitud. La escuela rural le inculca al indio los "mitos de los blancos"; y en vez de hacer del indio el sujeto de su historia, le hace el objeto de la historia de los expositos europeos. La escuela rural, no es una escuela india; es una escuela intrusa. El maestro blanqueado es la voz y el látigo del patrón latifundista. El maestro descolorido es el gamonal de nuestro tiempo. La escuela es su "latifundio". Con los educandos que son (según ellos) "unos flojos" se practican todas las costumbres feudales del servaje. Los alumnos y los padres de los alumnos, directa o indirectamente pagan el "tributo" en especies, sexo y dinero contante y sonante. Un maestro de ideas pálidas, es un capataz administrador del Ministerio de emigración; Educación. Programa, métodos, horas cívicas, etc., se cumplen con sujeción a los ukases del Ministro mestizo, enemigo sanguíneo y espiritual del pueblo oriundo, que se propusieron convertir en un siervo "mestizo indefinido" al indio, que es el dueño genuino de todos estos territorios y que cuenta con una personalidad milenaria.

En este trabajo, en relación a la educación neocolonizada, hemos estudiado a Luis Antonio Bigott, a Fausto Reinaga y al antillano José Martí, entre muchos otros. El apóstol cubano es uno de los precursores de la filosofía y la pedagogía de la liberación. Para tener más claro el panorama martiano, es importante remitirse al análisis que desarrolla Raúl Fornet-Betancourt (1998), pues no sólo introduce a una lectura que evidencia la reflexión filosófica martiana, sino que desarrolla un conjunto de inquietudes planteadas por Martí, presentes hoy en la reflexión de la filosofía latinoamericana, como son: (a) El pensamiento martiano apunta hacia una crítica a la tradición etnocéntrica de la filosofía europea y al sentido de universalidad de una filosofía monológica; se atisba ya en Martí el principio intercultural de la filosofía. (b) La reflexión filosófica de nuestra América interpela a una postura ética de emancipación, punto de partida de la filosofía de la liberación latinoamericana. (c) Pensar filosóficamente implica dar respuesta a problemas vitales que configuran la propia realidad y no sólo a modelos abstractos; es decir, filosofar auténticamente es producir un pensamiento originado en el diálogo con el contexto histórico, social y cultural en que este se produce, asumiendo el ejercicio de la interpretación con el compromiso de la acción. En sus textos Martí (1990) apunta:

La universidad europea ha de ceder a la universidad americana. La historia de América, de los incas acá, ha de enseñarse al dedillo, aunque no se enseñe la de los arcontes de Grecia. Nuestra Grecia es preferible a la Grecia que no es nuestra. Nos es más necesaria⁴² (:46).

⁴² Estas palabras las dijo José Martí el 30 de enero de 1891 en México (Publicado en El partido liberal con el título Universidad hispanoamericana).

Este señalamiento del párrafo martiano no tiene sesgo de chauvinismo, más bien es el abordaje de una identidad que rompe la relación de dominio impuesta por la dinámica de apropiación de la metrópoli hacia la periferia; los pueblos de acá, a través del aprendizaje, adquirirían conciencia propia de su devenir histórico y de su responsabilidad en el presente. En los textos martianos queda claro el compromiso de la educación en asumir críticamente el entorno social y cultural de nuestra América. Por otro lado, Martí de ninguna manera pretende aislar a nuestra América, al contrario, es en el proceso del reconocimiento de lo propio, “el deber urgente de nuestra América es enseñarse como es” (Martí, 1990, 46), como comprensión y apropiación del proceso de quiénes somos, que realmente se puede asumir en forma creativa la integración de nuestra América con el mundo. La relación mundo-patria se expresa en Martí dialécticamente. El concepto de patria rompe la horma del calzado aldeano. Para él, patria “es aquella porción de la humanidad que vemos más cerca”, de allí su célebre frase: “Patria es humanidad” (Martí, 1990, IV).

La Didáctica Crítica surge en oposición a una didáctica tradicional y va de la mano con la *Pedagogía Crítica*. Un ejemplo venezolano de didáctica tradicional es la práctica de algunas maestras de “sociales”, cuya única finalidad en la vida es inocularles a las niñas y niños una visión clasista y racista de la sociedad y de la historia. Repiten con una devoción misionera que desde su génesis la sociedad venezolana ha estado dividida entre una élite blanca dominante, un sector medio de mestizos que les administran sus negocios y unos “sectores desfavorecidos” integrados por indios y negros. Mezcolanza en la que cruzan factores socio económicos y raciales, de la que sólo falta un paso para inferir los intereses antagónicos, la fatalidad de la lucha de clases y, por supuesto, la inevitabilidad de procesos revolucionarios.

Para Bigott (2008) urge la necesidad de construir esa Didáctica Crítica. Él la sugiere como una nueva didáctica. Una didáctica de la desneocolonización, una didáctica alternativa, didáctica revolucionaria o como se desee llamarla, va a constituir entonces una construcción teórico-práctica en y para la acción en el sentido de llevar a la práctica una teoría y reforzarla en ese trabajo práctico. Esta Didáctica en construcción se encontrará dirigida a: (1) Realizar trabajos para conocer mejor nuestra realidad, que es en verdad, pluriétnica y pluricultural; (2) los resultados obtenidos implican un compromiso, por cuanto no son fuentes de recreación del educador, sino una realidad que esta allí, calcinándolo hasta el tuétano de los huesos y que debe ser develada y transformada; y (3) de allí la práctica como punto de partida del conocimiento.

Una pedagogía de la desneocolonización que no constituya sólo un instrumento para el perfeccionamiento de la práctica escolar sino que, situada en una perspectiva teórico-práctica fecunda, rompa definitivamente, de golpe, con violencia, con aquel modelo pedagógico que sólo el proceso de coloniaje cultural, como secuela, como emanación, como cantera inacabable del coloniaje económico se había congelado en nosotros, se había fetichizado. En consecuencia, este proceso debe iniciarse con la búsqueda de una pedagogía posible. (:3 y 4)

Para Carr y Kemmis (1988) una didáctica crítica se consigue instalando el uso de la investigación-acción en el corazón del aprendizaje, esto es, atribuirle a la educación cinco características para que sea crítica: (1) visión dialéctica de la realidad, (2) desarrollo sistémico de las categorías interpretativas de los enseñantes, (3) utilizar la crítica ideológica para superar las interpretaciones distorsionadas, (4) identificar las situaciones sociopolíticas que impiden conseguir los fines racionales del aprendizaje educativo, construyendo teorías que ayuden a superar esas situaciones, y (5) crear comunidades autorreflexivas que garanticen la unión de la teoría con la práctica.

Por otra parte asumiendo el rol de agentes de transformación, Pansza, Pérez y Morán (2001), dicen que la educación escolarizada puede ser vivida como una instancia enajenante, que nos integra acríticamente a un sistema o como una instancia liberadora. Para estos educadores, desde una de las problemáticas de la didáctica entendiéndola como una disciplina comprometida y crítica que aborda el problema del aprendizaje, es posible pensar en transformaciones desde el interior de la práctica educativa. Uno de los roles del docente que asume la Didáctica Crítica es el de oponerse a la educación bancaria de la que habla Freire (1970), ser portador de conciencia crítica entre los discentes, combatir la actitud de quienes aún están sumergidos dentro de la educación neocolonizada y por último, ser parte y arte en la construcción de un currículo crítico.

4.4.- Los planes de estudio

“Se hace necesario elaborar algunos elementos que permitan una aproximación cualitativa a una didáctica crítica, reflexiva, liberadora, que pueda ser construida en y desde la praxis misma, en un proceso de reflexión, acción y construcción social”

Rosa Becerra Hernández y Andrés Moya Romero (2009)

Los Planes de Estudio encierran concepciones sobre aprendizaje, conocimiento, el hombre, ciencia y relación escuela-sociedad, etc. Contienen también una posición política. Modificar los Planes de Estudio es un proceso de transformación social en el seno de una institución. Tres modos de organización curricular existen en Venezuela: por asignaturas, por áreas y por proyectos. Algunas características del currículo por asignaturas son su carácter enciclopedista, su no-relación entre las materias, su desvinculación teoría-práctica, la forzosa práctica de la memorización, descuida el proceso de aprendizaje. El diseño de los Planes de Estudio por áreas implica borrar las fronteras entre las disciplinas para hacerlas más acordes con el proceso de conocimiento. El diseño de proyectos implica modificar la estructura de la institución ya que integra la docencia, la investigación y el servicio. Pretende romper el aislamiento de la institución escolar respecto al entorno social. Entiende por conocimiento el acercamiento progresivo a la realidad social; y por aprendizaje un proceso de transformación de estructuras simples en otras de mayor complejidad. Hay interacción sujeto-objeto de conocimiento. Morán Oviedo (1996) nos señala las características de los programas de estudio en tres didácticas: la de la Escuela Tradicional, en la Escuela Tecnocrática y en la Didáctica Crítica.

Los Programas de Estudio en la Educación Tradicional:

- La educación que se pone en marcha está en función de los requerimientos del sistema social históricamente impuesto.
- Cuenta el intelecto del educando, no su desarrollo afectivo y crítico.
- La disciplina está en función de la domesticación y freno del desarrollo social.
- Es la escuela de los modelos intelectuales y morales.
- El aprendizaje es la capacidad de retener y repetir la información. Hay una relación mecánica con el objeto de conocimiento. Hay que memorizar, no conocer.
- Los objetivos de aprendizaje se formulan como grandes metas orientadoras del aprendizaje y de la enseñanza.
- Los contenidos de la enseñanza son listados de temas, capítulos o unidades.

- En cuanto a actividades de aprendizaje se centran en escuchar y repetir en lugar de observar sistemáticamente y experimentar. Se utilizan notas, textos, láminas, carteles, tizas, marcadores, pizarrón, etc. pero sin criterios teóricos claros.
- La evaluación es una actividad estática e intrascendente que se realiza al final del proceso mecánicamente. Sirve además como arma de intimidación y represión.
- El profesor no se preocupa por la elaboración de sus programas de estudio. Eso corresponde a los expertos.

Los Programas de Estudio en la Escuela Tecnocrática:

- Esta tecnología surge en una sociedad racionalista y sistemática cuyo fin es aumentar la producción (capitalismo).
- Se introduce sin un análisis previo buscando más resolver el cómo de la enseñanza que el qué y el para qué, cayendo de esta manera en un practicismo pedagógico.
- El rol del maestro cambia, su autoridad ya no estriba en dominar contenidos, sino en dominar técnicas.
- Entiende por aprendizaje las modificaciones de conducta que se operan en el sujeto
- Los objetivos de aprendizaje son descripciones claras, precisas y unívocas de la conducta que se espera del estudiante.
- En cuanto a los contenidos de la enseñanza estos son algo ya dado y validado por los "expertos" o por la institución. Lo importante no es que al estudiante aprenda contenidos sino conductas.
- Las actividades de aprendizaje están en relación al "individualismo y a la neutralidad científica". En la clase se experimentan toda clase de técnicas, recursos y experiencias de aprendizaje.
- La evaluación busca las evidencias exactas y directamente relacionadas con las conductas formuladas en los objetivos. Se miden las conductas.
- La construcción de programas se centra en la elaboración de Cartas Descriptivas en base a objetivos conductuales.

Los Programas de Estudio en la Didáctica Crítica:

- La Didáctica Crítica considera importante analizar los fines de la educación, la práctica docente, la dinámica institucional, los roles de sus miembros, el significado ideológico de todo lo anterior. Olvidarse que el maestro es sólo guía, orientador, instrumentalizador del aprendizaje.
- La palabra enseñanza es sustituida por aprendizaje, de esta forma todos los actores del proceso aprenden. Aprende las profesoras, profesores, maestras, maestros y estudiantes.
- Considera que toda la situación de aprendizaje es la que educa. Todos aprenden de todos, especialmente de aquello que realizan en conjunto.
- Las modificaciones que se logren en la educación serán producto del análisis y la reflexión; de una auténtica actividad científica apoyada en la investigación, en el criticismo y en la autocrítica.
- Poner en el centro del acto educativo al factor humano, las interrelaciones personales, el manejo del conflicto y la contradicción en el acto de aprender.
- El aprendizaje no es lineal sino con crisis, paralizaciones, retrocesos, resistencias al cambio, etc.
- La transformación no es sólo del objeto, sino que en el mismo proceso de transformación, se transforma el sujeto.

- Los objetivos se definen como propósitos del curso, como problemas a solucionar, como contenidos en función de la estructura de la propia disciplina de los conceptos que maneja, de la significatividad y de la aplicabilidad de los aprendizajes.
- Los contenidos se incluyen después de un análisis crítico de la práctica profesional y si incorporan el objeto de conocimiento o fenómeno de la realidad que se pretende estudiar. Se pretende que el contenido contenga las ideas básicas, los conceptos fundamentales, los sistemas de pensamiento. Se trata de "historizar" los contenidos. También se busca presentar los contenidos de la forma menos fragmentada posible.
- En cuanto a situaciones de aprendizaje es necesario seleccionar aquellas experiencias de aprendizaje idóneas para que el estudiante realmente opere el conocimiento. Por lo mismo pueden ser muy variadas. Las situaciones de aprendizaje siguen un método: aproximación al objeto de conocimiento (lograr una percepción global del fenómeno a estudiar), análisis del objeto (búsqueda de información desde distintas perspectivas, comparar, confrontar y generalizar información); y reconstrucción del objeto.
- En cuanto a evaluación se habla de evidencias del aprendizaje. Se entiende como un proceso que permite al estudiante reflexionar, y confrontar con sus compañeros, sobre su propio proceso de aprender
- El énfasis se pone en el proceso más que en el resultado.
- Se centra en la elaboración de los programas que son los eslabones de todo el Plan de Estudios (ahí se reflejan los propósitos que realmente se persiguen en la educación).
- Por lo general los programas son producto de prácticas empíricas de tipo político o ideológico (no académicas), no responden a las expectativas de la Práctica Profesional ni a las demandas sociales. Aquí es donde es más difícil introducir cambios de fondo.
- Es necesario partir de un concepto de aprendizaje que sirva de marco de referencia para entender qué significa: objetivos, contenidos, actividades de aprendizaje, evaluación, etc.
- Desde la didáctica crítica se entiende por "Planeación Didáctica" no la actividad de carácter estático previa al proceso de aprendizaje, sino como un quehacer docente en constante replanteamiento, susceptible de continuas modificaciones, producto de la evaluación continua.
- Por "Instrumentación didáctica" se entiende no sólo el planear, organizar, seleccionar, decidir y disponer los elementos para el proceso de aprendizaje sino todo lo que sucede en el aula como una actividad circunstanciada y determinada tanto social como institucionalmente.

La educación es en sí misma cultura, y así lo asume la Didáctica Crítica. Cultura en consonancia con la tradición del pensamiento crítico latinoamericano, es decir, recuperación de la historia, intereses por partir de la propia circunstancialidad, sentido de transformación de la realidad con un compromiso social evidente, que no se queda en el juego entretenido de concebir abstracciones, sino de la creación de conciencia a través de actividades: uso - además de las aulas, laboratorios, salas de computación, canchas y bibliotecas - de otros lugares para el aprendizaje: calle, plazas, barrio adentro, consejos comunales, parques, casas, radio comunitarias, museos, cines; participación en fiestas populares y la construcción y uso de vestimentas y máscaras propias de los carnavales, construcción de juguetes tradicionales, rescate de la música folklórica. La Didáctica Crítica asume la cultura como la construcción de futuro a partir de la recuperación de la historia que no nos contaron, de nuestra música que las emisoras de radio no difundieron, de los cultores populares que las televisoras no nos mostraron, de las experiencias lúdicas populares y tradicionales. La referencia frecuente de cultura en la

didáctica tradicional y tecnocrática es otra, es la cultura de la persona culta, es decir cultura excluyente. Ésta signa a personas o sociedades desde una supuesta depuración académica y códigos de conducta que se han formado desde la refinación del gusto en un conocimiento de acumulación memorístico cuantitativo del mundo en grandes obras literarias, intelectuales o artísticas, fechas, records o datos históricos trascendentales para la humanidad que aunque ajenos territorialmente, temporalmente o simplemente ajenos a nuestros intereses, son denominados y valorados así por la hegemonía de la moral burguesa, moral geohistóricamente dominante, que ha presentado esto como el cultivo de un espíritu noble y bello acorde a un estadio histórico.

El enfoque práctico del currículo, fue una novedad introducida por Simón Rodríguez (1990) en la primera mitad del Siglo XIX y más recientemente por Schwab (1969). Este último como respuesta tal vez a los movimientos de reforma que insistían en los fundamentos del currículo con enfoques técnicos para abordar el mejoramiento de la escuela. Los supuestos que tiene asumir el aprendizaje como práctica son varios y realmente conmueven varias de las concepciones que están instaladas de modo hegemónico en las distintas etapas de formación de los docentes. Considerar el aprendizaje, la educación y el currículum como prácticas significa considerarlas actividades, acciones sociales, que tienen toda la complejidad de éstas, ser históricas, interpersonales, mediadas por el lenguaje, y que incluye múltiples representaciones de los sujetos implicados en las mismas.

La comprensión de lo práctico, se da claramente en comparación con lo concepción de lo técnico, y cuando se intenta describir esta concepción, uno se enfrenta de manera muy clara a las concepciones que tenemos más instaladas cuando hablamos de los hechos educativos. A saber, considerarlos medios para determinados fines, representados generalmente en objetivos que alcanzar, y que están fuera de la acción del maestro, ya que se depositan en el otro sujeto de la relación que es el estudiante. Termina sucediendo entonces que se concibe una relación de causalidad entre dos acciones de naturaleza distinta: la enseñanza y el aprendizaje. La naturaleza de la enseñanza es enseñar, y su consecuencia es la acción de enseñar, esto es lo que puede ser analizado crítica y reflexivamente, ya que ésta es la acción del sujeto profesor. La otra actividad, la de aprender, tiene una relación ontológica con la enseñanza, ya que es parte de la naturaleza del acto de enseñar que haya alguien que aprenda, pero no es su consecuencia, no es una acción posterior y fuera de ella.

La concepción práctica considera la realidad educativa como esencialmente fluida, variable, compleja, donde no hay recetas claras, ni relacionamientos simples, sino múltiples decisiones que tomar en el marco de intervenciones razonadas, prudentes, éticas, amparadas en la búsqueda de hacer lo mejor. La asunción de un enfoque práctico de la didáctica supone compartir un camino de apropiación de un concepto, pero sobre todo de una práctica de la propia didáctica, que implica un recorrido histórico y personal que supone una actitud de compromiso e implicación muy grande del propio sujeto. En este orden de ideas el aporte de Mora (2005) es significativo cuando comenta que

Igualmente se impone, se fortalece la concepción pedagógica y didáctica, también de carácter crítico y dialéctico, sobre el papel que juega el trabajo cooperativo y participativo en el éxito del aprendizaje y la comprensión, lo cual traerá como consecuencia, y necesariamente, procesos de transformación social. Consideramos que los procesos educativos complejos actuales tendrá que tomar en cuenta, desde esta nueva cultura sobre el aprendizaje y la enseñanza, los avances de la neurodidáctica, la pedagogía y la Didáctica Crítica, la relación dialéctica del estudio con el trabajo, las estrategias didácticas orientadas en la investigación-problematización y, finalmente, la formación politécnica e interdisciplinar. (:144)

En esta cita Mora nos orienta sobre la importancia del trabajo cooperativo y participativo dentro del currículo coincidiendo con González Velasco (2008) para quien el currículo debe promover “una enseñanza integral en: cómo se aprende, aprendizaje permanente, flexibilidad en los métodos y finalmente trabajo en equipo” (108). El currículo es un proyecto diseñado para una situación educativa. Sirve de orientación para la acción pedagógica. Ilumina la intervención de los agentes educativos porque marca los objetivos hacia donde se quiere llegar. Define los contenidos que se intentan transmitir o que aprendan las y los estudiantes. Propone las estrategias metodológicas y los recursos didácticos con los cuales se pudieran conseguir esos objetivos y conocer los contenidos. Opta por una manera de organizar el espacio y el tiempo de los aprendizajes y, por fin, señala criterios de evaluación. Según que se sostenga una u otra fundamentación epistemológica del aprendizaje y de la educación, el currículo puede ser más o menos abierto, incluso cerrado. Puede ser una propuesta provisional y modificable a lo largo del proceso o puede ser un documento monolítico que tiene que ser aceptado obligatoriamente por todos los educadores, funcionarios de un Estado u empleados de un patrón.

El currículo generalmente se emplea para designar todo aquello que se hace en el aula. El término “currículo” ha sido originariamente más empleado en la educación formal que en la no formal. Pero, actualmente, se emplea el nombre indistintamente tanto en el aprendizaje reglado como en el no reglado. ¿Qué significa currículo crítico? ¿En qué sentido ese significado afecta a la sociedad, convirtiéndose así en sociocrítico? Se entiende por currículo crítico, según Rodríguez Rojo (2005), aquella propuesta o proyecto que se ofrece a una situación educativa con la intención de contribuir a cambiar las cosas, en este caso la situación social educativa. Cambiar implica pasar de un estado a otro, de una interpretación a otra, de un enfoque a otro, lo cual va a exigir la comprensión y dominio de materias instrumentales, académicas, escolares y vitales. Los fundamentos epistemológicos del currículo crítico están en lo que suele entenderse por teoría crítica. En efecto, por teoría crítica se ha entendido desde la Escuela de Frankfurt, aquella revisión del paradigma científico-filosófico imperante en la comunidad de intelectuales de comienzos del siglo XX. Su evolución conceptual ha corrido pareja a la crítica de la modernidad⁴³.

Coincidimos con Mora (2008) cuando apuesta a inclinarse

por una concepción del hombre como ente de relaciones sociales cognitivas. El ser humano, quien realmente produce conocimiento en interacción con los demás, es el resultado material, psíquico y espiritual del desarrollo histórico y cultural que ha experimentado la humanidad a lo largo de su existencia. Las personas como entes activos y pensantes simultáneamente, producen conocimientos a través de la actividad mediante su interrelación con las realidades temporal o espacialmente alejadas de su propio entorno objetivo. (:51)

4.5.- Currículo Sociocrítico

“Nosotros aquí nos adentraremos profundamente en el estudio del hombre, nos adentraremos profundamente en la ciencia de la formación, de la educación del hombre (...) Y se pondrá a prueba si la pedagogía existe o no existe; se pondrá a prueba si la sociedad es capaz de educar o no a sus miembros, si es capaz de despertar en los hombres una conciencia superior, sentimientos superiores”

⁴³ Rodríguez Rojo habla de crítica de la modernidad y de la postmodernidad. Prefiero no entrar en este último término pseudocientífico.

Hay que sentar las bases para los currículos de las naciones de Nuestra América desde una perspectiva humanística y sociocrítica. La concepción humanista de la pedagogía sufrió un oscurecimiento a raíz del auge del positivismo. Se trata pues, del rescate de una pedagogía que trabaje para superar la desintegración del concepto ontológico de hombre, propiciado por el positivismo y que impregnó las bases de la escuela tradicional. Se tiene la convicción de que la acción educativa debe estar precedida por una acción sobre la persona ¿Qué es la persona?, ¿Cuál es su posición en el mundo? Según Freire (1970), estas son preguntas cuyas respuestas encauzarían el rumbo de la educación como el proceso por el cual las educandas y los educandos van desarrollando su poder de captación y de comprensión del mundo, no como una realidad estática sino como una realidad en transformación.

A partir de lo anterior, el pedagogo del Siglo XX reconoce el carácter histórico del ser humano, como ser que está siendo, inacabada e inacabado, inconclusa e inconcluso, que se sabe inacabada e inacabado y que tiene conciencia de su inconclusión. Constituye esto, a decir de Freire (1970; 88), la raíz de la educación como manifestación exclusivamente humana y de ahí el carácter permanente de la misma, “en razón de la inconclusión de los hombres y del devenir de la realidad... la educación se re-hace constantemente en la praxis...”. El educador brasileño explica

A diferencia de los animales, los hombres no sólo viven, sino que existen y su existencia es histórica. La historicidad le viene dada al hombre al tener conciencia de su actividad y del mundo en que está, lo que le permite entablar una relación de enfrentamiento con la realidad en función de finalidades que se propone y propone (...). Los hombres porque son conciencia de sí y así conciencia de mundo, porque son un cuerpo consciente, viven una relación histórico-dialéctica entre la determinación de los límites y su libertad (:115).

El Humanismo constituye una de las fuentes filosóficas que ha impulsado las necesarias transformaciones por las que ha pasado la Educación. Hacer explícito el rol sociopolítico de la Educación implica romper con la supuesta neutralidad política de ésta y la compromete con la concienciación de los pueblos y con la transformación del mismo ser humano y de las estructuras sociales.

Cada persona interpreta o analiza lo que escucha a la luz de sus conocimientos y vivencias y, en este caso, pensamos en la importancia de la Educación como tarea humanizadora. Ludovico Silva (1980), uno de los máximos exponentes de la teoría crítica latinoamericana, explica en relación al humanismo lo siguiente:

El humanismo de la sociedad capitalista es artificial porque no alcanza a todos los individuos humanos, sino ta sólo a grupos privilegiados. El humanismo de las sociedades en transición hacia el socialismo es también inexistente, porque parte del principio colectivista según el cual es preciso borrar del mapa humano las individualidades porque ese es un residuo “burgués”. El hombre común y corriente de la sociedad capitalista vive en una atmósfera de constante deshumanización, en una alienación que, como decía Marx en 1844, separa al hombre de su propia actividad productiva y vuelve en contra suyo todos los objetos creados por él. Y el hombre de la sociedad de transición vive bajo el imperio de una ideología que tiende a despersonalizarlo, a volverlo gregario, como si se tratase de una hormiga. En ambos casos se hace patente la necesidad de elaborar una teoría marxista de la desalienación, implícita en el modelo socialista de Marx. (:63)

Al respecto, se propone retomar la idea de la Educación desde un pensamiento humanístico (no capitalista, no de transición, sí socialista) para sentar las bases para los

currículos de las naciones de Nuestra América, marcando una posición muy diferenciada frente al actual auge de políticas educativas neoliberales que, apoyadas en cierto modo al desarrollo de la tecnología, lleva a nuestras sociedades a un derrotero incierto.

En lo educativo es imprescindible apelar al Humanismo, posición optimista que sostiene la posibilidad de superar nuestras circunstancias. El Humanismo es el conjunto de tendencias intelectuales y filosóficas destinadas al desarrollo de las cualidades esenciales del ser humano. Para lograrlo, deben diseñarse políticas innovadoras, que apunten al sostenimiento del ser humano como ente social, evitando el desgaste moral que se produce entre los ciudadanos ante las frecuentes contradicciones entre lo que se dice y lo que se hace, que termina poniendo en riesgo la calidad y la sustentabilidad democrática.

La Educación puede humanizar las circunstancias en las que se están formando las generaciones jóvenes; desempeña un papel central en el desarrollo económico, social, cultural y personal; es uno de los factores más importantes en la formación y en la consolidación de la democracia y es también uno de los recursos disponibles para luchar contra la miseria y el subdesarrollo.

La incorporación de conocimientos y la formación integral de la personalidad son dos grandes objetivos de este modelo, que toma acción desde la equidad, la solidaridad y la tolerancia, que suponen un respeto total al otro, apoyado en el reconocimiento recíproco y, en palabras de Luxemburgo (1975: 64) “la libertad es siempre la libertad del que piensa distinto”.

El autor de este libro piensa que es de gran valía que en nuestro contexto, a la hora de pensar cuál debe ser la base de la praxis educativa para la formación de las nuevas generaciones (objeto de estudio de la pedagogía) y con el firme propósito de sentar las bases para los currículos de las naciones de Nuestra América, el pensamiento humanista de educadores venezolanos, latinoamericanos y caribeños debe ser ampliamente revisado para su estudio y análisis. En todo este trabajo, además del legado pedagógico de Avelino Siñani y Elizardo Pérez, se difunde la impronta pedagógica de nombres invisibilizados vinculados con la educación nustramericana. Ejemplo de ello, en cuanto a humanismo respecta, lo tenemos en el venezolano Andrés Bello.

No hay duda de que este caraqueño universal es uno de los fundadores del espíritu reformador de la primera mitad del siglo XIX. Fue un humanista en el sentido estricto de la palabra. Creyó en una emancipación espiritual tanto cultural como política para los países latinoamericanos. Además, luchó por reformas en la educación con la idea de que el saber es clave para la libertad. Para Bello (1982) “Todas las facultades humanas forman un sistema, en que no puede haber regularidad y armonía sin el concurso de cada una. No se puede paralizar una fibra, una sola fibra del alma, sin que todas las otras se enfermen”. (:7).

Aunque Venezuela y Chile lo tienen como suyo, el tamaño de Andrés Bello es continental. Cuando estos países estaban naciendo como repúblicas independientes, tuvieron en él a un organizador necesario. Lo prueba su obra en todos los órdenes posibles: funda la poesía hispanoamericana, es el jurista que crea modelos legales, escribe la gramática adaptada a estas tierras, incursiona en la filosofía, hace crítica literaria, en todo caso es un pedagogo a quien interesa hasta la astronomía.

En opinión de Cabesa (2007), no deja de ser una figura atrayente; aunque volcado al estudio y al desarrollo de ideas que con el tiempo iluminarían el cielo de nuestras necesidades civiles. El estudioso al detenerse en los momentos trascendentales de su

vida, debe reconocer el mucho temple y el gran coraje que implica una existencia castigada por las privaciones, que aún así se mantiene altiva ante un propósito vital: "cauterizar a través de la educación las heridas de un continente abatido por la guerra" (Cabesa, 2007).

Es en Chile donde verdaderamente se desarrolla su labor magisterial, según relata Murillo Rubiera (1986):

Uno de los aspectos de más acusado interés en el Bello profesor es el de su método, claramente influido por la huella que en él dejó la forma de enseñar que se le inculcó en los años en que se abrió al mundo de la inteligencia de la mano de aquel hombre, sin duda gran pedagogo, que fue fray Cristóbal de Quesada (...) De otra parte, el docente Bello se prolongó en sus textos. De esa suerte, si bien Bello no fue un profesor, propiamente hablando, sino ocasionalmente, poco tiempo y reuniendo en torno a sí un número reducido de alumnos, sería incurrir en una inexactitud pensar que su magisterio docente quedó restringido a esos estrechos límites. Sabemos que sus libros se reeditaron varias veces, se divulgaron y fueron adoptados como texto en universidades fuera del país en que vieron la luz.

El venezolano Andrés Bello fue uno de los emancipadores de la decolonialidad de América. Él pide, en Zea (1972; 46), a los americanos la misma atención para la realidad que han pedido sus iguales en esta lucha emancipadora

¿Estaremos todavía, dice, condenados a repetir servilmente las lecciones de la ciencia europea, sin atrevernos a discutir las, a ilustrarlas con aplicaciones locales a darles una estampa de nacionalidad? Si no fuésemos capaces de hacerlo, no haríamos sino traicionar el espíritu de la misma ciencia "que nos prescribe el examen, la observación atenta y prolija, la discusión libre, la convicción concienzuda". Mientras nos falten medios debemos otorgarle un voto de confianza, pero no siempre ha de ser así en todos los campos de la ciencia. Por ejemplo, dice, hay algunos que exigen la investigación local, como la historia. "La historia chilena, ¿dónde podría escribirse mejor que en Chile?" "Pocas ciencias hay que, para enseñarse de un modo conveniente, no necesiten adaptarse a nosotros, a nuestra naturaleza física y nuestras circunstancias sociales." Pero hay más, es la misma Europa la que anhela esta colaboración de América. No quiere que se la repita más, quiere que sus enseñanzas sean verdaderamente aplicadas, con el mismo espíritu de independencia con que ella las aplica. "La ciencia europea nos pide datos; ¿no tendremos siquiera bastante celo y aplicación para recogerlos?" Pero no es esto suficiente. "¿No harán las Repúblicas americanas, en el progreso general de las ciencias, más papel, no tendrán más parte en la mancomunidad de los trabajos del entendimiento humano, que las tribus africanas o las Islas de Oceanía?" Los americanos pueden aportar mucho en todos los campos, tanto en el de las ciencias naturales como en el de las ciencias políticas, literarias y morales, siempre que partan de las experiencias de su realidad. "Porque, o es falso que la literatura es el reflejo de la vida de un pueblo, o es preciso admitir que cada pueblo, de los que no están sumidos en la barbarie, es llamado a reflejarse en una literatura propia y a estampar en ella sus formas".

Andrés Bello escribió, con espíritu enciclopédico, un elevado número de obras acerca de temas disímiles que estudió con acuciosidad. Se dedicó a promover el trabajo como fuente de prosperidad y riqueza tal y como se demuestra en los aportes prácticos sobre las posibilidades de los recursos vegetales americanos escritos en sus artículos sobre el cultivo y beneficio del cáñamo, tomado íntegramente del Nuevo Diccionario de historia natural y de nueva especie de papa en Colombia, y en el texto "Descripción de la cochinilla mixteca y de su cría y beneficio". Allí habló sobre este parásito y su aprovechamiento en la industria textil. De él se obtiene un colorante llamado carmín o grana cochinilla, apreciado por su intenso color rojo.

Humanística y sociocríticamente hablando la impronta del maestro Luis Beltrán Prieto Figueroa es de una claridad contundente y su aporte a los currículos de las naciones de Nuestra América indiscutible. Para Prieto Figueroa (2005c) “la educación es un fenómeno colectivo y como tal, está regido por las normas fijadas por el grupo social. Se expresa como una necesidad de la actividad de la totalidad; y es por ello que el Estado determina los medios para satisfacerla”. Para Prieto Figueroa (2005a) los problemas de la educación son problemas de la comunidad que, para resolverlos, no puede recurrirse a medios desconectados de los que en otros sectores de la actividad nacional hayan sido adoptados.

Toda planificación para la educación ha de tomar en cuenta los recursos disponibles y las posibilidades que ofrece el medio social (:126). En un sentido pedagógico Prieto Figueroa (2005d; 95) enfatiza, como visionario que fue, lo siguiente:

Hay que educar a los niños de hoy de acuerdo con el tiempo presente, pero pensando que los problemas de hoy son diferentes a los de mañana y que, por tanto, los espíritus de dichos niños deberán estar preparados para encontrar las soluciones que la mudanza imponga con el porvenir. A ello pueden contribuir las enseñanzas del pasado y las experiencias que realicen ahora, siempre que no se pretenda imponer como bueno lo que hicieron nuestros abuelos por el hecho de ser nuestros abuelos.

Prieto Figueroa (2005b) define las tareas de su *humanismo democrático* de la siguiente forma:

1. Formar al hombre en la plenitud de sus atributos físicos y morales, ubicado preferentemente como factor positivo del trabajo de las comunidades.
2. Capacitar para la defensa del sistema democrático dentro del cual tienen vigencia y son garantizados por los derechos civiles y políticos esenciales de la personalidad humana
3. Capacitar para el trabajo productor mediante el dominio de las técnicas reclamadas por el desarrollo técnico de la época. (:19).

Es decir, según este pedagogo, se trataría de formar una persona integral, comprometida y comprometido con su momento histórico, protagonista del cambio social. Para Prieto Figueroa (2005c: 20) “el humanismo democrático significa, en seguida, capacitación moral del ciudadano para la práctica de las instituciones libres” el cual es incompatible con la democracia representativa instaurada en el Pacto de Punto Fijo⁴⁴. A este respecto Prieto Figueroa (2006) sentencia

El hecho es que el hombre no puede ser cosificado, porque como persona tiene derecho a que se considere su valor humano; que los bienes pertenecen a todos y deben servir a todos y no a un grupo y finalmente la consideración de la sociedad como medio

⁴⁴ El Pacto de Punto Fijo fue un acuerdo entre los partidos políticos venezolanos derechistas Acción Democrática, el partido social cristiano COPEI (acrónimo de Comité de Organización Política Electoral Independiente y Unión Republicana democrática (URD). Fue firmado el 31 de octubre de 1958, pocos meses después del derrocamiento del General Marcos Pérez Jiménez y antes de las elecciones de diciembre de ese mismo año. Los firmantes del pacto fueron Rómulo Betancourt, Raúl Leoni y Gonzalo Barrios (AD), Jóvito Villalba, Ignacio Luis Arcaya y Manuel López Rivas (URD) y Rafael Caldera, Pedro del Corral y Lorenzo Fernández (COPEI), reunidos en Caracas, en la residencia de Caldera, de nombre "Punto Fijo". El ganador de las elecciones realizadas en 1958 fue Rómulo Betancourt. Se dejó fuera de este pacto al Partido Comunista de Venezuela, uno de los principales partidos que luchó contra la dictadura del general Marcos Pérez Jiménez.

formativo, educativo del ser humano, no puede darse y no se da dentro de la democracia que funciona entre nosotros y en la mayoría de los pueblos occidentales que es sólo remedo de una fórmula de gobierno desprovista de vida. (:52).

Capítulo 2: Sistematización

La metodología es la manera en que enfocamos los problemas y tratamos de buscar respuestas coherentes y adecuadas. Desde la perspectiva de verla como el complemento de la teoría del investigador con la praxis del docente, las instancias de investigación, desarrollo y práctica, no pueden concebirse en compartimentos estancos, donde por un lado estén los investigadores con sus desarrollos teóricos y, por otro, estén los docentes con su práctica. Desde este punto de vista, el investigador reconoce que ha iniciado este trabajo con unos supuestos y pareceres acerca de lo que podría obtener a partir del colectivo sujeto de estudio. (...). No nos podemos declarar neutrales, somos seres históricos condicionados por diversos factores sociales, culturales y políticos. Sin embargo, asumiendo una postura dialéctica, de enorme respeto hacia los otros, hemos tratado de que la construcción y reconstrucción de la teoría emerja a partir de los datos obtenidos. Consideramos que ello permite una mayor probabilidad de que la teoría derivada de los datos sea más acorde con la "realidad" que se quiere estudiar que aquella teoría obtenida a partir de entrelazar una serie de conceptos basados en experiencias o aquella que se obtiene a partir de la mera especulación, es decir cómo cree el investigador que la "realidad" debiera funcionar.

Andrés Moya Romero (2008)

La idea del método es dar respuesta al problema de investigación. Entendemos la metodología no como una llave única que abre todas las puertas, sino como un instrumento de precisión que el investigador debe terminar de adaptar, caso por caso, momento por momento, durante el desarrollo de la investigación. La sistematización de la Escuela Ayllu de Warisata y de otras experiencias pedagógicas productivas, comunitarias y emancipadoras en Nuestra América, tiene necesidad de específicas precauciones críticas y de un procedimiento metodológico propio, que ninguna teoría generalizadora podría nunca proporcionar. Prellezo y García (2003; 164), aconsejan que “sólo la discreción de cada estudioso, su sentido crítico, su olfato, afinado por la experiencia” pueden sugerir el método que mejor puede dar respuesta al problema.

Esta investigación se inició con un proyecto de trabajo suficientemente definido, basado en un número limitado de fuentes y de estudios sobre la educación productiva, comunitaria y emancipadora de la Escuela Ayllu de Warisata. La sistematización de esta experiencia pedagógica fue realizada siguiendo la metodología cualitativa e historiográfica. De la primera, las entrevistas a profundidad y los grupos de discusión, el meta-análisis, y el análisis de contenido de las fuentes y de las entrevistas complementaron la estructura de la investigación. De la segunda, se tomó la Historia Crítica sustentada en la Escuela de los Annales para desentrañar la historia de una de las experiencias pedagógicas más importantes y silenciadas en Latinoamérica y el Caribe con la idea de multiplicar su espíritu renovador en las naciones de Nuestra América para así contribuir a su segunda y definitiva independencia.

1.- Sistematización cualitativa e historiográfica

Para Britto García (en el prólogo de Pérez Rescaniere, 2011; XIII), estudiar la historia es auscultar el pasado con dos finalidades: por una parte, “para entender el presente y quizá augurar el porvenir” y, por otra, para regocijarse de un pasado cargado de conjugaciones de “idiosincrasias individuales y fuerzas colectivas en un contrapunteo apasionante”. En ese sentido, Núñez Sánchez (2009) comenta que todo aquello que no cuadrara en ese reducido esquema (veneración de grandes héroes y el culto al individualismo) dejaba de ser motivo de preocupación para los historiadores y quedaba fuera de la historiografía: las luchas sociales, los fenómenos económicos, los procesos culturales, los movimientos regionales, y obviamente las experiencias pedagógicas emancipadoras. Estudiar desde una perspectiva sociocrítica la sistematización de la experiencia pedagógica que significó la Escuela Ayllu de Warisata en el período comprendido entre 1931 y 1940 implicaba un análisis soportado desde una metodología cualitativa e historiográfica.

1.1.- Sistematización cualitativa

Los trabajos de tipo cualitativo son desarrollados en un contexto de campo (Warisata) y tienden a estar focalizados en torno a un tópico común (la Pedagogía del Adobe). Las aproximaciones metodológicas y de fundamento teórico hacen que la propuesta cualitativa presente una serie de matices claramente diferenciados. Entre éstos, Guba y Lincoln (1995; 77-81) identifican, coincidentes con esta investigación, al menos seis:

- Una noción múltiple de la realidad y por lo tanto, una visión holística (globalidad) de la misma, es decir, se hace preciso contemplar los fenómenos en sus contextos de actuación. Esto es entender la Escuela de Warisata en el periodo 1931-1940, entender la visión marxista de Elizardo Pérez y la visión ancestral de Avelino Siñani no necesariamente confrontadas.
- El principal objetivo se dirige hacia la comprensión de los hechos, lo que implica el conocimiento de las posibles relaciones manifiestas y latentes, analizando su intencionalidad educativa. Comprender la Pedagogía del Adobe como propuesta pedagógica sociocrítica de Elizardo Pérez y Avelino Siñani y su intencionalidad educativa: la emancipación y la liberación del pueblo indígena.

- El investigador y el objeto de investigación, la Pedagogía del Adobe de la Escuela Ayllu de Warisata, se encuentran interrelacionados, lo que lleva consigo una serie de influencias mutuas que deben ser tenidas en cuenta. Continuas visitas del investigador a Warisata, entrevistas a personas vinculadas con esta experiencia pedagógica, ponencias, revisión de material audiovisual, etc.
- La investigación cualitativa pretende desarrollar una serie de conocimientos ideográficos sobre los diferentes casos individuales estudiados (personas entrevistadas y teóricas/os), con el fin de aislar lo que puede ser generalizable.
- Resulta de extrema dificultad, en muchas ocasiones, llegar a establecer una diferenciación nítida entre las causas y los efectos producidos.
- Los valores están presentes en la interpretación de los datos (análisis sociocrítico de contenido) y en el desarrollo de la investigación, lo que ejerce una gran influencia sobre la propuesta paradigmática, la sociocrítica en este caso, y la teoría subyacente al estudio (educación productiva, comunitaria y revolucionaria).

Tomando como referencia su particular punto de vista sobre la investigación cualitativa y la participación del investigador, Eisner (1991; 41-49) señala como puntos básicos:

- La actuación del investigador cualitativo se transforma en instrumento de trabajo para el estudio. Prima su naturaleza de tipo interpretativo, frente a la comprobación de causalidades. En este punto hay discrepancia con este trabajo porque aunque existe una interpretación de los resultados, prima su naturaleza sociocrítica, es decir, transformar las realidades educativas de Latinoamérica y el Caribe cónsonas con los procesos de cambio que allí se vienen generando.
- En general, el investigador recurre a un lenguaje expresivo que recoge los matices específicos de cada fenómeno analizado.
- El investigador se centra en el estudio en profundidad de casos particulares, procurando que su selección sea identificativa del grupo. Cuando se estudia el pensamiento pedagógico de Elizardo Pérez, de Avelino Siñani y de Carlos Salazar Mostajo, y de antecedentes como el de Simón Rodríguez, se estudia la educación productiva, comunitaria y revolucionaria, denominada la Pedagogía del Adobe (Pérez, 1962; Sosa, 1968 y Rojas Olaya, 2010).

Estos puntos están adquiriendo una alta credibilidad, tanto por su coherencia en los planteamientos, como por su significación práctica y su utilidad en la investigación educativa.

Seguendo las directrices de Taylor y Bogdan (1986; 91-93) los aspectos más significativos a contemplar en una metodología cualitativa serían los siguientes:

- La investigación cualitativa es inductiva, desde el estudio de casos particulares como el de la Escuela Ayllu de Warisata y su Pedagogía del Adobe, pretende llegar a establecer generalizaciones. por ello, comienzan sus trabajos sobre una base débil, con propuestas de diseños flexibles y adaptados a las situaciones concretas de investigación.
- El investigador contempla el escenario (la Escuela Ayllu de Warisata) y a las personas desde una perspectiva holística, considerados como un todo, en un contexto determinado de trabajo.
- Los investigadores son sensibles a los posibles efectos que puedan ocasionar sobre las personas que son objeto de su estudio. Procuran que no se produzcan interacciones, además tratan de comprender a las personas, dentro de su marco de referencia, es decir, observar y actuar sobre la realidad tal y como otros la conciben, para comprender mejor sus posiciones.

- El investigador cualitativo debe procurar eliminar o separar sus creencias, perspectivas y predisposiciones, contempla los fenómenos y los hechos como si se estuvieran produciendo por primera vez, todo debe ser objeto de investigación. Como consecuencia de esto, todas las perspectivas de los fenómenos son valiosas, no importa quién sea el que las perciba y deben ser contempladas en un plano de igualdad.
- Los métodos cualitativos son de naturaleza humanista, por ello, se producen influencias entre los métodos y las formas en que vemos a las personas, que se traducen en llegar a conocerlas en sus comportamientos humanos y experiencias de vida en sociedad.
- Se pone un mayor énfasis en la validez de la investigación, procurando mantenerse próximos al enfoque empírico, por ello, buscan un acercamiento explícito entre los datos y lo que la persona realmente dice o hace. Ello no lo exime de un rigor en la precisión de los mismos.
- Todos los escenarios y las personas deben ser objeto de estudio y análisis, ello implica no desechar aquellos aspectos que nos parezcan frívolos e informales, pues todos estos posibles escenarios de actuación son a la vez similares y únicos.
- La investigación cualitativa se debe contemplar como un arte, esta visión viene explicitada por el hecho de recurrir a métodos no tan estandarizados como en el enfoque de tipo cuantitativo. El investigador es el artífice de su propia investigación, actuando con la máxima flexibilidad, generando su propio método de trabajo o adaptándolo a la situación contextual de análisis. Parte de este método consistió en la realización, por una parte, de entrevistas a distintas personas vinculadas con la Escuela Ayllu de Warisata (Ana Pérez Ciales, Adriana Mariscal, Basilio Quispe) y demás educadoras y educadores bolivianos, venezolanos, cubanos, mexicanos y argentinos, y de dos grupos de discusión con estudiantes de dos instituciones universitarias en Caracas.

1.1.1.- Entrevistas a profundidad y grupos de discusión

Dos de las técnicas de Investigación Cualitativa utilizadas en esta investigación son las entrevistas a profundidad⁴⁵ y los grupos de discusión. A veces los requerimientos de la investigación exigen perfiles de personas vinculadas al mundo de la educación muy específicas, los cuales son muy difíciles de reunir en una sesión de grupo. Para tales casos se utilizan entrevistas a profundidad. Dichas entrevistas son realizadas por el investigador a través de citas previamente concretadas o en forma electrónica, haciendo uso del correo electrónico.

Los objetivos son similares a las sesiones de grupo, provocando un clima óptimo y de tranquilidad, donde el entrevistado pueda desarrollar una plática fluida que permita obtener la información buscada. Las mismas son grabadas, analizadas y las principales sugerencias se presentan en un reporte final.

La Investigación Cualitativa, según Denzin y Lincoln (2000), Sardy Domínguez (2007) y Silva (2011), es un tipo de investigación formativa que ofrece técnicas e instrumentos especializados para obtener respuestas de fondo acerca de lo que las personas piensan

⁴⁵ La entrevista se inicia en los siguientes términos: Estimada/o colega, ante todo reciba usted un efusivo saludo. Me encuentro en estos momentos escribiendo una investigación sobre la educación latinoamericana y caribeña. La misma forma parte del programa doctoral de Ciencias de la Educación de la Universidad Libre de Berlín. El trabajo está dirigido por los profesores Dr. Uwe Gellert y el Dr. David Mora (tutor). Usted ha sido elegida/o dentro de una muestra intencional porque sé que su opinión va a generar aportes importantes para el trabajo en cuestión. Me gustaría contar con su apoyo. La pregunta es la siguiente: ¿Qué piensa usted sobre la educación productiva y comunitaria tanto desde el punto de vista histórico como en la actualidad?

y cuáles son sus sentimientos. Esto permite a los responsables de una investigación comprender mejor las actitudes, creencias, motivos y comportamientos de una población determinada. Las técnicas cualitativas, cuando se aplican adecuadamente, se utilizan junto a técnicas cuantitativas de una manera interrelacionada y complementada. El enfoque cualitativo proporciona profundidad de comprensión acerca de las respuestas de los entrevistados, mientras que el enfoque cuantitativo proporciona una medición.

La Investigación Cualitativa, según Silva (2011) y Velandia Mora (2007), se realiza para responder a la pregunta “¿Por qué?”, mientras que la Investigación Cuantitativa aborda las preguntas “¿Cuántos?” o “¿con qué frecuencia?”. El proceso de investigación cualitativa, para estos autores, es un proceso de descubrimiento y el proceso de investigación cuantitativa busca pruebas. A través de la investigación cualitativa se puede interpretar realidades (paradigma hermenéutico) y se puede transformar realidades (paradigma sociocrítico). Mientras que a través de la investigación cuantitativa se describen realidades. Las entrevistas en la investigación cualitativa se realiza en grupos pequeños de personas los cuales, generalmente, no son seleccionados en la base de la probabilidad (investigación cuantitativa) sino en base a sus conocimientos o vínculos con el problema de investigación, tal es nuestro caso.

Las sesiones con los grupos de discusión son sesiones de indagación designadas como “Macrosesiones”, consisten en un diálogo grupal de seis a diez personas coordinadas y analizadas por quien hace la investigación acerca del tema que estos proponen y que se ajustan a una guía de tópicos (Silva, 2011). Los participantes expresan libremente sus opiniones sobre la temática propuesta por la investigadora o el investigador y, de acuerdo con la dinámica, se puede alterar el orden de los tópicos de la sesión sin perder de vista el cumplimiento del objetivo fundamental.

Acorde a la dinámica creada, que permite desarrollar un ambiente de libre intercambio de experiencias y opiniones (Silva, 2011), podemos detectar los procesos sociológicos profundos que explican las conductas y motivaciones de los participantes, en relación al tema de la educación productiva, comunitaria y revolucionaria que se pretende explorar. A través de un exhaustivo análisis e interpretación de esa dinámica el investigador puede obtener resultados cualitativamente sólidos que permiten profundizar el problema de investigación.

1.1.2.- El meta-análisis como metodología cualitativa

El término meta-análisis, acuñado por Glass (1976), es uno de los primeros intentos sistemáticos de sintetizar resultados de investigaciones relacionadas con el mismo tema de estudio. El meta-análisis, según Axpe Caballero (2008), hace referencia a la integración de hallazgos procedentes de varios estudios empíricos utilizando para ello el mayor número de estudios mediante un algoritmo inductivo con soporte estadístico. Según Glass (1976), la investigación educativa necesita un método para el resumen ordenado de multitud de investigaciones individuales, que permita descubrir conocimiento que se encuentra sin explotar en investigaciones ya concluidas. En este sentido, el meta-análisis es capaz de sintetizar y, al mismo tiempo, analizar los resultados de numerosos estudios individuales. En este sentido Axpe Caballero (2008; 131) lo define “como un conjunto de técnicas encaminadas a aplicar los métodos estadísticos sobre los estudios primarios con objeto de obtener un resumen global, así como poder explicar las contradicciones empíricas que se hayan acumulado con el tiempo”.

Sin embargo en esta disertación coincidimos con Tashakkori y Teddie (2003), Mora (2009b; 183-221) y Kincheloe (1991). Para los primeros, el meta-análisis, aunque reconocen que surgió como metodología cuantitativa, la asumen cualitativa. Para estos autores el meta-análisis consiste en analizar la información existente en documentos

veraces y fiables de todo tipo, escritos o no, y permite al investigador determinar una tipología, clasificación o tendencia de corrientes, experiencias pedagógicas o pensamientos de algunos autores contenidos en los documentos revisados.

Para Mora (2009b; 193) el meta-análisis es un método de investigación perteneciente a la meta-investigación científica y, en el caso cualitativo, “exige a los investigadores amplios conocimientos sobre la materia tratada”. En nuestro caso: Pedagogía, Didáctica, Historia, Sociología, Política, Amáutica, Humanismo, Geopolítica, etc. Mora (2009; 197) desarrolla un modelo de meta-análisis conformado por cuatro momentos básicos: (1) los elementos contrastables, (2) las componentes esenciales del texto científico, (3) la clasificación de los trabajos mediante un sistema de categorías, y (4) el resumen en forma de discusión. Mora (2009b; 217) indica que:

El meta-análisis no debe quedar solamente en la elaboración de un listado de trabajos con sus respectivas características estructurales, con la finalidad de hacer comparaciones y, en cierto modo, algún estudio estadístico, sino que comprende una indagación mucho más profunda del contenido inherente a cada trabajo investigado.

Kincheloe (1991) utiliza el término meta-análisis con una visión sociocrítica, ya que al referirse al estudio de la ideología que subyace en la investigación educativa, el meta-análisis pretende descubrir las suposiciones ideológicas implícitas en las metodologías historiográficas.

1.1.3.- Análisis de contenido

El análisis de contenido para algunos autores (Bardin, 1979; Richardson, 1989; Krippendorff, 1990) es una técnica de interpretación de información escrita, visual y grabada que tiene la capacidad para recoger un contenido que leído e interpretado adecuadamente nos abre las puertas a conocimientos de diversos aspectos y fenómenos relacionados con la problemática estudiada. Para Bardin (1979) el análisis de contenido es una técnica de análisis de la comunicación que busca obtener indicadores (cuantitativos o no) “que permitan inferir conocimientos relativos a las condiciones de producción-recepción (variables inferidas) de esos mensajes” (:14). Coincide con Richardson (1989; 178), para quien el análisis de contenido “identifica características específicas del texto”.

Para otros autores (Mendes da Rocha Neto, Freire Borges y Furtado, 2010 y Andréu Abela, 2011) el análisis de contenido es un instrumento. Para los primeros, el análisis de contenido permite develar aquello que está implícito y explícito, pero no es comprendido (:764), mientras que para el segundo, el análisis de contenido se basa en la lectura (auditiva, textual o visual) como instrumento de recogida de información, lectura que a diferencia de la lectura común debe realizarse siguiendo el método científico, es decir, debe ser, sistemática, objetiva, replicable, y válida. Sea técnica o sea instrumento, lo característico del análisis de contenido es que combina intrínsecamente, y de ahí su complejidad, la observación y producción de los datos, y la interpretación o análisis de los datos.

Todo contenido de un texto o una imagen pueden ser interpretados de una forma directa y manifiesta o de una forma soterrada de su sentido latente. Por tanto, se puede percibir de un texto o una imagen el contenido manifiesto, obvio, directo que es representación y expresión del sentido que el autor pretende comunicar. Ejemplo de esto es el estudio iconográfico que de la gesta de la Escuela Ayllu de Warisata hace Carlos Salazar Mostajo (2005) apoyándose en fotografías suyas y de Ana Pérez Criales.

Tanto los datos expresos (lo que el autor dice) como los latentes (lo que dice sin pretenderlo) cobran sentido y pueden ser captados dentro de un contexto (Andréu Abela, 2011). El contexto, para este autor, es un marco de referencias que contiene toda aquella información que el lector puede conocer de antemano o inferir a partir del texto mismo para captar el contenido y el significado de todo lo que se dice en el texto. Texto y contexto son dos aspectos fundamentales en el análisis de contenido.

El propósito fundamental del análisis de contenido, según Andréu Abela (2011), es realizar “inferencias”. Inferencias que se refieren fundamentalmente a la comunicación simbólica o mensaje de los datos, que tratan en general, de fenómenos distintos de aquellos que son directamente observables. En este sentido Krippendorff (1990; 28) define el análisis de contenido como “una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto”. El elemento que añade esta definición es el “contexto” como marco de referencias donde se desarrollan los mensajes y los significados. Con lo cual cualquier análisis de contenido debe realizarse en relación con el contexto de los datos y justificarse en función de éste. En definitiva, el investigador social puede reconocer el significado de un acto situándolo dentro del contexto social de la situación en la que ocurrió, el pongueaje, por ejemplo, entre 1931 y 1940 en Warisata y toda Bolivia y que sería abolido en la Revolución de 1952.

1.2.- Sistematización historiográfica

En 1836 el arqueólogo danés Christian Jürgensen Thomsen⁴⁶ [1788-1865], tras veinte años de investigaciones publicó por primera vez su sistema en *Guía de las antigüedades nórdicas* [1836] donde propuso el establecimiento de una distinción entre Prehistoria e Historia, basándose en el criterio de la utilización o no de la escritura por parte de los diversos pueblos en estudio. Así, llegó a la conclusión de que en vista de que la escritura fue inventada en el cercano oriente en la segunda mitad del cuarto milenio antes de Cristo, es a partir de allí que arranca la Historia y todo lo anterior pertenece a la Prehistoria. Además, sugirió subdividir esta última en Edad de Piedra, Edad de Bronce y Edad de Hierro, de acuerdo a los materiales más importantes que el hombre empleara para construir sus armas y herramientas para su subsistencia. En la actualidad, después de haber sido sometidas a una crítica demoledora, las tesis de Thomsen han demostrado cuan limitadas y erradas son, ya que hubo civilizaciones que no utilizaron los materiales aludidos por Thomsen sino otros, como por ejemplo, el hueso y la madera. Por otra parte durante la Edad de Bronce ya existían documentos escritos fuera de Europa, y por último, el no conocimiento de la escritura como lo demuestra la etnología contemporánea, no significa un rasgo de inferioridad, sino más sencillamente, que la tradición oral era suficiente para las necesidades de transmitir la memoria colectiva (Barreiro Saguier, 1965; XIX). Esta visión positivista sobre la Historia de Thomsen encuentra una crítica con la evolución de la disciplina (Cardoso y Pérez Brignoli, 1976; 34). Para estos autores las certidumbres o verdades definitivas de la historiografía positivista pertenecen al pasado, y “el hecho de que tal concepción de la historia se mantenga en ciertos países por efecto del atraso, de la inercia, o de la falta de información, no hace que esté menos superada” (:34). En este sentido Vilar (1980; 22-23), reescribe algunas formas de entender la Historia a partir de visiones que sobre esta asignatura hace el historiador positivista Raymond Aron

⁴⁶ En Encyclopaedia Britannica (2011).

Tabla 1: La historia positivista y sociocrítica

Paradigma positivista (Raymond Aron)	Paradigma sociocrítico (Pierre Vilar)
Para hacer revivir el pasado, lo que necesitamos no es una ciencia, sino documentos y nuestra experiencia...la función de la historia es restituir al pasado humano los caracteres de la realidad política vivida actualmente; para esta tarea positiva bastan juicios probables y relativos.	El objetivo de la Historia no es "hacer revivir el pasado", sino comprenderlo. Para esto hay que desconfiar de los documentos brutos, de las supuestas experiencias vividas, de los juicios probables y relativos. Para hacer un trabajo de historiador no basta con hacer revivir una realidad política, sino que debe someterse un momento y una sociedad a un análisis de tipo científico
El sentido de la investigación causal del historiador consiste menos en dibujar los grandes rasgos del relieve histórico que en devolver al pasado la incertidumbre del futuro...La ciencia histórica, resurrección de la política, se vuelve contemporánea de sus héroes.	El sentido esencial de la investigación causal del historiador consiste en dibujar los grandes rasgos del relieve histórico, gracias a los cuales la incertidumbre aparente de los acontecimientos particulares se desvanece ante la información global de la que carecían sus contemporáneos, y que nosotros podemos tener.
El historiador es un experto, no un físico. No busca la causa de la explosión en la fuerza expansiva de los gases, sino en la cerilla del fumador.	El historiador es un físico, no un experto. Busca la causa de la explosión en la fuerza expansiva de los gases, no en la cerilla del fumador.

Tomado de Vilar (1980; 22-23)

1.2.1.- ¿Qué es la Historia?

Cuenta el historiador ecuatoriano Jorge Núñez Sánchez (2009; 9) que cuando era niño tenía siempre una reiterada interrogante: ¿qué es la historia? Ante su insistencia, su maestro de escuela intentó calmar su inquietud con una respuesta solemne, todo un retruécano: "Historia es la sucesión de sucesos sucedidos sucesivamente en la sucesión sucesiva de los tiempos" (:9). Después, ante el escaso contenido didáctico de esa respuesta, siguió preguntándose lo mismo y recopiló y elaboró distintas respuestas. Una de ellas, es que la historia escrita, la que leemos en los libros, no es siempre la misma que vivieron los protagonistas individuales o colectivos. Y no lo es, según Núñez Sánchez, porque los historiadores nunca "acabaremos por poseer todos los testimonios del pasado" y, por tanto, "nos es imposible reconstruir la historia en toda su riqueza de fenómenos y complejidad de circunstancias", y tampoco lo es "porque quienes la escribieron lo hicieron inevitablemente inspirados por el interés, la pasión o los compromisos ideológicos".

Esta explicación encuentra asidero en un hecho incuestionable: hay un pasado objetivo y un presente subjetivo. Ambos se juntan para producir un tema de estudio. En el quinto acto del drama histórico "Henry V" de William Shakespeare, el coro inicial dice:

A quien no ha leído la historia, le rogamos que nos permita contársela. A los que la han leído, les rogamos humildemente que nos perdonen, si no podemos reducir sobre estas pobres tablas ni el tiempo ni el número o variedad de casos en su precisa o desmedida realidad.

En este drama histórico, representado en 1599, el dramaturgo inglés, basado en la Crónica de Holinshed y en la última parte de las famosas victorias de Henry V, muestra una preocupación que no le es ajena a ningún investigador. Contar la historia en su precisa o desmedida realidad es el reto de la Historia como ciencia social. Shakespeare es un apasionado de Henry V, allí hay un presente subjetivo conviviendo con un pasado objetivo: la invasión de Francia por parte de Henry V.

Otra problemática de la historia es ocultar o no difundir acontecimientos importantes del pasado. Esta es la preocupación de Carlos Salazar Mostajo (1986; 7) cuando, al referirse a la utopía lograda que significó la Escuela Ayllu de Warisata, comenta que "es historia

que se está muriendo y puede ser que pronto se extinga en el recuerdo de las generaciones". Este maestro normalista boliviano, al referirse al documento *Warisata Escuela Ayllu: el por qué de un fracaso. Estudio de caso una experiencia de escuela comunitaria* de Huacani, Mamani y Subirats (1978), critica las omisiones de dicho estudio que conducen a distorsiones de lo ocurrido y que, incluso dudan sobre la gesta educativa de Warisata por no hacer una revisión correcta del material aún visible y por ende concluir con que Avelino Siñani, Elizardo Pérez, Raúl Pérez y Carlos Salazar Mostajo y demás directores de los núcleos indígenas, fueron "domesticadores del indio" (Salazar Mostajo (1986; 7) olvidando que el poderoso impulso que han cobrado los movimientos indios después de 1941 fue originado en las escuelas fundadas por Elizardo Pérez entre 1931 y 1940.

De acuerdo con García y Jiménez (2006) la Historia es una disciplina paradigmática que se ubica en el espacio y el tiempo, pero al mismo tiempo está sometida a los cambios, a la casualidad, a la intencionalidad y a la conflictividad. En nuestro caso el espacio: Warisata, el tiempo: el lapso entre 1931 y 1940. Los constructos de esta investigación representan el resto, es decir, los cambios, la casualidad, la intencionalidad y la conflictividad. La pedagogía del adobe políticamente comprometida con el movimiento indígena cuyo propósito era la emancipación y autodeterminación del indio en una realidad que le era adversa: el latifundio en una década que no fue, según Salazar Mostajo (1986; 8), "precisamente de acomodo burocrático o sobrevivencia parasitaria".

José Martí (1977; 29), sobre la enseñanza de la historia nustramericana decía:

La historia de América, de los incas acá, ha de enseñarse al dedillo, aunque no se enseñe la de los arcontes de Grecia. Nuestra Grecia es preferible a la Grecia que no es nuestra. Nos es más necesaria (...) Injértese en nuestras repúblicas el mundo; pero el tronco ha de ser el de nuestras repúblicas.

Nada de esto se cumple, según el historiador venezolano José Gregorio Linares (2011; 47), ya que la enseñanza de la historia de América no está presente en los programas escolares de las naciones latinoamericanas, a pesar de que: "no hay patria en que pueda tener el hombre más orgullo que en nuestras dolorosas repúblicas americanas" (Martí (1977; 29). En este sentido dice Guillén Vicente (2003; 286):

Nuestros más antiguos nos enseñaron que la celebración de la memoria es también una celebración del mañana. Ellos nos dijeron que la memoria no es un voltear la cara y el corazón al pasado, no es un recuerdo estéril que habla risas o lágrimas. (...) Por eso, dicen, la memoria apunta siempre al mañana y esa paradoja es la que permite que en ese mañana no se repitan las pesadillas, y que las alegrías, que también las hay en el inventario de la memoria colectiva, sean nuevas. La memoria es sobre todo, dicen nuestros más primeros, una poderosa vacuna contra la muerte y alimento indispensable para la vida. Por eso, quien cuida y guarda la memoria, guarda y cuida la vida; y quien no tiene memoria está muerto.

Existen diversas definiciones acerca de qué es la Historia. Sin embargo, y por el interés que nos ha suscitado nos apoyaremos en las definiciones que nos aportan Bellver (2000), Pluckrose (1993) y Rodríguez Ratia (2004). Para Bellver (2000) la Historia

es ciencia del devenir de los hombres en el tiempo. Y si no somos a la vez conscientes de estar en medio del camino, de que somos quien somos por la carga de la historia que nos ha hecho a todos, actuaremos a ciegas en la vida. El pasado no es una simple acumulación de recuerdos, sino un conocimiento de hechos en su devenir, que es cuando puede decirse, en puridad, que se ha recuperado el pasado para mejor conquistar el porvenir (: 103).

Pluckrose (1993) la define como una comprensión de los actos humanos del pasado,

una toma de conciencia de la concepción humana en el pasado, una apreciación de cómo los problemas humanos han cambiado a través del pasado, y una percepción de cómo los hombre y mujeres y niños vivían y respondían a los sucesos en el pasado (: 37).

Rodríguez Ratia (2004) por su parte señala que la Historia es una ciencia social que

estudia los acontecimientos humanos a lo largo del tiempo, es decir, aquellos hechos, sucesos, sentimientos, ideas, etc., vividos y protagonizados por los pueblos, los grupos o las personas, que son considerados como dignos de memoria. Su contenido es, además, la reconstrucción, interpretación y comprensión del pasado con el fin de explicar el presente y prever en la medida de lo posible el futuro (:38).

El primer requisito del historiador, según Lytton Strachey (en Edward Hallet Carr, 1969; 21), “es la ignorancia, una ignorancia que simplifica y aclara, selecciona y omite”. La tarea primordial del historiador no es recoger datos, sino valorar: ¿por qué si no valora, cómo puede saber lo que merece ser recogido? (:32). En el pensamiento Edward Hallet Carr (1969; 32) destacan tres observaciones: (1) Los hechos de la historia nunca nos llegan en estado puro, ya que ni existen ni pueden existir en una forma pura: siempre hay una refracción al pasar por la mente de quien los recoge. (2) La necesidad, por parte del historiador, de una comprensión imaginativa de las mentes de las personas que le ocupan, del pensamiento subyacente a sus actos (...). No se puede hacer historia, si el historiador no llega a establecer algún contacto con la mente de aquellos sobre los que escribe. (3) Sólo podemos captar el pasado y lograr comprenderlo a través del cristal del presente. La función del historiador no es ni amar el pasado ni emanciparse de él, sino dominarlo y comprenderlo, como clave para la comprensión del presente.

La historia, para este autor, es un proceso continuo de interacción entre el historiador y sus hechos, un diálogo sin fin entre el presente y el pasado (:44). Paul Valéry (en Cuesta, 2000; 4) se refiere a la historia como “el más peligroso producto elaborado por la química del intelecto”. Hoy, después de la tragedia humana vivida en el campo de concentración de Auschwitz, ya nada puede ser igual y, como bien señalaba Adorno (1998; 79), la no repetición de la experiencia del holocausto ha de ser la base de una nueva educación, que en el caso de la historia no puede descansar en el regreso a una contemplación acrítica y nacionalizante⁴⁷ del pasado.

Hoy más que nunca la experiencia del fascismo, etapa superior del nacionalismo xenófobo y genocida, que aún persiste en Nuestra América y de la que tenemos ejemplos en el caso que nos ocupa. De no ser por los gobiernos dictatoriales de la década de los cuarenta del siglo pasado la pedagogía del adobe hubiese sido instrumento permanente de emancipación y autodeterminación. Al respecto dice Salazar Mostajo (1986; 10), que después de la Revolución de 1952 en la que queda abolido el pongueaje, “lo sensato, lo revolucionario hubiera sido restaurar Warisata con todo su contenido económico, social y cultural, y enlazarla con la reforma agraria, ponerla a su servicio”. Ambas instituciones se hubieran fortalecido mutuamente: las escuelas, por su parte hubiesen aplicado a gran escala aquello que Warisata había practicado en su limitada dimensión, la pedagogía del adobe, constituyéndola en motor de la comunidad, “en su eje de desarrollo, lo que hubiera permitido infinitas posibilidades de trabajo ahora que estaba eliminado el patrón feudal”; y la reforma agraria, porque a través de las escuelas y de la Didáctica del Reencuentro, “hubiera podido hacer lo que no ha hecho hasta ahora, es decir, organizar

⁴⁷ Adorno se refiere acá a un nacionalismo de países desarrollados e imperialistas. Lejos del concepto nustramericano que intenta revalorizar el papel específico de cada una de nuestras naciones y su aporte en el desarrollo de la integración.

la producción” por ende garantizar la seguridad alimentaria, complemento indispensable para la liberación del indio.

Esta lección y aquella referida nos debe llevar a pensar de otra manera, a superar la historia como instrumento de identificación nacional y buscar, en el camino de una emancipación nuevas formas de *identidad razonable*, que algunos consideran viable a través de la elaboración de un referente identificador de carácter universal. Pero no parece, ni mucho menos, que ello sea suficiente. Es preciso volver la mirada hacia la tercera forma de concebir el pasado: desempolvarlo, visibilizarlo, contarlo desde el históricamente oprimido, esto es la historia crítica.

1.2.2.- La Historia Crítica

“La historia es una disciplina que se refiere a los hombres, a tantos hombres como sea posible, a todos los hombres del mundo en cuanto se unen entre sí en sociedad y trabajan, luchan y se mejoran a sí mismos”

Antonio Gramsci (1977; 511)⁴⁸

La historia crítica, según Medina Rubio (2010), se rebela contra los hechos ya admitidos y siembra dudas sobre la posición de la historia ya aceptada por todo el mundo. La historia crítica significa ajustar cuentas con el pasado porque éste está o invisibilizado o tergiversado. La Historia Oficial es un instrumento del Estado burgués, y éste a su vez de la dominación burguesa, construido para su perpetuación. Su objetivo es mantener al pueblo enajenado, sumiso y perdido en un laberinto de desolación.

La memoria implica olvido porque el recuerdo siempre entrafña una selección de experiencias y de sucesos. Recordar conlleva, pues, la réplica del olvidar, y además, este par dialéctico, en el contexto de una educación crítica, de una educación emancipadora y para la emancipación, también induce a una suerte de distancia respecto a nosotros mismos. Hasta cierto punto todo conocimiento crítico constituye una operación de introspección del sujeto y de su manera recordar y recordarse. En la esfera del saber histórico y su dimensión didáctica, una verdadera educación crítica es aquella que enseña a efectuar cortes con el canon de memoria colectiva dominante.

Esta historia crítica, llamada también genealógica o historia del presente (Cuesta, 2009; 14) contiene al menos tres de los elementos que Reyes Mate (2006 y 2008), a través de la lectura de Walter Benjamin [1892-1940], atribuye a la memoria como nueva categoría, a saber: teoría del conocimiento, método hermenéutico e imperativo ético. Como bien señala Benjamín (1973) en sus famosas *Tesis sobre el concepto de Historia*, frente a la historia positivista e historicista; que busca explicar las cosas como realmente fueron o como realmente el investigador quiere que sea, en su presente subjetivo ideológico; existe la historia crítica que evita la empatía con los vencedores, reclama la memoria de los vencidos y niega cualquier visión complaciente y teleológica. Un ejemplo de esa historia positivista la encontramos en el pensamiento del autor de Facundo, Domingo Faustino Sarmiento [1811-1888] quien, en una carta que le enviara a Bartolomé Mitre [1821-1906] el 24 de septiembre de 1861, se expresa de la siguiente forma:

Tengo odio a la barbarie popular... La chusma y el pueblo gaucho, nos es hostil... Mientras haya un chiripá⁴⁹ no habrá ciudadanos, ¿son acaso las masas la única fuente de poder y legitimidad? El poncho, el chiripá y el rancho son de origen salvaje

⁴⁸ Carta a Delio Gramsci.

⁴⁹ Faja tejida, especie de pañal, terminada en flecos atado a la cintura. En Venezuela se le conoce como guayuco.

y forman una división entre la ciudad culta y el pueblo, haciendo que los cristianos se degraden... Usted tendrá la gloria de establecer en toda la República el poder de la clase culta aniquilando el levantamiento de las masas (Maglio, 1999).

Walter Benjamin (1973) propone, una epistemología como construcción situada y atenta a las miradas y memorias de quienes quedaron en los márgenes del curso de la historia. Basta revisar los contenidos o índices de los libros (1) Historia de la educación en Bolivia de Faustino Suárez Arnez (1963), (2) Pedagogías del siglo XX de Cisspraxis (2000), (3) El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI de Jaume Trilla (2007), (4) *Historia de las ideas pedagógicas* de Moacir Gadotti (2008) y (5) *Historia de la educación 2: del 1500 a nuestros días* de Mario Alighiero Manacorda (2009) para constatar que la pedagogía del adobe de la Escuela Ayllu de Warisata quedó al margen así como la Escuela Serena [1938-1950] de las pedagogas argentinas Olga y Leticia Cossettini, la Escuela Rural Unitaria de Tristán Suárez del pedagogo argentino Luis F. Iglesias [1938-1958] y la Escuela Rural Canteras del Riachuelo en Uruguay [1928-1935] del matrimonio Jesualdo Sosa y María Cristina Zerpa. La misma suerte corre, en los dos últimos libros, el legado pedagógico del venezolano Simón Rodríguez, el del cubano José Martí, el del peruano José Carlos Mariátegui, y un largo etcétera.

Sobre este enfoque sociocrítico dice Gramsci (1977; 45), “La Historia no es un cálculo matemático: no existe en ella un sistema métrico decimal, una numeración progresiva de cantidades iguales, que permita las cuatro operaciones, las ecuaciones y la extracción de raíces” y prosigue “la cantidad (estructura económica) se convierte en ella en cualidad porque se hace instrumento de acción en manos de los hombres”, acá se refiere Antonio Gramsci a “los hombres que no valen sólo por el peso, la estatura y la energía mecánica desarrollable por los músculos y los nervios, sino que valen especialmente en cuanto son espíritu, en cuanto sufren, comprenden, gozan, quieren o niegan”.

Sobre la vinculación de economía e historia, tan importante en el lapso 1931 y 1940 de la Escuela Ayllu de Warisata, Gramsci (2006; 46), refiriéndose a Karl Marx, dice: “Con Marx la historia sigue siendo dominio de las ideas, del espíritu, de la actividad consciente de los individuos aislados o asociados”, “Pero las ideas, el espíritu”, insiste Gramsci, “se realizan, pierden su arbitrariedad, no son ya ficticias abstracciones religiosas o sociológicas”. Sintetiza Gramsci, “la sustancia que cobran se encuentra en la economía, en la actividad práctica, en los sistemas y las relaciones de producción y de cambio”. Para Gramsci, la historia como acaecimiento es pura actividad práctica (economía y moral)”, la escuela productiva y la escuela emancipadora. Gramsci (2006; 47) explica:

La comprensión de la real causalidad histórica tiene valor de revelación para la otra clase, se convierte en principio de orden para el ilimitado rebaño sin pastor. La grey consigue conciencia de sí misma, de la tarea que tiene que realizar actualmente para que la otra clase se afirme, toma conciencia de que sus fines individuales quedarán en mera arbitrariedad, en pura palabra, en veledad vacía y estática mientras no disponga de los instrumentos, mientras la veledad no se convierta en voluntad.

Es así como la historia crítica nos permite imaginar un nuevo aprendizaje del pasado, un aprendizaje que vincula economía, historia y educación; un aprendizaje que emplea la sistematización de experiencias pedagógicas productivas, comunitarias y revolucionarias en Nuestra América en la construcción de la conciencia histórica de estudiantes, docentes y lectoras y lectores en general; un aprendizaje que desplace, relegue y arrincone los elementos monumentales y anticuarios del pasado poniendo en su lugar la mirada crítica para la construcción del presente.

1.2.3.- La historia oficial

La historia de la educación latinoamericana y caribeña ha sido secuestrada por la historia oficial promovida por la educación neocolonizadora (Bigott, 1975), la cual pretende hacer creer que Nuestra América, en términos de José Martí (1895), surge, en primer lugar, con

la conquista de pueblos primitivos, idólatras y salvajes; en segundo lugar, que la cultura es la occidental, es decir, la eurocéntrica, que llegó de Europa vía España y, en tercer lugar, invisibilizar no sólo las civilizaciones con un alto desarrollo humano que existieron en lo que hoy conforma Latinoamérica y el Caribe, sino el pensamiento pedagógico progresista de mujeres y hombres que crearon experiencias pedagógicas emancipadoras. Su objetivo es mantener al pueblo ajeno a sí mismo y perdido en un laberinto de desolación, amnésico, sumiso y sometido. La “Historia Oficial” de nuestro continente es ostensiblemente eurocéntrica y pretende perpetuar la colonización geoideológica.

Latinoamérica y el Caribe, o Nuestra América, podemos definirla, extrapolando de la definición de ciudad que hace González (1990; 89) como una “unidad geoideológica de construcción y reconstrucción de sentidos históricamente construidos” entre las clases sociales que la habitan.

La historia en los países colonizados generalmente le pertenece al Estado. Suele encontrarse en los libros de texto, en la estatuaría de plazas, parques y avenidas. Escrita en placas, letras de oro y en consagrados libros oficiales. La historia oficial es la autobiografía del Estado. De esta manera, la historia válida, justifica y legaliza una realidad política y social, de los países colonizados.

Hace que parezca “natural” que existan pocos inmensamente ricos y millones de pobres sin ninguna oportunidad. Incluso se habla poco de la existencia de indígenas en países colonizadores, una de estas excepciones lo constituye el trabajo sobre universidades indígenas en el mundo (Wind, 2011), en el cual su autora, en un estudio comparativo, logra desmontar la visión que sobre los indígenas se ha manejado históricamente, dejando entrever indígenas rubios en Irlanda, Escocia, Gales (: 269) y Noruega (: 281), indígenas amarillos en China y Japón (: 259 y 266), así como presencia de ellos en Estados Unidos, Canadá, Australia y Nueva Zelanda.

En Latinoamérica y el Caribe, así como en la realidad indígena referenciada, la historia ha dejado de pertenecer al pueblo. Así, se convierte en algo ajeno, aburrido, “oficial”. Deja de ser algo propio, vital, vibrante. Desde uno de los primeros “historiadores oficiales”, Hernán Cortés, la historia se ha escrito para justificar la colonización que hasta la fecha se padece y siempre nos la han contado de manera obligatoria. En ésta se crean imágenes ejemplares de los héroes nacionales para justificar una supuesta preservación del nacionalismo, pero su sustento es la mutilación deliberada de la verdad por parte de las elites hegemónicas, con la intención de tener el control político y ejercer una manipulación ideológica. Esta investigación pretende ser un llamado a cuestionar los más arraigados dogmas y fundamentos sobre los cuales se ha levantado la historia educativa latinoamericana y caribeña y propone una educación emancipadora basada en tres pilares fundamentales: productividad, comunidad y revolución. Para ello se ha desarrollado un proceso de sistematización de experiencias pedagógicas asentada en una revisión sociocrítica de nuestra historia con la finalidad de lograr uno de los propósitos de este trabajo: difundir una visión crítica de la epopeya pedagógica nustramericana enmarcada en tres conceptos: educación productiva, educación comunitaria y educación revolucionaria.

1.2.4.- Educación, revolución y cultura

La Escuela Ayllu de Warisata es un compendio de educación revolucionaria (la pedagogía del adobe de la productividad para la comunidad) y de encuentro de dos culturas: el mestizo blanco Elizardo Pérez con su práctica de la escuela marxista y de la Escuela Nueva, y del indígena aymara Avelino Siñani y su cosmogonía ancestral andina y su formación en la escuela metodista (entrevista a Pedro Quiroz y a Javier Paredes,

2010) ampliamente superada en esta experiencia emancipatoria. La educación revolucionaria está vinculada a la cultura. El educador caribeño, más precisamente de Martinica, Frantz Fanon (en Fernández Retamar, 2009), sostuvo que una revolución es el hecho cultural por excelencia de un pueblo. "Una revolución para que sea irreversible debe ser cultural" (Fondo Editorial Ipasme, 2009). Criterios como estos expresan los vínculos indestructibles entre un auténtico proceso revolucionario y una auténtica cultura tal como el de la pedagogía del adobe con la cultura mestiza (occidental) y ancestral.

Denzil Romero [1938-1999], pedagogo, abogado y escritor venezolano, define a la cultura oficial como aquella que "exalta y minimiza, consagra y destruye según sus conveniencias" (Romero, 1982; 63). Este aserto del reconocido invencionero (así se auto titulaba) sirve para sacar a la luz parte de la pedagogía revolucionaria latinoamericana, productiva y comunitaria, minimizada, deformada y negada en el ámbito continental. Las ideas centrales que guían la vida y creación de las/os pedagogas/os latinoamericanas/os y caribeñas/os son: el profundo orgullo nacional, la sólida convicción del valor de la continentalidad, la constante búsqueda de las raíces, la reivindicación de lo nuestro y el permanente enfrentamiento contra toda visión hegemónica y negadora de la condición humana que nos define.

Nuestra América de hoy se caracteriza culturalmente por el súbito descubrimiento de que todo es cuestionable, de que las viejas explicaciones eran justificaciones, de que hay que repensarlo todo. Esta lucidez, de repente lograda, dice Darcy Ribeiro (2006),

no es probablemente una conquista de nuestra racionalidad, sino una proyección sobre la conciencia latinoamericana de alteraciones estructurales que le abren nuevos umbrales de percepción. Sólo así se puede entender por qué tantos, al mismo tiempo, sin cualquier comunicación de unos con los otros, formulen, a lo largo y a lo ancho de América Latina, los mismos juicios y elaboren los mismos conceptos (: 7).

Nuestra América nos ha dado ejemplos señeros del hecho. Basta recordar la relación profunda entre Avelino Siñani y Elizardo Pérez: el abrazo de dos culturas (mestiza e indígena) como génesis de la unidad boliviana y nuestramericana. También la relación intensa entre Simón Bolívar y su maestro Simón Rodríguez. El juramento hecho por el primero de ellos ante el segundo, en Roma, y que Martí llamó "el poema de 1810"⁵⁰, anunció tanto la futura revolución de la primera independencia política de España, como su independencia cultural, la que empezó a realizar el otro maestro de Bolívar, Andrés Bello, en el primero de sus grandes poemas americanistas.

Y avanzando en el tiempo, llegamos al año 2010 con el cual se inició desde el epicéntrico 19 de abril el bicentenario de la independencia que aún no ha concluido. También se conmemoró ese año el centenario de la Revolución Mexicana de 1910, cuyas repercusiones culturales en el continente iluminarían la primera mitad del siglo pasado. Iniciada la segunda mitad de esa centuria, la Revolución Boliviana de 1952, elimina el pongueaje⁵¹; la Revolución Cubana triunfante en 1959, orientada siempre por José Martí, nos daría nuevos ejemplos del hecho, entre ellos, la llegada al poder en Chile en 1973 de Salvador Allende, la Revolución Sandinista iniciada en 1978 en Nicaragua al mando de Daniel Ortega, la segunda Revolución Mexicana con la incursión del Subcomandante Marcos y el Ejército Zapatista de Liberación Nacional el primero de enero de 1994, la Revolución Bolivariana en Venezuela con el Comandante Hugo Rafael Chávez Frías

⁵⁰ Fue en Venezuela que José Martí dijo, refiriéndose a la independencia de América: "El poema de 1810 está incompleto y yo quise escribir su última estrofa" (Carbonell. 1911).

⁵¹ El pongueaje es el servicio que están obligados a prestar al patrón los indígenas que no tienen propiedad ni patrimonio, que son la inmensa mayoría. Es consecuencia directa de la alta concentración de tierras en pocas manos. El pongueaje es un claro ejemplo de las relaciones de sumisión personal que introdujo la colonia y que se entretienen con el proceso productivo.

liderándola desde el 2 de febrero de 1999 y la Revolución Indígena Boliviana con el indígena aymara Evo Morales Ayma ocupando el poder el 22 de enero de 2006.

1.2.5.- Investigación historiográfica

“Cómo es el pasado exactamente recordado (y olvidado), cómo se convierte en imágenes fascinantes e historias coherentes, cómo se organiza en explicaciones fiables, cómo es arrastrado y apaleado hasta convertirse en razones para actuar, cómo es celebrado y desmedido, suprimido e imaginado; todo ello tiene enormes consecuencias sobre cómo puede ser conformado el futuro”

Geogg Eley (2008; 15)

Uno de los autores citados por Beyer (2010) en el marco metodológico de su tesis doctoral es el historiador francés Marc Bloch [1886-1944] fundador de la Escuela de los Annales⁵² en 1929, escuela historiográfica opuesta al positivismo histórico imperante en su momento caracterizado por su pretendida objetividad histórica, su énfasis en las fuentes escritas y por privilegiar el estudio de la historia política, la diplomacia y los hechos bélicos (Carrasco, 2010). Más adelante trataremos esta escuela con mayor detalle.

Beyer (2010; 53), respecto a la investigación histórica en educación, dice que se trata de armar un rompecabezas para lo cual se cuenta sólo con un conjunto mínimo y parcial de piezas aisladas, desconociendo además la figura o imagen a ser construida, es una tarea ardua ya que al comienzo de su investigación sólo contaba con un difuso bosquejo de tal imagen. La tarea consistió, según este educador matemático venezolano, en conseguir la mayor cantidad de piezas faltantes así como emprender la reconstrucción de tal imagen, “produciendo al final una representación reconocible, coherente, plausible y lógica de la misma”.

Plantea Best (1961; 75) como una característica o parte de un posible esquema de investigación el que las historiadoras y los historiadores delimitan un problema, formulan hipótesis o hacen surgir cuestiones para ser contestadas, recogen y analizan datos primarios, prueban las hipótesis como consistentes o no con la evidencia, y formulan generalizaciones o conclusiones.

En este trabajo coincidimos con Parra Monserrat (2010) quien ve la Historia como una realidad histórica en sí misma, una práctica social que ha ido variando y que ha respondido, como apunta Eley (2008) en el epígrafe que inicia este apartado, a funciones socio-políticas y casualidades muy diversas. Por ello se hace necesario hacer algunas precisiones en torno a cómo se concibe el método de trabajo en este campo del conocimiento humano ya que la Historia necesaria en la actualidad debe ocuparse de las sociedades humanas que se transforman (la historia de Bolivia cambió después del legado de la pedagogía del adobe), y que se propone comprender el presente a través del pasado y éste por aquél, esto es realidad histórica. Es la Historia que tiene que tener presente las interacciones entre todas las actividades humanas (Brito Figueroa, 1996; Cardoso, 1981; Bigott, 1995; Linares, 2011; Rodríguez, 2009 y Medina Rubio, 2010).

La investigación histórica se ha definido, según Cohen y Manion (1990; 76), “como la situación, evaluación y síntesis de la evidencia sistemática y objetiva con el fin de

⁵² Denominada así por la publicación de la revista francesa *Annales d'histoire économique et sociale* en donde se publicaron por primera vez sus planteamientos. Después llamado *Annales. Economies, sociétés, civilisations*, y renombrado en 1994 como *Annales. Histoire, Sciences Sociales*.

establecer hechos y extraer las conclusiones acerca de acontecimientos pasados”. Sin embargo, echando una mirada crítica a la definición anterior es necesario acotar que la determinación de ésta (al usar el artículo “las”) es excesiva ya que distintas historiadoras y distintos historiadores pudiesen llegar a conclusiones disímiles partiendo del mismo conjunto de datos. Ejemplo de esto resultan las conclusiones disímiles que sobre la Escuela Ayllu de Warisata obtienen Huacani, Mamani y Subirats (1978) y Salazar Mostajo (1986).

Adicionalmente hay que decir que esta reconstrucción del pasado sólo puede lograrse de manera parcial. En apoyo de lo recién afirmado puede citarse a Travers (1986; 460) quien coincidiendo con estas ideas expresa: “la información es siempre fragmentaria y la reconstrucción proporciona un esquioc, más bien que un retrato terminado. Diferentes personas que estudian la historia de un caso pueden llegar a diferentes reconstrucciones a partir del mismo material”. Ideas similares expone Bloch (1982). Esas conclusiones, a las cuales arriba el historiador, se basan en inferencias realizadas a partir de los documentos disponibles, las cuales deben “reflejar el espíritu de la inquisición crítica que tiende a lograr una representación fidedigna de los eventos pasados” (Travers, 1986; 460). En el caso que nos ocupa estos documentos disponibles (libros, investigaciones, epístolas, materiales filmicos, iconografías, grabaciones y apuntes de las entrevistas, conclusiones de los grupos de discusión Sin embargo estas inferencias suelen ser a veces asumidas como postulados, correctos e innegables, sin que éstos hayan sido verificados. Al respecto, dice Borghi (2010; 75), “la posterior falta de discusión y confrontación puede provocar la acumulación de sedimentos culturales que terminan convirtiéndose de manera imperceptible en elementos aceptados universalmente, casi dogmáticos e inmutables”. Esta autora, entendiendo la historiografía como memoria colectiva, dice que ésta adolece de la misma fragilidad de la memoria individual ya que induce a “subestimar convenciones y comportamientos pasados” aún sabiendo que éstos “eran más lógicos y apropiados para las condiciones del momento” (:76).

En relación a los objetos sometidos a la investigación histórica vale considerar las precisiones que hacen Sanoja Obediente y Vargas Arenas (2005; 4) quienes señalan que “la historia es el proceso global que da cuenta del desarrollo de la sociedad y del trabajo humano, así como de las condiciones materiales y espirituales de su existencia”. Ello tiene que ver con que aquellos objetos no pueden ser vistos ni estudiados de manera aislada. En esta investigación se estudia las experiencias pedagógicas de Simón Rodríguez no aislada de la experiencia de la Escuela Ayllu de Warisata. Hay una imperiosa necesidad de tomar en cuenta las ideas, movimientos y/o instituciones que tienen relación con el objeto de estudio así como los acontecimientos concomitantes en ese tiempo y lugar. En nuestro caso, las ideas están centradas en la Pedagogía del Adobe, la cual se sustenta en la triada productividad-comunitarismo-emancipación, es decir el objeto de estudio, la educación productiva, comunitaria y emancipatoria que fue en sí el movimiento liberador de Avelino Siñani y Elizardo Pérez llevado a cabo en una institución, la Escuela Ayllu de Warisata, durante el lapso entre 1931 y 1940 en Bolivia y su repercusión en toda Nuestra América.

En esta misma orientación se dirige el pensamiento de Schubring (1987) quien le da un peso específico al contexto coincidiendo con Brito Figueroa (1997; 222) quien expresa que en la ciencia de la historia “toda investigación ha de plantear problemas e hipótesis, seleccionar y escoger datos para reconstruir y/o comprender con criterio de totalidad”.

En consideración a los alcances de esta investigación es de señalar que se prestará atención a ese aspecto de totalidad al cual hacen referencia los investigadores antes citados, totalidad para la cual se creó seis constructos a manera de ver la experiencia de la Escuela de Warisata con cinco lentes (apostolados): político, pedagógico, humanístico, didáctico y amáutico; sin embargo, hay que acotar que no se trata aquí de estudiar la

sociedad en su conjunto sino sólo una parcela de ésta, la referida a la educación productiva, comunitaria y emancipadora, y además restringida a un lapso bien determinado (1931-1940), considerando allí diversos elementos de carácter contextual relacionados con las condiciones materiales y espirituales así como con las corrientes de pensamiento y el marco jurídico-legal dentro de las cuales se desarrollaron los hechos y los procesos bajo estudio.

Adicionalmente es menester tomar en cuenta, como lo señala Bloch (1982; 49), que “el pasado es, por definición, un dato que ya nada habrá de modificarse”, pero el conocimiento del pasado “es algo que está en constante progreso, que se transforma y perfecciona sin cesar”. Esta explicación es de suma importancia por cuanto en el transcurso de la investigación se retomarán hechos y procesos los cuales, aunque ya hayan sido tratados total o parcialmente por otras/os investigadoras/es, serán reinterpretados a la luz de nueva información pertinente y/o bajo los presupuestos teórico-metodológicos asumidos en esta investigación, y que en concordancia con el propósito de esta disertación, se espera que sí abra caminos para modificar no sólo el futuro, sino el presente.

1.2.6.- Marc Bloch y la Escuela de los Annales

Esta metodología de la investigación histórica tiene su antecedente pionero en 1921 con la aparición de la obra de Wilhem Bauer, “Introducción al estudio de la Historia”, y posteriormente, a partir de 1929, la lucha mantenida enérgicamente por Bloch y Febvre, por medio de la revista los Annales, “que no pretendía rodearse de murallas, sino hacer irradiar sobre todos los jardines del vecindario, ampliamente, libremente, indiscretamente incluso con espíritu, su espíritu. Quiero decir un espíritu de crítica e iniciativa en todos los sentidos” (Febvre, 1982: 39). Y esta concepción era fruto de un cambio fundamental: pasar de la Historia-narración a la Historia-problema, de la Historia-juez a la Historia comprensiva. March Bloch (1982) expresa ya esta aspiración:

Una palabra domina e ilumina nuestros estudios: ¡compresión! No digamos que el buen historiador está por encima de las pasiones; cuando menos tienen esa. No ocultemos que es una palabra llena de dificultades, pero también de esperanzas (:112).

Era la esperanza de convertir la Historia en Historia integral, de que dejara de ser Historia política⁵³, esto es, un arma arrojada contra “el que no era de los nuestros” (Bloch, 1982; 113), semilla de separación, de odio entre los pueblos y entre las culturas. Era la esperanza de construir una Historia para la mutua comprensión y para la paz.

La publicación de la revista *Annales d'histoire économique et sociale* en Strasbourg, en 1929, dio, según Rojas (2007; s/p), “inicio formal a un proceso de transformaciones en el quehacer historiográfico contemporáneo”, a través de un nuevo tratamiento de la Historia que culminará con la redefinición misma de esta disciplina como “Ciencia de los Hombres” en el tiempo en contraposición de la visión bastante determinista y en la que las estructuras socioeconómicas se convertían en la base de toda explicación menospreciando los aspectos culturales. La Historia como disciplina amparada en una neutralidad y que sólo se limita a contar las cosas tal y como sucedieron.

⁵³ El concepto de política a la que se refiere Marc Bloch, es la que define Bobbio (2003; 237) como el conjunto de acciones dirigidas a la conquista y el ejercicio del poder último sobre una comunidad. En este trabajo coincidimos con Salamanca (2008; 157), quien parte de la definición marxista de *praxis de los pueblos* definiendo la política como “la praxis material necesitante de realidad de los pueblos que producen y reproducen su vida o muerte”.

Gran parte de la obra de los fundadores y principales colaboradores de *Annales* ha sido fundamental en la tarea de hacer del estudio de los hechos pasados un procedimiento metódico, ajustado a las nuevas perspectivas que emergen en las Ciencias Sociales, entre fines del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX. Un primer rasgo de esta nueva perspectiva, es la visión de integración y multidisciplinariedad que estará presente en esta empresa intelectual, sintetizada en lo que Bloch y Febvre denominaron una historia síntesis, una historia global, que es lo que define a la Historia Social que promovieron y cultivaron en sus estudios (Rojas, 2007; s/p).

Los artículos, comentarios, editoriales y demás escritos que firmará Febvre en *Annales* y que luego serán publicados como “*Combats pour l’histoire*” en 1953, y la publicación en 1949 de la “*Apologie pour l’histoire ou Métier d’historien*”⁵⁴, son los documentos que darán cuenta de ese proceso de deconstrucción-construcción que se plantearon los fundadores de esta importante corriente científica en el campo de la Historia y las Ciencias Sociales y que se difundirá por el mundo como Escuela de los Anales (Rojas, 2007; s/p).

Para sintetizar el método de esta emblemática institución historiográfica, diremos que la Escuela de los Anales, según Carrasco, 2010; Rojas, 2007; y Chacón, 2010 (en entrevista) se caracteriza por:

- Sostener el carácter científico de la Historia a la que considera una ciencia en constante construcción. Admite, por lo tanto, el uso de hipótesis en la investigación histórica lo que implica que la historia-narración, propia del positivismo, debe abrir paso a la historia-problema. Ejemplo de esto lo tenemos en el período [1941-1952] en el que se lleva a cabo la destrucción de la educación indígena en Bolivia bajo un velo de silencio histórico. En ese lapso la burguesía-feudal “desmanteló y demolió las escuelas, persiguió a campesinos, estudiantes y maestros” (Salazar Mostajo, 1986; 10).
- Vincular a la historiografía con las ciencias sociales con las cuales propone mantener un diálogo fluido para luego ambicionar una síntesis histórica global de lo social lo que supone vincular los diversos niveles articulados de la estructura social, técnicas, economía, poder, mentalidades con sus arritmias, desfases, oposiciones. Esta caracterización explica el por qué fue necesario crear los seis constructos: Pedagogía del adobe (desde la visión pedagógica), Didáctica del Reencuentro (desde la visión didáctica), Emancipación y Autodeterminación (desde la visión política), Personas críticas (desde la visión humanística) y Amáutica Ayllu (desde la visión amáutica). Constructos que permiten mantener ese diálogo de saberes.
- Criticar el monopolio del protagonismo en la investigación histórica de los hechos aislados e irrepetibles, de los grandes personajes históricos, de la historia política. La Escuela se ocupará, principalmente, de los fenómenos colectivos y cíclicos centrándose, por lo tanto, en la historia económica (pedagogía del adobe) y de las mentalidades colectivas (el Ayllu).
- Utilizar fuentes históricas no escritas como relatos orales, iconográficas y fílmicas. En esta investigación el relato de Basilio Quispe, familiar de Avelino Siñani, entrevistado en su casa de Warisata, el del historiador boliviano Roberto Arze, quien fuera amigo de Elizardo Pérez, el de Ana Pérez Criales, única sobreviviente

⁵⁴ Esta primera edición de 1949 dio lugar a las primeras traducciones al español como es el caso de la conocida *Introducción a la Historia* editada por primera vez en México, en 1952, por los Breviarios del Fondo de Cultura Económica. Sin embargo, esta primera edición ha sido corregida con otro manuscrito rescatado por el hijo de Bloch, Etienne Bloch, y publicado por primera vez en Francia por la conocida editorial Armand Colin en 1993 y que ha dado lugar a una nueva edición en español, publicada por el Fondo de Cultura Económica de México en 1996, con su título original, a saber: *Apología para la historia o el oficio de historiador* (Brito Figueroa, 1996; 73).

de la primera promoción de la Normal de Warisata, el de su sobrina, Adriana Mariscal, el de Karin Boller, quien entrevistó a Carlos Salazar Mostajo para su trabajo de grado, el libro de fotografías de Carlos Salazar Mostajo (2005) y las fotografías de Ana Pérez Criales que aparecen en el libro de Rojas Olaya (2010), la película *El comienzo fue en Warisata* de David Busto (2008), son ejemplos de fuentes no escritas.

- Proponer una comprensión de lo temporal que implica admitir diferentes lapsos para el estudio de los hechos históricos: el tiempo corto de los acontecimientos; el tiempo medio y múltiple de las coyunturas; el tiempo largo de las estructuras que es diferente en sus ritmos según sea la estructura de que se trate. Los capítulos 3, 4 y 5 refieren a estos lapsos: antes, durante y después de la Escuela Ayllu de Warisata.
- Se interesa por el espacio geográfico. El altiplano paceño es protagonista de la gesta de la Escuela Ayllu de Warisata.
- Definir al investigador como un investigador activo. El historiador positivista es pasivo en la medida que pretende dar a conocer los hechos tal como realmente sucedieron. Sostiene que su tarea no es interpretar el fenómeno sino dar a conocer los hechos del pasado, de allí que la pasividad es garantía de objetividad. Para la Escuela de los Annales, en cambio, el historiador debe tener un rol activo, es decir, interrogar el pasado desde el presente. La formulación de hipótesis supone una mirada desde el presente que busca en el pasado la luz para apreciar de mejor forma los conflictos de hoy. El historiador se pregunta acerca de lo que es relevante para el medio social en que trabaja y vive. Las respuestas a las interrogantes suponen una interpretación de la realidad pasada dado que no hay hechos históricos objetivos.

2.- Sistematización de experiencias pedagógicas

La investigación historiográfica es cualitativa y en ella se desarrolla la sistematización de la experiencia pedagógica de la Escuela Ayllu de Warisata, que, con sus antecedentes y la etapa posterior a ella, obligó a la indagación sobre parte de la historia pedagógica latinoamericana y caribeña con énfasis en la educación productiva, comunitaria y revolucionaria con la finalidad de desentrañar las experiencias que se han gestado en Nuestra América y que por razones geoideológicas⁵⁵ o no se han difundido, o su difusión es de difícil acceso.

La palabra sistematización en determinadas disciplinas se refiere, principalmente, a clasificar, catalogar, ordenar datos e informaciones, sin embargo Torres Carrillo (1998) define la sistematización como

una modalidad de conocimiento de carácter colectivo sobre unas prácticas de intervención y acción social (para nuestro caso educativas) que a partir del reconocimiento e interpretación crítica de los sentidos y lógicas que la constituyen, busca cualificarla y contribuir a la teorización del campo temático en que se inscriban (: 3).

Según Garcés (1988), la sistematización es un proceso que organiza la información, construye experiencias, evalúa y propone acciones para el mejoramiento de la práctica y

⁵⁵ El concepto geoideológico tiene sus raíces en el Panlatinismo de la segunda mitad del siglo XIX y estaba vinculado a los intereses de la política exterior francesa que quería colocarse al frente de los países latinos y hacer contrapeso a las "naciones anglosajonas." Desde la década de 1850 esa idea tuvo defensores como Michel Chevalier [1806-1879] y Ernest Renan [1823-1892] que habían impulsado un modelo geoideológico que legitimaba la expansión económica de Francia y su patronazgo cultural. En Suramérica la idea resurge a partir de la década 1880 y es usada por los modernistas contra Estados Unidos (Phelan, 1979; 5-21).

su objetivo es “utilizar la reflexión para analizar discursos y acciones, a fin de descubrir situaciones que limitan las decisiones y las prácticas efectivas”. En este trabajo, desde la educación productiva, comunitaria y revolucionaria, se utiliza el mismo término, pero aplicado no sólo a datos e informaciones, sino a experiencias; por eso no hablamos sólo de “sistematización”, a secas, sino de “sistematización de experiencias”.

Por otra parte, según Aranguren (2007), la sistematización es “un sistema de investigación, por ser un método de análisis que recupera y genera el conocimiento social”. Puede ser ofrecido, según este autor, “para orientar experiencias, generalizar información, comunicación y difusión del saber”. López de George (1994) señala que la *investigación sistematizadora* en su rol de reconstrucción de experiencias e ideas, es un medio para descubrir y teorizar el contenido implícito de sucesos e historias, haciendo uso de taxonomías y de la comprobación y elaboración de hipótesis explicativas. La sistematización busca que el conocimiento producido en la práctica, según las investigadoras Bernechea, González y Morgan (1998; 8), “transite desde un saber aislado y privado a conocimientos organizados y socializables”.

La sistematización, según Aranguren (2007), contribuye, además de organizar, a “reconstruir eventos y experiencias, favoreciendo la creación de discursos producto de la reflexión, análisis y crítica del proceso”. De allí su importancia en una investigación metodológicamente cualitativa e historiográfica.

Por experiencias se entiende los procesos socio-históricos dinámicos y complejos, individuales y colectivos que son vividos por personas concretas (Jara Holliday, 2008). Las experiencias, no son simplemente hechos o acontecimientos puntuales, ni meramente datos, son esencialmente procesos vitales que están en permanente movimiento y combinan un conjunto de dimensiones objetivas y subjetivas de la realidad histórico-social. Es así como en este trabajo se adapta a la tipología que hace Jara Holliday (2008):

- a) condiciones del contexto de la Escuela Ayllu de Warisata: toda experiencia se hace siempre en determinadas condiciones de un contexto económico, social y político a nivel local, regional, nacional o mundial. El momento histórico es la condición de posibilidad de cada experiencia, fuera del cual no es factible entenderla, pues es parte integrante de su realización. En este sentido, el “contexto” no es algo totalmente exterior a la experiencia, sino una dimensión de la misma, ya que ella no sería, no estaría siendo o no habría sido, si no es en ese contexto y por ese contexto (Jara Holliday, 2008).
- b) situaciones particulares de la Escuela Ayllu de Warisata: ninguna experiencia se puede llevar a cabo fuera de una determinada conjunción de situaciones específicas, que pueden ser institucionales, organizacionales, grupales o personales; es decir, unas circunstancias, un espacio y un lugar, en los cuales se vive una experiencia y que le dan características propias e irrepetibles.
- c) acciones de la Escuela Ayllu de Warisata: por otro lado, una experiencia siempre está constituida por acciones; es decir, por cosas que hacemos (o dejamos de hacer) las personas. De forma intencionada o intencionada; planificada o imprevista; dándonos cuenta de su realización o sin reconocerla mientras las realizamos.
- d) Pero también en toda experiencia se manifiestan las percepciones, sensaciones, emociones e interpretaciones de cada una de las personas que viven esas experiencias, es decir de los hombres y mujeres protagonistas de las mismas.
- e) Además, las experiencias incluyen, al realizarse, determinados resultados o efectos que modifican en todo o en parte los elementos o factores existentes anteriormente.

- f) La interrelación de todos estos factores generan reacciones en las personas que intervienen, las cuales construyen relaciones entre ellas. Estas relaciones personales y sociales, por una parte, han sido mediadas por todos los elementos anteriores y, por otra, son factores desencadenados por lo que aconteció durante la experiencia.

La sistematización de la experiencia pedagógica de la Escuela Ayllu de Warisata es, en este sentido, un entramado vivo, complejo, multidimensional y pluridireccional de factores objetivos y subjetivos que constituye dicha "experiencia", porque no hay simplemente hechos y cosas que sucedieron en la década de los treinta del siglo pasado en el altiplano boliviano; sino que hay personas que pensaron y piensan (aún quedan sobrevivientes de la Escuela de Warisata), que sintieron y sienten, que vivieron y viven; personas que hicieron y que hacen que esas experiencias pedagógicas bolivianas y por extensión nustramericanas (latinoamericanas y caribeñas) acontezcan en contextos y situaciones determinadas y que al hacerlo construyen nuevos contextos, situaciones y relaciones (la nuclearización de la Escuela Ayllu de Warisata iniciada en Caiza D, bajo la dirección de Raúl Pérez, es un ejemplo de ello).

Una experiencia está marcada fundamentalmente por las características, sensibilidades, pensamientos y emociones de los sujetos, los hombres y las mujeres que las viven. Así, las pedagogas y pedagogos latinoamericanos y caribeños, cuyo legado se estudia en los antecedentes de la Escuela de Warisata, los que se realizaron en paralelo con ella y los posteriores hasta nuestros días, siempre dentro del proyecto pedagógico productivo, comunitario y revolucionario, vivieron sus experiencias con expectativas, sueños, temores, esperanzas, ilusiones, ideas e intuiciones. Ellas y ellos fueron las personas que hicieron que ocurrieran esos procesos complejos y dinámicos; esos procesos, que a su vez deben ser sacados a la luz, para que en momentos en que en Nuestra América transita por procesos de cambio hacia la segunda y definitiva independencia, esos procesos deben marcar, impactar, condicionar y exigir a las actuales generaciones protagonistas participativos de la historia contemporánea.

Las experiencias, son individuales y colectivas a la vez; las vivieron, las vivimos y nos hacen vivir; en definitiva, somos seres humanos en cuanto vivimos cotidiana y socialmente experiencias. Por todo ello, cuando hablamos de la sistematización de experiencias, estamos hablando de procesos históricos en los que se van concatenando todos esos diferentes elementos, en un movimiento e interrelación permanentes, produciendo continuamente cambios y transformaciones en la medida que cada aspecto se constituye respecto al todo y el todo se redefine en su vinculación con cada aspecto. Por eso, como recalca Paulo Freire (2006): "El mundo no es. El mundo está siendo. Como subjetividad curiosa, inteligente, interviniente en la objetividad con la que dialécticamente me relaciono"; para Freire su papel en el mundo "no es sólo de quien constata lo que ocurre, sino también de quien interviene como sujeto de lo que va a ocurrir". Freire se define no como un "mero objeto de la historia sino, igualmente, su sujeto". La historia, pues, no está predeterminada; la historia está siendo y nosotros estamos siendo en la medida que hacemos la historia; pero en la medida que nos asumimos, hombres y mujeres, como sujetos creadores y transformadores de la historia y no como objetos pasivos y resignados ante ella, que nos dejamos arrastrar por los acontecimientos.

Sobre la sistematización de experiencias educativas Alfonso Torres Carrillo (1998) comenta que

La crítica al activismo que impide la valoración de los saberes construidos por los propios actores y los provenientes del mundo académico, no siempre ha

desembocado en propuestas sólidas para involucrar la producción de conocimientos sobre estas prácticas (: 2).

Sin embargo, explica el educador colombiano, esta crítica

no desvirtúa la pertinencia de la sistematización como estrategia para comprender más profundamente las prácticas de intervención y acción social, para recuperar los saberes que allí se producen y para generar conocimientos sistemáticos sobre ellas. Por el contrario, reivindicamos la pertinencia y vigencia de la labor sistematizadora en el actual contexto donde se reconoce en el conocimiento uno de los factores de acumulación social y de poder: controlar la producción, la circulación y consumo de conocimientos y saberes, puede ser garantía del mantenimiento de las relaciones de injusticia y dominación, o de la construcción de iniciativas alternativas y emancipadoras (:2).

En síntesis, las experiencias son siempre experiencias vitales, cargadas de una enorme riqueza por explorar; cada experiencia constituye un proceso inédito e irreplicable y por eso en cada una de ellas tenemos una fuente de aprendizajes que debemos aprovechar precisamente por su originalidad; por eso necesitamos comprender esas experiencias; por eso es fundamental extraer sus enseñanzas y por eso es también importante comunicarlas, compartirlas. Sistematizar experiencias es, esencialmente, un instrumento privilegiado para que podamos realizar todo eso.

La Sistematización de experiencias es un concepto enraizado en la realidad nustramericana (latinoamericana y caribeña). El sentido, con que nosotros asumimos el concepto de sistematización de experiencias, ha sido creado históricamente en Nuestra América. Varios trabajos han abordado esta perspectiva histórica, pero ahora queremos resumirla en un marco de análisis más general, con la intención de resaltar el carácter profundamente vinculado a la práctica que tiene esta temática.

Capítulo 3:

Antes de la Escuela Ayllu de Warisata

“Debemos construir espacios que permitan desarrollar relaciones de solidaridad, respeto, tolerancia y compromiso por la transformación del entorno de vida individual y colectivo. Es en función de este planteamiento que podemos afirmar que el ser humano no existe independiente del grupo social del que forma parte, y el cual al interactuar colectivamente puede producir y transformar sus condiciones de vida”

Rosa Becerra (2006; 9)

En este capítulo se sistematiza experiencias pedagógicas en Nuestra América anteriores a 1931: la educación tiwanakota, colla-aymara y la inca, la educación en los siglos XV, XVI y XVII, la pedagogía productiva, comunitaria y emancipadora de Simón Rodríguez (1975a, 1975b y 1990) entre finales del siglo XVIII y mediados del XIX demostrada en la creación de la primera escuela taller en 1823 en Bogotá denominada “Escuela Industrial Pública de Artes y Oficios”, con la cual ya sentaba las bases de una educación productiva y emancipadora. Son sus ideas pedagógicas, eje transversal que caracteriza el entretejido de su elaborada obra escrita: Reflexiones sobre los defectos que vician la escuela de primeras letras de Caracas y medio de lograr su reforma por un nuevo establecimiento (1794), Sociedades Americanas (1828), El Libertador del Mediodía de América y sus compañeros de armas (1830), Luces y Virtudes Sociales (1831), Hegemonía cultural y política en América Latina (1833-41) y Consejos de amigo dados al Colegio de Latacunga (1851).

Se sistematiza además la educación de Andrés Bello en Chile (siglo XIX), Revenga y su escuela productiva de quesos (1830), la educación productiva de Martí (1883 y 1884), la pedagogía revolucionaria del venezolano Daniel De León (finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX), la escuela rural del mexicano José Vasconcelos, el Gimnasio Moderno (1914) del pedagogo colombiano Agustín Nieto Caballero, la Escuela Nueva (1925) del uruguayo Sabas Olaizola, el pensamiento educador de José Carlos Mariátegui y la Normal de Chuquisaca (1909) donde se educó Elizardo Pérez.

1.- Antes del genocidio de 1492

En este apartado nos apoyaremos de las ideas del historiador y antropólogo venezolano Miguel Acosta Saignes⁵⁶(1961), de Federico Brito Figueroa (1996), de Sanoja y Vargas (1974) y del educador boliviano, egresado de la Normal de Sucre, Faustino Suárez Arnez (1963).

1.1- Colectivismo indígena

El término colectivismo primitivo, según Acosta Saignes⁴⁷ (1961), alude a un modo de producción en el que no existía la apropiación individual de tierras, y el trabajo indígena no arrojaba un excedente que fuese monopolizado por una clase privilegiada. Por su parte Sanoja y Vargas (1974) plantean la existencia de varios modos de producción: el de los cazadores especializados, el de los recolectores marinos, el de la formación agricultora, el modo de producción tropical y el teocrático⁵⁷.

En Venezuela, el Padre Bartolomé de las Casas [1484-1556], con el consentimiento del Emperador Carlos V, su amigo de toda la vida quien “le otorgó por decreto el distrito de Cumaná en Venezuela, con la orden expresa de que ningún súbdito español pudiera penetrar en la región armado” (en Linares, 2011; 28), intenta fundar un poblado indígena basado en los principios cristianos, libre de la violencia y de las formas de explotación (la esclavitud, la encomienda y los repartimientos) que ya causaban estragos entre la población autóctona y sobre la economía en las islas antillanas recién invadidas por el europeo. Este episodio es recogido por José Martí en *La Edad de Oro*, donde dice que a Bartolomé de las Casas:

⁴⁷ Las ideas de Miguel Acosta Saignes [1909-1989] lograron dignificar los estudios de las culturas indígenas en Nuestra América, mediante un estado de conciencia que alentaba la voluntad para el análisis de nuestras raíces históricas.

⁵⁷ Estos autores contextualizan sus investigaciones en las áreas culturales prehispánicas de Venezuela, como una base fundamental para la comprensión de los pueblos indígenas habitados por los Caribes, Arawacos, Jirajaras, Guajiros, Timotocucas, entre otros.

Le dieron poder para que llevase trabajadores de España a una colonia de Cumaná donde se había de ver a los indios con amor, y no halló en toda España sino cincuenta que quisieran ir a trabajar, los cuales fueron, con un vestido que tenía una cruz al pecho, pero no pudieron poner la colonia, porque “el adelantado” había ido antes que ellos con las armas, y los indios enfurecidos disparaban sus flechas de punta envenenada contra todo el que llevaba cruz.

Este hecho histórico es recogido por el historiador venezolano Carlos Edsel (2011; 14), quien habla de “una comunidad cristiana ideal, una colonia modelo del arado y la palabra”:

Las Casas reclutó en 1520 un grupo de sacerdotes y labradores españoles y comenzó a desarrollar su proyecto. Pero la codicia que desataban las perlas en las costas de Paria, los asaltos de los soldados españoles ávidos de fortuna, los ataques de los traficantes de esclavos de la isla de Cubagua, el contrabando de aguardiente y múltiples actos de violencia contra los indígenas de Cumaná frustraron uno de los más hermosos proyectos.

1.2.- La educación tiwanakota

La cultura tiwanakota de la actual Bolivia cuenta con una tradición que se remonta a tres períodos bien definidos: el período aldeano que data de 1580 antes de la era cristiana al 133 después de la era cristiana, la etapa urbana o formativa que se manifiesta desde 133 hasta el 724 y luego llega la expansión del período Imperial entre el 724 y 1200 (Red Boliviana, 2011). La época del Tiwanacu se caracterizó por poseer expresiones arquitectónicas y artísticas con un valor estético muy avanzado, en particular en lo referente a la cerámica. Esto nos indica la presencia de cierto tipo de educación familiar o comunitaria.

No existen datos acerca de un sistema de educación organizado por el conjunto de la sociedad, aunque se sabe que su organización exigía una educación en valores como la solidaridad y la cooperación mutua, que predominan hasta el día de hoy entre los aymaras. El educador era solamente un instructor en las faenas diarias, lo que quiere decir que la experiencia cotidiana fue su principal escuela. Los padres educaban a sus hijos y los instruían en las labores propias del campo, de la agricultura y de la ganadería. Las mujeres trabajaban los tejidos con singular habilidad, lo que nos permite deducir la existencia de una educación en y para la vida muy adelantada, pues tenía que ver también con la sobrevivencia. En estos trabajos de artesanía representaban figuras humanas, estilizaciones de animales como el cóndor y el puma, escenas diarias y otros motivos, como una forma de expresión de la sociedad y su cultura. Esto muestra un avanzado aprendizaje y dominio de los materiales básicos para este tipo de trabajos (Suárez Arnez, 1963).

1.3.- La educación colla-aymara

La cultura tiwanacota floreció hacia el año mil antes de Cristo. Sus habitantes hablaban la lengua aymara y lograron construir toda una civilización. En ella, la educación estaba confiada a la familia y la comunidad. La organización social tomaba en cuenta la pertenencia territorial de los habitantes, lo que imprimía un carácter económico a los lazos entre los miembros mediante el trabajo colectivo de la tierra, además de los lazos de tipo espiritual que los unían como descendientes de un mismo tronco de parentesco. Estos mismos ancestros imprimían al grupo un carácter religioso, al pervivir en la memoria colectiva como objeto de culto, bajo la figura de un animal o de un objeto inanimado. Este tipo de organización social se daba en el *ayllu*, palabra común a los idiomas quechua y aymara, que quiere decir comunidad, linaje, casta, género, parentesco. La unidad administrativa era la *marka*, constituida por diez *ayllus*. La *marka*

fue la base de la unidad política, económica, social y religiosa de toda esta cultura. Cada ayllu nombraba un representante ante la Ulaka, que estaba presidida por el *mallku*. La *Ulaka* era el Concejo Administrativo representativo de los *ayllus*. La educación respondía a las necesidades de la vida, era *en y para* la vida, y se dirigía a toda la comunidad para resolver sus problemas y necesidades de existencia. Los niños eran introducidos a la vida social a temprana edad, y se entrenaban junto a los mayores en las tareas de importancia para la comunidad (Bueno Rojo, 1991).

El ayllu, llamado también comunidad en castellano, es la base fundamental de la sociedad originaria andina y está conformado por agrupaciones de familias por parentesco de sangre, localidad, o reunidos por un objetivo común. Todos sin excepción son miembros de la comunidad, las niñas y niños son parte del Ayllu desde los dos años de edad. La responsabilidad, servicio y cuidado que el Ayllu provee se suma a la de los padres, de la misma manera el Ayllu tiene la capacidad de velar y proveer servicios para las ancianas, ancianos y personas con alguna discapacidad. La responsabilidad del bienestar y progreso de la comunidad recae en cada uno de sus miembros. Dentro del Ayllu existe también una estructura de participación, liderazgo, incentivos y mecanismos para garantizar su buen y permanente funcionamiento. Por consiguiente el Ayllu es proveedor de bienestar social, moral y espiritual en forma horizontal sin dejar cabida a la discriminación, avaricia, individualismo, diferencias o preferencias entre sus miembros. Uno es parte de la comunidad y la comunidad es parte de uno (Reynaga, 1989).

De esta manera, el Ayllu, como célula familiar, asegura la vida del organismo social completo asegurando la propia vitalidad interna. La vida no es sino la unidad armónica de las células que se multiplican y organizan. Los ayllus en el tiempo se multiplicaron organizadamente y crearon el Tawantinsuyu. Los miembros del ayllu viven sin prisa y sin pausa, sin competencias ni jerarquías petrificadas, sin miedo a desaparecer, porque otros asegurarán la sobrevivencia comunal donde nadie es indispensable y todos son necesarios. Ni en el universo ni en el ayllu el individuo existe. La sociedad fue antes que la persona individual. Nadie dijo: voy a cuidar de mí solo, no me importa el ayllu. En el Tawantinsuyu hubiera sido tan absurdo como si la hoja dijera a la planta: no me importas tú, voy a cuidar de mí sola (Reynaga, 1989).

1.4.- La civilización inca

La civilización incaica dominó los restos de la civilización aymara e impuso una organización social de tipo colectivo, ya que correspondía, más o menos, a lo que modernamente se denominó Socialismo de Estado. La tradición-leyenda habla de dos personajes que dominaron la escena en la fundación del imperio incaico, Manco Kapac y Mama Okllo. Manco Kapac enseñó a los hombres las técnicas del cultivo de la tierra, los entrenó para la guerra, les instruyó en el arte de construir, abrir caminos, y les transmitió los conocimientos necesarios para el regadío, la ganadería y la conservación de los frutos. Mama Okllo enseñó a las mujeres el arte de tejer y hacer vestidos, y las adiestró en todo género de actividades femeninas. Asimismo, impusieron normas morales bastante rígidas.

La educación pasó por un período de constitución como tarea del Estado mediante los amautas, sabios que enseñaban las ciencias a los nobles del imperio. Era una educación oral, práctica y por experiencia. Los *arawicus* eran poetas que perpetuaban la memoria de los soberanos cuya obra había sido beneficiosa para el Estado, a juicio del Concejo de Notables. Mediante una obra denominada Ollanta, del tipo tragedia, transmitían las gestas de estos soberanos. De este modo se conformó una colección de poemas tradicionales que se transmitía oralmente.

Este cuerpo de intelectuales se veía complementado por los *kipucamayocs*, que eran los especialistas en elaborar estadísticas. La historia incaica fue conservada en hilos de colores y nudos (*kipus*), que no lograron sobrevivir al paso del tiempo ni llegaron a constituir un verdadero registro debido a la destrucción que hicieron los españoles y la persecución de que fueron objeto los *Kipucamayocs*.

El Estado impulsó la fabricación de tejidos, la alfarería, la orfebrería y las armas, y promovió la construcción de caminos, palacios y templos, en función de las necesidades del gobierno y del culto. Las *yachaywasís* eran las casas en donde se reunían estos sabios, por eso era la casa del saber, exclusiva de los nobles; la gente común no era aceptada en estos recintos. La educación era clasista y la primera escuela de este tipo fue creada por el Inca Roca en Cuzco.

El Inca Pachacútec impulsó un nuevo tipo de educación, dirigida al pueblo. Su finalidad fue la de imponer la lengua del Cuzco a todos los hombres. Introdujo un día de descanso después de nueve días de trabajo, para que los aldeanos y campesinos viniesen a la ciudad, al mercado, y escuchasen las cosas del Inca o lo que su Concejo hubiera ordenado. La educación incaica se dio en torno a tres ejes fundamentales, vigentes hasta el día de hoy en los pueblos originarios bolivianos del altiplano y de los valles:

- AMA SUA: no seas ladrón.
- AMA LLULLA: no seas mentiroso.
- AMA KJELLA: no seas flojo.

Estas normas fueron los valores insustituibles de la población, obedecidas por todos y seguidas como modelos de conducta. Hasta el día de hoy siguen siendo los principios rectores de los miembros de los pueblos del altiplano y de los valles. La educación incaica no sólo era para varones. Para las mujeres existían dos modalidades: la casa de las escogidas o *Ajllawasi*, y una educación más doméstica y práctica. La *Yachaywasi* era la escuela para la juventud masculina, allí instruían a los muchachos en toda clase de conocimientos durante cuatro años. El primer año se les instruía en el *Runasimi* (enseñanza oral). El segundo año estaba dedicado al aprendizaje religioso y a la liturgia. Durante el tercer año se les iniciaba en conocimientos importantes de gobierno y administración. En el último año se les adiestraba en el arte militar y se les hacía aprender la historia. Sobre esto, Pérez (1962; 334) dice:

El pueblo indio fue educado en una doctrina política de producción y rendimiento en beneficio del Estado, con absoluta exaltación de los poderes gubernativos y anulación de la personalidad del trabajador. "No mientas, no seas perezoso, no seas ladrón". El ciudadano era una máquina perfecta al servicio del Inka.

La finalidad de esta educación era la de formar al individuo como político, para una eficiente acción pública; sacerdote, para el servicio del culto; guerrero, para dominar la táctica y la estratégica, *kipucamayoc*, para expresar y descifrar testimonios registrados en *kipus*, que debían ser transmitidos y recordados; *mitmac*, para la transculturación regional, es decir, capaz de llevar su cultura a otras regiones; y amaúta y *arawicu*, para educar intelectual, ética y estéticamente.

2.- La colonia o precapitalismo colonial

El viernes 12 de octubre de 1492; un grupo expedicionario español que, representando a los Reyes Católicos, partió desde el Puerto de Palos de la Frontera el 3 de agosto de 1492, comandado por Cristóbal Colón; llega a una isla de las Bahamas llamada Guanahani (después conocida como San Salvador) en el Caribe. Horas antes de llegar a nuestro continente Cristóbal Colón robó a Rodrigo de Triana. El vicealmirante de Marina

había ofrecido diez mil (10.000) maravedíes al primero que divisara tierra y, al hacerlo el marinero andaluz, Colón le negó la recompensa argumentando que él había sido el primero en ver nuestras costas. Con este hecho se introduce el robo y la corrupción en el Abya Yala, nombre como se conocía antes a América.

El viernes 3 de agosto de 1498 Cristóbal Colón llega a Macuro, población de la tierra firme venezolana en la costa de Paria (hoy estado Sucre) a la que llamó "Tierra de Gracia". Era su tercer viaje, en el que utilizó para llegar hasta aquí tres carabelas: *Castilla*, *Correo* y *Vaquíña*.

El modo de producción colectivista indígena, en el cual las relaciones sociales de producción eran de cooperación, fue suplantado, merced a una acción violenta de conquista por parte de España, por un modo de producción precapitalista, con relaciones sociales de explotación (Carvajal, 1983; 21). Sobre los modos de producción precapitalistas⁵⁸, Silva (1975; 128) explica que la explotación o extorsión del plus trabajo es sólo posible, según sea la ocasión histórica, por la acción política, patriarcal y religiosa.

2.1.- Las primeras instituciones educativas

Las primeras universidades fundadas en tierra americana aunque tenían el cuño de las universidades de España, en especial la de Salamanca y la de Alcalá de Henares, son semi eclesiásticas y cerraditas y agustinos); sus criterios de pertenencia y métodos perduran sin cambios por dos siglos. Los cambios sustanciales nacen con la Reforma Universitaria de 1918, conocida como "el Cordobazo", extendida por toda Nuestra América y que le da al alma mater el peso de gestar y conducir la resistencia social y política frente a las dictaduras y gobiernos neoliberales que años después asolarán el continente.

Al comenzar la actividad misionera en Cumaná, Venezuela, los frailes franciscanos construyeron el primer convento, cerca de la desembocadura del río Cumaná, en 1516. Allí impartieron a niños y adultos indígenas las primeras letras y les enseñaron a escribir. María de Alcalá, ascendiente del Mariscal Antonio José de Sucre, fundó en 1778 la primera escuela popular gratuita con capacidad para 100 estudiantes. En casi toda la provincia venezolana se crearon escuelas, la mayoría por iniciativa privada. Así, se encuentran, en el estado Lara (occidente de Venezuela) las de El Tocuyo (al lado de los conventos de San Francisco y Santo Domingo, fundados en 1577), la de Carora y las escuelas para indios. La escuela de los jesuitas, fundada en 1628 en Mérida, es el primer gran colegio venezolano, origen del Real Colegio Seminario de San Buenaventura de Mérida, que en 1810 se convirtió en la prestigiosa Universidad de los Andes (Contreras, 2006). La primera escuela de Caracas se creó en 1591 por el maestro Luis Cárdenas Saavedra. Simón de Bazauri fundó la segunda tres años después. El seminario de Santa Rosa, inaugurado en 1696, fue la base de la Universidad Central de Venezuela, en Caracas, erigida por Felipe V en 1721 e inaugurada oficialmente en 1725, con nueve cátedras: dos de latín, una de filosofía, tres de teología, una de sagrados cánones, una de *Instituta* o leyes y finalmente otra de música o canto llano. En 1763 se creó la cátedra de medicina (Leal, 1981).

⁵⁸ Bajo el concepto de precapitalismo, Carvajal (1983; 21) engloba las relaciones esclavistas internas, existentes desde el inicio de la conquista y ejecutadas sobre los indígenas y posteriormente sobre las/os africanas/os, cuando el modo de producción indohispánico (Sanoja y Vargas, 1974; 245) de encomiendas y misiones, la producción artesanal de los centros poblados de mayor importancia y las relaciones sociales de la sociedad patriarcal llanera.

En 1540 Vasco de Quiroga funda el Real Colegio de San Nicolás Obispo⁵⁹, Pátzcuaro, México y en 1580 es trasladado a la ciudad de Valladolid, actual Morelia, debido al cambio residencial del episcopado. Allí es fusionado con el Colegio de San Miguel Guayangareo. El 11 de agosto de 1582 se funda en Lima, Perú, el Real Colegio de San Martín⁶⁰ y el 28 de junio de 1592 se funda, también en Lima, el Real Colegio de San Felipe y San Marcos. En México se funda en 1588 el Real y Antiguo Colegio de San Ildefonso. El 7 de diciembre de 1590⁶¹ se funda el Real Colegio Seminario de Santo Toribio, Lima, Perú. En 1594 se funda en Ecuador el Seminario San Luis. En 1604, en Bogotá, Colombia, el Colegio Mayor de San Bartolomé, en 1770, en Lima, Perú, el Real Colegio Convictorio de San Carlos y en 1808 el Real Colegio de Medicina y Cirugía de San Fernando⁶².

En la República Dominicana fue creada, mediante la bula papal *In Apostolatus Culmine* el 28 de octubre de 1538, la Universidad Santo Tomás de Aquino, hoy conocida como la Universidad Autónoma de Santo Domingo, en la capital quisqueyana. El Papa Paulo III estableció con esta bula la primera universidad de América. El 12 de mayo de 1551 se funda en Lima, Perú, la Universidad Nacional Mayor de San Marcos por decreto de Carlos I de España y V de Alemania. La Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco⁶³ que fue creada por *Breve de Erección* del papa Inocencio XII dado en Roma el 1º de marzo de 1692, se autorizó otorgar los grados de Bachiller, Licenciado, Maestro y Doctor. El documento papal fue ratificado por el rey Carlos II, mediante Real Cédula denominada EXEQUÁTUR, dada en Madrid el 1º de junio de 1692. Tuvo como primer rector al Dr. Juan de Cárdenas y Céspedes, y el primer grado académico conferido fue el de Doctor en Teología a Pedro de Oyardo, el 30 de octubre de 1696. En Cuba se crea el 5 de enero de 1728 la Universidad San Jerónimo, hoy Universidad de La Habana, por los frailes Dominicos pertenecientes a la Orden de Predicadores. En Argentina la Universidad Nacional de Córdoba⁶⁴ se funda en 1613 y es la más antigua del país y la cuarta fundada en América. La Universidad Santo Tomás es la universidad colombiana más antigua y la sexta en el continente americano, fundada el 13 de junio de 1580 por la Orden de Predicadores (Padres Dominicos) en la ciudad de Bogotá (antigua ciudad de Santafe), la

⁵⁹ El 17 de enero de 1847 se le cambia el nombre a Primitivo y Nacional Colegio de San Nicolás de Hidalgo. El 15 de octubre de 1917 se establece la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, fundada a partir del Colegio de San Nicolás, las escuela de Artes y Oficios, la Industrial y Comercial para señoritas, la Superior de Comercio y Administración, la Normal para profesores, la Normal para profesoras, las de Medicina y Jurisprudencia, además de la Biblioteca Pública, el Museo Michoacano, el de la Independencia y el Observatorio Meteorológico del Estado.

⁶⁰ Desde 1770, la administración y los estudiantes de este colegio, así como los del Real Colegio de San Felipe y San Marcos pasan al Convictorio de San Carlos.

⁶¹ Se considera esta fecha como la de su fundación por el nombramiento de su primer rector hecho por el Arzobispado, aunque por Real Cédula del 20 de mayo de 1592 el rey se declara patrón del Seminario. Hoy es el Seminario de Santo Toribio de Mogrovejo.

⁶² El Real Colegio Convictorio de San Carlos es transformado en las facultades docentes de Jurisprudencia, Letras y Ciencias de la Universidad de San Marcos en 1857 y el Real Colegio de Medicina y Cirugía de San Fernando es transformado en Facultad de Medicina de la misma universidad un año antes.

⁶³ Es la segunda universidad en funcionamiento continuo desde su fundación más antigua del Perú, después de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

⁶⁴ Su origen se remonta a 1610 cuando la Compañía de Jesús creó el Collegium Maximum, que sirvió de base para que en 1613 se iniciaran los estudios superiores, aunque sin autorización para otorgar títulos de grado. El 8 de agosto de 1621 el Papa Gregorio XV, mediante un Breve Apostólico, otorgó al Colegio Máximo la facultad de conferir grados, lo que fue ratificado por Felipe IV a través de la Real Cédula del 2 de febrero de 1622. Dicho documento llegó a Córdoba a mediados de ese año. Pedro de Oñate, Provincial de la Compañía de Jesús, con acuerdo de los catedráticos, declaró inaugurada la Universidad. Posteriormente Oñate redactó los reglamentos que tenían validez oficial. Con el nacimiento de la coloquialmente conocida como *Casa de Trejo*, nace la historia de la educación superior en Argentina.

capital de Colombia. El 21 de septiembre de 1551 se funda en México la Real y Pontificia Universidad de México⁶⁵ por Real Cédula ratificada por bula del 7 de octubre de 1595. La Universidad de San Carlos Borromeo de Guatemala fue fundada el 31 de enero de 1676 por Real Cédula de Carlos II.⁶⁶

Los españoles llegaron al Alto Perú (actual Bolivia) a mediados del siglo XVI. La ciudad colonial de Oropeza más tarde rebautizada Cochabamba fue fundada, algunos años más tarde, en 1574 por Sebastián Barba de Padilla (Antón, 1996; 124). El primer colegio de Bolivia fue fundado en La Paz por el padre Alfonso Bárgano, en 1571. En Chuquisaca, en 1599, el obispo Alonso Ramírez fundó el Colegio Seminario, llamado también San Cristóbal o Colegio Colorado por el distintivo que se le dio, un medallón rojo. El 22 de febrero de 1621, por orden del Virrey Príncipe de Esquilache, don Francisco Borja, se fundó el Colegio Santiago, denominado más tarde por Cédula Real de 10 de abril de 1621, San Juan Bautista o Colegio Azul, por su distintivo de ese color. A pesar de los avances logrados, la educación seguía siendo clasista, pues en él ingresaban solamente los hijos de los “caballeros”.

No fue sino hasta 1792 que Fray José San Alberto, Arzobispo de La Plata, fundó en Chuquisaca la Escuela de Niñas Pobres San Alberto. Estaba convencido de que el progreso del Estado dependía de la buena o de la mala educación de la juventud. Por ello, el principal trabajo del Estado debía ser la educación de los niños. Las buenas costumbres son producto de la educación durante los primeros años.

Estos primeros pasos en educación pronto se vieron suprimidos por la política oficial de Carlos IV, quién en Cédula Real de 1785 estableció que “no conviene ilustrar a los americanos. Su majestad no necesita filósofos, sino buenos y obedientes súbditos”. Autorizó a los conventos y a las parroquias a establecer escuelas de adoctrinamiento y de enseñanza de las primeras letras para los hijos de los españoles y criollos, es decir, una educación de casta.

Solamente en las misiones jesuíticas en las reducciones de Moxos y Chiquitos se implementó una educación dirigida a los indígenas. La educación impartida por los jesuitas estuvo profundamente enraizada en las necesidades cotidianas y en las condiciones de la región habitada por los indígenas. Sus métodos fueron prácticos y orientados a la resolución de los problemas planteados por la actividad productiva y económica de la población. El arte no se quedó atrás y formaron grandes artistas y músicos. Hasta su expulsión del país, desarrollaron una gran obra educativa.

En el año 1623, el “Colegio Azul” fue transformado, con goce de preeminencias y prerrogativas e inmunidades de los colegios reales, para que pueda dar grados de Bachiller, Licenciado, Maestro y Doctor en Artes, Teología, Cánones y Leyes, con valor en cualquier universidad. El 27 de marzo de 1624, el mismo Virrey Príncipe de Esquilache le reconoce el rango de Universidad Real y Pontificia, con el nombre de San Francisco Javier⁶⁷. Después de la expulsión de los jesuitas, entra en su segunda etapa y se crea en 1776 la Academia Carolina para la práctica forense de los egresados de la universidad. Esta institución dio nueva vida a la universidad, que en 1780 alcanzó el rango de la Universidad de Salamanca, de España. Sin embargo, no fue sino hasta 1798

⁶⁵ Cerrada y reabierto numerosas veces tras la independencia mexicana, fue extinguida en 1865. Se considera como su sucesora la actual Universidad Nacional Autónoma de México, fundada (o refundada) el 22 de septiembre de 1910

⁶⁶ La información sobre las primeras instituciones de Nuestra América fue suministrada por las Embajadas de Perú, Cuba, México, Argentina, Colombia, Ecuador y Guatemala ante la República Bolivariana de Venezuela y cotejadas en Reyeros (1952), República de Bolivia (1917) y Suárez Arnez (1963)

⁶⁷ La Universidad Mayor Real y Pontificia San Francisco Xavier de Chuquisaca es la más antigua de Bolivia.

que el gobierno español la reconoció como institución oficial Real y Pontificia, con todos los privilegios de la Universidad de Salamanca.

2.2.- La educación y la insurrección de Gual, España y Picornell

En los 33 años que existen entre 1750 y 1783 nacieron en Venezuela cinco luminarias universales que siguieron el camino de nuestros bravíos caribes y demás razas ancestrales. Nos referimos a Francisco de Miranda, Simón Rodríguez, Andrés Bello, Simón Bolívar y Antonio José de Sucre. Hombres que convirtieron a Venezuela en epicentro para encender la antorcha libertaria en esta parte del mundo.

El movimiento insurreccional encabezado por Manuel Gual [1759-1800], José María España [1761-1799] y la destacada participación de Juan Bautista Picornell [1759-1825], se encuentra enmarcado, según Salcedo Bastardo (1977) dentro de la historiografía venezolana, como el más “perfecto y completo de los proyectos revolucionarios preparados en Venezuela” (:198).

Los antecedentes históricos de esta insurrección se remontan al movimiento de San Blas, en España, que debió consumarse el 3 de febrero de 1796, día de dicho santo, cuya dirección estaba a cargo del pedagogo Juan Bautista Picornell, el Profesor de Matemática Sebastián Andrés, el Profesor de Humanidades José Lax y un miembro del Colegio de Pajes, Manuel Cortés Campomanes [1723-1802]. Dicho movimiento aspiraba, según Magallanes (1990; 133 y 134), sustituir la Monarquía por la República. Sin embargo, los conspiradores fueron delatados antes de la fecha pautada y fueron hechos prisioneros, juzgados y condenados a la horca, además de la confiscación de sus bienes. Más tarde la sentencia fue conmutada al encierro en presidios de América, gracias a la intervención del agente francés Perignon, quien apeló que no podía ejecutarse a ninguna persona por motivos políticos (Grases, 1978: 19). Debido a este alegato, las autoridades españolas sustituyeron la pena capital, por la reclusión perpetua en los castillos de Puerto Cabello, Portobelo y Panamá, los “lugares malsanos de América” (:20).

Entre los años 1794 y 1795 un grupo de intelectuales, integrantes de la sociedad guaireña, se venía reuniendo clandestinamente con el único objetivo de discutir sobre temas políticos. Entre los principales protagonistas se encontraban Manuel Gual y José María España.

Manuel Gual nació en La Guaira en 1759 y murió en san José de Oruña, en la isla de Trinidad, el 25 de octubre de 1800. Gual era un Capitán retirado de granaderos de las milicias de infantería de Caracas. Era un personaje dotado de una inteligencia brillante, hablaba francés e inglés, se expresaba con propiedad y exhibía gran dominio artístico ejecutando el violín. Fue quien diseñó la bandera que se adoptaría, aparte de elaborar el plan general, militar y político de la conspiración.

José María España nació en La Guaira el 28 de febrero de 1761 y murió en Caracas, el 8 de mayo de 1799. Vivió durante su infancia en Bayona, Francia, y desde muy joven se incorporó a la milicia. Era aficionado al estudio y asiduo lector de filosofía y política. En su casa tenía una biblioteca de 130 volúmenes de obras en francés, inglés y castellano. En 1793 el Gobernador y Capitán General Pedro Carbonell lo nombró Teniente Justicia Mayor del pueblo de Macuto. En esta época comenzó su simpatía por los ideales revolucionarios provenientes de Francia, y en tertulias privadas con íntimos amigos, apoyaba las medidas que en este país se venían ejecutando a favor de la República. Su participación en los preparativos para la conspiración la podemos observar en la ayuda que prestó para la fuga de los presos políticos españoles encarcelados en la Guaira, la cual se llevó a cabo el 4 de junio de 1797.

3.- El período republicano o precapitalismo semicolonial

El optimismo que acompañara a la lucha de independencia en la América hispana habrá de convertirse pronto en el más oscuro de los pesimismos. Todo se iba a convertir en una quimera. España, esa España de la cual había creído emanciparse el americano, se encontraba terriblemente arraigada a su ser. En todos sus actos, en todas sus obras, aparecía España. El americano había roto sus lazos políticos con ella, pero no los lazos internos que a la misma le ataban. La nueva filosofía nada había podido hacer para romper con esta atadura. España se encontraba en la mente, costumbres y hábitos del americano. Por doquiera aparecía su sello. La independencia política alcanzada resultaba inútil, sería menester realizar una emancipación más radical, más honda, más íntima. De otra manera el pasado continuaría siendo una realidad ineludible.

Leopoldo Zea (1972; 38)

En este período, que se inicia con la primera independencia de Europa⁶⁸, se prolongan las relaciones sociales de “servidumbre” arraigadas en el período anterior (precapitalista) en la posesión de la tierra, como fuente de riqueza y poder. Hubo cambio de amos, pero no de estructura económica y social. Esta histórica hegemonía ya asesinó a Antonio José de Sucre y Bolívar muere desterrado en San Pedro Alejandrino en 1830. Sobre esto dice Laureano Vallenilla Lanz (en Carvajal, 1983; 23):

El latifundio colonial colonial pasó sin modificación alguna a las manos de Páez, Monagas y otros caudillos, quienes, habiendo entrado a la guerra sin ningún bien de fortuna, eran, a poco de constituida Venezuela, los más ricos propietarios del país.

Esta suerte no será distinta ni en la recién creada Bolivia ni en el resto de los países nustramericanos.

3.1.- La educación decolonial y productiva del venezolano Andrés Bello

El venezolano Andrés de Jesús María y José Bello López nació en Caracas el 29 de noviembre de 1781 y murió en Santiago de Chile el 15 de octubre de 1865. No hay duda de que este caraqueño universal es uno de los fundadores del espíritu reformador de la primera mitad del siglo XIX. Fue un humanista en el sentido estricto de la palabra. Creyó en una emancipación espiritual tanto cultural como política para los países latinoamericanos. Además, luchó por reformas en la educación con la idea de que el saber es clave para la libertad. Para Bello (1982) “Todas las facultades humanas forman un sistema, en que no puede haber regularidad y armonía sin el concurso de cada una. No se puede paralizar una fibra, una sola fibra del alma, sin que todas las otras se enfermen”. (:7).

Aunque Venezuela y Chile lo tienen como suyo, el tamaño de Andrés Bello es continental. Cuando estos países estaban naciendo como repúblicas independientes, tuvieron en él a un organizador necesario. Lo prueba su obra en todos los órdenes posibles: funda la poesía hispanoamericana, es el jurista que crea modelos legales, escribe la gramática adaptada a estas tierras, incursiona en la filosofía, hace crítica literaria, en todo caso es un pedagogo a quien interesa hasta la astronomía.

⁶⁸ En el caso de Haití, de Francia; de Brasil, de Portugal, de Colombia, Perú, Bolivia, Argentina, Uruguay, Chile, México y otros países de Nuestra América, de España.

Fue maestro del prócer venezolano Simón Bolívar y participó en el proceso revolucionario que llevaría a la independencia de su país. Como parte del bando revolucionario, formó parte de una misión diplomática a Londres, lugar en el que residiría por casi dos décadas. En 1829 se embarca para Chile, donde es contratado por el gobierno, y desarrolla grandes obras en el campo del derecho y las humanidades. Por su ardua labor, el gobierno le otorgó la nacionalidad chilena por gracia.

En opinión de Cabeza (2007), no deja de ser una figura atrayente; aunque volcado al estudio y al desarrollo de ideas que con el tiempo iluminarían el cielo de nuestras necesidades civiles. El estudioso al detenerse en los momentos trascendentales de su vida, debe reconocer el mucho temple y el gran coraje que implica una existencia castigada por las privaciones, que aún así se mantiene altiva ante un propósito vital: "cauterizar a través de la educación las heridas de un continente abatido por la guerra" (Cabeza, 2007).

Es en Chile donde verdaderamente se desarrolla su labor magisterial, según relata Murillo Rubiera (1986):

Uno de los aspectos de más acusado interés en el Bello profesor es el de su método, claramente influido por la huella que en él dejó la forma de enseñar que se le inculcó en los años en que se abrió al mundo de la inteligencia de la mano de aquel hombre, sin duda gran pedagogo, que fue fray Cristóbal de Quesada (...) De otra parte, el docente Bello se prolongó en sus textos. De esa suerte, si bien Bello no fue un profesor, propiamente hablando, sino ocasionalmente, poco tiempo y reuniendo en torno a sí un número reducido de alumnos, sería incurrir en una inexactitud pensar que su magisterio docente quedó restringido a esos estrechos límites. Sabemos que sus libros se reeditaron varias veces, se divulgaron y fueron adoptados como texto en universidades fuera del país en que vieron la luz.

El venezolano Andrés Bello fue uno de los emancipadores de la decolonialidad de América. Él pide, en Zea (1972), a los americanos la misma atención para la realidad que han pedido sus iguales en esta lucha emancipadora

¿Estaremos todavía, dice, condenados a repetir servilmente las lecciones de la ciencia europea, sin atrevernos a discutir las, a ilustrarlas con aplicaciones locales a darles una estampa de nacionalidad? Si no fuésemos capaces de hacerlo, no haríamos sino traicionar el espíritu de la misma ciencia "que nos prescribe el examen, la observación atenta y prolija, la discusión libre, la convicción concienzuda". Mientras nos falten medios debemos otorgarle un voto de confianza, pero no siempre ha de ser así en todos los campos de la ciencia. Por ejemplo, dice, hay algunos que exigen la investigación local, como la historia. "La historia chilena, ¿dónde podría escribirse mejor que en Chile?" "Pocas ciencias hay que, para enseñarse de un modo conveniente, no necesiten adaptarse a nosotros, a nuestra naturaleza física y nuestras circunstancias sociales". Pero hay más, es la misma Europa la que anhela esta colaboración de América. No quiere que se la repita más, quiere que sus enseñanzas sean verdaderamente aplicadas, con el mismo espíritu de independencia con que ella las aplica. "La ciencia europea nos pide datos; ¿no tendremos siquiera bastante celo y aplicación para recogerlos?" Pero no es esto suficiente. "¿No harán las Repúblicas americanas, en el progreso general de las ciencias, más papel, no tendrán más parte en la mancomunidad de los trabajos del entendimiento humano, que las tribus africanas o las Islas de Oceanía?" Los americanos pueden aportar mucho en

todos los campos, tanto en el de las ciencias naturales como en el de las ciencias políticas, literarias y morales, siempre que partan de las experiencias de su realidad. "Porque, o es falso que la literatura es el reflejo de la vida de un pueblo, o es preciso admitir que cada pueblo, de los que no están sumidos en la barbarie, es llamado a reflejarse en una literatura propia y a estampar en ella sus formas."

3.2.- Pensamiento pedagógico de Simón Rodríguez

"El interés general está clamando por una reforma de la instrucción pública; la América está llamada por las circunstancias a emprenderla... Los hombres no están en el mundo para entredescribirse, sino para entreayudarse"

Rodríguez (2001)

Simón Rodríguez, artífice de los enfoques de interpretación de la realidad y el desarrollo que impulsan la creación de la identidad venezolana, latinoamericana y caribeña, nació en Caracas el 28 de octubre de 1769 y murió en Amotape, Perú, el 23 de febrero de 1854. Su pensamiento educativo lo coloca en un sitio de honor como el pedagogo más importante del Siglo XIX.

El ideario de este gran venezolano, quien se autodenominó Samuel Robinson, es vital para el fortalecimiento de los currículos de las naciones de Nuestra América. Una de las premisas de Simón Rodríguez fue promover la originalidad y más en una realidad tan novedosa como la americana. Por ello, pretendió desde lo educativo la creación de nuevas formas de aprendizaje, que rompieran con el esquema repetitivo y trasmisor, provenientes del discurso clásico colonial. Desarrolló una revolución de pensamiento que acabaría de una vez con la mentalidad colonial característica de la educación venezolana, latinoamericana y caribeña, y que se refleja en las prácticas pedagógicas vigentes.

Sociedades americanas (publicada en 1828) y *Luces y virtudes sociales* (publicada en Concepción en 1834 y en Valparaíso en 1840) son las obras centrales de Simón Rodríguez. En su larga y conflictiva vida el pensador venezolano regó el continente con una esencial labor pedagógica. Poco fue entendido en su nativa Caracas, también lo persiguió el fracaso en Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y Chile. Tal vez, según García Bacca (1981), la sociedad del momento no estaba en capacidad de comprender la base de su sistema, resumida en una verdad palmaria: no basta crear políticamente repúblicas, hay que *inventar* a los ciudadanos que las hagan reales; lo demás es ficción. De ahí tal vez el problema que ha vivido Latinoamérica y El Caribe desde su creación republicana.

La vida del maestro caraqueño prolongada largamente hasta casi los ochenta y cuatro años, se divide, según Rumazo González (2005), en cuatro etapas nítidamente diferenciadas: un cuarto de siglo en Caracas; otro, en siete países de Europa; un tercer lapso, siete años, desde su retorno del viejo mundo hasta la muerte de Bolívar; y, un cuarto de siglo final, en el que publica sus obras. En opinión de este humanista ecuatoriano no hay cortes en esa existencia, a pesar de los múltiples viajes, sino del vigor de un plan que se desenvuelve en rígida unidad de dominio soberbio a todas las hostilidades, la pobreza tenaz y todas las peripecias adversas. Simón Rodríguez labora sin descanso, descubre, innova, intuye, crea, percibe a distancia de cien años hacia el porvenir. Pero no le comprenden; y en ello va su drama gigante. "Hay ideas, expresa, analizando su propia problemática, que no son del tiempo presente aunque sean modernas, ni de moda aunque sean nuevas. Por querer enseñar más de lo que todos aprenden, pocos me han entendido, muchos me han despreciado y algunos se han tomado el trabajo de ofenderme" (Rodríguez, citado por Briceño Porras, 2005: 32).

Samuel Robinson ejerció la docencia entre los veinte y los ochenta casi ininterrumpidamente.

A continuación daremos algunos aspectos biográficos de Simón Rodríguez en cada uno de los cuatro períodos que señala Rumazo González (2005). Me basaré en la Cronología preparada por Fabio Morales⁶⁹ (1990) en la edición de la Biblioteca Ayacucho de Sociedades americanas y en las Memorias del General Daniel Florencio O'Leary, editadas por la Imprenta Nacional en Caracas en 1952. Las razones por las cuales he extendido este apartado son las siguientes: (1) el interés en el desarrollo del pensamiento de Rodríguez desde sus inicios en el proyecto de reforma de las escuelas caraqueñas que presentó al Ayuntamiento en 1794, hasta sus libros y artículos que escribió en algunos países suramericanos entre 1828 y 1849; (2) generar en docentes y estudiantes la pasión por el estudio del legado socioeducativo de este pedagogo venezolano año tras año que le tocó vivir y sobrevivir; y (3) eliminar de la memoria colectiva algunas anécdotas y hechos que, bien por endiosar o bien para satanizar, han plagado la vida del ilustre caraqueño de errores, tergiversaciones y falsedades. Sobre esto citaré al propio Simón Rodríguez (1794) "anécdotas, presagios, agudezas de la infancia (...) travesuras amorosas, apotegmas de la juventud (...) debilitan la impresión del personaje en el cuadro de una vida ilustre. El día y hora de su nacimiento son de pura curiosidad. Los bienhechores de la humanidad no nacen cuando comienzan a ver la luz, sino cuando comienzan a alumbrar ellos".

3.2.1.-Primer período: 1769-1798

Es el período caraqueño del maestro Simón Rodríguez. En él se destaca la enseñanza que le proporciona a Simón Bolívar. Sobre Simón Rodríguez dice el irlandés Daniel Florencio O'Leary⁷⁰

Severo e inflexible en su discurso, de facciones toscas e irregulares, tenía pocos amigos fuera de su discípulo, cuyo cariño y confianza se había captado (...) Extravagantes en sumo grado eran las ideas religiosas de Rodríguez, en pugna completa con la fe cristiana (...) Como filántropo, no perdía ocasión de grabar en la mente de su discípulo las más sanas y más liberales doctrinas sociales (: 53)

En el año 1794 Simón Rodríguez presenta al Ayuntamiento de Caracas sus reflexiones, sobre los defectos que viciaban la educación y de cómo se debía dictar el primer currículo para la educación primaria de Venezuela⁷¹. Se trataba de un planteamiento crítico sobre la enseñanza colonial. En ella señala la influencia perjudicial que ejercen muchos que se dedican por su cuenta a la enseñanza, y la insuficiencia de los sueldos que se asignan a los maestros de profesión; aboga por el derecho de pardos y morenos a recibir enseñanza en igualdad de condiciones que los blancos; propone la creación de cuatro nuevas escuelas, una en cada parroquia de la ciudad, con cuatro maestros de número y doce pasantes en cada una.

3.2.2.- Segundo período: 1795-1822

El 15 de noviembre de 1795 descontento con la tiranía española y su sistema colonial, resolvió buscar en otra parte la libertad de pensamiento y de acción que no se toleraba en Venezuela. Parte para Jamaica donde aprende inglés. Luego viaja a Estados Unidos, permaneciendo allí entre 1798 y 1800. Vive en Baltimore (y tal vez, también en Filadelfia). Trabaja como cajista de imprenta. Este hecho resulta de interés biográfico, ya que años

⁶⁹ Cada vez que utilice las comillas en esta parte del apartado formado por los cuatro períodos robinsonianos, y no coloque el autor de la cita, es porque me estoy refiriendo a esta Cronología.

⁷⁰ En O'Leary (1952)

⁷¹ En Rodríguez (1794)

más tarde, utilizará los conocimientos adquiridos en este oficio, para componer personalmente los moldes de imprenta de sus obras y dar así claridad y exactitud al contenido de los textos.

En 1800 Rodríguez llega a Bayona, en Francia, y se registra bajo el nombre de Samuel Robinson, que adoptará durante casi toda su estancia en Europa. "Tomó el (nombre) de Samuel Robinson, para no tener constantemente en la memoria, decía él, el recuerdo de la servidumbre"⁷². Trabaja algunos días en casa de un impresor, y luego ayuda en sus ocupaciones a un maestro de escuela llamado Destandau, en cuya casa perfecciona sus conocimientos de francés. Al poco tiempo, imparte clases de español e inglés. Llegará a tener un número de estudiantes considerable, que quedarán muy satisfechos de sus lecciones.

En 1801 Conoce a Fray Servando Teresa de Mier, el sacerdote mexicano revolucionario. Más tarde, ese mismo año, se traslada a París, donde se reúne con Mier y le convence para que juntos abran una escuela de lengua española, cuyo aprendizaje estaba de moda, en parte debido a la cesión que España había hecho a Francia de Haití y Luisiana.

Para acreditar sus conocimientos Rodríguez traduce al castellano la novela *Atala* de Chateaubriand, a partir de la tercera edición (la primera había aparecido con enorme éxito en abril de ese año). La traducción lleva la siguiente dedicatoria: "A la juventud de Bayona, en Francia. Un viajero extranjero, a quien habéis acogido con tanta bondad, os dedica *Atala*, traducida a una lengua que os es familiar". Mier se atribuyó la traducción pero Pedro Grases (1954) ha demostrado la autoría de Rodríguez. La escuela de ambos americanos llega a tener pocos discípulos, pero es probable que al poco tiempo cerrara, ya que Mier fue nombrado párroco de la iglesia de Santo Tomás.

En 1804 Simón Bolívar, su antiguo discípulo, viudo desde el año anterior, llega a París procedente de Madrid en compañía de Fernando Toro. Se aloja en la rue Vivienne. En París, Bolívar tendrá como amigos a Rodríguez, Carlos Montúfar, Vicente Rocafuerte, Martín Vilimil, Mariano de Tristán, Teresa de Tristán, Alejandro Dehollain-Arnoux, Fanny Trobriand du Villars⁷³ y Alexander Von Humboldt.

Respecto a las lecturas de Bolívar por esta época, dice O'Leary: "La metafísica fue su estudio favorito; pero es de sentirse que la filosofía escéptica hubiese echado tan profundas raíces en su mente. Helvecio, Holbach, Hume, entre otros, fueron los autores cuyo estudio aconsejó Rodríguez" (: 63).

Bolívar pertenece durante este tiempo a una logia masónica de París y habitaba con su antiguo maestro en la pensión de los Pilloris, en la rue de La Loi, número 293. En el informe de la policía francesa se alude, sin dar nombres, a Rodríguez y Bolívar: "un español de quien fue maestro" y "hombre joven, hijo de millonario y uno de los más ricos negociantes de España"

⁷² O'Leary (1952; 54)

⁷³ Flora Tristán o Fanny de Villars o Fanny du Villars, fue una utopista peruana francesa del Siglo XIX. Publicó en la revista francesa, *Le Voleur*, del 31 de julio de 1838, un artículo largo sobre Simón Bolívar en París y su amistad con sus padres, particularmente con su madre. El artículo contiene extractos de las cartas que, supuestamente, Simón Bolívar había escrito a la madre, quien se dice, era su amante. Según estas cartas, Bolívar casi moría de tristeza después de la muerte de su esposa, María Teresa del Toro. Escribo este pie de página porque Simón Rodríguez por esos días se ocupaba de experimentos en Física en el laboratorio de un amigo alemán. Por esta razón Rodríguez no quiso distraerse de sus investigaciones científicas; no obstante, viendo que Bolívar estaba casi moribundo, trató de animarlo, hablándole de todo lo que podría hacer en beneficio de la humanidad. (Tomado de Robinson, 2005)

Napoleón es coronado emperador por el Papa Pío VII en París. Parece ser que Bolívar y Rodríguez permanecieron todo el día en su habitación, descontentos con la creciente tendencia autoritaria de su política. Así lo señalan los testimonios, independientes entre sí, del norteamericano Hiran Paliding y Manuel Uribe Ángel basados en el relato oral de Bolívar y Rodríguez, respectivamente. El primero de abril de 1805 Rodríguez solicita y obtiene su pasaporte ante la Prefectura de París. Desea viajar a Milán, y como razón para ello, alega tener negocios de interés. El 6 de abril parte con Bolívar, según carta de Fanny du Villars en 1826, y quizá también con Fernando Toro en dirección a Italia. Dice O'Leary:

Acompañado de Rodríguez, [Bolívar] salió de París con la salud quebrantada, efecto de la vida que había llevado en los diez meses anteriores. Descansó algunos días en Lyon; siguieron luego los dos viajeros a pie, haciendo cortas jornadas, por consejo de Rodríguez y como único medio, decía él, de que su discípulo recobrarla la salud perdida. (: 65).

Pasan por Chambery, Turín y llegan a Milán. En la catedral de Milán, Napoleón es coronado rey de Italia por el Papa Pío VII. Bolívar y Rodríguez se detienen en la ciudad un tiempo, y luego presencian la revista militar que preside el emperador en Montechiaro. Pasan por Venecia, y luego por Ferrara, Bolonia, Florencia y Perusa, y de ahí se dirigen a Roma, donde permanecen una temporada. En Roma, Rodríguez y Bolívar ascienden el 15 de julio al Monte Sacro, donde éste jura luchar por la libertad de América. Según Uribe Ángel, Rodríguez describió la escena así: «Y luego, volviéndose hacia mí, [Bolívar] me dijo: "Juro delante de usted, juro por el Dios de mis padres; juro por ellos; juro por mi honor, y juro por la patria, que no daré descanso a mi brazo, ni reposo a mi alma, hasta que haya roto las cadenas que nos oprimen por voluntad del poder español". En 1824 le escribirá Bolívar a Rodríguez: ¿Se acuerda usted cuando fuimos juntos al Monte Sacro a jurar sobre aquella tierra santa la libertad de la patria? Ciertamente no habrá olvidado aquel día de eterna gloria para nosotros".

En 1806 Bolívar parte de París hacia los Estados Unidos por la vía de Hamburgo. Rodríguez llega a París proveniente de Milán, y se aloja en el número 14 de la calle Thevenot. La policía prosigue una investigación que había iniciado en abril de 1805, destinada a averiguar cuáles eran los motivos de sus frecuentes viajes y el tipo de sus ocupaciones. Uno de los informes señala que en el vecindario se le tiene por "un hombre muy honesto y muy formal".

Entre 1807 y 1821 en Europa, Rodríguez visitó varios países y aprendió a hablar alemán, italiano y ruso. He aquí algunos testimonios: cuando se separó de su discípulo, Rodríguez permaneció en Francia por algún tiempo, consagrado al estudio. La falta de recursos pecuniarios le hizo dejar una ocupación tan agradable como poco productiva; entonces trató de sacar partido de sus luces para ganarse la vida, dedicándose a la docencia. Viajó por Italia, Alemania, Prusia, Polonia y Rusia; deteniéndose en las grandes ciudades lo suficiente para reunir, ejerciendo su profesión, con qué hacer los gastos de viaje" (O'Leary: 338). En esta época dijo:

trabajé en un laboratorio de química industrial, en donde aprendí algunas cosas; concurrí a juntas secretas de carácter socialista; vi de cerca al padre Infantin, a Olindo Rodríguez, a Pedro Leroux y a otros muchos que funcionaban como apóstoles de la secta. Estudié un poco de literatura; aprendí lenguas y regenté una escuela de primeras letras en un pueblecito de Rusia

En 1821 debió llegar a Londres. Se sabe que estuvo allí un tiempo y que a comienzos de 1823 o finales de 1822 partió de la capital inglesa hacia Cartagena. En Londres se encontraban importantes representantes del pensamiento y la política

hispanoamericanos. Amunátegui, basado quizá en el testimonio de Andrés Bello, quien le trató en la capital británica, dice:

Durante su mansión en Londres, donde permaneció algún tiempo, adquirió cierta reputación por su manera fácil y expedita de enseñar la escritura, las matemáticas, la teneduría de libros y el francés (...) Merced al crédito que se había adquirido, y a la protección del cónsul francés, que le tenía especial cariño, don Simón habría podido enriquecerse en Londres.

Probablemente Bello dijo de él: "Nada más ingenioso, nada más lógico, nada más atractivo que su método; es en este género otro Pestalozzi, que tiene, como éste, la pasión y el genio de la enseñanza". Andrés Bello decía recordarlo en Londres en compañía de una "francesita que él presentaba como su mujer". William Walton, propagandista de la causa americana, le presta 50 libras, tal vez para que viajara a América.

3.2.3.- Tercer período: 1823-1828

Regresa a América probablemente a comienzos del año 1823. Llega a Cartagena, y de allí se dirige a Bogotá. María Ronco, la esposa de Rodríguez, le escribe a Bolívar el 23 de agosto, agradeciéndole una ayuda monetaria y le dice: "He tenido noticias de que Simón está en el Congreso (?); espero que sin que le sirva de molestia (...) le dé un recuerdo, como que sale de usted a él, de lo que le quedaré muy agradecida". Bolívar se halla en Perú dirigiendo las últimas campañas de la guerra de independencia. Desde allí, le escribe a Francisco de Paula Santander el 9 de diciembre, en Bogotá, lo siguiente: "He sabido que ha llegado de París un amigo mío, don Simón Rodríguez; si es verdad haga usted por él cuanto merece un sabio y un amigo mío que adoro. Es un filósofo consumado y un patriota sin igual; es el Sócrates de Caracas, aunque en pleito con su mujer, como el otro con Jantipa, para que no le falte nada socrático. (...) Si puede, que me venga a ver". Santander responde a Bolívar "A don Simón Rodríguez le he manifestado el aprecio de usted y sus recomendaciones".

En 1824 Rodríguez está en Bogotá intentando montar una "Casa de industria pública", donde se enseñe a los jóvenes un oficio mecánico, además de los conocimientos elementales, como escribir, contar y gramática. Uno de los grandes aportes de Simón Rodríguez a la educación universal fue su praxis "aprender haciendo". Gracias a sus esfuerzos, le conceden el edificio llamado Hospicio, donde hace algunas reparaciones y da clases a algunos muchachos. Necesita de dos a tres mil pesos, que espera recuperar más tarde con el producto del trabajo de los propios estudiantes. Miguel Peña, que en esta fecha escribe a Bolívar recomendándole el proyecto, dice: "Él goza de buena salud, tiene robustez y una actividad superior a sus años".

La empresa fracasará al poco tiempo por falta de apoyo económico. Rodríguez dirá: "Santander y Umaña me comprometieron con la gente de ruana y mostrador, y porque lo evité me dijeron que yo lo había echado todo a perder". Bolívar le escribe a Santander el 6 de julio: "A don Simón Rodríguez déle usted dinero de mi parte, que yo lo pago todo, para que me venga a ver. Yo amo a ese hombre con locura. Fue mi maestro; mi compañero de viajes, y es un genio, un portento de gracia y talento para el que lo sabe descubrir y apreciar (...) Con él podría yo escribir las memorias de mi vida. El es un maestro que enseña divirtiéndose, y es un amanuense que da preceptos a su dictante. El es todo para mí. Cuando yo le conocí valía infinito. Mucho debe de haber cambiado para que yo me engañe". Santander le presta 200 pesos a Rodríguez en Bogotá, y Miguel Peña 1000, para que viaje a donde esté Bolívar, según se deduce de la carta de Bolívar a su hermana María Antonia y de Santander a Bolívar. Rodríguez, quien se encuentra en Cartagena, es nombrado Comisario de Guerra de un contingente de 1700 hombres el 10

de junio, como medio para que se traslade al Ecuador y se reúna luego con Bolívar. A los pocos días, la expedición parte por mar hacia Guayaquil, vía Panamá. Desde Guayaquil, el general Juan Paz del Castillo le escribe a Bolívar: "Se me había olvidado participar a usted que tenemos aquí a don Simón Rodríguez, nuestro maestro (...) Perdió la mujer (?) en la navegación de Panamá a este puerto, y le robaron ropa, instrumentos y cuanto tenía. Le voy a traer a casa como mi mejor amigo. Incluyo la carta que escribe a usted". En dicha carta se dice: "Amigo: Aquí estoy desde el 18 del corriente, siguiendo viaje hacia donde usted esté (...) Los soldados me han dejado, por mucha gracia, el pellejo; con ellos no sigo (...) Tengo muchas cosas escritas para nuestro país, y sería lástima que se perdiesen".

El 7 de enero de 1825 Rodríguez le escribe al Libertador: "Amigo: Yo no he venido a la América porque nació en ella, sino porque tratan sus habitantes ahora de una cosa que me agrada, y me agrada porque es buena, porque el lugar es propio para la conferencia y para los ensayos, y porque es usted quien ha suscitado y sostenido la idea". Rodríguez parte hacia Lima probablemente el 25 de enero, con una escuadra que zarpa desde Guayaquil. Llega a Lima, donde es recibido por Bolívar. O'Leary narra así el reencuentro:

Yo vi al humilde pedagogo desmontarse a la puerta del palacio dictatorial, y en vez del brusco rechazo, que acaso temía del centinela, halló la afectuosa recepción del amigo, con el respeto debido a sus canas y a su antigua amistad. Bolívar le abrazó con filial cariño y le trató con una amabilidad que revelaba la bondad de un corazón que la prosperidad no había logrado corromper. (:338).

El 10 de abril, Bolívar, acompañado de su Estado Mayor y de Rodríguez, se dirige hacia las provincias del Sur del Perú, con el fin de consolidar la nueva administración política, organizar la educación, el reparto de tierras entre los indios, etc. (O'Leary: 345). El 14 de mayo, Bolívar y su comitiva llegan a Arequipa. En esta ciudad, el Libertador "fundó escuelas públicas para niños de ambos sexos, y atendió personalmente a la organización de estos planteles, bajo la dirección de don Simón Rodríguez, y, a pesar de la escasez de las rentas, halló el modo de dotarlos" (O'Leary: 348).

El 25 de junio de 1825 Simón Bolívar y Simón Rodríguez llegan a Cuzco. Allí expide Bolívar importantes decretos que favorecen la situación de los indios, funda dos colegios, un hospicio para huérfanos y expósitos, y una casa para ancianos y desvalidos, y asigna al mantenimiento de éstos una buena parte de las rentas eclesiásticas. El 26 de junio, sale de la ciudad con destino a Puno. Estando en camino, le llega la noticia de que la Asamblea de Representantes reunida en Chuquisaca el 6 de agosto, ha declarado la independencia del Alto Perú y su constitución en un nuevo Estado, con el nombre de Bolivia y capital en Chuquisaca (O'Leary: 351-383).

El 27 de junio Bolívar le escribe a su hermana María Antonia, a Caracas: "Don Simón Carreño, que está conmigo trabajando en la educación de este país, me ha pedido que le entregue a doña María de los Santos, su mujer, que vive con don Cayetano Carreño, cien pesos al mes, hasta que se completen tres mil pesos que debe entregarme con este objeto (...) los que pondrás a su disposición sin la menor falta, pues amo mucho a don Simón y a su familia".

Entre el 18 y el 20 de septiembre de 1825 Rodríguez está con Bolívar y Sucre en La Paz. El 5 de octubre comienza la ascensión con Bolívar y su comitiva al cerro de Potosí, para conmemorar la independencia de América. El 9 de noviembre, en Chuquisaca (hoy Sucre) se aprueba un plan de educación presentado por Rodríguez, mediante el cual, se dice, se procurarán al Estado "grandes ventajas, instruyendo a la juventud en las primeras letras, aritmética, álgebra, geometría, dibujo, ejercicios militares y oficios mecánicos. El 12 de noviembre es nombrado para los cargos de "Director General de

Minas, Agricultura y Caminos Públicos" y "Director General de Enseñanza Pública, de Ciencias Físicas, Matemáticas y de Artes" de Bolivia. Cada uno está dotado con el sueldo de tres mil pesos anuales. El 18 de noviembre se somete a examen de Rodríguez un proyecto de reglamento para el régimen y conservación de la Biblioteca Pública de Chuquisaca.

El 6 de enero de 1826 Bolívar parte de Chuquisaca en dirección a Lima, después de haber delegado el Poder Supremo de Bolivia en Antonio José de Sucre. Rodríguez queda ejerciendo los cargos para los que ha sido nombrado. Maestro y discípulo no volverán a encontrarse. El 26 de enero, Rodríguez funda la "Escuela Modelo de Chuquisaca". Otras semejantes debían crearse en cada Departamento del país. Sobre la escuela dirá:

En menos de 4 meses reunió la casa de Chuquisaca más de 200 niños, cerca de 50 pobres, y 20 jóvenes de diferentes partes que aprendían para propagar la instrucción en otras ciudades. A la salida del Director (Rodríguez) para Cochabamba, dejó una lista de cerca de 700 niños pretendientes a los primeros lugares que se diesen". El proyecto completo abarca, además, la instrucción de mujeres, la dotación de empleos para los padres de los niños recogidos, el cultivo de las tierras baldías, la atención preferente a la población indígena, etc. Sobre esto Rodríguez se expresó así: "Mi gran proyecto por entonces consistía en poner en práctica un plan bastante meditado que estriba en colonizar la América con sus propios habitantes, para evitar lo que temo acontezca un día; es decir, que la invasión repentina de inmigrantes europeos más inteligentes que nuestro pueblo actual, venga a avasallar de nuevo y a tiranizarlo de un modo más cruel que el del antiguo sistema español. Yo quería rehabilitar la raza indígena y evitar su extinción completa".

En esta cita, casi profética, se manifiesta la pedagogía visionaria de Simón Rodríguez en dos aspectos: el amor y respeto por la raza indígena, y su carácter antiimperialista ya que conocía profundamente la peligrosidad colonialista europea.

Se dirige a Cochabamba por orden del Mariscal Sucre, para crear allí una escuela semejante a la instalada en Chuquisaca. Durante su ausencia, Sucre ordena clausurar este último establecimiento. Rodríguez dirá: "Los clérigos y los abogados viejos se apoderaron de Sucre, le hicieron echar a la calle más de dos mil niños que yo tenía matriculados y cerca de mil recogidos". Y en otra parte añade: "A la vuelta (de Cochabamba) me sitió una caterva de acreedores por deudas que el encargado del establecimiento durante mi ausencia había contraído para mantener la gente (...) Di cuanto tenía, vendí mis libros, mi poca plata labrada y hasta ropa, y no me alcanzó para cubrir". Renuncia hacia el mes de junio o comienzos de julio a los cargos que ocupaba y solicita su pasaporte. Por su parte, el general y presidente de Bolivia, Antonio José de Sucre, expresa en sus cartas a Bolívar numerosas críticas a la gestión de Rodríguez. Entre otras cosas, dice: Considero a don Samuel un hombre muy instruido, benéfico cual nadie, desinteresado hasta lo sumo y bueno por carácter y por sistema; pero lo considero también con una cabeza alborotada, con ideas extravagantes y con incapacidad para desempeñar el puesto que tiene". En su primera carta, fechada el 15 de julio, Bolívar tras su renuncia, Rodríguez le escribe desde Chuquisaca: "quiero dejarlo en libertad para que piense lo que le parezca sobre la renuncia que he hecho del encargo que me hizo. Las explicaciones tienen siempre el aire de chisme, sobre todo cuando se hacen de lejos (...) Sáqueme usted de aquí, enviándome con quéirme: lo que había guardado para mí, lo he gastado con los muchachos". Rodríguez nunca recibió respuesta de Bolívar. Años más tarde dirá: "el señor Luna Pizarro, entonces político, ahora Arzobispo en Lima, y siempre enemigo del zambo Don Simón, me interceptaba las cartas que Bolívar me enviaba, por mano del señor General Intendente de Guayaquil, en aquel tiempo". El general José María Córdova, evidentemente ignorante de la renuncia de Rodríguez, escribe a Sucre desde Cochabamba el 3 de agosto: "Este doctor Centeno (Administrador general de fondos de Conventos de Monjas, Casas de huérfanos, etc.), junto con Calvo, el Ministro,

don José Velazco, y otros que no conozco, tratan de oponerse a los establecimientos liberales que de orden del Gobierno se van a erigir en este Departamento; he oído decir que dicen Centeno y los otros, que don Samuel es un impío enemigo de la Religión, con esta expresión, del Trono y del Altar".

Los chismes acerca de la supuesta locura e inmoralidad de Rodríguez tenían probablemente un trasfondo político. Rodríguez escribirá más tarde: "No se niega que algunos habrían perdido en la mudanza. Los burros, los bueyes, las ovejas, y las gallinas pertenecerían a sus dueños (...) Los caballeros de las ciudades no encargarían indiecitos a los curas, y como no vendrían, los arrieros no los venderían en el camino... lo demás lo saben los hacendados". Desde Chuquisaca, Rodríguez le escribe al general Bartolomé Salom el 4 de septiembre, a Lima, lo siguiente: "No tengo un cuarto y estoy viviendo de prestado; comprometido con una Casa, con un asistente y otras cosillas que no me permiten moverme sin pagar".

El 30 de septiembre de 1827 Rodríguez le escribe a Bolívar desde Oruro, reiterándole su amistad y explicándole las razones del fracaso del proyecto educativo en Bolivia. Informa que ha contraído deudas por valor de 3200 pesos, con el fin de mantenerse y satisfacer los compromisos adquiridos durante el ejercicio de su cargo. Ha rechazado una oferta de trabajo en México y dos en Perú, estas últimas debido a la tendencia antibolivariana del gobierno. Añade: "Sucre y otros me han dicho muchas veces que reclame el sueldo por el tiempo que serví; y yo les he respondido que usted no me había traído consigo para darme títulos ni rentas (...) no he querido tomar ni un real (...) Si usted me envía con qué pagar y viajar me iré; si no, me pondrán preso, me soltarán para que trabaje y pague, y la suerte hará el resto.

El ideario pedagógico de Simón Rodríguez, centrado en la educación social del "aprender haciendo", fue novedoso y revolucionario. Rodríguez fue un adelantado a su época. El carácter social de su proyecto educativo fue puesto en práctica a partir del primero de enero de 1959 en Cuba, con la Revolución Cubana y el 2 de febrero de 1999 en Venezuela, con la Revolución Bolivariana. Según el profesor canadiense Max Robinson (2005) no hay que criticar al Gran Mariscal de Ayacucho Antonio José De Sucre por no haber podido entender un proyecto tan novedoso⁷⁴. En el triángulo Bolívar-Sucre-Rodríguez los binomios Bolívar-Sucre y Bolívar-Rodríguez se entendieron muy bien. No siempre las grandes personalidades contemporáneas lo hacen.

3.2.4.- Cuarto período: 1828-1854

Hacia septiembre de 1828, llega a Arequipa, donde establece una modestísima fábrica de velas. A los pocos días, se le presenta un grupo de padres de familia, que solicitan que instruya a sus hijos. Tras conseguir la necesaria licencia, Rodríguez abre una escuela. En

⁷⁴ Sucre hace en Bolivia un gobierno modelo, ya que por ser un militar brillante tenía un excelente sentido de organización y administración de una sociedad de civiles y es así como conforma geopolíticamente al país en Departamentos, tales como: Chuquisaca, La Paz, Potosí, Cochabamba, Santa Cruz y Oruro. Sucre se preocupa especialmente por reformar el sistema educativo y establece que la educación debe depender del Estado, crea centros de enseñanzas laicos, prohíbe prácticas de tipo esclavistas, hace aplicar el método lancasteriano según el cual los estudiantes adelantados podían enseñar a sus compañeros y nombra al maestro Simón Rodríguez para que dirija todo lo relacionado con el sistema educativo del país. Sucre con la clara intención de minimizar la influencia de muchos sacerdotes que todavía enseñan sobre la sumisión y obediencia que se debía guardar al Rey de España, confisca un buen número de conventos y monasterios transformándolos en escuelas laicas. Estas medidas tomadas con el afán de beneficiar a la población pobre del país lo más pronto posible propicia en los militares colombianos acantonados allí intrigas y conspiraciones, haciéndose avizorar hasta una guerra de Colombia con Bolivia; con todo este ambiente desestabilizador se avivan las protestas y el 18 de Abril de 1828 el batallón Voltigeros de la Guardia, formado por colombianos, amanece en plan insurreccional. (Seisdes, 2009).

esta ciudad, publicará ese año su primera obra, titulada "*Sociedades Americanas*" en 1828, cómo serán y cómo podrán ser en los siglos venideros. En realidad, se trata del plan general de una obra homónima en preparación, y por eso lleva el subtítulo de "Pródromo". Contiene una defensa del derecho de cada persona a recibir educación, señala la importancia de ésta para el desarrollo político y social de los nuevos estados latinoamericanos. Sobre ella dirá Rodríguez (1990; 48):

Desde el año 23 empecé a proponer verbalmente, medios de aprovechar de las lecciones que dan los trastornos políticos para evitarlos en lo futuro. (...) Temiendo que otro se apareciese primero en público, hice imprimir el Pródromo de mi obra el año 28.

La primera parte de esta edición fue reimpresa en El Mercurio Peruano al año siguiente, y continuada en El Mercurio de Valparaíso, en noviembre y diciembre de 1829. Como el resto de sus obras, ésta tendrá una escasísima acogida.

En 1830 publica, en la Imprenta Pública de Arequipa, administrada por Vicente Sánchez, la obra "*El Libertador del Mediodía de América y sus compañeros de armas, defendidos por un amigo de la causa social*". Se presenta como una refutación de las acusaciones formuladas contra Bolívar por sus enemigos. Se había escrito en 1828, en Bolivia, y había circulado manuscrita entre algunos amigos de Rodríguez.

Edita un trabajo científico titulado "Observaciones sobre el terreno de Vincoaya con respecto a la empresa de desviar el curso natural de sus aguas y conducir las por el río Zumbai al de Arequipa", en la Imprenta del Gobierno, administrada por Pedro Benavides.

Es un informe acerca de un proyecto presentado a la Municipalidad por dos empresarios. Rodríguez se opone al proyecto y ofrece un plan alternativo que reduce los costos a menos de la mitad. En el trabajo hay una nota que dice:

En las observaciones de Rodríguez no se ve sino un fondo de buena intención: porque no es accionista ni pretende ser empresario - para Director maestro de Obras se ha ofrecido; y por esto, ciertas personas lo han tratado de entrometido y otras de intrigante.

En 1831 llega a Lima hacia febrero o marzo de este año. Publica, en Lima, un folleto que contiene el plan general de la obra *Sociedades Americanas* en 1828, cuyo "Pródromo" había aparecido en Arequipa en 1828. Dicho opúsculo tiene por objeto ayudar a recaudar suscripciones para editar la obra completa por entregas. Sin embargo, no se reunirán suficientes colaboraciones y la obra quedará inédita en su mayor parte.

En 1832, en medio de gran pobreza, vive en Lima, donde enseña a un grupo de 6 niños. El 10 de marzo le escribe a Francisco de Paula Otero: "Usted sabe que yo no he abierto (escuela) no porque me disguste enseñar, sino de miedo a los buenos cristianos". Reside un tiempo en la población de Huacho, y un doctor -Pedro José Flores-le ofrece la dirección de los trabajos del acueducto de Ayacucho, pero rechaza la oferta, en favor de una invitación para enseñar que le ha sido propuesta desde Concepción, en Chile. El 13 de marzo de 1833 Simón Rodríguez llega a Concepción, después de una travesía por mar hasta Valparaíso. Ha sido invitado por el intendente de la ciudad, José Antonio Alemparte, para que lleve adelante "el mejor plan posible de educación científica", en el "Instituto Literario de Concepción". El 6 de abril es nombrado "preceptor de la instrucción primaria y director de los ramos literarios" en el Instituto de Concepción, con el sueldo de mil pesos anuales. Mejorará el mobiliario escolar e introducirá material didáctico semejante al empleado en las escuelas europeas. Un estudiante de la época dice de Rodríguez lo siguiente: "Su idea fija era la propagación de las luces y virtudes sociales

(...) Creía imposible entrar en reformas sociales sin incomunicar una nueva generación, de las sociedades corrompidas y corruptoras". Y José Victorino Lastarria (1885) escribe:

Se decía que en su escuela de Concepción y en la que tuvo después en Valparaíso, enseñaba, juntamente con los rudimentos de instrucción primaria, la fabricación de ladrillos, de adobes, de velas, y otras obras de economía doméstica; pero que la educación que impartía estaba muy lejos de conformarse a las creencias, usos, moralidad y urbanidad de la sociedad en que ejercía su magisterio (:48).

Además de dedicarse a la enseñanza, Rodríguez era miembro de una "Junta Provincial de Estudio", encargada de informar del estado de la educación en la zona y proponer las mejoras convenientes. Cesa en su cargo de Director General de los ramos literarios del Instituto de Concepción, pero continúa al frente de la escuela primaria, sin modificársele la asignación, y así a lo largo de todo el año siguiente.

En 1834, bajo el patrocinio de Alemparte, publica en la imprenta del instituto la obra "*Luces y Virtudes Sociales*". Contiene un prólogo, que denomina "Galeato", en el que replica a las impugnaciones formuladas contra el "Pródromo"; el plan general de "Sociedades Americanas" en 1828 ya publicado en Lima en 1831; y la Introducción a la cuarta parte de esta obra, que trata de los "medios y métodos de la reforma" educacional.

En 1835 un terremoto asola la ciudad de Concepción. La escuela del instituto donde da clases Rodríguez queda completamente destruida. A pesar de ello, continuará dando lecciones en su domicilio, a un grupo de jóvenes. El 20 de marzo es nombrado miembro de una comisión encargada de informar sobre los daños causados por el terremoto. El informe, firmado por Rodríguez, Ambrosio Lozier y Juan José Arteaga, es presentado el 13 de agosto.

En 1836 ha salido con deudas de Concepción, y se halla enfermo en un lugar llamado Trilaleubu, al sur de dicha ciudad. Un tal Bernardino Segundo Pradel le envía regularmente víveres para su subsistencia. El 23 de julio, algo recuperado, le escribe: "He quedado muy débil; el mal tiempo y el malísimo alojamiento contribuyen a retardar mi convalecencia". Administra alguna pequeña hacienda de Pradel, y le escribe el 19 de julio desde Trilaleubu lo siguiente: "Ni puedo pasar el [río] Deñicalqui, ni tengo a quien confiar el rancho, para ir a ver a usted; (...) póngame usted en estado de ganar el sustento, aunque sea de sacristán; (...) tenga ya una recomendación, que es tener mujer moza y un muchachito que poder poner a cuidar la puerta mientras yo esté en la torre del campanario". El 23 de ese mes le vuelve a escribir: "grandes negocios no me convienen, y no quiero amplias facultades, porque, con las que me tomé a principios de este año me he inflado hasta reventar". Trabaja para Pradel en un lugar llamado Monteblanco, donde instala, bajo su patrocinio, una máquina de aserrar. En Caracas muere su hermano Cayetano.

En 1838, Rodríguez le escribe, desde Monteblanco, a un señor Pérez:

(...) nadie tiene la culpa de lo que me ha sucedido en mi viaje a América. Hay ideas que no son del tiempo presente, aunque sean modernas, ni de moda aunque sean nuevas. (...) sólo el deseo de volver a Europa me hace emprender viaje. Este deseo me atormenta; en América no sirvo para nada; volviéndome a países donde he pasado una gran parte de mi vida, espero pasar la que me queda, tan felizmente como antes... esto es, sin enemigos. Iré en el mes de octubre próximo a ver a usted.

En 1839 visita varias veces a Andrés Bello. Lastarria, que presencié una escena en que narra una anécdota humorística sobre una desavenencia suya con Sucre, hace la descripción siguiente:

Don Simón estaba en pie, con un aspecto impenetrable, casi severo. Vestía chaqueta y pantalón de nankeen azulado, como el que usaban entonces los artesanos, pero ya muy desvaído por el uso. Era un viejo enjuto, transparente, de cara angulosa y venerable, mirada osada e inteligente, cabeza calva y de ancha frente". (Lastarria: 48)

En 1840 en la imprenta del Mercurio, en Valparaíso, Chile, se publica la segunda versión de "*Luces y Virtudes Sociales*". En esta nueva edición se ha suprimido el llamado prólogo "Galeato" de la anterior, y dos páginas de la introducción, pero se han añadido 52.

A lo largo del mes de febrero se publica en el periódico El Mercurio de Valparaíso, en Chile, once artículos de tema predominantemente político, que llevan por título "Partidos"; así como un "Extracto de la Introducción a Sociedades Americanas en 1828" y "Extracto de la Defensa a Bolívar". El 29 de mayo recibe la visita del filólogo liberal francés Luis Antonio Vendel Heyl, de paso por Valparaíso. Éste relatará en su diario el encuentro:

Le hablé entonces de la analogía que había entre sus ideas y las de Fourier y Saint-Simon. No había oído sus nombres, sino poco tiempo antes; y no había leído sus obras (...) Estaba regentando una escuela en Valparaíso. Su establecimiento, que no contaba más que un año y medio de existencia, había alcanzado a tener en cierto momento hasta cincuenta alumnos, entre ellos seis costeados por la municipalidad; pero en aquel momento había decaído hasta el extremo de no ser concurrido sino por dieciocho (...) Don Simón estaba reducido a la mayor escasez (...) No encontraba ni editor, ni suscriptores para sus obras (...) El origen del descrédito en que había caído, eran sus relaciones ilícitas con una india, de quien había tenido dos hijos, a quienes amaba y que regocijaban sus viejos días (...)

Rechaza una oferta del político liberal José Miguel Infante para que, con su mujer y sus dos hijos, se alojase en su casa. En carta a Pedro Fernández Garfías, explica así su decisión: "Si yo fuera inválido, pediría amparo -bueno y sano, debo trabajar".

La fragata en que viaja el profesor Vendel-Heyl zarpa de Valparaíso, pero naufraga a los pocos días. Vendel-Heyl, de regreso en esta ciudad, le ofrece a Rodríguez asociarse con él y ayudarlo a levantar la escuela. Éste agradece la oferta, pero no acepta. El gobierno chileno acababa de solicitar ciertos datos sobre la escuela, y Rodríguez, creyendo ver en esto el principio de una inspección hostil, o en todo caso molesta, decide cerrar el establecimiento. Para subsistir, se asocia con un fabricante de velas.

En 1841 vive en Azángaro, un caserío a unos 30 kilómetros del lago Titicaca, y 4000 metros de altitud sobre el nivel del mar. Paul Marcoy, un viajero francés a quien ofrece hospitalidad por una noche, relatará sus impresiones en un libro de viajes publicado años más tarde. Vivía -según Marcoy- en una choza en compañía de una "india", y se dedicaba a la fabricación de velas de sebo. Rodríguez le habría contado acerca de sus esfuerzos por fundar una fábrica de jabón blanco, un lavadero y un establecimiento para incubar huevos de gallina, todos infructuosos; que conocía, por haberlas estudiado en otro tiempo, las cercanías del lago Titicaca; que hablaba muchos idiomas, etc. "Era hombre de unos setenta años, de robusta contextura, color subido y cabello blanco como la nieve. Sus facciones algo vulgares, pero de benévola expresión". Su "conversación era tan amena como variada; su facundia sobre todo parecía inagotable". Rodríguez le habría dicho "Adquiero lo suficiente para vivir al día. Afortunadamente soy filósofo por instinto, y sé contentarme con poco (...) Prefiero acabar mis días en una tranquilidad profunda, a ejemplos de los ríos de esta América que van sin saber adónde y dejan a la Providencia guiarlos".

En 1842 en Lima, en la "Imprenta del Comercio, por J. Monterola", publica una nueva versión de *Sociedades Americanas*. Una parte de la obra procede de la homónima suya

publicada en Arequipa en 1828, y la otra está tomada de la versión de Luces y Virtudes Sociales. No abarca la totalidad del plan original de Sociedades Americanas.

Tal vez hacia este año, de viaje hacia el Ecuador, Rodríguez habría visitado a Manuela Sáenz, la compañera de Bolívar, quien vivía retirada en Paita, una población situada al norte del Perú. Entre septiembre de 1842 y febrero de 1843, Rodríguez en Ecuador, desempeña un cargo como administrador en las salinas del general Juan José Flores, Presidente de la República. Más tarde dirá: "seis meses estuve en las salinas del general, aguantando las impertinencias de sus mayordomos, por ver si conseguía hacer algo en provecho de ambos.

A comienzos de marzo de 1843, Rodríguez llega a Latacunga, pueblo situado al Sur de Quito. Desde allí le escribe a su amigo Pedro Antonio Torres, deán de la catedral de Quito, lo siguiente: "Hace dos meses que estoy viviendo qué sé yo cómo. Un hacendado me ofrece llevarme a su hacienda, y no puedo moverme porque estoy debiendo en las pulperías, bajo la responsabilidad de una pobre mujer que vive en la casa donde estoy".

En la "Imprenta del Comercio, por J. M. Monterola" de Lima, aparecen publicados periódicamente seis trabajos suyos sobre temas políticos. Llevan por título "Crítica de las Providencias del Gobierno".

En 1844 en Latacunga se reúne un grupo de vecinos para formar una renta con las cuotas mensuales suscritas por los ciudadanos interesados "con el fin de detener en esta villa al señor Simón Rodríguez y encargarle la enseñanza de la Agricultura y otros ramos". El primero de febrero comienza a impartir clases en el Colegio Vicente León, cuyo rector es el clérigo Rafael María Vásquez, un protector suyo. Por esta época propone que el colegio invierta sus fondos en fincas rurales. Es probable que a los dos meses interrumpiera sus lecciones, pues para entonces se informa que, habiendo fracasado la suscripción de los vecinos de Latacunga, la Junta se ha visto obligada a abonarle de fondos propios el sueldo.

Vásquez, Juan José Flores e Isidoro Barriga contribuyeron probablemente a aumentar la modesta dotación de la Junta. Rodríguez fundó luego una pequeña fábrica de pólvora, y escribió un tratado sobre el tema, en el que también se refería a la educación.

El 20 de julio de 1845 le escribe a Ascázubi sobre el gobierno del Ecuador lo siguiente:

Será otro el Presidente, pero tendrá las mismas facultades para hacer lo que le parezca. La farsa de los tres poderes es tan sosa, tan sin gracia, que ni la burla merece; es una parodia de la constitución inglesa, y un mal remedo de la modificación que han hecho los Estados Unidos (...) ¡Así tuviera yo con qué pagar la impresión de mis pensamientos! Pero ni para comprar pan tengo; porque no hallo en qué emplearme. Quiero enseñar, y no hay quien pague por aprender; quiero irme, y la familia (aunque compuesta de dos) me sujeta.

Le escribe de nuevo a Ascázubi, el 28 de julio, y entre otras cosas le dice:

Lo repito: quiero vivir de mi trabajo (...) Alquíleseme una habitación independiente, en una casa cualquiera, con tal que no sea de gente grande: con la baja yo me entiendo. Déseme un peso diario, para mi subsistencia, entretanto que recojo con qué devolver lo que se me haya prestado - y al instante parto para Quito (Rumazo González, 2005; 268).

Al rechazar un puesto de "Ensayador de la Moneda" en Quito, que Ascázubi le ha ofrecido, le escribe el 2 de agosto de 1845:

Los 600 pesos de renta me harían 600 enemigos, sobre todo en un tiempo en que se trata de excluir de los empleos lucrativos a todo extranjero. Por máxima del buen vivir, nunca he sido empleado, excepto en la enseñanza.

Hacia septiembre de este año entrega a los políticos Angulo y Ascázubi el manuscrito de un proyecto para el fomento de caminos en el país, según el cual éstos serían dados en propiedad a quienes los construyesen y cuidasen, y sus dueños tendrían la ventaja de poder usufructuarlos mediante el cobro de peajes.

El 6 de enero le escribe a José Ignacio París, a Bogotá, lo siguiente:

Ahora estoy en una hacienda, dando algunas lecciones a dos jóvenes, sólo por la comida y el tabaco ¡Qué le parece, amigo! Sáqueme de aquí. Mi familia se compone de 2 - una mujer y un niño. A mi llegada a Bogotá tendré con qué rembolsar lo que haya gastado de mi viaje (...) Tengo mi Obra Clásica, sobre las Sociedades Americanas, que no puedo hacer imprimir aquí (Rodríguez, 1975b; 534).

París le enviará el auxilio solicitado. En una carta escrita el 15 de mayo, donde le pide a su amigo Deán Torres el cobro de 300 pesos que le ha enviado París para su viaje, alude, descartando su aceptación, a una invitación del Presidente Carlos Soublette para que se traslade a Venezuela. La Junta Administrativa del Colegio de Latacunga acepta una propuesta de Rodríguez, por la que éste "ofrece al Supremo Gobierno, sin que se le gratifique, (enseñar) la manera de dirigir una escuela primaria, a condición de que se le contribuya con el mensual de diez pesos para cada uno de los jóvenes de que elegirá.

Se pone en camino hacia Colombia, acompañado de su mujer e hijo. Rodríguez se detuvo en Ibarra, donde fundó una "sociedad de socorros mutuos". Se halla en Túquerres, al sudoeste de Pasto, en Nueva Granada (hoy Colombia). Desde allí le escribe a José Ignacio París, el 8 de diciembre, diciéndole que espera llegar a Bogotá a principios de marzo.

El 30 de enero de 1847, le comunica a París desde Túquerres, que el coronel Anselmo Pineda, gobernador de la provincia, le ha persuadido para que funde una escuela primaria que sirva a la vez para formar maestros. Además, le recomienda que haga valer su influencia para conseguir la aprobación de una ley que imponga la contribución anual de un real en beneficio de la educación primaria. La propuesta es detallada por el propio Rodríguez en un cuaderno titulado "Extracto de mis ideas", que lleva consigo el coronel Pineda, salido hacia Bogotá el 26 de ese mes. En carta a Pineda del 2 de febrero, le informa acerca de los pormenores de la escuela:

Todos querían continuar; pero la pobreza retrajo a los más; iban a sus casas a buscar víveres (...) Ni la sala permite más de 14 asientos, ni los fondos alcanzan para extenderse hasta 60. Recibo a los grandes, a turno, mañana y tarde, y a los chucos en las horas del mediodía. Han llegado, por los exhortos de usted al gobernador de Barbacoas, 10 jóvenes. Tres veces asisten de día, y una vez de noche. Trabajan con gusto, y van bien (...) Viendo yo, que mi ausencia en enero, traería el abandono del establecimiento, he prometido quedarme hasta junio, viviendo de una cortísima contribución que dan los vecinos de Túquerres.

El 26 de noviembre le escribe Rodríguez a Pineda: "La casualidad ha traído hasta aquí a un médico naturalista suizo, que anda explorando y me ha hecho el favor de dar algunos remedios a Manuelita". Es probable que ésta falleciera a consecuencia de la enfermedad. Se sabe que Manuelita era su mujer, porque antes de fallecer, Rodríguez manifestó que

había estado "casado dos veces y que (...) la última mujer finada se llamó Manuela Gómez, hija de Bolivia".

Entre abril y mayo de 1849, en tres números de "*El Neo-Granadino*", periódico bogotano, aparece publicado su "Extracto sucinto de mi Obra sobre la Educación Republicana".

En el mes de julio de este año, Anselmo Pineda publica en *El Neo-Granadino* una circular para recaudar fondos con los que socorrer a Rodríguez y permitirle trasladarse a Cartagena, donde un "patriota benéfico" le ha ofrecido protección. Se encarga de recoger los donativos Pedro Antonio Torres, recién nombrado obispo de dicha ciudad. En la circular se menciona que, aunque Rodríguez había invertido sus últimos recursos en la instalación de una escuela normal, ésta había fracasado por insuficiencia de medios.

En 1850 Simón Rodríguez se halla en Quito, alojado en casa del Deán Torres. Este le presenta a Manuel Uribe Ángel, quien años más tarde hará del maestro la descripción siguiente:

Este notable americano frisaba entonces con los ochenta y cinco años de edad (en realidad, tenía sólo 81), y no era físicamente constituido como el señor Torres: sin ser muy alto de cuerpo, tenía aspecto atlético; sus espaldas eran anchas y su pelo desenvuelto; sus facciones angulosas eran protuberantes; su mirada y su risa, un tanto socarronas; su cabellera y ceja, grises; sus piernas, algo separadas, como las de un marinero; sus pies, gruesos y calzados siempre con botas de doble suela. Llevaba de ordinario anteojos y cuando de ellos no hacía uso, los colocaba sobre la frente. Cubría su cabeza con sombrero de fieltro de anchas alas; su cuello y pecho estaban abrigados, el primero por corbatín de raso, y el segundo por chaleco de paño, ambos de color oscuro; sus pantalones eran de tela burda y su cuerpo se cobijaba con un levitón de color gris, suelto y ancho, cuyas faldas llegaban hasta las corvas. En aquella edad y con las condiciones físicas que le hemos asignado, Don Simón Rodríguez tenía una robustez corporal digna de envidia y una claridad de inteligencia acreedora de respeto y admiración.

En octubre está de nuevo en Latacunga, y ofrece sus servicios en el Colegio Vicente León, a cambio del sueldo "de un peso diario para su manutención y los útiles que son indispensables para el nuevo método de enseñanza". Dado el deficiente sistema de enseñanza, Rodríguez "se propone a reformar este fatal estado, tomando unos diez niños, a quienes enseñará, no con el objeto de que concluyan su aprendizaje en el corto tiempo que debe durar esta ocupación, sino para que algún joven quiera instruirse en su método, observe prácticamente el modo de enseñar"... Son escogidos como aprendices un tal Camilo Gallegos, quien renunciará al poco tiempo, y un tal Mariano Armendáriz.

El 14 de julio de 1851, Armendáriz se queja de que Rodríguez "lo distrae con la lectura de cuadernos que no tiene relación alguna con el nuevo método que se ha propuesto plantear", y éste declara ante la Junta del Colegio "que había enseñado todo lo necesario". Una vez más, queda sin empleo.

Escribe un trabajo dirigido al rector del Colegio Vicente León de Latacunga, Rafael Quevedo, en el que sintetiza sus ideas pedagógicas. Lleva por título "*Consejos de amigo dados al Colegio de Latacunga*". En un pasaje del texto se dice: "Usted me pide un Reglamento que rija la Primera Escuela. Le daré mis ideas, para que las combine con las suyas, y lo forme. No haga usted imprimir mi manuscrito, ni lo muestre sino a personas de talento e instrucción". Y en otro se añade: "En la Escuela dejo un cuaderno, al cargo del señor Doctor Armendáriz, en que constan los pormenores de la enseñanza, y, de viva voz, las instrucciones necesarias para la práctica".

En 1853 Rodríguez y su hijo José -a quien llama familiarmente "Cocho"-se trasladan desde Latacunga a Guayaquil, y a los dos meses de estar allí, se les une el joven Camilo Gómez, un amigo de José. Rodríguez firma un contrato con un tal Zegarra, para la refinación de esperma y fabricación de velas. La empresa fracasa y Zegarra le acosa para que le devuelva el dinero invertido.

En una breve carta al general José Trinidad Morán, el 26 de noviembre escribe:

Deseo a usted como para mí, salud para que no sienta que vive; distracción para que no piense en lo que es y muerte repentina para que no tenga el dolor de despedirse de lo que ama, y de sí mismo para siempre.

Al día siguiente, huyendo de los acosos de Zegarra, zarpan Rodríguez, José y Camilo Gómez, en un pequeño barco proveniente de la bahía de Sechura, con la intención de dirigirse a la población de Lambayeque, en Perú, donde un francés le ha prometido un negocio a Rodríguez. A causa de un temporal, la embarcación será arrastrada por corrientes contrarias, se les acabarán los víveres y el agua, y navegarán a la deriva.

A mediados de enero de 1854 desembarcan en una caleta de unos indígenas pescadores. Gómez narra: "Don Simón se encontraba grave. José se trasladó a una chata y sin decirnos nada nos dejó abandonados". Los pescadores les dan albergue durante tres semanas, y luego acompañan a Gómez a la población de Amotape, cerca de Paita (en el extremo norte de Perú), donde éste consigue que el párroco le proporcione dos caballos y diez pesos para ir a buscar a Rodríguez.

Rodríguez y Gómez se encuentran en un lugar llamado La Brea, donde los socorre una tal Panchita Larrea, quien encuentra al primero "con una fuerte inflamación en el vientre y en tal estado de debilidad, que -dice- habría muerto en la jornada de siete leguas que tenía que hacer para llegar a Amotape". Cuando Rodríguez y Gómez llegan a esta población, les salen al encuentro dos hombres que los dirigen a una casa desprovista de los más elementales servicios. El cura -cuenta Gómez- "había prohibido que lo visitaran los habitantes, porque había descubierto que era un hereje". Una señora caritativa prepara todos los días comida para el enfermo. Durante su lenta agonía, lo visitan las hermanas de un tal Manuel Gómez de la Torre, y dos jesuitas. "Don Simón, que estaba acostado, los miró con profunda indiferencia y se volvió del lado contrario, sin dirigirles la palabra".

3.2.5.- El legado educativo productivo y comunitario de Simón Rodríguez

La obra escrita del más importante político del siglo XIX en el mundo (entrevista a José Gregorio Linares, 2010) recoge el legado pedagógico, social y político de Róbinson, sobrenombre de Simón Rodríguez. En este trabajo se intenta vincular la pedagogía productiva, comunitaria y revolucionaria de Róbinson con la Escuela Ayllu de Warisata aun conociendo los ciento cinco años que le separan. Prueba de ello se refleja en esta cita:

Si el gobierno de Bolivia, en el año 1826, se hubiese tomado el trabajo de examinar el plan, habría conocido su importancia. Si hubiese exigido de los que desaprobaban las razones en que debían fundarse, e impuesto silencio a los que se oponían bajo pretextos frívolos, el Alto Perú sería hoy un ejemplo para el resto de la América Meridional: Allí se verían cosas verdaderamente nuevas. (...). En los cuatro años que han corrido desde enero de 1826, en que se dio principio al Establecimiento en Chuquisaca, habría, a lo menos, 25.000 personas ocupadas (con propiedad, por consiguiente)-, instruidas en sus deberes morales y sociales; (...) los campos estarían cultivados y los labradores tendrían casas bien construidas, mobladas y limpias;

estarían decentemente vestidos; se divertirían con moderación y entenderían la sociedad. En una palabra, serían ciudadanos (Rodríguez, 1990; 258).

Simón Rodríguez estatuye, como principio y fundamento de acción educadora: “Instruir no es educar; ni la instrucción puede ser equivalente de la educación, aunque instruyendo se eduque”. Principio absolutamente desconocido en su tiempo. Y comenta midiendo, tras visión orbital, la consecuencia: “Enseñen y tendrán quien sepa; eduquen y tendrán quien haga”. El doble rumbo: ¡la teoría y la práctica! Esta distinción enjuicia directamente el problema de la niñez y la juventud: instruir es dación de conocimientos, de saberes; mediante información grábese aquello que se ha ignorado; en contraste, educar implica ir de lleno al hombre integral, y no sólo al hombre pensante. El individuo poseído de grandes apetencias germinativas, será ciudadano útil. Instrucción significa dación de conocimientos; en cambio educación es formación de criterio, enrumbamiento, conciencia. Al instruir se educa, pero sólo en pequeña parte: la relativa estrictamente a conocimientos intelectuales.

Hay que partir del razonamiento. “El siguiente principio –dice– es importantísimo en la educación mental: léalo cada uno con toda la atención que pueda darle: No se mande, en ningún caso, hacer a un niño nada que no lleve su “porque” al pie: “Haz esto, porque” y si hay tiempo, empíese por el “porque”. Acostumbrado el niño a ver siempre la razón, respaldando las ordenes que recibe, la echa de menos cuando no la ve, y pregunta por ella diciendo: ¿Por qué? Con hombres que hacen esta pregunta se puede emprender lo que se quiera, con tal que el porqué sea bueno”.

Y hay que ir del razonamiento a la estructuración del carácter “Sólo la educación impone obligaciones a la voluntad”, expresa el Maestro. ¡Una voluntad recia, orientada por certero burilar educativo, da por consecuencia un Simón Bolívar!

Hecha esta distinción sustantiva, valida especialmente en los tiempos actuales en que, por el desarrollo gigantesco de las ciencias y la técnica, se supone que los saberes bastan, con olvido o subestimación del hombre completo, fija esta deducción: “Antes de abrir escuelas, piénsese en formar maestros”. La docencia no ha de proporcionar ocupación; ha de constituir ejercicio de vocación. Y hasta debe poseer el docente estas condiciones: “ser sabio, ilustrado, filósofo y comunicativo, porque su oficio es formar hombres para la sociedad”. Los maestros asumen especial dignidad social. “El título de maestro no debe darse sino al que sabe enseñar, esto es al que enseña a aprender”, aunque ese noble oficio no alcance gratitud: “No hay muchacho que busque al maestro, como no hay oveja que busque al pastor”.

Observa Augusto Mijares –en el prólogo a “Doctrina del Libertador” de la Biblioteca Ayacucho– que en aquellos tiempos de Rodríguez “era muy difícil formar maestros, tanto por aquella incultura casi general de la población, como por los pocos incentivos que la profesión presentaba; además, no había dinero para pagar los maestros”. El educador caraqueño lo sabía; pero, adoctrinaba, enrumbaba, agujereaba la roca de la costumbre, indicando el “que debe hacerse”. No había, en la práctica del momento, ninguna situación dramática para el Maestro.

¿A quién enseñar? ¡A todos! “La instrucción debe ser nacional... Respóndase si los pobres no tienen derecho a saber; si el labrador, el artesano, el tendero, han de ser bestias”. Se propicia un derecho igualitario.

Hay otro principio original, que nadie había formulado todavía: la escuela será obligatoria. “La sociedad –escribe– debe no solo poner a la disposición de todos la instrucción, sino

dar los medios de adquirirla, tiempo para adquirirla, y “obligar a adquirirla”. ¡Anticipación, con un siglo!

Esa escuela obligatoria ha de “enseñar a raciocinar”. Exclama entusiasta, “¡Ideas, ideas primero que letras!”. Comenta que la infancia y la adolescencia hacen la cuarta parte de la vida; perdida ésta, o mal empleada, tendrá el que quiera instruirse, que “detenerse en la juventud a hacer estudios de niño”. Simón Rodríguez desea niños veraces, fieles, comedidos, agradecidos, generosos y aseados; además, “se les ha de acostumbrar a respetar la reputación y a cumplir con lo que se promete”.

Plasmación de auténtica originalidad suya fueron sus fundaciones en Bogotá y en Chuquisaca. Hubo antes escuelas en que se enseñaban artes manuales y oficios, pero no como sistema educativo, sino por propósitos de obtener ingresos para salvar la economía del establecimiento. A eso acudió Pestalozzi, cuando sus fundaciones iban a clausurarse por pobreza. Mucho después de Simón Rodríguez, vendrán los Talleres organizados por el sacerdote italiano Juan Bosco. Al aconsejar al Colegio de San Vicente de Latacunga, advertía el Maestro: “La escuela primaria dará reglas de conducta, en general; la maestranza pondrá en práctica las que le toquen, y el Colegio habrá dado en lo que nadie hasta aquí, que es hacer ver que en toda ocupación, en toda empresa, ha de regir la idea de la sociabilidad”. Y pedía, concretamente: una cátedra de castellano y otra de quichua, en lugar de latín; una de física, otra de química y otra de historia natural, en lugar de teología, derecho y medicina (que se enseñaban en Quito) Y recomendaba el establecimiento simultáneo de dos fabricas; una de losa y otra de vidrio, creando una maestranza de albañilería, de carpintería y de herrería, “porque con tierras, medras y metales se hacen las cosas más necesarias”. A las mujeres se impartía instrucción y se les enseñaba oficio, “para que no se prostituyan ni hagan del matrimonio una especulación para asegurar su subsistencia”.

Esta creación dio origen en el mundo no sólo a los Talleres de Salesianos y otras entidades similares, como las de Artes y Oficios de carácter oficial, sino también a la Escuela Activa y otros sistemas pedagógicos de parecida estructura. Había dentro una tendencia social, intelectual y pedagógica, o sea algo en extremo desconcertante para aquellos tiempos reacios a innovaciones.

3.2.6.- Simón Rodríguez, el visionario

Hace más de 180 años Rodríguez (1990; 256) describía el primer Proyecto de Educación Popular⁷⁵ en la recién creada República de Bolivia de la siguiente forma:

El proyecto de Educación Popular tiene la desgracia de parecerse a lo que, en varias partes, se ha emprendido con este nombre —y se practica, bajo diferentes formas, con un corto número de individuos, sobre todo en las grandes capitales. Las fundaciones son todas piadosas...Unas para expósitos⁷⁶—Otras para huérfanos—Otras para niñas nobles—Otras para hijos de militares—Otras para inválidos. En todas se habla de caridad: no se hicieron por el bien general, sino por la salvación del fundador o por la ostentación del Soberano. El Establecimiento que se emprendió en Bolivia, es social, su combinación es nueva, en una palabra es LA REPÚBLICA: hay en él lo que se ve en los demás, porque es una Obra — hay hombres, que son las

⁷⁵ En el libro *El Libertador del Mediodía de América y sus compañeros de armas defendidos por un amigo de la causa social* (publicado en Arequipa en 1830), Simón Rodríguez incluye “Nota sobre el proyecto de educación popular”. Allí vierte algunas consideraciones en torno a la cuestión educativa y su desempeño como maestro en la Gran Colombia y la aplicación del Proyecto de Educación Popular.

⁷⁶ Rodríguez fue expósito, significaba que era un hijo natural y los expósitos nacían en el secreto de la familia y se les abandonaba también en secreto, acompañados generalmente de una nota en la que se indicaba su condición de blanco para que no perdiera su calidad social.

materias —agentes, que son los obreros —lugares donde se trabaja, que son los talleres —Director, que es el maestro —e Inspector (el Gobierno) que es el dueño. Todos los relojes se componen de ruedas y resortes, y no son los mismos. (: 256)

Queda explicitado en Simón Rodríguez el sentido de establecimiento y sentido republicano, en su rol de visionario, prefigura la propuesta de desarrollo endógeno. Subirats (1981; 221) enfatiza que el concepto de educación popular de Simón Rodríguez gira alrededor de tres supuestos:

1. Implicaciones económicas: Rodríguez habla del aumento de fondos en “lo que todos llaman obras de beneficencia”, de jóvenes “sin costar un centavo al Erario” y “pagando una contribución al Estado”, de que “los burros, los bueyes, las ovejas y las gallinas (serían) pertenecientes a sus dueños”, de que “de la gente nueva no se sacarían pongos” ni se impondrían servicios personales (a veces con la ayuda de los curas).
2. Organización social: se preveía una milicia juvenil “armada y pertrechada con el trabajo de sus manos”, hubiera sucedido que “los campos estarían cultivados, y los labradores tendrían casas bien construidas, amobladas y limpias”
3. Cambios actitudinales: el bajo Pueblo, condenado a la miseria y propenso al desorden estaría “convertido en gente decente”, serían gentes “instruidas en sus deberes morales y sociales”, y “en una palabra, serían ciudadanos”

En 1828 Simón Rodríguez revela las principales ideas que compartía con Simón Bolívar acerca de la formación laboral de las nuevas generaciones, como la convicción de que en las nuevas repúblicas suramericanas “los niños se habían de recoger en casas cómodas y aseadas, con piezas destinadas a talleres, y éstos surtidos de instrumentos y dirigidos por buenos maestros” (Rodríguez, 2007: 52). Acá explica Rodríguez

La intención no era (como se pensó) llenar el país de artesanos rivales o miserables, sino instruir, y acostumar al trabajo, para hacer hombres útiles, asignarles tierras y auxiliarlos en su establecimiento... era colonizar el país con sus propios habitantes. Se daba instrucción y oficio a las mujeres para que no se prostituyesen por necesidad, ni hiciesen del matrimonio una especulación para asegurar su subsistencia. (:53)

Y que en ellas los docentes tendrían la responsabilidad de “hacer conocer a los niños el valor del trabajo, para que sepan apreciar el valor de las obras”. En opinión de Gómez Gutiérrez y Alonso Rodríguez (2007)

Lo más asombroso de estas formulaciones teóricas es que se producen veinte años antes de la publicación del Manifiesto Comunista, documento programático en el que los filósofos revolucionarios Karl Marx y Friedrich Engels, no sólo proclamaron la necesidad de establecer la educación pública y gratuita de todos los niños y la abolición de la explotación laboral infantil, sino que propusieron un “régimen de educación combinado con la producción material” a partir del cual “educar en y para el trabajo”, se convirtió en principio pedagógico y cara aspiración de la educación socialista. (: 109)

La capacidad intelectual de visionario que poseía Simón Rodríguez lo convierte en uno de los teóricos que desoccidentalizó el pensamiento europeo y propone una depuración epistémica tal como se muestra en Rodríguez (1975b; 9) en texto publicado en 1830:

La América está llamada (si los que la gobiernan lo entienden) a ser el modelo de la buena sociedad, sin más trabajo que adaptar. Todo está hecho (en Europa especialmente). Tomen lo bueno - dejen lo malo - imiten con juicio - y por lo que les falte INVENTEN.

Insiste el maestro Simón Rodríguez, diez años después, en su espíritu decolonizador:

La INSTRUCCIÓN PÚBLICA en el siglo 19 pide mucha filosofía que el interés general esta clamando por una reforma y que la América está llamada por las circunstancias, a emprenderla *atrevida paradoja parecerá...no importa...los acontecimientos irán probando*, que es una verdad muy obvia la América no debe IMITAR servilmente sino ser ORIGINAL (Rodríguez, 1975a; 234).

Para Rodríguez nada tiene Europa que enseñar a la América, lo que ésta necesite tendrá que buscarlo en su propia realidad. Las ideas políticas que ahora sostiene Europa no son sino expresión de su afán de dominio sobre pueblos que escapan a su influencia. Por esta razón propagan ideas como la de la superioridad de una raza frente a la inferioridad de otras. Ideas sobre pueblos representantes de la civilización y pueblos sumidos en la barbarie. Europa también ha corrido la idea de que los pueblos latinos sólo pueden ser gobernados por el despotismo. "La grande obra de Europa se ha hecho sin plan, se ha fabricado a retazos, y las mejoras se han ido amontonando, no disponiendo; el arte brilla más en los amaños que en la combinación; las cosas más sublimes confundidas con las más despreciables hacen un contraste...bello, por la perfección de las partes; pero desagradable por la impropiedad del todo" (: 65). Y agrega haciendo más violenta la crítica: "Nunca reformará Europa su moral como reforma sus edificios: las ciudades modernas son modelo de gusto y de comodidad (...), pero los habitantes son siempre los mismos, saben más que antes, pero no obran mejor" (:65).

Si los Congresos consiguen realizar el plan de colonización, propuesto por algunos interesados en la suerte de los Europeos indigentes, y en la prosperidad de las nuevas Repúblicas, tendrán los Americanos el gusto de haber bosquejado... para recreo de sus hijos...un cuadro mas vistoso, que el que la Europa les presenta: aquel es natural y sencillo—este?!... estará ornamentado con nuevos *Personajes*—adornado con *arabescos* Índicos y Africanos, y vareteado con los diversos *tintes* que da el suelo...; ¡qué bella CARICATURA SOCIAL!...Déjese, al lector, la satisfacción de enriquecerla con los episodios que debe sugerirle su imaginación....si es arreglada. Los hombres de otro tiempo, que sean ineptos por naturaleza, ó se hayan malogrado por la educación, no pueden recomendarse por lo que saben ni por lo que *deben* querer que se haga: recomiéndense....háganse respetables....que es mas=protegiendo lo que debe hacerse.... COLONIZAR el país con....sus PROPIOS HABITANTES y para tener COLONOS DECENTES, INSTRUIRLOS en la niñez. (:66)

Simón Rodríguez fue uno de los didactas críticos más influyentes en lo que se conoce hoy en día como Educación Crítica. La primera escuela debía proporcionar una educación social ya que ésta permitiría "hacer una nación prudente", una educación corporal (física) "para hacerla fuerte", una educación técnica "para hacerla experta" y una educación científica "para hacerla pensadora". La educación y la instrucción en el pensamiento de Simón Rodríguez estaban relacionadas en el ámbito sociedad-escuela con una dinámica total e integradora (Molins Pera, 1998, 232). Esta relación, según Murguey (2004), hace posible que la educación y la instrucción sean "necesidades vitales y humanas" para la construcción de la sociedad y la estabilidad de sus instituciones, entre ellas la escuela, y a la vez que la sociedad y la escuela sean agentes⁷⁷ que den impulso y aseguren la educación y la instrucción, que ha de ser completa y no excluyente, para que exista vida social, moral y productiva y para que hayan ciudadanos. Para Rodríguez el docente debía ser capaz de enseñar a aprender y ayudar a comprender. Este gran educador consideraba indispensable además de la educación cívica y religiosa, el aprendizaje de la lógica, del idioma y de la Matemática (Molins Pera, 1998). Este autor comenta que

⁷⁷Agentes independientes: la escuela, en un hacer al hombre en la conducta social para el vivir en sociedad y la sociedad, en un sostener y fundamentar la escuela para todos.

La concepción política-educacional de Simón Rodríguez puede ubicarse en el pensamiento de los “socialistas utópicos”. Además, la educación para la sociedad civil también fue un planteamiento de otros autores (Ej.: Horacio Mann); por otra parte, Rodríguez de Campomanes, Pestalozzi, Fichte, Adolfo D. también promovieron la educación en (o por) el trabajo. (:242)

Y precisamente sobre Matemática, quizás uno de los mejores ejemplos de Educación Matemática Crítica data de 1840 y se debe al genio de Rodríguez. Este pedagogo quien fue nombrado por Simón Bolívar Director General de Enseñanza Pública en Bolivia sostenía que “la América no ha de imitar servilmente, sino ser original” y que “hay que colonizar el país con sus propios habitantes”. Estas concepciones le empujaron a estructurar una experiencia educativa interesante en las *Escuelas Modelo* en Sucre donde las niñas y los niños tenían posibilidades de aprender artes y oficios de forma tanto práctica como teórica.

La idea de República para Rodríguez (1840) es el resultado de muchas *combinaciones*: es la más simple expresión que el *estudio del hombre* ha reducido todas las *relaciones sociales*. Su fórmula es:

$$\text{PUEBLO} \quad \times \quad \left\{ \frac{\text{intereses particulares}}{\text{intereses particulares}} \right\} = 1 = \text{REPUBLICA}$$

A los que no entienden de cálculo será menester decirles cómo se lee esta fórmula—y se lee así: Pueblo *multiplicado* por Intereses particulares y *dividido* por Intereses particulares *igual uno, igual República*; y para aquellos a quienes el lenguaje parezca oscuro se amplificará el discurso diciendo que los hombres se reúnen por sus intereses, que buscando cada uno su conveniencia sin consultar la de otro, yerran todos el fin de la unión, porque los intereses se chocan. Éste es el motivo de todas las desavenencias y éstas, la causa de las guerras que las luces que se adquieren con la experiencia han hecho pensar—que pensando se ha descubierto, que todos piensen en el bien común y que este bien común es la República. Sin conocimientos el hombre no sale de la esfera de los brutos y sin conocimientos sociales, es esclavo. El que manda pueblos en este estado se embrutece con ellos. En creer que *gobierna* porque *manda* prueba ya que piensa poco. En sostener que sólo por la ciega obediencia subsiste el gobierno prueba que ya no piensa. (:111)

En las tres primeras líneas de esta cita Rodríguez recurre a la didáctica. Cuando explica didáctica y críticamente que “los hombres que se reúnen por sus intereses, buscando cada uno su conveniencia sin consultar la de otro, yerran todos el fin de la unión, porque los intereses se chocan” está aplicando el elemento neutro en la multiplicación (o elemento simétrico) socialmente al mejor estilo de la pedagogía crítica y de la Educación Matemática Crítica. Luego enfatiza la criticidad en su didáctica cuando insiste en la explicación “éste es el motivo de todas las desavenencias y éstas, la causa de las guerras que las luces que se adquieren con la experiencia han hecho pensar—que pensando se ha descubierto, que todos piensen en el bien común y que este bien común es la República”. Toda una clase magistral escrita 83 años antes de que se fundara la Escuela de Frankfurt.

En la siguiente cita Rodríguez (1840) enfatiza la importancia del aprendizaje y enseñanza de la geometría y critica la didáctica colonial empleada en la época.

La *necesidad* en que están de *saber* lo que son LUCES y VIRTUDES SOCIALES unos Pueblos que se creen ÁRBITROS de su *suerte social* y DUEÑOS de la de *sus hijos*. (...).

Es imposible que haya quien niegue que la ignorancia de los principios sociales es casi general. Quien no conozca que es un obstáculo a las providencias del gobierno, sea cual fuere su forma, ni quien no convenga en que, para hacer efectivas instituciones de un interés general, su conocimiento debe ser general. Acostúmbrese, pues, al hombre que ha de vivir en República, a buscar desde su infancia, razones y proporciones en lo que puede medirse exactamente para que por ellas aprenda a descubrir razones y consecuencias en las providencias y en los procedimientos del gobierno, para que sepa aproximarse al infinito moral: para que sus probabilidades no sean *gratuitas* ni sus opiniones infundadas. Por eso se dice que la JEOMETRIA rectifica el RACIOCINIO. Por falta de Lógica en los Padres, de Zelo en los Gobiernos, y de Pan en los Maestros pierden los niños el tiempo leyendo sin boca y sin sentido, pintando sin mano y sin dibujo, calculando sin extensión y sin número. La *enseñanza* se reduce a *fastidiarlos* diciéndoles, a cada instante y por años enteros, así—así—así y siempre así, sin hacerles entender por qué, ni con qué fin. No ejercitan la facultad de pensar, y se les deja o se les hace viciar la lengua y la mano. (:98 y 99)

El postulado de Rodríguez sobre *la construcción política histórica de los ciudadanos libres de la América*, implica la posibilidad del desarrollo de una pedagogía republicana, proyecto original para la formación de ciudadanos y ciudadanas libres. Para Rodríguez el ser histórico y político se constituye mediante la interacción de sujetos dentro de relaciones de poder diferentes: la libre cooperación, la solidaridad y el bien común o fin colectivo del que se es individualmente beneficiario.

Simón Rodríguez se atrevió a soñar con un mundo mejor, donde no tenga cabida el hambre y la miseria. Donde haya en cada esquina libros que nos cuenten la historia y nos brinden la esperanza a través de la educación como vía para el desarrollo. Para Simón Rodríguez la Patria es la escuela: un lugar donde, en vez de invertir para destruir, se invierta para crecer como seres humanos, con una formación del alma y un cultivo inequívoco hacia los valores morales y patrióticos. Donde abunde el entusiasmo por la vida y la fe hacia el futuro.

Simón Rodríguez impulsó la capacidad de abstracción, la creatividad y la integración individual. El ser un buen maestro, es de por sí una locura. Samuel Robinson tuvo una locura como la del Quijote, siempre en la búsqueda de una noble verdad, siempre con una esperanza de hierro que subyugue cualquier etiqueta fatalista. Ser maestro es intentar rescatar al semejante de la inconciencia vegetal, formando humanos y no máquinas. Es fomentar el deseo por el saber: ver y comprender, compartir y respetar, fomentar y construir.

Simón Rodríguez luchó por combatir el silencio, sentó un precedente, aún nos inspira a seguir soñando y a creer que sí podemos lograr construir un mundo mejor. Simón Rodríguez nunca se bajó de su Rocinante alzando su lanza contra los molinos de la injusticia. Su carácter humanístico y sociocrítico se manifiesta cuando expresa "*piensa en todos para que todos piensen en ti*" (Rodríguez, 2001c). Su propuesta pedagógica tiene un fin último: "para dar de comer al hambriento, para dar de vestir al desnudo, para dar posada al peregrino, para dar remedio al enfermo y para distraer de sus penas al triste" (Rodríguez, 2001a)

Al lograr Bolivia la primera independencia, el interés por la educación pública se hizo presente de inmediato. Simón Bolívar, primer presidente de la República, percibió que la educación era el cimiento fundamental de la nueva República. Para organizarla y dirigirla designó a su propio maestro Simón Rodríguez como Director General de Enseñanza Pública. Mediante el Decreto del 11 de diciembre de 1825, Bolívar y Rodríguez, iniciaron la Legislación escolar. En los *considerandos* se establece que la educación es el primer deber del Gobierno; que debe ser Uniforme y General; que los establecimientos de este

género deben ponerse de acuerdo con las leyes del Estado y que la salud de una República depende de la moral que por la educación adquieren los ciudadanos en la infancia. Entre otras cosas se decreta que se proceda a establecer en cada ciudad capital de Departamento, una escuela primaria con las divisiones correspondientes para recibir a todas las niñas y niños que estén en estado de instruirse, y, en la Capital de la República una escuela Militar y en todas las capitales Colegios de Ciencias y Artes. Asimismo se establecieron los mecanismos de financiamiento de la educación. Sin embargo y debido a la complejidad del momento histórico, el más grande pedagogo del Siglo XIX decía:

Hay ideas que no son del tiempo presente, aunque sean modernas; ni de moda, aunque sean nuevas. Por querer enseñar más de lo que todos saben, pocos me han entendido, muchos me han despreciado y algunos se han tomado el trabajo de ofenderme. Simón Rodríguez⁷⁸ (1826)

Así se expresaba Simón Rodríguez [1769-1854] luego del fracaso obtenido como Director General de Enseñanza Pública, de Ciencias, Física, Matemáticas y de Artes, en Chuquisaca, Bolivia, cargo en el que había sido nombrado el 12 de noviembre de 1825 por el Libertador Simón Bolívar. Se trata de la "Escuela Modelo de Chuquisaca" y otras semejantes en cada Departamento del país. El proyecto completo abarcaba la instrucción de mujeres, la dotación de empleos para los padres de los niños recogidos, el cultivo de las tierras baldías, la atención a la población indígena. Rodríguez pretendía colonizar América con sus propios habitantes, para evitar que la inmigración europea avasallara de nuevo, como lo hizo el sistema español. Quería rehabilitar la raza indígena y evitar su extinción.

El ideario pedagógico de Simón Rodríguez es el sustento teórico y práctico de la educación popular. Ideas, de elevada conciencia social/popular promovida por una educación con sentido para la vida, el amor a la libertad que implica responsabilidad y el verdadero significado de la política como medio para materializar el bien común.

En su propuesta puede percibirse reflejos de un socialismo utópico sobre la educación universal: *la democracia se funda en la educación y el trabajo*, decía. En esa vertiente socialista, su visión política identifica al gobierno republicano con el gobierno para las mayorías al afirmar que *el buen gobierno es aquel que identifica sus intereses con los de la sociedad que representa; mal gobierno, aquel que tiene intereses distintos de sus gobernados*. Señala al Estado como el "padre común" para el desarrollo de una educación universal y de una asistencia social que proteja las mayorías excluidas por el antiguo orden. Para él, la educación es un derecho, cuya defensa la realiza desde una clara postura política y social.

El legado de Simón Rodríguez, no se perdió, sino quedó configurado como una deuda, como lo que se debió haber hecho pero no se hizo, como el proyecto que llevaría hacia la libertad, la verdad, la de las indias, indios, campesinas, campesinos y afrodescendientes, haciéndolos iguales, el proyecto "cuya potencia fue advertida casi exclusivamente por los poderosos, y por esta razón, arrinconado, combatido, acallado" (Puiggrós, 2005: 50).

Esa visión adelantada de proyecto emancipador, generó suspicacia y ganó desacuerdos radicales, bloqueando de esta manera la materialización de estas ideas en el cambio y la transformación socioeducativa, política, y por ende, histórica. Ciertamente, uno de esos bloqueos se vislumbra por el tratamiento dado a la información sobre estas ideas, por ejemplo, durante más de cien años se ha escrito mucho sobre la vida y obra de Simón Rodríguez, pero la historiografía, según Luque (2001), se encargó de convertirla en anécdota, como mito, como una leyenda, evitándose abordar su obra, para verla

⁷⁸ En Rumazo González (2004:76).

realmente tal como es, impidiendo así, se asumieran fielmente los planteamientos de la educación popular y la escuela social, los pensamientos de libertad e igualdad constitutivos del paradigma político pedagógico construido del saber y sentir pedagógico necesario en Latinoamérica, consecuencia de ello, fue destinado a vagar, según Puiggrós (2005), espectralmente entre las posibilidades latinoamericanas de una educación popular, siempre latente.

3.3.- La escuela lancasteriana

La ley del 9 de enero de 1827 daba cumplimiento a lo estipulado en el artículo 3 del decreto de 1825 que a la letra dice: “que el Director proponga al gobierno un plan para el establecimiento de una institución de enseñanza que abrace a todos los ramos de instrucción haciéndola general en todos los pueblos de la República”.

El plan de enseñanza fue sancionado por el Congreso General Constituyente el 31 de diciembre de 1826 y la Ley fue publicada el 9 de enero de 1827. Mediante este Plan se establecen escuelas primarias, secundarias y centrales; colegios de Ciencias y Artes, un Instituto Nacional, Sociedades de Literatura y Maestranzas de Artes y Oficios. En este plan se configura la estructura general de la organización escolar, señalándose los fines de cada ciclo, las materias de enseñanza, gobierno y administración escolar.

En la escuela primaria se debía enseñar a leer y a escribir por el método de la enseñanza mutua (método lancasteriano), así como los rudimentos de la religión, de la moral y de la agricultura. En las capitales de provincia, además de las primarias se debían establecer escuelas secundarias para perfeccionar la lectura y la escritura, la religión y la moral; se debían impartir rudimentos generales de la gramática castellana, las cuatro reglas de aritmética, la agricultura, la industria y veterinaria.

En las Capitales de Departamentos, además de las mencionadas, se debían establecer escuelas centrales para enseñar completamente la aritmética, la gramática, el dibujo y el diseño. A estas escuelas sólo debían pasar los que hubiesen demostrado aptitudes a juicio de los maestros. En las Ciudades de Potosí y La Paz se establecerían escuelas de mineralogía en donde se enseñase geometría y arquitectura subterránea; elementos de química y mineralogía; el arte de beneficiar y fundir toda clase de metales, construyendo para ello pequeños laboratorios. En la capital de la República se debía enseñar, además de las disciplinas que se dicten en los colegios departamentales, la historia de la literatura, las matemáticas completas, la química, la botánica, la pintura, la escultura, el grabado y la música. Se planteaba la creación de un establecimiento literario denominado Instituto Nacional.

El Plan de Enseñanza instruía sobre la conformación de las Sociedades Literarias en las capitales departamentales y sobre la enseñanza de las Artes y Oficios en cada departamento. Este plan fue, sin duda alguna, un gran paso en la educación en aquella época. Muchas cosas se cumplieron y otras quedaron en el papel, pero dieron la pauta de hacia dónde debía dirigirse la educación boliviana. Sin embargo, el método de enseñanza era magisterial y discursivo, con poca o ninguna participación de los estudiantes.

Durante el gobierno de Andrés de Santa Cruz [1792-1865] se priorizó la fundación de universidades y el mejoramiento de seminarios y se descuidó la educación del pueblo en general. El 30 de noviembre de 1830 se publicó el decreto creando la Universidad Menor de La Paz; y el 5 de noviembre de 1832 la Universidad de San Simón en Cochabamba. El ministro de Instrucción Pública Don Mariano Enrique Calvo elaboró algunos decretos en favor de la enseñanza técnica. Organizó la Escuela de Mineralogía en base de las escuelas de Ciencias y Artes de Oruro y Potosí, y en Santa Cruz fundó la Escuela de

Ciencias Naturales. La ausencia de maestros calificados le impidió llevar adelante sus planes. Como método de enseñanza para los privilegiados se adoptó el lancasteriano, marginando el método discursivo y de tipo conferencia de Simón Rodríguez. Se crearon los monitores y bedeles que vigilaban y exhortaban a las y los estudiantes a leer y estudiar.

3.4.- El venezolano José María Vargas

No ha tenido hasta ahora Venezuela gloria científica más pura que la gloria de Vargas, y después de Bolívar y Sucre, ningún venezolano ha merecido más justamente los elogios de nuestros pensadores

Rodríguez Rivero

El Doctor Vargas nació en La Guaira el 10 de marzo de 1786 y murió el 13 de junio de 1854, en Nueva York. Se graduó de Bachiller en Filosofía en el Seminario Tridentino, obtuvo en 1809 los títulos de Licenciado y Doctor en Medicina en la Real y Pontificia Universidad de Caracas. Se trasladó luego a Cumaná donde inició así el ejercicio de la Profesión, mostrando desde esos primeros años un vehemente deseo de modernizar dicha práctica, supliendo con obras que encargaba a Europa.

Posteriormente, volvió a su ciudad natal en la que se distinguió por los cuidados que impartió a los heridos en el terremoto de 1812. De nuevo viajó a Cumaná donde fue encarcelado por las tropas del general español Monteverde. Liberado en 1813 de las bóvedas de la Guaira donde había sido confinado, viajó a Edimburgo a la edad de 27 años. Allí estudió medicina, mineralogía, química, botánica y griego. Pasó luego a Francia donde adquirió más conocimientos en el arte médico y en ciencias naturales. De 1818 a 1825, vivió en Puerto Rico ya que en Borinquen se encontraban refugiados sus hermanos y su madre, quienes habían huido de la cruenta guerra independentista que se libraba en nuestra tierra. En la perla de los mares desarrolló una importante labor profesional y científica, escribiendo numerosos trabajos y colaborando además con la Junta de Sanidad de la isla.

A su regreso a Caracas, no se contentó con ejercer su profesión sino que al poco tiempo, en noviembre de 1826, organizó en su casa y a sus expensas una clase de anatomía práctica.

Como es bien conocido, funda luego las cátedras universitarias de Anatomía, Cirugía y Química e interviene de manera decidida en los cambios que ocurre en la Universidad colonial, la Real y Pontificia Universidad de Caracas que había sido creada en 1721. En efecto, en el año de 1826 durante la etapa de la Gran Colombia, esa institución había pasado a ser denominada como bien puntualiza Ildefonso Leal, Universidad Central de Venezuela, nombre que mantuvo no obstante haberse separado Venezuela de la Gran Colombia, como recuerdo y respeto a la memoria del Libertador Simón Bolívar. En ella colabora con Bolívar en la elaboración de los estatutos Republicanos que promulgados el 24 de Junio de 1827, representaron la esencia de la Reforma Universitaria, es decir, la modernización de las estructuras académicas de la corporación y de las otras reformas sustanciales, destinadas a poner a la universidad al servicio de la República.

Un día después, el 25 de Junio, el Libertador en su Cuartel General de Caracas suscribió el decreto creador de la Facultad de Medicina de Venezuela y se consolidaba el esfuerzo realizado por el Dr. Lorenzo Campins y Ballester el 10 de Octubre de 1763, al instaurar en la Universidad la primera Cátedra de Estudios Médicos.

Esa infatigable labor del Dr. Vargas en el progreso de la medicina nacional, en el surgimiento y desarrollo de la Facultad y por ende de la Educación Médica y en el avance

de todos los aspectos científicos y humanísticos del país lo llevaron a otras responsabilidades ya que fue elegido por el claustro, Rector de la Universidad Central de Venezuela, siendo así el primer médico en ocuparse del cargo y a la vez, el primer rector de la Universidad Republicana. Su labor en esa delicada función fue altamente positiva y de extraordinaria trascendencia para el porvenir del Alma Mater. Es a partir de esta época, cuando Vargas recibe el reconocimiento y el respeto de diversos sectores de la sociedad caraqueña, debido a su exitosa labor administrativa. Por otra parte, además de sanear las rentas de la universidad, se dedicó a reorganizar las diversas facultades, crear nuevas cátedras, a las reparaciones físicas de los locales, a la organización de bibliotecas, y a relacionar la universidad con otros planteles. En consecuencia, al término de su desempeño como rector, la universidad se había convertido en un modelo de eficacia administrativa y en un prestigioso centro de educación. Se puede afirmar que con él emergió una verdadera universidad democrática, autónoma, en la que se originaron cambios académicos y administrativos relevantes, que en el área de los estudios médicos implicaron fundamentales transformaciones.

Como profesor de anatomía, inauguró las disecciones de cadáveres, procedimiento que era sumamente novedoso para la época, lo que le confirió extraordinaria reputación como docente. En 1827 fundó la Sociedad Médica de Caracas, con la cual se comenzaron a practicar reuniones científicas en el país. Durante este período desarrolló además una amplia labor de investigación en el área botánica, que le llevó a establecer relaciones con hombres notables de esta ciencia en el mundo entero. Como ejemplo de esta circunstancia, tenemos que De Candolle, uno de los más grandes botánicos de la época, bautizó algunas plantas con el nombre de Vargasia en homenaje a los trabajos realizados en la materia por Vargas. En 1829, al ser fundada en Caracas la Sociedad Económica de Amigos del País, Vargas fue designado su primer director. Una vez concluido su rectorado, Vargas se dedicó de lleno a la instrucción, fundando en 1832 la cátedra de Cirugía.

Por otra parte, simultáneamente con sus actividades científicas y educativas, Vargas tomó parte en las actividades políticas, asistiendo al Congreso Constituyente de 1830, donde desplegó una gran actividad en las comisiones de trabajo y en las sesiones plenarias. Ese mismo año fue nombrado albacea testamentario de Bolívar.

En la Venezuela de 1834, el papel protagónico de la vida política era ejercido por los jefes militares que habían tomado parte en la independencia venezolana y de los otros países bolivarianos. Cuando se inicia el debate sobre los candidatos para el período presidencial (1835-1839), el nombre de José María Vargas comienza a ser nombrado con insistencia, especialmente entre los círculos intelectuales que expresaban una actitud antimilitarista. Por tal motivo, ciertos sectores de la sociedad venezolana que veían con desconfianza a esta multitud de hombres que tenían lógicas ambiciones políticas y de poder, trataron de reforzar el poder civil mediante la prestigiosa figura de José María Vargas. En este sentido, la opinión pública caraqueña y nacional, comenzó a presionar sistemáticamente a un reticente Vargas para que aceptara la primera magistratura, a lo que accedió finalmente.

Fue electo presidente en las elecciones de 1834, voto ratificado por el Congreso el 6 de febrero de 1835 y se encargó de la presidencia el día 9. La rivalidad existente entre los militares que no admitían que los civiles ejercieran el poder en desconocimiento de su obra en la Guerra de Independencia, aunado a la pugna entre algunos civiles que apoyaron a José María Vargas, y a la indiferencia premeditada de José Antonio Páez, ocasionaron choques armados, que llevaron trágicamente a la deposición del Presidente de la República.

El 30 de marzo de 1835, 21 días después de juramentarse, el Presidente José María Vargas presentó su renuncia al Congreso, la cual no fue aceptada. Se mantuvo en su cargo hasta que la Revolución de las Reformas comandada por Santiago Mariño, lo despojara del poder el 8 de julio, por lo cual tuvo que exiliarse en Saint Thomas. Con la caída de Vargas, se presentó en el país un estado de anarquía. Unos clamaban por el federalismo, otros por la integración con Nueva Granada, y algunos por la guerra a muerte contra los liberales.

Mientras el General Páez derrotaba a los revolucionarios, Vargas fue llamado de nuevo al gobierno, recuperando la magistratura el 20 de agosto de 1835. Pero hostilizado constantemente desde el poder Legislativo, formado en su mayor parte por el grupo paecista, renunció irrevocablemente ante el Congreso el 24 de abril de 1836. Su mandato se caracterizó por el logro del bienestar de sus compatriotas y por la consecución de un futuro de paz, justicia y solidaridad. Después de su experiencia como Presidente, se dedicó completamente a la educación por el resto de su vida.

Su labor educacional fue vasta. Estuvo al frente de la Dirección General de Instrucción Pública, elaborando proyectos y reglamentos para establecer la educación primaria y mejorar la Academia de Pintura. Declinó el cargo de Plenipotenciario en Londres, para poder trabajar más activamente en el plano instruccional. Fue autor del Código de Instrucción Pública para Universidades y Academias. Actuó en el Parlamento como Senador. En 1842, con gran satisfacción de su parte, integró la comisión que viajó a Santa Marta para repatriar los restos del Libertador.

Con la salud quebrantada, se trasladó después a los Estados Unidos, recibiendo honores en muchas sociedades científicas. Allí murió. Sus restos reposan actualmente en el Panteón Nacional. La tierra donde nació fue convertida en estado y lleva su apellido. Este gran venezolano, sabio, humano, emprendedor, que ha sido objeto de los más profundos reconocimientos es una figura de excepcional significación, como lo expresa el hecho de haberse decretado el 10 de Marzo, día de su nacimiento, como el Día del Médico.

3.4.- El ecuatoriano Eugenio de Santa Cruz y Espejo

Francisco Javier Eugenio de Santa Cruz y Espejo, nació en Quito el 27 de febrero de 1747 y murió el 27 de septiembre de 1795. Sus padres fueron Luis Chuzhig, indígena nativo de Cajamarca que había llegado a Quito como paje de Fray José del Rosario. Luis Chuzhig padre del más grande ilustre de los próceres ecuatorianos, cambió en esta ciudad el apellido Chuzhig por el de Espejo. Su madre fue la mulata liberta Catalina Aldaz. Francisco Javier Eugenio fue bautizado en la capilla mayor de Quito, siendo su madrina doña Nicolasa de Pinto, el cura Pedro Valverde actuó en la ceremonia. Sus hermanos fueron María Manuela (esposa de José Mejía Lequerica); Juan Pablo, Presbítero y Capellán de los ejércitos libertadores y, Luis, el cual murió de niño.

Eugenio Espejo, dotado de una gran inteligencia y feliz; aprendió las primeras letras en la casa de sus padres. Mucho contribuyó la afición de su padre por la lectura y la dedicación a los libros de medicina; luego recibió instrucción de los Padres Dominicos. A los 20 años obtuvo el título de Doctor en Medicina, poco después la Licenciatura en Jurisprudencia. Poseía un gran apego a la lectura; cuando en 1791 recibió el encargo de la Biblioteca Pública actuó en este empleo con mucho agrado y lo aceptó porque encontraba una oportunidad para instruirse más en los libros. Una vez apareció una sátira contra el monarca español, se lo acusó como autor de ella a Espejo, porque sabían que era cultor de las ideas revolucionarias, por lo cual las autoridades españolas ordenaron su persecución; conocedor de esta trampa quiso salir de Quito con rumbo a Lima, pero fue tomado prisionero y llevado de inmediato a Santa Fe de Bogotá para ser juzgado por el Virrey; con tal oportunidad conoció a Nariño y a otros precursores de la independencia

Colombiana. El Virrey, no encontró culpa alguna en Espejo, le dejó en libertad, entonces regreso a Quito. Allí se dedicó otra vez a escribir libros y ocupaba su tiempo enseñando a sus amigos nuevas ideas políticas. Nuevamente fue acusado de revolucionario, lo tomaron preso y encarcelaron; en esta mazmorra le atacó una grave disentería; y como no se lo atendió con medicamentos. Murió a los 48 años de edad, en medio de absoluta pobreza, con los únicos compañeros: sus libros, que se los dejó como herencia a su hermana María Manuela; su cadáver recibió sepultura en El Tejar.

Eugenio Espejo legó al Ecuador una obra inmensa, cuyos beneficios abarcan varios aspectos; literario, educativo, científico, político, social, etc. En el aspecto literario, Espejo es uno de los más grandes exponentes de las letras ecuatorianas, cuyos elogiosos comentarios se extienden tanto por su cantidad como por su calidad y variedad. La primera obra de Espejo es "El Nuevo Luciano", título inspirado en el filósofo latino Luciano; en el refleja su vasta erudición en lo que respecta a la literatura, Ciencias y Artes; muchas observaciones referentes a las costumbres de la colonia.

"Marco Poncio Catón", en esta obra refuta las acusaciones vertidas en su contra con motivo de la aparición de su primera obra; en ella hábilmente desbarata con documentos los insultos de sus enemigos. La tercera, "La Ciencia Blancardina" en ella aparece Espejo públicamente, como partidario de las ideas libertarias y de los movimientos intelectuales franceses. La cuarta "El Retrato de Golilla", al hablar en ella contra el Rey Carlos III y sus ministros y aplaudiendo el levantamiento de los indios del Perú Túpac Amaru y Catari, fue procesado. La quinta "Reflexión acerca de las viruelas", ya que en este tiempo el sarampión y la viruela azotaban hogares ecuatorianos, especialmente Quito; da en ella consejos apropiados para evitar su propagación, descubriendo el virus que ocasionó este flagelo. La Sexta "Defensa de los Curas de Riobamba"; aquí se refleja todos los conocimientos en leyes para que triunfe el pleito. La Séptima "Discurso a los Quiteños"; hace un elogio de las bellezas de Quito y las cualidades de algunos notables quiteños.

"Primicias de la cultura de Quito", es el Primer Periódico Ecuatoriano que circuló el 5 de enero de 1792 (salieron 7 números) con el afán de dar a publicidad las inquietudes sobre los problemas que se suscitaban en la colonia. Como educador Espejo escribió "Cartas a los Maestros". Como científico instituyó la teoría de los Microbios. Como botánico descubrió el poder de la quinina para combatir la fiebre amarilla. Como político influyó y luchó mucho en vertebrar el destino del Ecuador.

3.6.- El ecuatoriano Vicente Rocafuerte

Cada acto de mi conducta política, ha sido dirigido por amor a la libertad, movido por mi profundo respeto a la moral, y distinguido por mi desprendimiento y por la firmeza de mi alma republicana

Vicente Rocafuerte

El ecuatoriano Joseph Vicente Rocafuerte y Rodriguez de Bejarano nació en Guayaquil el 1º de Mayo de 1783 y murió en Lima el 16 de mayo de 1847. Hijo de una noble y acaudalada familia. Siendo muy joven fue enviado a un exclusivo colegio aristocrático de Madrid. Más tarde pasó a Francia e ingresó en el Colegio Saint Germain-En-Laye, de la alta nobleza parisina, donde perfeccionó su carrera literaria.

Durante su estancia en París, hacia 1803, estableció amistad con Simón Bolívar, quien le envía el 10 de enero de 1821 una carta desde Bogotá, en la cual revela la estima y valía que le profesaba, al decirle: "Por fin tengo el gusto de escribir a Ud. ¿Se acordará Ud. que soy un antiguo amigo? (...) ¿por qué no me ha escrito Ud.? Ud. debía ser patriota, honrado y el hombre de la naturaleza, como yo lo he llamado. ¿Por qué es Ud. Ingrato?"

En 1804 presencié la coronación de Napoleón como Emperador de los franceses en la catedral de Notre Dame. Al estallar la guerra entre Francia e Inglaterra en 1805 y luego de la victoria de Trafalgar cortó las comunicaciones entre París y Guayaquil y le privó de recibir dinero que enviaba su familia, pronto se vio forzado a pedir a sus amigos ayuda incluyendo al barón de Humboldt, quien había sido huésped de los Bejaranos en la expedición a Sudamérica.

Regresa al Ecuador en 1807 y pronto se distinguió como periodista, escritor y orador. Sus intachables condiciones morales y sus habilidades comunicativas, le permitieron desarrollar una brillante carrera política, que inició como alcalde en 1810, Procurador General en 1811 y Diputado a las Cortes de Cádiz, en 1812. Como tal, en las sesiones de 1814 abogó con entereza por la suerte de las naciones andinas; ejerció una tenaz oposición al reestablecimiento de Fernando VII como soberano absoluto; e incluso, desobedeció la orden de asistir al obligado "besamanos" para presentar al Rey, en acto ceremonioso, el rendido homenaje de su nación. Rocafuerte estimó aquello como un acto de humillante sumisión. Como resultado de todo ello, se dictó contra él una orden de arresto, que no llegó a cumplirse porque logró escapar por la frontera de Francia.

Entre 1815 y 1833 recorrió Francia, Italia, visitó varias veces La Habana, fungió como embajador de Perú y México. Incluso llegó a concebir en Londres el "proyecto de una confederación económica hispanoamericana", que consideró ineludible para salvaguardar nuestras riquezas de la voracidad norteamericana.

En 1833 volvió a Ecuador para desarrollar una amplia actividad política en la que se destaca como educador social. Fue electo Presidente de la República del Ecuador, cargo que ejerció entre 1835 y 1839, período durante el cual desarrolló una extraordinaria labor educativa sobre toda la sociedad, encaminada a enfrentar la indisciplina social, combatir la usura y desterrar el fraude, así como organizar la economía, fomentar la tolerancia religiosa y establecer la libertad de culto, estimular la educación popular y fundar importantes centros educativos. De él decía Juan Montalvo "Rocafuerte prefería visitar las escuelas, más que revisar las tropas".

El 17 de diciembre de 1824 Vicente Rocafuerte⁷⁹ le escribe una carta a Alexander Von Humboldt desde Londres, de la cual destacaré su impresión sobre Simón Bolívar:

Sería muy difícil para mi describir a usted la viva expresión de placer y de gratitud que he sentido al leer su encantadora carta del 11 de los corrientes. La recibí en el momento mismo de conocer el brillante triunfo de Bolívar en el Perú; de ese mismo Bolívar que se ha elevado al rango de héroe, que mereció en París su cariñosa amistad y aprovechó hasta cierto punto los consejos de su enorme sabiduría y consumada prudencia; quien era entonces tan aturdido, tan ligero, tan inconstante y que ha mostrado un carácter de una energía, de una constancia y de una firmeza dignas del mayor renombre. Se encuentra victorioso en Guamanga y con fecha de 27 de agosto promete librar a Perú del yugo español en el curso del presente año. Sus oráculos son más violentos que los de Calchas. (:270).

3.7.- La ecuatoriana Manuela Espejo

Nació en 1757, aunque algunos historiadores dicen que fue en 1753. Era la hermana menor del doctor Eugenio Espejo, uno de los más importantes ilustrados y patriotas de la Audiencia de Quito, y de Juan Pablo Espejo, sacerdote y patriota. Su hermana mayor, María, había fallecido siendo aún pequeña. Los padres de Manuela fueron el

⁷⁹ En Rocafuerte (1824).

cajamarquino Luis Espejo y la quiteña María Catalina Aldás. Nació y creció en una casa ubicada muy cerca de la Plaza de Santo Domingo, en el corazón de la ciudad.

Ella ha sido, como todas las mujeres ilustradas de su época, olvidada y ocultada a las referencias históricas. Sin embargo, es evidente que debió tener un papel destacado, no sólo por su proximidad al ámbito de las ciencias naturales y la medicina, sino también por sus convicciones patrióticas, que estaban alimentadas cotidianamente con la febril actividad de sus hermanos y, más tarde, de José Mejía Lequerica, su esposo y discípulo de su hermano Eugenio en inquietudes filosóficas, científicas y políticas. Cecilia Ansaldo, periodista y escritora ecuatoriana de la actualidad, dice de ella:

Que una mujer pueda ser considerada también como una representante de la etapa de la Ilustración en nuestro país, ya es carta de presentación de las cualidades que la adornaron. Años de ramalazos de luz en medio de las oscuridades de la Colonia. Edad de recuperación, cuando las ideas irán a catapultar procesos de quiebra y transformación. Todo el proceso de independencia ecuatoriana podría seguirse en la vida de esta mujer excepcional, si tuviéramos información suficiente, porque vivió entre 1757y tal vez 1829, por tanto, vio morir la Colonia y nacer la República... Su culto al conocimiento, al arte, justifica el seudónimo que, al parecer, su mismo hermano Eugenio utilizaba para llamarla. Erophilia significa amante del amor y la sabiduría. ¿Por qué no figura su nombre en los libros de historia, por qué no es un referente habitual para la mujer ecuatoriana? ¿Será porque, como dice Paladines, «ella, la primera periodista de la Audiencia de Quito, la primera mujer que se atrevió a escribir en público, la primera que enfrentó a su medio con la palabra... fue a su vez de las primeras víctimas del silencio y de la prensa»? (Ansaldo, 2005)

Sabemos que Manuela se educó conjuntamente con su hermano, Eugenio de Santa Cruz y Espejo, bajo las sabias enseñanzas de su padre, en las prácticas relacionadas con la curación de enfermedades, aunque esto no era lo más común en la Colonia. Manuela mantenía la llama siempre viva de la idea libertaria, demostraba ser una luchadora incansable; mujer convencida con singular personalidad y calidad humana. También es conocido el hecho de que Manuela tuvo gran pasión por la lectura y resulta obvio que aprovechó la gran oportunidad que para ella significaba el hecho de que su hermano fuera el director de la más importante biblioteca de la Audiencia de Quito. Manuela expresó al respecto: “En efecto, tengo mis libros que leo apasionadamente, y pido prestados los otros que no poseo” (Diario Los Andes, 2009), demostrando así su amor por la lectura.

Manuela escribió para el primer periódico que tuvo la Audiencia de Quito, llamado Primicias de la Cultura, y para ello utilizó el seudónimo de Erophilia. Por eso ella ha sido considerada como «la primera periodista de la Audiencia de Quito, la primera mujer que se atrevió a escribir en público, la primera que enfrentó a su medio con la palabra, que trató de pasar de lo oral a lo escrito, que marcó una ruptura con la tradición verbalista de ese entonces. Su columna no pudo mantenerse mucho tiempo y, al igual que el primer periódico de la Audiencia, a sus palabras se las llevó el viento» (Diario Los Andes, 2009).

Manuela tenía gran admiración por su hermano Eugenio y estuvo pendiente de su situación durante el largo período de su cautiverio, no sólo en aspectos relacionados con su atención, sino también en una serie de solicitudes y diligencias para que se le permitiera salir de la cárcel ante su deteriorado estado de salud. Posteriormente, en 1798, tres años después de la muerte del Precursor, ella, a sus 40 años de edad, contraerá matrimonio con José Mejía Lequerica, un joven de apenas 23 años.

El 29 de marzo de 1799, Manuela interpuso una demanda por daños y perjuicios causados por el Estado colonial contra la honra de su hermano Eugenio y contra la economía familiar, al habersele privado de los altos ingresos que percibía el doctor

Espejo como médico. Esta demanda muestra el valor y la audacia de Manuela, que actuaba auspiciada legalmente por el doctor Luis Quijano. El presidente de la Audiencia, Barón de Carondelet, rechazó los términos de la demanda, que consideró ofensivos para Muñoz de Guzmán y otras autoridades, y condenó a la demandante a pagar las costas del juicio instaurado, declarando que se trataba de una “temeraria demanda e injurídica querrela” (Londoño, 2009).

Agregó Carondelet en su sentencia: “A doña Manuela Espejo se la apercibe igualmente a la moderación de vida y al respeto correspondiente para con los sujetos del carácter del señor Muñoz”. Finalmente, Carondelet dispuso que se borrasen todas las expresiones injuriosas que contenía la demanda contra el ex presidente de la Audiencia, Muñoz de Guzmán, quien se encontraba entonces bajo juicio de residencia, También se observó al abogado Luis Quijano por haber actuado con exceso, por lo que se ordenó: “Deberá comparecer en este juzgado, para que a presencia del presente escribano y del de Gobierno se le dé la reprehensión que merece”. Manuela Espejo apeló la nulidad de la sentencia ante el Tribunal de la Audiencia, apelación que, a su vez, le fue denegada por temeraria. Después apeló ante el rey y, finalmente, consiguió el efecto suspensivo del pago de costas del juicio (Londoño, 2009).

Manuela sobrevivió también a la muerte de su esposo, José Mejía Lequerica, que ocurrió en Cádiz, en 1813, y la hallamos más tarde declarándose heredera universal de José y cuidando con amor no sólo los libros dejados por su hermano Eugenio, sino también los de su esposo. En los últimos años, la figura de Manuela Espejo ha comenzado a ser rescatada del olvido, con el libro del destacado historiador Carlos Paladines “Erophilia, conjeturas sobre Manuela Espejo”, y con la creación del premio Manuela Espejo, por parte del Ilustre Municipio de Quito, para distinguir a las mujeres destacadas por su labor en el ámbito social, cultural o educativo.

En el año 2010 Manuela Espejo renace en un conjunto humano ecuatoriano y cubano, denominado “Manuela Espejo, Misión Solidaridad” destinada a brindar atención médica a discapacitadas y discapacitados del Ecuador. Es una impresionante misión de solidaridad que tiene por finalidad liberar del dolor, del hambre y de la soledad a muchas/os compatriotas ecuatorianas/os que estaban en las celdas del olvido y la pobreza, bajo la mezquindad e indiferencia, con sus lustros de años de gobiernos miserables, mediocres y apátridas que pasaron por la silla presidencial, desconociendo la realidad de la nación sur americana.

3.8.- El cubano José Agustín Caballero

El cubano José Agustín Caballero [1762-1835], hijo de una familia acomodada, nació cuando se escenificaba la toma de La Habana por los ingleses, y creció escuchando los ecos de la Guerra de Independencia de las Trece Colonias Inglesas en Norteamérica y el posterior nacimiento de los Estados Unidos; el triunfo de la Revolución Francesa, la resonancia de su “Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano”; y el terror despertado entre los hacendados esclavistas por la Revolución Haitiana, entre otros hechos que marcaban el nacimiento de una nueva época.

En 1774, con doce años de edad, ingresa en el recién creado Seminario de San Carlos, donde habría de pasar el resto de sus días. En 1781 vistió los hábitos clericales y durante 1788 se graduó de Doctor en Sagrada Teología, en la Real y Pontificia Universidad de La Habana.

Sin embargo, esta sólida formación religiosa no impidió que concibiera y lanzara los más feroces ataques que recibió la escolástica a finales del siglo XVIII, los cuales se encuentran en su “Discurso sobre la física” de 1791 y su “Discurso filosófico” de 1798,

ambos publicados en el “Papel periódico de La Havana”, primer órgano de prensa que circuló en la Isla, fundado por él.

Aún cuando recibió toda su formación académica con métodos escolásticos, fue capaz de revelar las limitaciones de los mismos, desplegar una incansable lucha contra ellos y crear –para sustituirlos— un sistema de métodos que –a diferencia de aquellos— permitía al estudiante organizar su pensamiento y realizar un aprendizaje sólido y profundo: Tal sistema fue –en esencia—, lo que hoy se denomina “método lógico analítico”.

Abogó por la reforma general de la enseñanza, a partir de la introducción de las ciencias experimentales, el aprendizaje de idiomas extranjeros y el estudio de la lengua materna. Introdujo en sus “Lecciones de filosofía”, por vez primera en Cuba, las doctrinas sensualistas de Locke y Condillac, así como elementos de la física newtoniana. Aplicando estos aportes en su práctica pedagógica, se convirtió en el principal formador de muchos jóvenes que luego descollarían entre los más ilustres educadores cubanos.

Pero no sólo se desempeñó como sacerdote y maestro, sino que se destacó también como filósofo, poeta, traductor y periodista; funciones que ejerció para divulgar su ideario pedagógico, a fin de ponerlo al servicio de la formación y superación de los maestros de su época, así como para lograr que su labor educativa llegara a toda la sociedad. Fue, por tanto un “...educador social...” (Buenavilla Recio, 1995; 8).

Quien estudia la vida y obra de José Agustín Caballero, buscando los factores determinantes de su magnífica formación como maestro y de su capacidad creadora en el campo de la Pedagogía, descubre que el largo proceso de formación académica que describen sus biógrafos, fue sólo una premisa o condición básica para ello, pues el factor determinante se encuentra en su evidente consagración a la autopreparación pedagógica, científica y cultural, sin la cual no hubiera podido asumir los distintos roles que desempeñó, ni concebir los aportes que brindó a la pedagogía de su época.

3.9.- El cubano Félix Varela y Morales

El cubano Felix Varela y Morales [1787-1853], nació en La Habana, y cursó la primera enseñanza en Florida. En 1801 regresa a su tierra natal y un año después ingresa en el Seminario de San Carlos y San Ambrosio, donde obtuvo el título de Bachiller en Teología.

El Padre Félix Varela y Morales es el padre ideológico de lo que llegó a ser la República de Cuba. Sus enseñanzas no sólo fueron políticas, le enseñó a nuestros maestros cómo enseñarnos a mantenernos de pie, para más tarde poder caminar por sí solos. En la literatura Félix Varela se distingue por su prosa. De estilo claro y flexible en el ensayo sobresale su cubanismo, frases y expresiones propias de la isla. Fue un escritor sereno, tranquilo logrando hacer llegar sus pensamientos a sus lectores. Aun así la vida le hace comprender, lo cual expone, que la razón sólo trabaja cuando aquellos envueltos son capaces de razonar. De lo contrario, el tiempo optará por otras medidas.

Tomó los hábitos en 1806, obtuvo el subdiaconato en 1809, el diaconato en 1810 –año en que se graduó de Licenciado en Teología— y el sacerdocio en 1811, fecha en la que también ganó –tras una brillante oposición y gracias a una dispensa obispal por su edad—, la cátedra de Latinidad y Retórica, así como la de Filosofía, en el seminario donde se formó.

Siguiendo la obra y el ejemplo de su maestro, Varela desplegó una intensa labor como orador sagrado, pero utilizando el Español en lugar del Latín; abandonó el uso de los

métodos escolásticos, introdujo el método explicativo, combatió la memorización, a la cual calificó como “práctica irracional”; condenó el abuso de reglas y definiciones en los libros; introdujo los métodos experimentales en el estudio de las ciencias; e insistió en la necesidad de formar conocimientos por sí mismo, analizando, induciendo, estableciendo nexos y relaciones entre los fenómenos y objetos de la realidad.

Con estos aportes, Varela pasó a la Historia de Cuba como “... el que nos enseñó primero en pensar...” (De la Luz y Caballero, 1840), ya que liberó definitivamente al pensamiento cubano de las cadenas escolásticas y demostró la necesidad de pensar y pensar antes de actuar, para lo cual es preciso investigar la realidad que se quiere transformar y determinar científicamente la mejor manera de transformarla, antes de lanzarse a su transformación.

Bajo su tutela, orientación y ejemplo personal, se formaron muchos de los grandes pensadores cubanos que revolucionaron las concepciones y prácticas de su época, entre los cuales se destacan: José de la Luz y Caballero, maestro de maestros; José Antonio Saco, educador de economistas; José Agustín Govantes; profesor de abogados; Domingo Del Monte; mentor de escritores y poetas; Antonio Bachiller y Morales, formador de historiadores y Felipe Poey, tutor de científicos naturalistas. Varela fue, por tanto – como lo definiera el sabio Emilio Roig de Leuchsenring (1953: 7) “...maestro de maestros, maestro de filósofos, maestro de intelectuales y maestro de revolucionarios”. Paralelamente, Varela extendió su actividad pedagógica más allá del seminario, para actuar en la conciencia de toda la sociedad. A tales efectos, se incorporó a la “Sociedad Económica Amigos Del País”; publicó sus discursos en distintos periódicos de la época y empezó a hacerse sentir en la vida política del país, interviniendo en cuanto escenario le ofrecía la posibilidad de desarrollar los valores que debían caracterizar a cada cubano.

Entre esos valores destacaba –como demuestran sus múltiples alusiones al respecto— el que llegó definir y explicar de la siguiente manera: “Al amor que tiene todo hombre al país en que ha nacido y al interés que toma en su prosperidad le llamamos patriotismo. (...) No es patriota el que no sabe hacer sacrificios a favor de la patria.” (Varela, 1944: 235)

Fue esta convicción la que lo indujo en 1820, a presentarse a oposición para obtener la Cátedra de Constitución –agregada en esta fecha al Seminario de San Carlos—, a fin de estudiar y divulgar el contenido de la “Constitución de 1812”, que sólo ocho años después de su concepción, pudo ser establecida en España. En el discurso inaugural de la misma define no sólo la cátedra, sino también sus propias aspiraciones al trabajar en ella: “Yo llamaría a esta cátedra, la cátedra de la libertad de los derechos del hombre, de las garantías nacionales, de la regeneración de la ilustre España.” (Varela, 1977a: 25)

Fue también bajo el peso de la convicción citada, que en 1821 se vio obligado a aceptar, cuando fue seleccionado para representar a su país antes las Cortes Españolas y defender ante ellas un pliego de demandas reformistas.

En el cumplimiento de estas funciones –y como prueba de fidelidad a sus principios—, votó contra el reconocimiento de un rey absoluto en España, razón por la cual en el propio año 1823 –cuanto Fernando VII reestableció el absolutismo—, fue condenado a muerte. Para salvar la vida, tuvo que refugiarse en los Estados Unidos de Norteamérica, donde se vio obligado a permanecer el resto de sus días.

Comprendió entonces que el problema de Cuba no tenía solución por medio de reformas, por lo que se consagró a su autopreparación pedagógica, científica y cultural, para poder fundamentar la necesidad de luchar por la liberación e independencia total de Cuba; tesis que defendió en todos los medios de divulgación a su alcance, con términos como los

siguientes: "... desearía ver a Cuba tan isla en lo político como lo es su naturaleza. Condúceme a este modo de pensar (...) el pleno convencimiento de las grandes ventajas que conseguiría constituyéndose por sí sola, y de la posibilidad de efectuarla. (...) Yo opino que la revolución o mejor dicho, el cambio político de la isla de Cuba es inevitable." (Varela, 1977b; 22 y 137)

En el desarrollo de esta nueva labor educativa –no menos fundadora que el ejercicio de la docencia—, Varela fue atesorando a lo largo de su vida, una gran cantidad de discursos, artículos y otros escritos, en los cuales se encuentra toda una filosofía de la liberación, científicamente fundamentada; un método para investigar, modelar y elegir el tipo de sociedad que es preciso crear tras la liberación nacional; una pedagogía para formar la conciencia patriótica e independentista en las masas; y una ética para dirigir las en la realización del cambio; todo ello concebido a partir del perfeccionamiento de la Educación.

Para producir esta obra –por supuesto—, no sólo tuvo que consagrarse a la autopreparación, sino también a la investigación científica, actividad que para él, no era más que el punto de partida para pensar y decidir.

3.10.- El cubano José Cipriano de la Luz y Caballero

Los cubanos veneran y los americanos todos conocen de fama al hombre santo que, domando dolores profundos del alma y el cuerpo, domando la palabra, que pedía por su excelsitud aplausos y auditorio, domando con la fruición del sacrificio todo amor a sí y a las pompas vanas de la vida, nada quiso ser para serlo todo, pues fue maestro y convirtió en una sola generación un pueblo educado para la esclavitud en un pueblo de héroes, trabajadores y hombres libres. Pudo ser abogado, con respetuosa y rica clientela, y su patria fue su única cliente. Pudo lucir en las academias sin esfuerzo su ciencia copiosa, y sólo mostró lo que sabía de la verdad, cuando era indispensable defenderla.

José Martí (1888)

José Cipriano de la Luz y Caballero nació en La Habana, el 11 de julio de 1800. Hijo de Antonio José María, funcionario y oficial del gobierno colonial, y de Manuela Teresa de Jesús. Procedía de un hogar de propietarios criollos, creció en un ambiente dominado por relativas estrecheces económicas y una educación estricta. La familia fue dueña del ingenio San Francisco de Paula y de la hacienda Santa Ana de Aguiar. No obstante, estas propiedades produjeron ciertas preocupaciones a la señora Manuela Teresa al morir su esposo, hasta el punto de necesitar de la ayuda de un tío, el presbítero José Agustín Caballero, en lo tocante a la educación de sus hijos. Mas, las necesidades no fueron tan perentorias y la familia pudo vivir una vida hasta cierto punto holgada.

El joven Pepe fue tutorado en los estudios por su tío José Agustín el cual, junto al ambiente religioso del hogar, propició que su sobrino adquiriese dotes intelectuales de altura. Así, José de la Luz, ya a los doce años estudiaba latín y filosofía en el convento de San Francisco. En 1817 se titula de bachiller en filosofía en la Real y Pontificia Universidad de San Gerónimo de La Habana. Tiempo después, las inclinaciones personales y los deseos de la madre y el tío hicieron que iniciara una carrera común a muchos de los vástagos de los hogares criollos adinerados de la época, el sacerdocio. Ingresa entonces en el Colegio Seminario de San Carlos y San Ambrosio.

En el Seminario de San Carlos se graduó de bachiller en Leyes. Allí conoció a Félix Varela y Morales, del cual recibió clases así como de su tío José Agustín. Precisamente

es en estos años, y a través de sus experiencias en el Seminario y de sus estudios de las doctrinas de aquellos enciclopédicos maestros, que profundiza su proximidad con el espíritu científico renovador del siglo XVIII europeo, estudia a filósofos europeos como Locke, Condillac, Rousseau, Newton y Descartes. Igualmente se adhiere a las luchas de Varela y Caballero contra la filosofía y los métodos de enseñanza escolásticos entronizados en las asignaturas y en los planes pedagógicos del Seminario y de todos los centros de enseñanza de la capital y, se vincula a los esfuerzos culturales, científicos y cívicos del Obispo Espada.

Llega a dominar idiomas como el inglés, francés, italiano, alemán, y en 1821 traduce la obra del conde de Volney. Viaja por Egipto y Siria durante los años 1783 y 1785.

Sus conocimientos sobre teología y sobre la vida religiosa propiciaron que se pronunciara repetidamente contra el clero español residente en Cuba. Tal vez fueron estas convicciones las que lo alejaron del claustro religioso y ya en 1824 lo encontramos como director de la Cátedra de Filosofía del Seminario de San Carlos, a la cual accede por medio de pruebas de oposición. Anteriormente, tal responsabilidad había caído en manos de José Antonio Saco, condiscípulo y amigo íntimo de Luz, así como en las del maestro Varela, su creador.

Desde el comienzo de su actividad como Director de la Cátedra de Filosofía se empeñó en aplicar a fondo y hasta sus últimas consecuencias los conocimientos e ideas de su maestro, Félix Varela. Se hizo famoso no sólo entre sus admiradores, sino también entre sus detractores, por su fidelidad a la metodología y doctrinas de Varela, al cual, según sus propias palabras, citaba casi diariamente y por cuyos textos se guiaba para impartir las clases. Dejó para la historia la frase: "Antes quisiera ver yo desplomadas, no digo las instituciones de los hombres, sino las estrellas todas del firmamento, que ver caer del pecho humano el sentimiento de la justicia, ese sol del mundo moral"

El cubano José Cipriano de la Luz y Caballero rechazaría el eclecticismo de Cousin y el idealismo alemán por ser estas filosofías contrarias al espíritu que debe animar a pueblos que aspiran a lograr su libertad. "Nadie mejor que yo —dice—, podía a mansalva haber recogido mies abundante de Alemania y aun haberme dado importancia con introducir en el país el idealismo de esa nación a quien idolatro; pero he considerado en conciencia que podía más bien dañar que beneficiar a nuestro suelo". Sólo enseñando a la juventud a desechar toda autoridad subordinándola a los intereses de su realidad, se podría llegar a alcanzar una filosofía propia de ésta.

José Cipriano de la Luz y Caballero da un vuelco a la enseñanza de todas las asignaturas. Orienta la enseñanza de la Geografía apoyándose en la utilización de todos los recursos que le permitieran al maestro lograr que el niño obtuviera una visión clara del estudio científico de esta disciplina; su estudio comenzaba por la Geografía de Cuba: lo local era el punto de partida, por eso puede considerarse el precursor de la aplicación en Cuba de la teoría alemana de Heimat. Desde luego, se correspondía esta teoría con el interés lucista de desarrollar el sentimiento patriótico en los niños y jóvenes, y como no podía abiertamente enseñar Historia de Cuba buscaba relacionar la enseñanza de la Geografía con hechos y personalidades que fomentaran el amor patrio.

Orientó, en cuanto a las clases de lengua materna y composición, que las máximas escogidas tuvieran un contenido moral de interés para los niños y relacionarlos, preferentemente con hechos de su vida escolar, familiar y social. La reforma incluyó clases de Dibujo lineal, Aritmética Mercantil, Cronología, Trabajos topográficos, Física, Química, Idiomas, Música y Danza. Año y medio después acometió la segunda etapa de la misma, en la que se propuso y logró atender a la enseñanza secundaria (sin menoscabo de la primera), incorporando el estudio de la Teneduría de libros, la

Taquigrafía, y el Italiano. Creó un curso de Filosofía, incorporado a la Universidad, que se hizo famoso; en él, Luz expuso una buena parte de su doctrina filosófica así como lo más avanzado del pensamiento contemporáneo.

Destierra de la escuela el sistema Bell-Lancaster (enseñanza mutua), muy difundida entonces en Cuba, porque descansaba en razones puramente económicas, con exclusión de criterios científicos. El niño no recibía la influencia educativa del maestro, quien no podía atender a un aspecto que Luz consideró primordial en el proceso de educación de la personalidad: la formación del carácter. Argumentos básicos en que se basó para implantar el sistema explicativo, el único medio, a su juicio, de atajar el torrente de males que impedían, en el terreno de la educación, instruir y educar al unísono, estimar la actividad cognoscitiva, educar la atención, satisfacer la curiosidad, estimular la fantasía y el desarrollo de la imaginación, los alumnos se acostumbraban a seguir un método esencialmente baconiano: marchar de los hechos a las consecuencias por la cadena de la inducción; sólo por esos escalones podrían asimilar las nociones más abstractas, al eliminar el aprendizaje memorístico los niños dejaban de ser “maquinitas repetidoras”, y la posibilidad de desarrollar el pensamiento independiente de los alumnos.

Sus obras aparecieron en diarios y revistas; Alfredo Zayas editó algunas de sus obras en dos tomos en 1890 bajo el título de Obras de José de la Luz y Caballero. En 1944, sus manuscritos, las cartas, sus papeles y sus impresos que habían estado en las manos de los herederos de Zayas, fueron entregados a la Universidad de La Habana. Colaboró en la Revista Bimestre Cubano, Mensajero Semanal, Diario de La Habana, Memorias de la Sociedad Patriótica, Faro Industrial de La Habana y Revista de La Habana. Usaba seudónimos como Un habanero, El mismo, Fairplay, Un amante de la verdad, El justiciero, Filolezes, El amigo de la juventud, El centinela y El escolástico. En 1841 se convirtió en socio de la Academia de Buenas Letras de Barcelona, en 1843 viajó a Nueva York y más tarde a París. La noticia de su muerte conmocionó a toda La Habana, el 22 de junio de 1862. Se dice que 500 carruajes y más de seis mil personas acudieron al sepelio y que el Capitán General decretó un homenaje póstumo al “destacado director del colegio San Salvador”. Esta frase vino del pueblo con su muerte “¡Cuántos pobres negros revolverán mañana sus baúles buscando algunos trapos negros para asistir al entierro de don Pepe!”.

3.11.- El chileno José Victorino Lastarria

José Victorino Lastarria Santander fue un educador, escritor, revolucionario y político chileno. Nació en Rancagua el 22 de marzo de 1817 y murió en Santiago el 14 de junio de 1888. Estudió en su ciudad natal y luego se trasladó a Santiago, becado por el gobierno de Francisco Antonio Pinto para ingresar al Liceo de Chile, entonces regentado por el liberal español José Joaquín de Mora. Mientras estuvo allí ocurrió la revolución conservadora de 1829, la cual triunfa en Lircay. Mora fue expulsado del país, hecho que motivó a Lastarria a tomar el camino revolucionario para derrocar a la dictadura que se estaba instalando. Estudió además en el Instituto Nacional. Fue discípulo de Andrés Bello, quien en 1834 comenzó a enseñar en su casa. En 1838, completó su carrera con la práctica forense realizada en la Academia de Leyes. Después obtuvo su título de Bachiller en Cánones y Leyes. Se recibió de abogado en 1839. Ese mismo año fue nombrado Profesor en el Instituto Nacional, teniendo como alumnos a Aníbal Pinto, Domingo Santa María y Manuel Antonio Matta.

Fue precursor de la literatura política y el primero en hacer ciencia política en Chile. En 1842, junto a un grupo de estudiantes del Instituto Nacional, conforma la Sociedad Literaria, establecido como ente para la difusión de ideas liberales, en ese entonces prohibidas por el gobierno de Manuel Bulnes. En 1843, se convirtió en diputado suplente

por Elqui y por Parral. En 1849, fue elegido diputado por Rancagua, pero fue desaforado en junio de 1851.

En 1848, con el recrudecimiento de la represión por parte del gobierno conservador de ese entonces, Lastarria se integra a la Sociedad de la Igualdad, grupo revolucionario que pretendía acabar con el gobierno de Prieto y la Constitución de 1833. En 1850, es detenido por el gobierno, el cual lo envía a Lima. Un año después participa en la Revolución de 1851 que buscaba la anulación de las elecciones que dieron por ganador a Manuel Montt, la cual fracasa por la enérgica acción del gobierno. Lastarria escapa del país de vuelta a Perú mientras era sindicado como uno de los "diez hombres más buscados de Chile". Más tarde fue diputado por Quillota y también por Valparaíso. Además, fue senador por Valparaíso. Fue ministro de Hacienda de José Joaquín Pérez y ministro del Interior de Aníbal Pinto.

Lastarria fue también uno de los impulsores de la literatura chilena, perteneciendo a la Generación de 1842, el primer grupo de literatos propiamente formados en los valores nacionales y republicanos. Hablaba de la necesidad de independizar la literatura americana adaptando ésta a la realidad de que era origen. "Fundemos nuestra literatura naciente en la independencia, en la libertad del genio". Será menester conocer otras literaturas, empararse en la literatura española, fuente de la nuestra, leer a los autores franceses más en boga; pero "no para que los copiéis y trasladéis sin tino". Imitar, copiar, no podría significar nada bueno salvo "para mantener nuestra literatura con una experiencia prestada, pendiente siempre de lo exótico, de lo que menos convendría a nuestro ser". "No, señores, fuerza es que seamos originales, tenemos dentro de nuestra sociedad todos los elementos para serlo, para convertir nuestra literatura en la expresión auténtica de nuestra nacionalidad". De la comprensión de las necesidades americanas dependía la plena emancipación de América. "No hay sobre la tierra pueblos que tengan como los americanos una necesidad más imperiosa de ser originales, porque todas sus modificaciones les son peculiares y nada tienen de común con las que constituyen la originalidad del Viejo Mundo".

Lastarria colaboró en distintas publicaciones periodísticas y literarias en las que fue cofundador y redactor. El 28 de junio de 1843, Lastarria fue nombrado Profesor de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la recién creada Universidad de Chile. En 1860, ocupó el cargo de Decano de esta facultad durante dos períodos consecutivos.

3.12.- José Rafael Revenga y la Sociedad Económica de Amigos del País

Finalizada la primera Guerra de Independencia y fracasada la experiencia grancolombina, a Venezuela le corresponde mirar hacia adentro. Sus nuevos dirigentes antibolivarianos saben que la independencia para bien de ellos no se ha consumado, sólo ha cambiado de regente. Antes el capital era manejado por la Corona de España, bajo el Código de Indias, ahora es manejado por una élite criolla que se propone a atender asuntos para conducir al país hacia su "prosperidad". Dentro de esta realidad de una Venezuela devastada por la guerra se impulsa el espíritu de empresa entre una casta privilegiada con el objetivo de enseñarla e instruir. Esta era una de las metas de la Sociedad Económica de Amigos del País, así como uno de sus miembros fundadores, José Rafael Revenga, quien dentro de su hoja de vida, estaba el de ser Secretario del Libertador, Ministro de Hacienda y de Relaciones Exteriores, negociador de la deuda, redactor del Correo del Orinoco, diplomático enviado en funciones a Inglaterra, España y Estados Unidos. No es poco el talento que exhibe José Rafael Revenga y los servicios a la causa de la primera independencia.

En las tribulaciones de Revenga, así como en la de los primeros intelectuales venezolanos, se refleja el interés por el mejoramiento de las condiciones de vida de

las/os pobladoras/es de una Venezuela que recién se había separado de Colombia (formada por Venezuela, Ecuador, Panamá y la Nueva Granada, actual Colombia) en un documento suscrito en Valencia, actual estado Carabobo, y conocido popularmente como “La Cosiata”. Con este propósito la élite intelectual se reúne en torno a la Sociedad Económica de Amigos del País, institución convocada por José Antonio Páez a partir de 1829. Con su fundación se intentará mitigar los numerosos problemas que la República enfrentaba como consecuencia de la primera guerra de independencia. “Hace muchos años que nuestros papeles públicos casi no se han ocupado más que de política” (Sociedad Económica de Amigos del País, 1931), reclaman sus promotores, entre ellos el propio Revenga, en el primer número de su órgano divulgativo, publicación que circuló entre noviembre de 1831 y marzo de 1835. Venezuela, independiente de España, debe atender otros asuntos urgentes, debe velar por el ciudadano común y sus necesidades básicas: “es tiempo de dedicar nuestra atención a otros objetos y de procurar a los espíritus otra especie de alimento” (Sociedad Económica de Amigos del País, 1931).

Entre los rumbos que desafían a los fundadores de la República se encuentra la ausencia de un entorno apropiado para construir un país “próspero”: carreteras para comunicarse, capitales para financiar los proyectos urgentes, un banco para centralizar y sanear la economía, leyes de seguridad y de policía para salvaguarda de la vida y de los bienes, maquinarias para mejorar las pocas producciones agrícolas, libros y manuales para enseñar las artes y oficios. Para todo esto hay proposiciones desde la Sociedad Económica de Amigos del País.

Sin embargo, hay urgencias más elementales. Parte de la población, que recién se despierta de la guerra y de las tribulaciones políticas que ha dejado Colombia, carece de los conocimientos básicos para sobrevivir. La élite intelectual debe enseñar a los sectores privilegiados cómo hacer adobes para fabricar una casa, tejas para techarla, follaje de trigo para rellenar el colchón, cortar la madera para hacer sillas y mesas, hacer vajillas de loza en donde comer, hacer pan y papelón, sembrar yuca y papa, sembrar tabaco, hacer velas para alumbrarse. También medios para mejorar la economía doméstica e ideas de negocios para potenciar el espíritu empresarial, que redundarán en riqueza: hacer sombreros con espigas, bebidas fermentadas y espirituosas, cosechar el añil. Hasta medicina para combatir la sífilis y para mejorar la salud. Todo un catálogo de instrucciones para mejorar la vida diaria se encuentra en las Memorias de la Sociedad Económica de Amigos del País. Así, con una clara visión de las carencias del país, en la sesión del 5 de noviembre de 1830, Revenga hace entrega a la Sociedad de un manual titulado “El modo de hacer el queso” (Guzmán Mirabal, 2010)

3.13.- La escuela productiva del venezolano Cecilio Acosta

Ya está hueca, y sin lumbre, aquella cabeza altiva, que fue cuna de tanta idea grandiosa; y mudos aquellos labios que hablaron lengua tan varonil y tan gallarda; y yerta junto a la pared del ataúd, aquella mano que fue siempre sostén de pluma honrada, sierva de amor y al mal rebelde. Ha muerto un justo: Cecilio Acosta ha muerto. Llorarlo fuera poco. Estudiar sus virtudes e imitarlas es el único homenaje grato a las grandes naturalezas y digno de ellas. Trabajó en hacer hombres: se le dará gozo con serlo. ¡Qué desconuelo, ver morir, en lo más recio de la faena, a tan gran trabajador!

José Martí

Cecilio Acosta⁸⁰ nació el primero de febrero de 1818 en San Diego de los Altos, Estado Miranda y murió en Caracas el 8 de julio de 1881. Tuvo una intensiva amistad con José Martí, honesto a carta cabal, un purista de la lengua, uno de los más grandes estudiosos de Venezuela y un crítico permanente de lo que era la formación de la nación. El legado de Cecilio Acosta puede inscribirse en un triángulo cuyas aristas son la sociología, la política y la pedagogía. Con la primera, Acosta captaba la realidad social y comprendía las circunstancias que rodeaban a los fenómenos colectivos. Tal actitud sociológica acompañaba al político y al educador porque no siempre el estudioso de la vida social ha de conformarse con el sólo enfoque de la realidad circundante. Querrá también actuar y contribuir al mejoramiento de esa realidad. Así debió ocurrir en Cecilio Acosta. Por eso sus preocupaciones políticas y pedagógicas no se hicieron esperar.

En el pensamiento pedagógico de Acosta destacan, según Tosta (1982) dos aspectos. El primero se refiere a su tesis sobre el rol que cumple la instrucción elemental en la formación de una conciencia ciudadana que permite alcanzar un “linaje de igualdad social que satisface” (:203). El otro aspecto es el del bienestar de los pueblos, porque atañe a los grupos dirigentes que tienen la difícil responsabilidad de conducir el destino de los pueblos. Estos grupos deben estar respaldados por altos conocimientos científicos y estéticos como corresponde a la jerarquía de sus responsabilidades.

Estos aspectos están ajenos a la existencia de minorías privilegiadas y egoistas. Al contrario, se trata de personas preparadas para ejercer la conducción de la sociedad. Hombres vinculados al desarrollo de las instituciones, razón por la cual deben formarse al calor de las severas disciplinas que los capacitan para interpretar las necesidades colectivas. Don Cecilio Acosta quería varones ilustrados y de profundas convicciones éticas para los destinos públicos, porque la virtud y la ciencia en comunión, configuran la antítesis de

los agitadores de bando, los falsificadores de ideas, los trapevistas de opinión, los amigos de la farándula política, los que dicen una cosa al pueblo y otra a los cómplices del engaño, los que viven de mentiras porque embaucan y del oro del erario porque engorda. (Carta a Don José M. Samper, septiembre de 1878, en Tosta, 1982; 203)

Tras sus primeros estudios ingresa al Seminario Tridentino para iniciarse en la carrera religiosa, la cual abandona para inscribirse en la Universidad de Caracas. Se gradúa en Filosofía y Derecho y escribe en “La Época” y “El Federal”, trabajos donde pone de manifiesto su acendrado humanismo. Al graduarse en 1848 ejerce la Secretaría de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Caracas, e imparte clases de Economía Política, Legislación Universal, Civil y Criminal. Su obra “Cosas sabidas y cosas por saber” de 1856 es considerada de las más importantes en materia de educación. Intercambia correspondencia con los filólogos colombianos Miguel Antonio Caro y Rufino José Cuervo y hace elogio del castellano al que considera hay que enriquecer con nuevas palabras porque considera que ha permanecido estacionario. Desde 1960 recopila venezolanismos, más de mil y los envía a la Real Academia de la Lengua Española. En Madrid reconocen su preocupación y le nombran miembro correspondiente extranjero y posteriormente fue designado miembro correspondiente de las Academias de la Lengua de Colombia y Chile.

“Cosas sabidas y por saberse” constituye una larga carta donde se abordan con relativa profundidad varios temas: la reintegración de la Gran Colombia sobre bases federativas; la situación social, cultural y económica del país; el papel de progreso como elemento dinamizador de las fuerzas sociales, y principalmente la situación de

⁸⁰ Tomado de Tosta(1982), Cartay (2005) y Taibo (2008).

la educación venezolana en sus distintos niveles...es una especie de manual de uso para los gobernantes de la época, ya que les aportaban una visión panorámica y sintética del estado de la sociedad, de la cultura, de la economía, ofreciéndoles una especie de vademécum de lo que debía hacerse en materia administrativa y política...un severo y lúcido juicio sobre la educación venezolana de ese tiempo, que tiene una cierta vigencia para juzgar la educación de hoy (Cartay, 2005 : de 44 a 46)

En “Cosas sabidas...” Acosta sostenía que: “La enseñanza debe ir de abajo para arriba, y no al revés, como se usa entre nosotros, porque no llega a su fin, que es la difusión de las luces. La naturaleza, que sabe más que la sociedad, y que debe ser su guía, da a cada hombre, en general, las dotes que le habilitan para los menesteres sociales relacionados con su existencia para ser padre de familia, ciudadano o industrial; y de aquí la necesidad de la instrucción elemental, que fecunda esas dotes, y la especie de milagro que se nota en su fomento”. Es maravillosa la manera como explica la importancia que tiene la educación elemental en la realización del ser humano:

¿Y quién negará que las primeras letras abren para ellos un órgano inmenso por donde se da y se recibe, por dónde se enseña y se aprende, por dónde va y viene el caudal perenne de las necesidades y los recursos, de los hechos y las ideas, de las comodidades y los goces? No hay duda: quien anhele alcanzar felicidad, ha de vivir con el género humano; y para no ser, aún en medio de él, un desterrado, poseer su pensamiento, es decir, poderlo leer y escribir. De esta manera todos inventan, obran y labran para cada uno; cada uno labra, obra e inventa para todos, y se puede comer, al precio de corta moneda, en un banquete aderezado por muchas manos y costado por el tesoro de muchos.

Sobre la enseñanza secundaria dice que ésta “nada da cuando no hay germen, nada, más bien extravía el sentido común, aunque parezca esto paradójica: cuando la hay, hace sobre él el efecto de la lluvia, que coopera sin crear”. Y sobre las universidades, vuelca toda su crítica, diciendo la pura verdad “aunque me perjudique” (Cartay, 2005:46 y 47):

Un Cuerpo Científico como el nuestro, puramente reglamentario, con más formalidades que sustancia, con preguntas como único sistema, con respuestas por único ejercicio; un Cuerpo en el que las cátedras se proveen sólo por votos, sin conceder al público una partecita de criterio; en el que se recibe el título y no se deja en cambio nada; en que no quedan, con pocas y honrosas excepciones, trabajos científicos como cosechas de las lucubraciones, y en que el tiempo mide, y el diploma caracteriza, ¿no te parece una fábrica más bien que un gimnasio de académicos? Agrega ahora que de ordinario se aprende lo que fue en lugar de lo que es; que el Cuerpo va por un lado y el mundo va por otro; que una Universidad que no es el reflejo del progreso es un cadáver que sólo se mueve por las andas; agrega, en fin, que las profesiones son sedentarias e improductivas y tendrás el completo cuadro. El título no da clientela, la clientela misma si la hay, es la lámpara del pobre, que sólo sirve para alumbrar la miseria de su cuarto; y de resultas vienen a salir hombres inútiles para sí, inútiles para la sociedad y que tal vez la trastornan por derecho o por hambre, o la arruinan, llevados de que le da necesidades y no recursos. (...) ¡Qué de males! ¿Yo dije que se fabricaban académicos? Pues ahora sostengo que se fabrican desgraciados, y apelo a los mismos que lo son.

Cecilio Acosta es partidario de la enseñanza útil, la que se aplica, la que se imparte en el taller (“harto sabes que yo cambiaría la pluma del jurisconsulto por el delantal del artesano”). El rumbo que llevan las cosas y el espíritu general de la época, señala y aconseja sustituir la erudición del pergamino por los conocimientos prácticos. Por eso recomienda hacer lo contrario a lo que se ha venido haciendo para conseguir el bien, y lo dice en breve y un poco exageradamente: ‘Enséñese lo que se entienda, enséñese lo que sea útil, enséñese a todos; y eso es todo’. Lo demás es pérdida de tiempo:

¿Qué gana el que pasa años estudiando lo que después ha de olvidar, porque si es en el comercio no lo admiten, si es en las fábricas tampoco, sino quedarse como viejo rabino entre cristianos?(...) ¿Por qué no se desaristoliza (cuesta trabajo hasta decirlo) la enseñanza? ¿Hasta cuándo se aguarda? (...) ¿Hasta cuándo se ha de preferir el Nebrija, que da hambre, a la cartilla de las artes, que da pan, y las abstracciones del colegio a las realidades del taller?... ¿Qué falta? Querer y nada más. Descentralicemos la enseñanza para que sea para todos; démosle otro rumbo para que no conduzca a la miseria, quitémosle el orín y el formulario para convertirla en flamante y popular; procuremos que sea racional para que se entienda, y que sea útil para que se solicite.

El biógrafo Cartay le glosa señalando que “el conocimiento básico es necesario, pero debe ser dejado al sabio, pero después que este conocimiento se haya convertido en principios “pongámoslo cuanto antes en contacto con las inteligencias, que son el campo que fecundan, y habremos logrado quitar a las ciencias el misterio que las hace inaccesibles”. Cecilio Acosta señala que:

En la sociedad no importa tanto el número que se cuenta cuanto el número que tiene la capacidad y los medios para el trabajo. Quién sabe, puede; quien puede, produce; y si la cosecha es más rica conforme el saber más se difunda, es fuerza ocurrir a la instrucción elemental. Con ella nacen hábitos honestos, se despierta el interés, se abren los ojos de la especulación, se habilitan las manos, como los grandes obreros de la industria, se suscita un espíritu práctico que cunde como el mejor síntoma del progreso, y se ve un linaje de igualdad social que satisface.

“Con la educación para todos y la facilidad de las comunicaciones se va formando la opinión, que es la conciencia de los intereses generales: ‘Así, conforme se vea más franca y libre la acción individual, se irá haciendo más remisa y economizando la acción gubernativa’ (plantea allí la idea de que una opinión pública bien fortalecida hará menos necesaria la intervención del gobierno). De esta manera, ‘el país prospera, la riqueza abunda, la enseñanza se hace práctica, las calles escuelas: y ahorrándose cada vez más el libro por grande, y las Universidades por tardías, casi todo se busca, halla y aprende en hoja suelta (...). En aquella época, el periódico era el medio de difusión por excelencia de las comunicaciones urbanas. Acosta apreciaba ese medio de comunicación en sumo grado hasta el punto de llegar a pensar que el libro podía llegar a ser sustituido por el periódico, ‘libro del pueblo, que él compra por nada y puede leer a escape en el vapor’. Elogia los periódicos, considerando que ‘derraman los conocimientos’, que ‘no dejan nada oculto’, que ‘hacen la vida social y verdaderamente independiente y de familia’, forman criterio en el público, enseñan artes, ciencias, estadísticas, antigüedades, letras. ‘En suma, los periódicos son todo’, verdaderos prodigios que vienen a nuestra casa a informarnos de lo que pasa en el mundo: ‘Estos prodigios se deben a la instrucción primaria, no a las Universidades, que Dios mantenga en paz, pero en su puesto’.” (Cartay, 2005, de 47 a 52)

Acosta fue un hombre con una completa y cabal visión de la realidad social y su actitud, como maestro, la asumió en el instante histórico que le tocó vivir.

Al saberse la noticia de la muerte de Cecilio Acosta en los claustros universitarios, donde había sido catedrático y también expulsado ignominiosamente, la Secretaría de la Universidad Central de Venezuela comisionó a los Doctores Jesús María Goya, Ramón Ramos, Federico Tejera y Domingo Céspedes para que en nombre de la Academia asistiesen al entierro. Dos de estos profesores se excusaron. No sabemos si los otros cumplieron el encargo. Sin duda que en el ánimo de todos gravitaba el temor de tributar públicamente el último adiós al opositor más recio, honesto y valiente del Presidente Guzmán Blanco, uno de los tantos traidores de la patria. En 1854 el Consejo Universitario, haciéndose eco de una solicitud del general José Gregorio Monagas,

Presidente de la República, había destituido y expulsado de la UCV al ilustre escritor. Y esto, a pesar de haberse ganado once meses atrás y en limpio concurso de oposición la Cátedra de Legislación Universal y Civil y de Economía Política.

El obediente rector, a quién seguramente se tenía en gran estima, cometió la gran injusticia. Se llamaba Antonio José Rodríguez, el resto del Consejo, lo integraban Luis Blanco, Toribio González y Gerónimo Blanco. El candidato que habría de sustituir a Cecilio Acosta fue el Dr. Bautista Barrios, quien fue elegido por aclamación. Cecilio Acosta, en oposición a estos insípidos desconocidos, era un literato, nacido, crecido y muerto dentro de la pobreza y su obra permanece viva y presente en la venezolanidad.

3.14.- La paraguaya Asunción Escalada

Asunción Escalada, nació en Asunción, el 27 de agosto de 1850 y falleció en Buenos Aires el 11 de diciembre de 1894. Ya desde su infancia, Asunción Escalada mostró gran vocación por la enseñanza. Fue gran admiradora de Flammarión y de Julio Verne, cuyas obras leía con fruición, en sus ediciones francesas. Tenía, además, conocimientos de cosmografía y de astronomía.

Nieta del gran educador, Juan Pedro Escalada, se convirtió en una colaboradora en el distrito de la Recoleta (actual Asilo) donde el maestro estableciera su escuela. Así realizó Asunción Escalada sus primeras experiencias en el magisterio, enseñando a las chicas de la vecindad. La "Escuela Central de Niñas", se inauguró el domingo 7 de noviembre de 1869, en la casa de la calle Fábrica de Balas (hoy 14 de julio) N° 17, como un "noble Edén que es don inconvencible del porvenir del Paraguay", según dice la nota de su nombramiento, firmada por el presidente de la Corporación Municipal, D. Sinfiriano Alcorta. Podría decirse que casi todas las niñas de las principales familias que se salvaron de la catástrofe, acudieron a dicha escuela para adquirir las primeras letras.

Cuando Asunción dejó de ser directora, siguió enseñando a un grupo de niñas de la sociedad asuncena en su escuela particular, que instaló al principio en el mismo edificio, en una de las piezas contiguas al gran salón donde funcionaba la escuela municipal. Continuó incansable en su profesión de maestra de la juventud femenina de la época, hasta que en el año 1875, se trasladó a Río de Janeiro, en compañía de su esposo, Jaime Sosa, con quien se había casado el 30 de diciembre de 1869, habiendo sido el primer matrimonio efectuado en el país, a la terminación de la guerra.

En la misión diplomática confiada a su esposo, ella hacía con toda capacidad las veces de secretaria ad-honorem, pues la "Legación Paraguaya" no contaba con otro personal, y fue tal su buen desempeño, que el Presidente de la Nación, D. Juan Bautista Gill, la felicitó especialmente en una atenta carta que le dirigió. Mereció asimismo honrosa distinción del Emperador y la Emperatriz del Brasil. Sus restos descansan en el suelo guaraní. Se le considera la "Primera Maestra del Paraguay".

3.15.- Las hermanas paraguayas Speratti

Adela y Celsa Speratti fueron dos educadoras paraguayas de ejemplar dedicación, formadoras de generaciones de docentes. Adela vino al mundo en 1865 en Villarrica, en plena guerra, cuando la población paraguaya seguía al ejército en retirada. Celsa nació en Luque, tres años después. Poco es lo que se conoce sobre los orígenes de la familia. Se presume que eran hijas del coronel Espínola, muerto en Ytororó o Avaí, y de Dolores de Speratti. Como otras viudas sumidas en la profunda pobreza de la posguerra, Dolores viajó a Buenos Aires en busca de medios de sustento. Tiempos después se encontraban residiendo en Concepción del Uruguay, que en la época era un importante centro cultural.

Raúl Amaral ha exhumado algunos testimonios sobre la Escuela Normal de esa ciudad, establecimiento fundado en 1873 y convertido en 1876 en Escuela Normal de Maestras.

Para la época era una avanzada casa de estudios, con un régimen de enseñanza basado en reglas que fomentaban el hábito del juicio, y del discernimiento para facilitar la espontaneidad y la sensibilidad estética. Combatía el memorismo y ejercitaba la inteligencia. Esa disciplina permitía la libertad de expresión, mientras concedía prioridad a la práctica pedagógica, confiando en las alumnas de los cursos superiores la enseñanza de materias fundamentales y las de ejercitación.

Adela, terminado su curso básico, fue incorporada como maestra en 1886 y tres años más tarde ocurría lo mismo con su hermana Celsa. Ese aprendizaje fue posible gracias a las becas otorgadas por el gobierno argentino. La incorporación de la docente estadounidense Isabel King en el año 1885 acentuó el carácter científico y pedagógico de la enseñanza en la Escuela Normal, y posteriormente en la recién creada Escuela de Aplicación.

En 1890, el gobierno paraguayo requirió el auxilio de estas notorias educadoras, encomendándoles la instrucción pública femenina del país, siguiendo la senda de las prestigiosas educadoras Asunción Escalada y Rosa Peña de González. En marzo de 1896, durante el gobierno de Juan Bautista Egusquiza se creó la Escuela Normal de Maestras, destinándose cuarenta becas para estudiantes de la institución. Ésta fue el germen de la Escuela Normal de Profesoras, fundada en atención a la solicitud de un grupo de ex - estudiantes de la Escuela de Preceptoras. La primera directora de la Escuela Normal de Profesoras del Paraguay fue Adela Speratti.

La administración del general Patricio Escobar promulgó la ley de la enseñanza primaria obligatoria. En 1897 creó el Consejo Nacional de Educación, y el 1888 dispuso la reapertura de la Escuela de Derecho y la fundación de la Universidad Nacional en 1889.

El aporte de las hermanas Speratti a la instrucción pública paraguaya fue importante. A pesar de la precariedad de medios, dieron oportunidad a un gran número de jóvenes campesinas y de la capital, a instruirse, para volcar luego sus conocimientos a las miles de niñas analfabetas que existían en el país destruido por la guerra. Adela falleció inesperadamente en 1902, a los 37 años, en plena realización de su programa educativo. Celsa Speratti falleció ya anciana, en Asunción en 1938.

3.16.- El apóstol cubano José Martí

A un pueblo ignorante puede engañársele con la superstición, y hacérsele servil. Un pueblo instruido será siempre fuerte y libre. Un hombre ignorante está en camino de ser bestia, y un hombre instruido en la ciencia y en la conciencia, está en camino de ser Dios. No hay que dudar entre un pueblo de dioses y un pueblo de bestias. El mejor modo de defender nuestros derechos, es conocerlos bien; así se tiene fe y fuerza. Toda nación será infeliz en tanto que no eduque a todos sus hijos. Un pueblo de hombre educados será siempre un pueblo de hombres libres. La educación es el único medio de salvarse de la esclavitud. Tan repugnante es un pueblo que es esclavo de hombres de otro pueblo, como esclavo de hombres de sí mismos.

José Martí⁸¹

⁸¹ En Martí (1961)

José Martí⁸² [1853-1895] es el cubano más universal del siglo XIX. Son muchos los campos en que este cubano ilustre hizo sus aportes trascendentes, aunque su contribución mayor fue en el terreno político y revolucionario, dedicando prácticamente toda su vida a luchar por la libertad e independencia de la nación cubana, hasta que se produjo su caída en combate el 19 de mayo de 1895, con el grado de Mayor General, que fue expresión de los valores acumulados por sus luchas incesantes por darle organización y vida a la guerra necesaria que desató en ese año en el campo insurrecto. También son importantes sus aportes a la unión y al engrandecimiento de los países de nuestra América frente a las apetencias del "norte revuelto y brutal" que acechaba y sigue acechando nuestros pueblos.

Dos factores han incidido en el parco tratamiento del ideario pedagógico de Martí. En primer lugar, y en esto se identifica con casi todas las constructoras y constructores de América, el hombre de acción ocultó al hombre de pensamiento, y cuesta no dejarse llevar por el encanto de su perfil humano y poético para penetrar en los vericuetos de lo meramente intelectual. La segunda razón, se relaciona con un determinado modo de comprender "lo pedagógico" a partir de la relación que hoy se establece entre la educación y la vida, la educación y el trabajo. Con este enfoque, que era ajeno a la pedagogía de su época, sin romper la unidad humana que fue Martí, todo lo que hay en él de expresión literaria o de preocupación política puede ayudar a comprenderlo como educador y como pensador de la educación.

Martí le dio al término educación múltiples definiciones "La educación es la habilitación de los hombres para obtener con desahogo y honradez los medios indispensables de vida en el tiempo en que existen, sin trabajar, por eso, las aspiraciones delicadas, superiores y espirituales de la mejor parte del ser humano" (Martí, 1990; XII). "La educación tiene un deber ineludible para con el hombre [...]: conformarle a su tiempo sin desviarle de la grande y final tendencia humana" (Martí, 1990; XIII). "Educar es depositar en el hombre toda la obra humana que le ha antecedido; es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente, es ponerlo al nivel de su tiempo, es prepararlo para la vida" (Martí, 1990; XIII). "Educar es dar al hombre las llaves del mundo, que son la Independencia y el amor, y prepararle las fuerzas para que lo recorra por sí, con el paso alegre de los hombres naturales y libres" (Martí, 1990; XIV).

En estas definiciones se encuentran dos ideas centrales de la concepción pedagógica de Martí: la educación es "preparación del hombre para la vida", sin descuidar su espiritualidad y es la "conformación del hombre a su tiempo", pudiendo interpretarse que la educación representa para el individuo la conquista de su autonomía, su naturalidad y su espiritualidad.

La esfera educacional fue un quehacer de sus análisis y meditaciones, y todas las experiencias de avanzada conocidas merecieron una divulgación en los pueblos de América. Son muchas las ideas de valor para el presente que recoge el rico y profundo ideario martiano. Martí definió el papel de la educación y de la instrucción, y ambos fueron concebidos como procesos para poner en posesión de las mujeres y hombres el legado histórico de la humanidad y para conformarlo a su tiempo, como medio de prepararlo para la vida. Pero llega más lejos; concibe a la educación como un derecho y un deber que deben estar unidos con el propósito fundamental de servir a la nación. Delgado Correa (2009) en el Congreso Internacional de Educación Pedagogía 2009 cita a Martí de esta manera

⁸² Delgado Correa (2009) en el Congreso Internacional de Educación Pedagogía 2009 al cual tuve oportunidad de asistir y dictar, junto a Sagrario De Lorza, la ponencia "Perspectivas y dificultades del desarrollo curricular en el nivel de secundaria en la Venezuela actual".

Instrucción no es lo mismo que educación: aquélla se refiere al pensamiento y ésta principalmente a los sentimientos. Sin embargo, no hay buena educación sin instrucción. Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido: es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive; es ponerlo a nivel de su tiempo, para que flote sobre él y no dejarlo debajo de su tiempo. Es preparar al hombre para la vida. Es criminal el divorcio entre la educación que se recibe en una época, y la época. Enseñar es crecer: La enseñanza, ¿quién no lo sabe?, es ante todo una obra de infinito amor. El fin de la educación no es hacer al hombre nulo, por desdén o el acomodo imposible al país en que ha de vivir, sino prepararlo para vivir bueno y útil en él. Al venir a la tierra, todo hombre tiene derecho a que se le eduque, y después en pago, contribuir a la educación de los demás. El verdadero objeto de la enseñanza es preparar al hombre para que pueda vivir por sí decorosamente, sin perder la gracia y la generosidad del espíritu, y sin poner en peligro con su egoísmo o certidumbre la dignidad y fuerza de la Patria.

3.16.1.- La educación productiva

En 1883, José Martí en Estados Unidos, queda gratamente motivado al conocer que una compañía de San Luis, The Excelsior Manufacturing Co., educa bien a aprendices mecánicos. Al respecto dice:

En nuestros países ha de hacerse una revolución radical en educación, si no se les quiere ver siempre, como aún se ve ahora a algunos, irregulares, atrofiados y deformes, como el monstruo de Horacio: colosal la cabeza, inmenso el corazón, arrastrando los pies flojos, secos y casi en hueso los brazos. Contra Teología, Física; contra Retórica, Mecánica; contra preceptos de Lógica, que el rigor, consistencia y trabazón de las artes enseña mejor que los degenerados y confusos textos de pensar de las escuelas, preceptos agrícolas, como quien señala, pues, una vía, señalamos la Compañía Excelsior de San Luis (Martí, 1990; 19)⁸³

Sobre la educación popular, ese mismo año, Martí en Guatemala escribe:

Hoy cada aldea tiene una escuela; con sus manos fabrican los padres la casa del maestro; del haber del hijuelo se priva el campesino porque aprenda de letras; aumentan en la ciudad los institutos de carácter grave; extiéndese en la Universidad el ya lleno programa; apréndense en la Escuela Normal, por práctico sistema de razón y propio juicio, a ser maestros; quinientos niños pueblan los salones del extenso Instituto Nacional; bien se enseña en San Francisco; del extranjero fueron traídos maestros y maestras; unos y otras enseñan tolerancia religiosa, dan instrucción realmente útil, vulgarizan los más recientes sistemas americanos y europeos (Martí, 1990; 43)⁸⁴.

Un año más tarde, en 1884, José Martí (1990; 144), refiriéndose a la agricultura y a los pueblos que viven de ella, y lejos del elogio del caso guatemalteco, decía que “los gobiernos tienen el deber de enseñar preferentemente el cultivo de los campos”. Su crítica la fundamenta en el siguiente análisis: en el sistema de educación en Nuestra América se está cometiendo un error gravísimo. “En pueblos que viven casi por completo de los productos del campo, se educa exclusivamente a los hombres para la vida urbana, y no se les prepara para la vida campesina”. Martí argumenta que “como la vida urbana sólo existe a expensas y por virtud de la campestre, y de traficar en sus productos”, se crea, dice, “un gran ejército de desocupados y desesperados”. Martí ejemplifica, a manera explicativa, “se está poniendo una cabeza de gigante en un cuerpo de hormiga. Y

⁸³ Este escrito fue publicado en el periódico La América, en Nueva York, en septiembre de 1883.

⁸⁴ Texto publicado en Guatemala en 1878 en la edición de El Siglo XIX.

cada día, con la educación puramente literaria que se viene dando en nuestros países se añade a la cabeza, y se quita al cuerpo” (: 144).

Sobre la educación productiva en Honduras, José Martí parte del significado de la siembra y argumenta que la Escuela de Artes y Oficios “es invención muy buena; pero sólo puede tenerse una, y para hacer todo un pueblo nuevo no basta”

La enseñanza de la agricultura es aún más urgente, pero no en escuelas técnicas, sino en estaciones de cultivo; donde no se describan las partes del arado sino delante de él y manejándolo; y no se explique en fórmula sobre la pizarra la composición de los terrenos, sino en las capas mismas de la tierra; y no se entibie la atención de los alumnos con meras reglas técnicas de cultivo, rígidas como las letras de plomo con que se han impreso, sino que se les entretenga con las curiosidades, deseos, sorpresas y experiencias, que son sabroso pago y animado premio de los que se dedican por sí mismos a la agricultura (Martí, 1990; 55)⁸⁵.

Culmina José Martí diciendo que

quien quiera pueblo, ha de habituar a los hombres a crear. Y quien crea, se respeta y se ve como una fuerza de la naturaleza, a la que atentar o privar de su albedrío fuera ilícito. Una semilla que se siembra no es sólo la semilla de una planta, sino la semilla de la dignidad (Martí, 1990; 55).

3.16.1.- La edad de oro

La razón que relaciona la pedagogía martiana con la educación y la vida alcanza un punto máximo en esta serie mensual de cuatro revistas para niñas y niños. “La edad de oro”⁸⁶ mantiene su frescura, belleza y vigencia más de un siglo después, hablando a los niños en un lenguaje universal que no conoce tiempos ni distancias.

La primera revista vio la luz en julio de 1889, durante la estancia de Martí en Nueva York para preparar la guerra que le daría la independencia a Cuba del colonialismo español (la primera independencia), y en la que Martí perdería la vida. Realizando un esfuerzo sobrenatural entre tantas responsabilidades, Martí logró publicar 4 números de la revista La Edad de Oro.

Los textos de la revista son cuentos, ensayos y poesías que muestran ejemplarmente el humanismo e idealismo martianos. La universalidad de los valores humanos nos llega a través de un amplio espectro de temas y épocas tratadas. La Edad de Oro se propone incitar en la pequeña lectora y en el pequeño lector la búsqueda del conocimiento, del amor y la justicia.

A los niños no se les ha de decir más que la verdad, y nadie debe decirle lo que no sepa y como se lo está diciendo, porque luego los niños viven creyendo lo que les dijo el libro o el profesor, y trabajan y piensan como si eso fuera verdad, de modo que si sucede que era falso lo que les dicen, ya les sale la vida equivocada, y no pueden ser felices con ese modo de pensar, ni saben cómo son las cosas de veras, ni pueden volver a ser niños, y empezar a aprender todo de nuevo

⁸⁵ Texto publicado en La América, Nueva York, en junio de 1884.

⁸⁶ El término “Edad de Oro” en general, significa el periodo de mayor desarrollo. Los cuatro números de la revista fueron recogidos en un libro con el mismo nombre que se ha publicado varias veces y que forma parte del canon literario cubano y latinoamericano.

La Edad de Oro se rige por este principio, usando el estilo y modo apropiados para, no sólo instruir al niño, sino conmoverlo esto es su mérito más importante, es ejemplo vívido del empleo de las grandes verdades para, por el camino de los elevados sentimientos, llegar a la razón y al corazón de los hombres del mañana.

La vocación del Maestro José Martí con "Nuestra América" como causa imperecedera de las revolucionarias y revolucionarios está plasmada para las niñas y niños en esta revista. El amor a los pobres y los oprimidos, la vida y obra de las grandes personalidades, el valor de sus pueblos y su lucha infatigable por la libertad haciéndose eco de su propia verdad. Esta revista es tribuna de internacionalismo y de amor a los pueblos de la tierra: "Patria es humanidad" se concreta en el camino que recorre el Martí amigo de "La Edad de Oro" a través de todos los continentes del mundo. El objetivo martiano en esta revista para pequeños lectores es sin duda la transmisión de una finalidad a alcanzar por los que serían hombres del futuro. "La edad de oro" la podemos dividir en cuatro ideales: (1) el ideal del hombre, (2) el ideal de los grandes hombres, (3) valores para la transformación humana y (4) el camino de la sensibilidad como método.

3.16.3.- El ideal del hombre

Artículos, poemas, crónicas, aparecen en su integridad como partes que van configurando un propósito que aparece como la imagen del ideal humano, el ideal del hombre que Martí concebía como elemento imprescindible en la educación. Es en este sentido que puede hablarse de objetivos metodológicos. La educación entendida de la forma más amplia a través de la muestra de las altas realizaciones humanas de la actividad multifacética del hombre: el trabajo, el arte, la historia, señalando los valores elevados en cada esfera y señalando, con concreción a través de la ficción o la realidad los modelos que podrían constituirse en patrones de guía para el niño que leyera "La Edad de Oro".

Otra de las particularidades fundamentales de este quehacer metodológico concreto, está en ir conformando este ideal, a través de los diferentes temas de la Revista. Los hombres que José Martí propone son artistas, patriotas, héroes legendarios, hombres de todos los continentes que sufrieron y amaron y también se equivocaron; sus errores son dados en el afán de presentar la realidad, la terrenalidad de los héroes. Ellos han escogido caminos difíciles pero han tenido propósitos bellos y elevados, de forma grandiosa (Bolívar), de manera cotidiana y modesta (Meñique). De esta forma el perfil definitivo del ideal aparece como la suma de aquellos atributos que caracterizan lo mejor del hombre. El enseñar al niño un modelo a imitar es obra larga, sólo a través de la confrontación con la vida puede conseguirse. ("La educación empieza con la vida y no acaba sino con la muerte" (Martí, 1977; 390).

El sentido metodológico de educar a través del ejemplo y tomando como base los aspectos más significativos de la cultura humana tiene en Martí una peculiaridad, la inscripción de lo mejor de los logros humanos en nuestro contexto nacional y continental; el sentido de lo autóctono, de lo propio continental insertado en el quehacer mundial y visto con óptica especial junto a los pobres y oprimidos de nuestro continente, los pobres y oprimidos de otras tierras, la unidad más allá de lo continental y nacional.

El sentido de la universalidad de los problemas de nuestro continente: junto a los héroes latinoamericanos, indios y "Anamitas" que sufren el yugo, similares a los de nuestros pueblos. La fe en el poder de las masas para hacer su propia historia en cualquier continente. En síntesis, el sentido histórico de la actividad y sus logros.

Por otra parte, este sentido histórico es enfocado hacia el futuro, con el resultado siempre presente en las historias reales o, fantásticas, del triunfo de los ideales elevados que van siempre junto a la justicia social y el progreso científico.

El presupuesto esencial del cual parte el Maestro es precisamente el propio humanismo en su acercamiento al hombre. José Martí, observador profundo, se resistía a colocar en abstracciones al hombre y las reflexiones sobre él eran siempre antecedente o precedente al hombre real. Su observación era pues, hacia el hombre real y sus relaciones reales y sobre todo su actividad, juzgar al hombre sólo es posible a través de sus acciones, lo demás es especulación.

No hay en Martí especulaciones oscuras y tenebrosas en relación al sentido de la vida humana, su fundamentación del hombre toma esencia en su manera de enfrentar la vida, las contradicciones se admiten pero sin trasfondos oscuros divinos o humanos, sino porque la propia naturaleza humana es contradictoria y la propia vida lo es más. Martí no es pesimista a pesar de eso, no lo fue siquiera para sí mismo, es contradictorio como confesaba a su "verso amigo", sufriendo de muchas de esas contradicciones de la vida, admitía esto como elemento constituyente de la vida humana, es por eso quizás que afirmara la ciencia sobre la vida humana, difícil si para obtener resultados, sacar de sí lo que el hombre llevando en sí no confesaba nunca. Pero inmediatamente agregaba, que sin embargo, nada es más regular, que la propia vida. El hombre debe ser medido por sus acciones, sus móviles ocultos, allí están y saldrán o no a la luz, aunque los vicios humanos cuando son arraigados saldrán a la larga.

Martí no concibió hombres perfectos, modelos humanos extraterrenales, ni él mismo lo era a sus ojos, y sus exámenes autocríticos nos deben servir de pautas. Sus reflexiones sobre el hombre comienzan en sí mismo, con sus virtudes y defectos. "La Edad de Oro" parte, como afirmábamos, de ese supuesto que de muchas maneras aparecerá dicho o explicado pero que se constituye en hilo metodológico fundamental que ayuda a los niños a entender que muy buenas pueden ser las intenciones pero que ellas no justifican las malas acciones y lo más importante que el hombre debe hacer lo posible porque el bien triunfe.

En "Tres héroes", esa historia maravillosa de "Nuestra América" que quisiéramos nuestros padres y maestros supieran contar o por lo menos leerla a los niños, afirmaba: "Bolívar...; San Martín...; Hidalgo... Se les puede perdonar sus errores porque el bien que hicieron fue más que sus faltas. Los hombres no pueden ser más perfectos que el sol: El sol quema con la misma luz que calienta. El sol tiene manchas: Los desagradecidos no hablan más que de las manchas, los agradecidos hablan de la luz" (:305).

El propósito martiano está sistematizado en la Revista a partir precisamente de las relaciones complejas entre el hombre y el mundo. La determinación del papel que en la historia tiene el hombre y el que debe tomar conscientemente forma parte indisoluble de las páginas de la revista. La convicción de que el hombre es de esencia y procedencia igual en todas partes, asumiendo de hecho que no existen diferencias en su identidad fundamental humana que separen niveles aparentes de desarrollo, o problemas raciales, esta convicción martiana es sólo explicable en esta convicción historicista.

Estudiando se aprende esto: que el hombre es el mismo en todas partes, y aparece y crece de la misma manera, y hace y piensa las mismas cosas, sin más diferencia que la de la tierra en que vive, porque el hombre que nace en tierra de árboles y flores, piensa más en la hermosura y el adorno, y tiene más cosas que decir, que el que nace en tierra fría, donde ve el cielo oscuro y su cueva de roca. Y otra cosa se aprende, y es que donde nace el hombre salvaje, sin saber que hay ya pueblos en el

mundo, empieza a vivir lo mismo que vivieron los hombres hace miles de años. (:357).

La concepción sobre el hombre unifica los disímiles temas de esta revista para niños, que todas las personas mayores deberían leer. En la revista, obra de un artista revolucionario, la actividad humana con fines progresivos es la base de la cual se parte para fundamentar los valores, recordemos cómo explica Martí a los niños la significación de la Revolución Francesa: "Francia fue el pueblo bravo, el pueblo que se levantó en defensa de los honores, el pueblo que le quitó al rey el poder. "Eso era hace cien años, en 1789. Fue como si se acabase un mundo y empezara otro". (:406)

Explicó también aquí el significado de la Revolución Francesa a partir de la significación que tiene los trabajadores y el trabajo, son, según explica Martí a los niños "los caballeros de veras". "La Edad de Oro" es ejemplo vivo de la concepción del mundo de José Martí, es la concepción del hombre nuevo de Nuestra América, de éste que aún pulula por las calles de nuestras sufridas tierras alimentando la piedad universal, pero que tenemos que enseñar a alzarse, a empinarse, que debe mirarse en sus antepasados, desde aquellos que sepultados por botas extranjeras en las ruinas indias, están como mirando el destino futuro de sus tierras. Para los niños, escribía Martí, para los niños sigue escribiendo y escribirá siempre, para nuestros niños de América que deben descubrirlo de una buena vez y aprender, sin quitarse el polvo del camino a determinar, como Bolívar, el verdadero y único destino de Nuestra América.

3.16.4.- El ideal de grandes hombres

Definir el ideal de mujer o de hombre a través de la transmisión del conjunto de valores que José Martí consideraba esenciales para el perfeccionamiento humano llevaba como componente la terrenalidad de estos ideales. Martí consideraba a las grandes mujeres y a los grandes hombres como transmisores de los mismos y es por eso el lugar que ocupan en las páginas de la Revista.

En los relatos históricos de Martí, aquellos en los que aborda la música, o las grandes obras literarias y artísticas o la propia historia de los pueblos con la de "Nuestra América". Los niños son capaces de identificar los protagonistas individuales de las contiendas. Allí están los héroes, vivos en los relatos, de cuerpo y de mente, pero Martí insiste en una peculiaridad, esos héroes nunca son más que su pueblo, son parte del mismo y sin él nada son.

José Martí destaca el papel de la individualidad, tan importante en la construcción de nuestro socialismo y que no debemos confundir con individualismo. "Hay hombres -dice- que no se cansan, cuando su pueblo se cansa, y que se deciden a la guerra antes que los pueblos, porque no tienen que consultar a nadie más que a sí mismos, y los pueblos tienen muchos hombres, y no pueden consultarse tan pronto" (:305).

José Martí, participante de la vida y la historia de su pueblo, supo de las consecuencias de esta peculiaridad que distingue, sin duda, a las grandes personalidades, en él encontramos la fundamentación del aspecto humano de la relación personalidad-sociedad.

Se analiza con regularidad en el ideario martiano la posición humana de los grandes hombres con respecto al colectivo general. Su comprensión de este aspecto le ayudó, táctica y estratégicamente a resolver múltiples problemas en el orden práctico de la preparación de la guerra necesaria. Al indagar y estudiar el papel de las grandes personalidades en la historia determinó siempre dos elementos esenciales: que un gran

hombre no lo era sin su pueblo, y segundo, el gran hombre ve mas lejos, con mayor rapidez, que su pueblo, a veces, incluso, se adelanta a los acontecimientos históricos, de aquí las contradicciones inevitables que surgen entre esta personalidad y la sociedad.

Esta contradicción no deviene sólo de puntos de vista opuestos y antagónicos con determinada personalidad y sectores, sino con una visión mas profunda de la esencia de los acontecimientos y sobre todo, y así lo explica Martí, de la personalidad que es incapaz de claudicar en sus objetivos a pesar de las incomprensiones o de la fuerza y que los llevará, hasta sus últimas consecuencias, cuando sean justos y progresivos entendiendo todo esto como deber.

Por eso entre esos factores que aceleran o retardan el desarrollo de la historia, están precisamente las personalidades históricas, que lo son en la medida no solamente de hacerse eco de las demandas de clases y grupos sociales, sino en la medida en que penetran con mirada aguda en la esencia de los acontecimientos. Su pensamiento es por tanto heurístico y esto nos permite explicar a todos los grandes que vieron allí donde nadie veía.

Pero no termina aquí el análisis martiano, va hacia la comprensión de las consecuencias que reporta para la personalidad histórica, lo que significa para el hombre cumplir con su deber, cuando este deber se adelanta a lo que se entiende por deber en su grupo, clase, colectivo, familia, etc. Martí analiza esto en todos sus aspectos, desde la familia hasta los hombres que pretendían cambios a veces diferente de los que él consideró necesarios.

Martí habla de dolor y soledad, de incomprensiones, de franca oposición y lucha durante toda su vida en esa contradicción, pero esta, como todas, no es extrahumana, sino es interpretada de forma natural. Muchas veces se especuló con este análisis martiano de la contradicción personalidad-sociedad y realmente no caben las especulaciones. Es lógico el desánimo ante la incomprensión pero José Martí lo único que no admitía eran razones míticas o místicas en el destino, mejor sería en el sentido de la vida que como personalidad le tocó, "cuando se conoce la vida- diría -sólo el deber es grato", convencido de la justeza de su causa, dijo, precisamente, que las acciones hablaran "Hacer es la mejor manera de decir".

Del Padre Las Casas decía: "El hombre virtuoso debe ser fuerte de ánimo, y no tenerle miedo a la soledad, ni esperar a que los demás le ayuden, porque estará siempre solo, pero con alegría de obrar bien que se parece al cielo de la mañana en la claridad" (:446).

Y en este artículo de "La Edad de Oro" comienza afirmando: "Cuatro siglos es mucho, son cuatrocientos años. Cuatrocientos años hace que vivió el Padre Las Casas, y parece que está vivo todavía, porque fue bueno". (:440).

De San Martín dirá: "En cuanto supo que América peleaba por para hacerse libre, vino a América, que le importaba perder su carrera, si iba a cumplir con su deber" (:308), y resume de los "Tres héroes": "Un escultor es admirable, porque saca una figura de la piedra bruta; pero esos hombres que hacen pueblos son mas que hombres" (:308)

3.16.5.- Valores para la transformación humana

Martí ha logrado en esta empresa tan difícil educar al hombre para mejorarlo, algo que los educadores actuales no debemos olvidar: los valores no deben aparecer como abstracciones para el hombre, deben vestirse, con ropas terrenales y señalar con gestos y lágrimas las virtudes y equivocaciones humanas.

Esta metodología se diferencia diametralmente de aquella que al proponer valores los inscribía de forma especulativa en banderas irrealizables para el hombre terrenal, convirtiéndolo en artículo de fe y no en instigadores de la actividad humana concreta que en las condiciones reales puede efectivamente perfeccionarse, no sólo en forma externa, sino en el mundo interno del hombre que se reconoce humano del ideal concreto y que puede proponérselo como ideal al cual seguir. Creemos que es este el mérito fundamental de "La Edad de Oro " y del hombre de "La Edad de Oro".

La variedad de temáticas abordadas nos hablan de la universalidad de los valores humanos, la diversidad de las épocas de la permanencia de esos valores en la existencia del hombre. En cuanto a los medios usados por el Maestro, él nos ha demostrado que no puede existir transmisión de valores y creación de convicciones sin sentimiento, hay que conmover al hombre a través de los sentimientos, se usa aquí la ficción con depurada connotación artística para despertar en el niño el reconocimiento de valores humanos elevados.

Los cuentos recogidos en los números de "La Edad de Oro" proponen a través (en su mayoría) de los propios niños como protagonistas los errores y aciertos, extrayendo enseñanza del triunfo de la verdad, el bien, del amor, sobre lo feo y o bajo de la existencia que adquieren personalidad propia en las historias (los hermanos de Meñique, el señor Don Pomposo, etc.).

Determinar un código de valores que ayude al niño a juzgar es precisamente el objetivo martiano. Es difícil, al parecer, entre tantos disímiles temas, lograr coherencia en el propósito, pero vemos como cada eslabón entronca y como al concluir la lectura se reafirman conceptos y valores con singular claridad. En su ayuda aparece "La Última Página" donde con singular maestría aparecen las ideas y valores fundamentales que se han querido transmitir.

Los valores, en la concepción martiana son acciones y nada más que acciones, en la traducción de sus sentimientos y convicciones en su hacer, el hombre hace patente los valores, no tiene sentido fuera del hombre, pero no tiene tampoco sentido fuera de la confrontación humana con la vida, y más, en su confrontación con el sentido permanente y eterno de mejorar que debe tener la Historia.

Esos son valores, los que han encaminado al hombre, a los pueblos a la humanidad (en acciones) a mejorar a pesar de no haber sido incluso, entendidos en determinado momento de la vida. El valor para dotar al hombre de convicción debe estar conformado por dos elementos, lo moral y el conocimiento, la convicción tiene que venir en primer lugar de que esta acción sea realmente humana, en segundo lugar, esta acción tiene que estar traducida por el talento y el talento es cualidad del hombre que conoce, viene del conocimiento del mundo a través de la ciencia y de la observación constante de la vida y de los hombres. Estas son las bases de lo que siendo valores lo son, por estar ya probados a través de estos elementos en la propia vida. Son los que deben inspirar las acciones futuras y ayudarnos a determinar el camino del progreso individual y general.

3.16.6.- El camino de la sensibilidad como método

Martí entendió que no se debía mostrar a los niños mundo distinto del real, y esto no quiere decir ausencia de fantasía y de maravilla, fantasía y maravilla hay en "La Edad de Oro" pero la mujer del pescador que no supo poner coto a la vanidad y la avaricia son víctimas a pesar de la maravilla del Camaroncito Encantado, y Meñique no creció físicamente un centímetro para ser rey, sus grandezas, como la verdadera, no estaba en su esmirriada y chocante a veces estatura, sino en sus virtudes y valores, y los niños

maravillosamente lo entienden, entienden que el pequeño que cabía en la bota de su padre fuese amado y querido para siempre por una maravillosa princesa. La verdad y la vida verdadera se muestran a través de la fantasía y lo maravilloso.

"La Edad de Oro" trata de despertar en el niño el deseo no sólo de conocer y amar, sino de hacer lo bello. La dicotomía entre fealdad y belleza, vista siempre desde el punto de vista moral es una regularidad de la Revista. Su propósito: enseñar a desear la belleza y a rechazar la fealdad. Pero , y esto es lo mas importante ¿que es lo bello y qué es lo feo? incluso ¿qué es cómico o trágico, o sublime o heroico o bajo?. Los matices de la relación estética están dados aquí a través de la realidad ficción, logrando sin conceptos que los niños encuentren una medida para juzgar de los fenómenos reales e incluso clasificar, guiados siempre por un sólido código de principios morales, sin consignas, sin abstracciones, identificándose con la acción y valores de los hombres y mujeres que aquí se les muestran.

"La Edad de Oro", no miente a los niños al explicarles que el camino de la belleza y la bondad es muy difícil. No son sólo las grandes personalidades las que mueren por su deber entre miles de dificultades, es todo hombre, es todo hombre pequeño que tiene que ser capaz de perseverar a pesar de las oposiciones como Meñique con sus hermanos o Piedad eligiendo a pesar de todo el mundo a la muñeca negra, o al Emperador que finalmente reconoció la belleza de la independencia del canto dulce del ruiseñor verdadero, o Pilar que regaló sus zapatos a pesar de su mamá o... cada uno de los personajes de la Revista maravillosa, que viven esta vida verdadera y de conflictos en que las opiniones se contradicen, y seguir el camino de la virtud, de la bondad y de la belleza, en el deber encontrará siempre opositores. Martí enseña esto a los niños y enseña más, hay que tener una opinión propia sobre las cosas y empeñar hasta la vida cuando se cree con certeza en una causa, aunque se nos oponga, hay que decir la verdad, siempre la verdad, y ahí está el Padre Las Casas que no se cansó en noventa años de decir la verdad.

Este código de valores, vigente hoy mas que nunca, toma como esencial la belleza y la bondad, así Meñique vence a la larga, por su talento, pero también por su buen corazón ("tener talento es tener buen corazón; el que tiene buen corazón, ese es el que tiene talento"). (:324).

La bondad que no es otra cosa que hacer el bien sin cansarse, por eso los niños deben reunirse para hacer algún bien, o deberían entristecerse cuando pasa un día sin hacerlo, la bondad que se transparenta en cada personaje y resalta como elemento fundamental de cada héroe, que aparece graficada en el gesto del Padre Las Casas al amparar al indio, y en la india que se le echa a los pies para que la bendiga, o en Bebé que oye las historias de los criados negros de la casa o llama a su caballo "caballito de mi alma" o en Meñique cuando va a buscar a sus hermanos fracasados para que duerman en el palacio. La bondad es el atributo esencial humano, pero ser bondadoso es ser inteligente, para hacer el bien hay que saber, es por eso que cada página de la Revista es una clase de tan disímiles temas. Martí no ha tenido miedo de contarle a los niños de la Historia del Hombre, de las grandes obras de arte de la antigüedad, de la industria y de la ciencia. No ha sustituido los conceptos esenciales y ha sido capaz de definir con certeza los conceptos.

Al leer pensamos lo difícil que resulta elaborar una definición para las niñas y niños. "La Edad de Oro" es un camino, una vía metodológica para ayudarnos a comunicarnos con los niños.

3.17.- La boliviana Francisca Natalia de Palacios Gutiérrez

Educadora y poeta boliviana. Nació en La Paz en 1837 y murió en la misma ciudad en 1918. Una escuela y una calle en La Paz llevan su nombre. Fue una educadora revolucionaria por ser una mujer muy adelantada para los pensamientos de su época. Literata y maestra de vocación. En su carrera docente fue maestra de varias escuelas, llegó a ser Inspectora de Primaria durante 10 años consecutivos. Mujer generosa, de carácter afable, se preocupó mucho por los pobres y desamparados, fundó la "Sociedad de Beneficencia de Señoras", de la que fue Presidenta por varios años.

Durante la Revolución del 15 de enero de 1871, fue una de las más activas samaritanas, ya que sin ningún temor atravesaba la ciudad de un extremo a otro recogiendo a los heridos que caían en dicha contienda. Tiene varios artículos sobre pedagogía, composiciones en verso y prosa. Tiene publicados trabajos literarios muy interesantes como "Ensayo sobre la educación de la mujer boliviana" y "Necrología de Modesta Sanjinés Uriarte" y algunos sonetos como "Plegaria a la Virgen de Copacabana".

3.18.- El puertorriqueño Eugenio María de Hostos

La Escuela Normal de Hostos [1880-1888], encontró oposición en los representantes de la antigua cultura; pero sus enemigos reales no eran esos, que en mucho llegaron a transigir o a cooperar con él: entre "cleros" ajenos a traición, entre hombres de buena fe, la lucha leal puede trocarse en colaboración. El enemigo real estaba donde está siempre, en contra de la plena cultura, que lo es "de razón y de conciencia", tanto de conciencia como de razón: estaba en los hombres ávidos de poder político y social, recelosos de la dignidad humana. El déspota local decía que los discípulos de Hostos llevaban la frente demasiado alta. Después de nueve años, "cansado de las luchas con el mal y con los malos", Hostos decidió alejarse del país.

Pedro Henríquez Ureña (1935)⁸⁷

El puertorriqueño Eugenio María de Hostos y Bonilla [1839-1903], se graduó en Derecho en la Universidad de Madrid, pero sólo utilizó tales conocimientos para denunciar que no había derecho legal, político ni moral que justificara la existencia del colonialismo español. En consecuencia, desde 1871, se incorporó a la lucha por la independencia de Cuba y Puerto Rico, desarrollando una campaña de concientización al respecto, en Estados Unidos, Colombia, Venezuela, Perú, Chile, Argentina, Brasil, Puerto Rico y Santo Domingo.

Fue uno de los políticos que visualizó la libertad de nuestras naciones, estrechamente vinculada al desarrollo de la educación y, en ese contexto, concibió al magisterio como un ejército formador de sentimientos y valores patrióticos, cívicos e independentistas. Por eso en 1879, establecido en Santo Domingo (capital de la República Dominicana), redactó la "Ley de Escuelas Normales"; en 1880 fundó y dirigió la primera Escuela Normal que existió en ese país caribeño, donde se desempeñó como profesor de varias disciplinas; en 1881 fundó también la Escuela Normal de Santiago de los Caballeros y publicó el folleto "Los Frutos de la Normal", exposición de pedagogía científica con elementos prácticos, escrito por encargo del gobierno dominicano.

⁸⁷ Publicado en el periódico La Nación, el 28 de abril de 1935. Sirvió de prólogo a la edición de Moral Social, Losada. Buenos Aires, 1939, [7-13] (de Hostos, 1935).

Sin lugar a dudas, Hostos hubiera querido introducir todos estos cambios en su tierra natal, pero el férreo colonialismo español se lo impidió antes de 1898 y, a partir de esa fecha, tuvo que dedicar el resto de sus días a la constante pero infructuosa lucha contra la anexión de Puerto Rico a los Estados Unidos.

Eugenio María Hostos, según Linares (2011; 557), se propuso ver América desde América y dar respuestas americanistas a los retos a que se enfrentaban las naciones y los pueblos latinoamericanos. Eugenio María de Hostos (1940) pensaba que a través de la pedagogía y la acción políticas creativas se podría redimir a los pueblos de este lado del mundo:

Todos nuestros pueblos de origen latino en el continente americano, arrastrados por la corriente tradicional que seguían las viejas nacionalidades, se han imbuido en un sistema de pensamiento que, como prestado, no sirve al cuerpo de nuestras sociedades juveniles. Han ellos menester un orden intelectual que corresponda a la fuerza de su edad, a la elasticidad de su régimen jurídico, a la extensión de horizontes que tienen por delante, a la potencia del ideal que los dirige (:164-165).

Eugenio María de Hostos luchó a lo largo de toda su vida por ayudar a la liberación tanto de su patria como de cualquier nación que fuese sojuzgada. Entre sus obras más importantes se encuentran *Moral Social*, *Lecciones de Derecho Constitucional*, *Tratado de Lógica*, *Geografía Evolutiva* y *Tratado de sociología*. Lucha por la independencia de Cuba y Puerto Rico, primero del colonialismo español, y luego del imperialismo estadounidense, el cual había tomado ambas islas como botín a raíz de su victoria contra España en la Guerra Hispano-americana de 1898. Vivió en distintos países de América y en todos ellos se integró activamente en las luchas sociales y nacionales, pero sin perder de vista la noción continental.

En Colombia logra la aprobación por el congreso de una ley en beneficio de la emigración cubana. En Panamá propone la creación de un canal interoceánico neutral pero latinoamericano, y libre de las pretensiones de dominio imperialistas. En Argentina proyecta la creación de un mercado común suramericano y el ferrocarril trasandino que se construyó de hecho más tarde. En Perú funda las “Sociedades de Auxilio a Cuba” y la de “Amantes del Saber”.

En Chile pronuncia un discurso sobre La enseñanza científica de la mujer, en el cual propone una innovación al sistema educativo chileno que hasta entonces no permitía el ingreso de mujeres a las aulas universitarias. En República Dominicana y Venezuela, y en todos los países por donde pasa, propone reformas profundas a la pedagogía y al sistema educativo. En los Estados Unidos organiza la Liga de Patriotas Puertorriqueños y varias expediciones en apoyo a la independencia de Cuba y Puerto Rico.

Eugenio María de Hostos se consideraba “patriota en toda patria”. Buscaba la unificación de Latinoamérica. En ese sentido se propuso crear la Confederación Antillana para estrechar lazos entre las Antillas hispanas —Cuba, República Dominicana y Puerto Rico— a fin de que se independizaran plenamente y constituyeran un solo frente ante sus enemigos. Se le ha llamado el “Ciudadano de América” por haber entregado su existencia a la lucha por la emancipación de su patria, la unidad de las naciones antillanas y de América Latina.

Sin lugar a dudas, este puertorriqueño universal buscaba forjar un pensamiento y una praxis en la que el denominador común fuese la solidaridad y la integración entre pueblos hermanos en oposición a sus enemigos imperialistas. De allí que cuando Estados Unidos invade Puerto Rico, Eugenio María de Hostos escribe:

Ejerciendo nuestro derecho natural de hombres, que no podemos ser tratados como cosas; ejerciendo nuestro derecho de ciudadanos accidentales de la Unión Americana, que no pueden ser compelidos contra su voluntad a ser o no ser lo que no quieren ser (...) En los Estados Unidos no hay autoridad, ni fuerza, ni poder, ni voluntad que sea capaz de imponer a un pueblo la vergüenza de una anexión llevada a cabo por la violencia de las armas, sin que maquine contra la civilización más completa que hay actualmente entre los hombres, la ignominia de emplear la conquista para domeñar las almas (citado por Linares, 2011; 429).

Cuando ya no puede hacer nada para enfrentar desde su tierra el alevoso ataque imperial contra su Borinquen, se marchó alegando que no podría vivir en un "territorio prisionero". Murió al poco tiempo. Pedro Henríquez Ureña (1978) narra los últimos años del pedagogo de Hostos en los siguientes términos:

Volvió a Santo Domingo en 1900, a reanimar su obra. Lo conocí entonces: tenía un aire hondamente triste, definitivamente triste. Trabajaba sin descanso, según su costumbre. Sobrevinieron trastornos políticos, tomó el país aspecto caótico, y Hostos murió de enfermedad brevísima, al parecer ligera. *Murió de asfixia moral* (: 265).

Las emociones de un revolucionario están ligadas a los destinos de su patria y de su pueblo: es feliz con los logros de su nación y de su gente, se entristece con sus reveses y penurias. Sobre el legado del puertorriqueño Eugenio María de Hostos, dice Linares (2011; 429), en Nuestra América

estamos viviendo un momento extraordinario porque asistimos a las transformaciones más profundas desde los tiempos de la independencia. Que la tristeza que alguna vez experimentó Eugenio Hostos, al presenciar que su patria era pisada por la bota imperial, sea solo un recuerdo en esta época en la que en nuestro territorio todas las utopías de redención y justicia social son posibles.

3.19.- La pedagogía revolucionaria del venezolano Daniel De León

El padre del sindicalismo estadounidense, Daniel De León, nació en Caracas el 14 de diciembre de 1852 y murió en Nueva York el 11 de mayo de 1914. Este hecho es importante ya que en gran parte de la bibliografía infoelectrónica consultada se afirma que nació en Curazao o que, sencillamente, era estadounidense. Al respecto dice The Dictionary of American Biography (en Quintero, 1979, 10), "...siempre dijo a sus amigos que era de nacionalidad venezolana y que su familia era rica y aristocrática. Sus partidarios lo pintan como un hombre de una disposición amigable, temperamento genial y de integridad incorruptible, feliz de vivir y morir pobre, con el solo pensamiento y la devoción de servirle a la causa de los trabajadores". Su familia se marchó a Curazao siendo Daniel un niño, por participar su padre, el cirujano Salomón De León, en conspiraciones y por asistir a reuniones políticas. Siguió sus estudios en Holanda y Alemania. En la Universidad de Leyden cursó Leyes, destacándose por su inteligencia y aplicación. En las horas libres lee y analiza el *Manifiesto Comunista* y sigue con marcado interés las actividades de la Asociación Internacional de Trabajadores. Mientras es atraído por los escritos de Marx y Engels se informa de las acciones de defensa de los obreros de distintos países hasta el punto de identificarse con la causa de los explotados, de las gentes que todo lo producen y nada poseen. Siente la necesidad de enfrentarse a los poderosos y piensa en el continente americano, Estados Unidos, donde también hay hambre y miseria.

En 1872 se traslada a Nueva York. Ingresa como estudiante a la Escuela de Derecho de la Universidad de Columbia; seis años después obtiene el doctorado en Ciencias Políticas. Estudia y trabaja: se gana la vida dando clases de latín, griego y matemáticas en la Escuela de Thomas Harrington. Junto con José Martí y otros patriotas cubanos,

adelanta acciones revolucionarias y colabora en un periódico escrito en español, dedicado a la independencia de Cuba.

Publica medulosos trabajos sobre temas de Derecho Internacional. A los 26 años ganó un concurso de oposición para asumir la cátedra de esa materia. Se le considera una autoridad en historia y jurisprudencia. Tenía una sólida preparación y todos reconocían y admiraban su capacidad de trabajo como profesor. Su "Labor lieutenants of the capitalist class" (documento donde se muestra la lucha contra los agentes obreros de la clase capitalista) es considerada como exacta y magnífica por Vladimir Ilyich Lenin (Quintero, 1979, 51). Pese a todo, Daniel De León tuvo que abandonar la Universidad de Columbia por sus ideas socialistas y la defensa de los intereses de los obreros y del pueblo. Su actitud lo convirtió en una persona temida y odiada por los directores y profesores de la institución universitaria, financiada por capitalistas estadounidenses.

El día de su muerte no hubo acuerdos de duelo ni ofrendas florales de la Universidad de Columbia. Al entierro no asistieron ni profesores ni estudiantes. Sin embargo el féretro que llevaba sus restos fue cargado sobre hombros de ferroviarios, metalúrgicos, portuarios y demás obreros, negros, mujeres y hombres proletarios del pueblo estadounidense. "La muerte es vía, no término. Morir es seguir el viaje. La muerte es una victoria y cuando se ha vivido bien, el féretro es un carro de triunfo. Por eso, cuando se alce el vuelo hay que tener limpias las alas" (:17). Y limpias las tenía el gran pedagogo crítico, sindicalista y revolucionario venezolano.

3.19.1.- El socialismo de Daniel De León

Daniel De León fue un teórico socialista y un dirigente político. Estudió las obras de Marx y Engels e intentó aplicarlas a la lucha por la defensa de los derechos de las trabajadoras y trabajadores norteamericanos. Daniel De León participó activamente en 1886 en la campaña de Henry George, del Partido Laborista Unido (ULP), para la alcaldía de Nueva York. En 1889 se adhirió al movimiento de Edward Bellamy, quien había publicado una novela utópica, *Looking Backward*, que ensalzaba los valores del cooperativismo. Daniel De León colaboró con las actividades de José Martí en Nueva York y se identificó con los principios del internacionalismo proletario. Ambas acciones hacen pensar en los intereses de De León por las luchas al sur del Río Bravo y en todas las regiones del mundo (Quintero, 1979, 6). En 1890 se afilió al Partido Socialista Laborista (SLP), formación en la que pronto destacó como un brillante orador y donde desarrolló tareas de difusión de los escritos marxistas y de organización de sus cuadros, así como en la edición del semanario *The People*, del que fue director en 1892.

Partidario de una línea política más radical, en 1895 se separó del SLP con la facción escindida de los "Caballeros del Trabajo" (Knights of Labor) y fundó la Unión Obrera Socialista (STLA). Como líder de este nuevo partido se presentó como candidato a las elecciones para gobernador de Nueva York (1891 y 1902) y varias veces a las del Congreso, pero siempre con poco respaldo de votos.

Daniel De León pensaba, según Greaves (1972, 190) que, para alcanzar el socialismo, la clase obrera debía elegir para el parlamento a un partido socialista con apoyo de un sindicato industrial fuerte, a fin de crear un gobierno socialista. Él creía que, al hacer esto, la clase obrera controlaría al Estado y apresuraría el socialismo. Pensaba que la clase obrera debía elegir a su "Partido Socialista Obrero", un partido que según él era la única organización auténticamente socialista en los Estados Unidos. Él profesaba que el socialismo podía ser logrado mediante las urnas, siempre y cuando el voto fuera apoyado por un sindicato industrial fuerte. Al respecto, De León dijo "El poder del voto revolucionario consiste en la organización industrial cabal de los productores organizados

de tal manera que cuando éstos voten, la clase capitalista sepa que detrás de este voto está la fuerza para secundarlo” (En Greaves, 1972, 190).

Daniel De León, en sus palabras más o menos bien traducidas de su artículo "Al proletariado de España" fechado en marzo de 1898 (en Bonal García, 2007), consideró que la guerra era "un disparate monstruoso del sistema social en que vivimos", donde señala: "¿Qué motivos de reyerta tenemos los trabajadores?" Y sigue: "La perla de las Antillas ha sido siempre un tesoro de vuestros tiranos y un flagelo adicional para vosotros", una verdad como un templo, dado que, debido al rescate en metálico de los hijos de los ricos, a la guerra iban exclusivamente los pobres (podemos leer con provecho las memorias de Santiago Ramón y Cajal que estuvo en Cuba como médico militar). Y termina diciendo que aunque muchos carezcan de conciencia de clase, y sean absorbidos y llevados a la guerra por sus explotadores (una de las primeras películas de Estados Unidos se titula "Abatiendo la bandera española" y también se rodaron allí, con maquetas, las batallas navales de la contienda) "a través del humo de los cañones, nosotros, el proletariado consciente de Estados Unidos, alargamos la mano a la clase obrera española en señal de hermandad".

El 12 de febrero de 1899 Daniel De León escribió un editorial en respuesta a la represión del ejército norteamericano en la lucha filipina de 1899. El editorial se titulaba "Libertad a punta de baqueta" (En Weston, 2005).

La batalla de la semana pasada en Manila dicen que ha costado la vida a más de 5.000 filipinos. Estos hombres tenían una idea de que su país de nacimiento era suyo. Con las armas en la mano, se resistieron al yugo español y consiguieron incluso que la soberanía española sobre el archipiélago nunca fuera más que un hecho nominal. Estalló una pelea entre su tirano y una nación extranjera. Vieron con alegría lo que parecía una interposición divina y ayudaron a Estados Unidos para expulsar a los españoles. Liberados de España se imaginaron libres de todo yugo extranjero.

No fue así. Nuestro gobierno capitalista inmediatamente proclamó la posesión a través de la 'conquista' y asumió el papel de dispensador de la libertad con un estilo bastante propio. 'Estos filipinos', decía nuestro gobierno, 'no saben lo que significa la libertad; debemos enseñarles'. La enseñanza se está produciendo ahora; han recibido la primera lección. Con la baqueta como instrumento, la 'libertad' es clavada en las gargantas de los patriotas insurgentes a quienes nuestros capitalistas expansionistas insultan con el nombre de 'insurgentes'.

Pero el proceso de libertad a punta de baqueta⁸⁸ no está ocurriendo sólo en la lejana Filipinas. Por cada filipino masacrado más allá del Pacífico un trabajador es masacrado o se está poniendo la base para que se masacre también aquí en Estados Unidos. Sólo sobre los cuerpos postrados de los 'insurgentes' filipinos nuestro gobierno puede marchar hacia el establecimiento de su peculiar 'libertad' y promover su sistema social en ese archipiélago. El establecimiento de fábricas norteamericanas en Filipinas es equivalente a un proceso de nivelación de salarios aquí al que se le dará el nombre de "igualación", pero que en realidad significa MUERTE".

3.19.2.- Carta de Daniel De León a Charles H. Chase

A Carlos H. Chase
Universidad de Columbia

22 de junio de 1913

Hay otro asunto que en su artículo del 4 de mayo menciona de una manera que da lugar a falsas interpretaciones. Tal asunto se encuentra en el siguiente pasaje:

⁸⁸ La baqueta es una vara delgada de hierro o madera con un casquillo de cuerno o metal, que servía para descargar y limpiar el fusil.

“Aunque las universidades están hasta cierto punto corrompidas, yo espero que ningún socialista se afecte por el conocimiento de ese hecho, y deje pasar la oportunidad que se presente de aprovechar las ventajas que puedan, no obstante, lograrse de ellas”.

El punto de vista expresado en dicho pasaje es, por lo menos indiscreto, como expresión de opinión en este tiempo de fermentación social. Salas de conferencias sobre mineralogía, astronomía, cálculo diferencial, derecho, electricidad, anatomía, sobre todas éstas y otras materias semejantes, no llegarán a ser, probablemente, centro de corrupción mental. Es verdad. Es verdad que puede haber, y a menudo la hay, corrupción en el nombramiento de profesores de estas y otras ramas, pero la corrupción termina allí. La razón es obvia. No hay motivos para desviar la instrucción. Puede ser que no estén al día; puede hasta haber ignorancia. Sin embargo, no es probable que haya el firme propósito de corromper y engañar.

Pero la cosa es diferente con respecto a las ciencias sociales. Algunas indirectamente, la mayor parte directamente, presionan sobre la lucha de clases. En verdad, resulta difícil señalar una rama de las ciencias sociales que no nazca de las palpitaciones de la lucha de clases: están comprometidos intereses materiales. Y es principio establecido que los intereses materiales de una clase gobernante, en parte, fomentan la inmoralidad. Fomentar la incapacidad para razonar en el campo de la sociología, es una de las prácticas corrompidas de los intereses materiales de la clase gobernante.

Como ejemplo, tomemos el libro *Introducción a la Economía*, por Henry Rogers Seager, profesor de Economía Política de la Universidad de Columbia. En la sección 130, que lleva como anotación marginal “Definición de Salarios”, asienta: “Los salarios, tal como se emplea el término en la economía, incluyen todas las ganancias asignadas a los hombres por su trabajo, desde los más bajos salarios a destajo hasta los más altos sueldos anuales y los sueldos de administración”. En las secciones 97 y 98, se define a los “sueldos de administración”, como la participación del producto que le toca al “administrador independiente”, es decir, al empleador independiente del trabajador; en otras palabras, un capitalista. Y los dichos “sueldos de administración”, dice el profesor, “pueden ser una suma considerable”.

Observemos las acepciones confundibles que se dan a la palabra “salario” y “asignado” en tales pasajes. Con respecto a “asignado”, no es posible imaginarse que se “asigne” algo sin que haya una persona que “asigne”. Y los dos no pueden ser la misma persona. Excepto, por supuesto, en las transacciones comerciales fraudulentas de la burguesía. Quien asigna los salarios a los proletarios, es el empleador. Quien asigna sus sueldos de administrador al empleador es ¿quién?, pues el empleador mismo.

He aquí un libro que pretende ser científico, un libro escrito por un profesor universitario de Economía Política, donde en una definición de salarios se usa la palabra “asignado” para confundir. Se emplea esta palabra en el desempeño de dos funciones gramaticalmente casi irreconciliables y económicamente opuestas. Primero, la función del empleador de pagar a sus esclavos asalariados el precio de su capacidad de trabajo; segundo, la función opuesta del mismo empleador de meter ganancias a sus propios bolsillos.

En cuanto a “salarios”, la palabra en economía implica la existencia de un esclavo asalariado económico, el receptor del salario, quien es despojado de la mayor parte de su producto, y de un amo económico de esclavos asalariados, el dador de la limosna del salario, el despojador. En la sociología, la palabra, además, implica el centro tormentoso de una violenta lucha, la lucha, por un lado de la clase de los esclavos asalariados para liberarse del yugo; la lucha, por otro lado, de la clase de los amos de los esclavos asalariados, por conservarles el yugo puesto. Finalmente, en el campo de la psicología, la palabra brinda un ejemplo de similitud entre los métodos y las claves utilizados por los criminales, y los métodos de los capitalistas para disfrazar

su identidad. Los criminales que son fotografiados para la Galería de los Pillos, generalmente hacen gestos con el fin de que no se les reconozca la cara; psicológicamente, el subconsciente de la criminalidad de su clase, hace que el capitalista recurra a los “gestos de cara”, llamando a su despojo “sueldo” y presentándose como un “ganador de salario”. En el libro citado, un profesor de universidad, al definir los salarios, legítimamente se refiere al distintivo del esclavo asalariado, e ilegítimamente a las “ganancias”, al distintivo del grupo de despojadores económicos. En otras palabras, ayudando en una especie de fotografía económica a la clase capitalista a “hacer gestos” para disfrazar su identidad.

El libro del profesor Seager, aunque en muchos aspectos no es peor que otros libros de profesores universitarios sobre Economía, es típico en su clase. La definición de salarios hecha por el ilustrado profesor, pone de manifiesto el propósito de los departamentos económicos y sociológicos de las universidades modernas, de cultivar el arte de ser metódicamente ignorantes de lo que todo el mundo sabe; y el estudiante que haya caído bajo su encantamiento, para recobrar la dignidad de la especie *homo sapiens*, para volver a ser un hombre y no un pervertido mental, debe despojarse, como bien ha expresado un excelente observador, de los “novecientos noventa y nueve baúles de basura insufrible”, con que lo llenaron durante sus años de universidad o de colegio.

Con mucha razón, hace ya once años, otro profesor de la Universidad de Columbia, Munroe Smith, en un llamamiento para recabar fondos para la universidad, se dirigió a los ricos, no porque son los ricos los que tienen dinero para hacer donativos, sino con el argumento expreso de que el clima socialista ponía en peligro la posición de los ricos, y que éstos no encontrarían baluarte mejor que las universidades, donde la juventud se prepara. Nuestras universidades son luces en la playa de sotavento.

Es saludable la esperanza de que “ningún socialista se afecte” por la situación corrompida y corruptora de las universidades, hasta el punto de dejar pasar “la oportunidad que se presente de aprovechar las ventajas que puedan, no obstante, lograrse de ellas”. Saludable es esa esperanza, siempre que vaya acompañada de la recomendación de que el socialista, que como estudiante entra en el recinto de una universidad, lo hace bajo el mismo principio y para el mismo propósito, que los estudiantes entran a un local infestado de microbios. Fortalecido por la ciencia económica y sociológica, armado con una mente sana y lógica, inmune al contagio de la economía y la sociología oficial burguesa, el socialista puede sacar grandes ventajas de nuestras universidades. Pero no fortalecido de esta manera, es imposible decir qué clase de inválido mental será el que reciba su diploma cuando se gradúe.

Fraternalmente,

Daniel De León

Hemos reproducido en su totalidad el contenido de esta carta por su marcada significación y aporte a la Didáctica Crítica. Escrita hace noventa y seis años en vísperas de la primera Guerra Mundial y seis años antes del triunfo de los “esclavos asalariados”. Las opiniones de Daniel De León sobre la misión y las funciones de las instituciones universitarias burguesas mantienen su validez en gran parte de Latinoamérica, en Estados Unidos y en general en el mundo capitalista. Quintero (1979) resume que Daniel De León en esa carta “expresa la firmeza, convicción, claridad, rectitud inquebrantable de un brillante profesor universitario que abandonó la cátedra para confundirse con las masas explotadas, orientarlas y llevarlas en el país símbolo del capitalismo, algún día, hacia la victoria integral” (: 15). Esa carta es un “documento propio de un precursor” (: 15) que apostaba por la corriente liberadora y de emancipación.

Ya hemos dicho que la corriente liberadora en la cual se sustenta la Didáctica Crítica es la herramienta conceptual necesaria para hacer frente a un mundo de transformaciones sociales. Dicho instrumento teórico da luz conceptual al docente para que éste pueda

comprender su acción docente a través de contraponer impropios modelos a su actitud y las acciones emprendidas dentro del aula, como por ejemplo, los baúles de libros de “basura insufrible” vaciados en las cabezas del estudiantado del cual habla De León (en Quintero, 1979, 14). Se considera que los enfoques de la Didáctica Crítica son conocimientos por medio de los cuales se puede interpretar la práctica profesional al tener mayor conocimiento y entendimiento de los qué, por qué y para qué de su tarea docente.

Daniel De León aborda el concepto de Didáctica no sólo como las estrategias que permiten una transmisión curricular y cultural sino como la dimensión social del currículo en cuanto a transmisión de valores sociales, culturales y personales. Apreciamos que en las formas de aprender, de enseñar y de relacionarnos, con nuestras y nuestros estudiantes, con nuestras y nuestros colegas, con las familias de aquéllas y aquéllos o con los demás integrantes de la comunidad, estamos transmitiendo no sólo contenidos culturales, informativos, sino concepciones vitales respecto al poder. Ejemplos de esto son los pasajes de la carta donde De León habla de las acepciones confundibles que se dan a la palabra “salario” y “asignado” y de la conclusión que él obtiene en relación a los propósitos de los departamentos económicos y sociológicos de la universidades modernas: “cultivar el arte de ser metódicamente ignorantes de lo que todo el mundo sabe” (: 14). La forma asimétrica o simétrica de entablar un proceso de comunicación con otro individuo o grupo está transmitiendo cómo entendemos que deben ser las relaciones personales dentro de una red específica de poder. Resulta obvio que en la Universidad de Columbia para la época que le tocó vivir a De León, y con toda seguridad ahora, el proceso de comunicación entre el cuerpo docente y el estudiantado es asimétrico.

De León entendía por Didáctica Crítica a aquélla que no se reduce a una simple transmisión del saber; sino a la práctica pedagógica que construye el conocimiento desde una concepción problematizadora⁸⁹, y que tiene como referente la lectura decodificadora de la realidad (diversa, compleja, conflictiva). De León promueve una conciencia ético-crítica en el estudiantado de la que hablaría muchos años después el filósofo argentino Enrique Dussel (1998), que atravesada por el diálogo, hace surgir una relación horizontal entre educador-educando, para producir un nuevo conocimiento a partir de esta experiencia (Freire, 1973).

La Didáctica Crítica, tal y como la expone Daniel De León, se enmarca dentro del *paradigma Sociocrítico* por fundamentarse en la crítica social, con un marcado carácter autorreflexivo. Este paradigma considera que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades naturales y sociales, pretende la autonomía racional y liberadora de la mujer y del hombre y se consigue mediante la capacitación de los sujetos para la participación y transformación social. Utiliza la autorreflexión y el conocimiento interno y personalizado para tomar conciencia del rol de cada cual, para ello se propone la crítica ideológica que posibilita la comprensión de la situación de cada individuo y el descubrimiento de sus intereses. El conocimiento se desarrolla mediante un proceso de construcción y reconstrucción de la teoría y la práctica. El paradigma sociocrítico otorga voz al estudiante como sujeto activo del proceso de aprendizaje y trasforma la comunicación en un instrumento para el cambio.

La Didáctica Crítica tal y como la entendía Daniel De León asume la lucha de clases (marxismo) como génesis de la problemática cuestionando las relaciones de poder que generan en los seres humanos situaciones asimétricas de las más diversas formas, y supera la visión estática del discurso monológico de la educación tradicional (depositaria

⁸⁹ Al respecto Freire (1970) afirma: “En tanto la concepción ‘bancaria’ enfatiza la mantención [manutención], la concepción problematizadora refuerza el cambio” (: 96).

de información, bancaria, en términos de Freire), que produce en el estudiante un efecto de pasividad y una lectura falsa, o en el mejor de los casos fragmentada, de la realidad. Aquí la advertencia de José Martí (2001) “es criminal el divorcio entre la educación que se recibe en una época, y la época” (:281), se inserta en las raíces mismas de la Didáctica Crítica. Didáctica que al contextualizar el conocimiento, potencializa en el estudiante una visión humanista, comprometida con la lectura del mundo, o sea, en el ejercicio de “una lectura crítica de la realidad” (Freire y Macedo, 1989; 56), que posibilita la visión esperanzadora de la transformación. Daniel De León al hablar sobre la definición que de salarios da el ilustrado profesor Seager, legítimamente se refiere al distintivo del esclavo asalariado, e ilegítimamente a las “ganancias”, al distintivo del grupo de despojadores económicos. En este ejemplo Daniel De León fotografía a la clase capitalista haciendo gestos como los criminales de la Galería de los Pillos para disfrazar su verdadera identidad.

Por basarse los movimientos revolucionarios nustramericanos: la Revolución Bolivariana en Venezuela, la revolución ciudadana en Ecuador, la revolución indígena en Bolivia, la revolución sandinista en Nicaragua y la revolución cubana, en democracias protagónicas y participativas, medularmente humanísticas y por ende antiimperialistas, se colocó sobre el tapete la carta que enviara Daniel De León a Charles H. Chase de la Universidad de Columbia el 22 de junio de 1913. ¿Por qué mostrar una carta escrita por un intelectual venezolano prácticamente desconocido? La respuesta es inmediata. En ella se muestra la concepción sociocrítica de un educador y dirigente socialista venezolano que fue uno de los fundadores del sindicato International Workers of the World (IWW) y destacado líder del movimiento obrero en Estados Unidos a principios del siglo XX.

De León en su carta respuesta al profesor de filosofía Charles H. Chase hace énfasis en un pasaje de la misma en la que su colega norteamericano le dice: “Aunque las universidades están hasta cierto punto corrompidas, yo espero que ningún socialista se afecte por el conocimiento de ese hecho, y deje pasar la oportunidad que se presente de aprovechar las ventajas que puedan, no obstante, lograrse de ellas”. De León le responde asumiendo que las instituciones dedicadas a la educación son centros de corrupción mental donde se imparte una instrucción que defiende el capitalismo y que tienen el firme propósito de corromper y engañar al estudiantado. En relación a las ciencias sociales, De León dice que presionan sobre la lucha de clases bien directa o indirectamente y que ellas nacen de las palpitaciones de la lucha de clases ya que están comprometidos intereses materiales. Y es principio establecido que los intereses materiales de una clase gobernante, en parte, fomentan la inmoralidad. Fomentar la incapacidad para razonar en el campo de la sociología, es una de las prácticas corrompidas de los intereses materiales de la clase gobernante.

De León hace referencia al texto “Introduction to Economics” publicado en Nueva York en 1904 por el economista estadounidense Henry Roger Seager. Para el investigador y sindicalista venezolano, ese libro junto con el resto de textos utilizados en los estudios es basura insufrible vaciada en las cabezas de los estudiantes durante sus años de universidad o de colegio.

Daniel De León comprendió que en Estados Unidos la igualdad entre los seres humanos no es sólo un principio jurídico, sino una realidad al desaparecer las clases sociales, ya que todos tienen las mismas necesidades y, por tanto, los mismos derechos. Cada pueblo adquiere la posibilidad de organizar su vida de acuerdo con sus tradiciones, costumbres, idioma, psicología y cultura. Que la discriminación racial es inconcebible, porque lo humano no está en los rasgos físicos del hombre, ni en el nivel de evolución en que se encuentran las razas que pueblan el mundo. Lo esencial del hombre es la facultad de crear, la capacidad de razonar, de conocer la realidad y transformarla. Que todo esto

es propio, signa la vida de los hombres cuando se organizan en una sociedad socialista. Donde se multiplican los bienes materiales para que nadie carezca de ellos.

Su gran objetivo, y en esto coincide con Simón Rodríguez, es el hombre del futuro, sin que exista alguien que lo explote y que no pueda explotar a sus semejantes. El hombre que tenga satisfechas sus necesidades biológicas y sociales. En el régimen capitalista quien labra la tierra, maneja máquinas, construye edificios, mantiene transportes y comunicaciones, sabe que las obras de sus manos y de su inteligencia no son para él, sino para los propietarios del dinero y de los instrumentos de trabajo. En el sistema socialista, el que se dedique a cualquier labor sabe que su esfuerzo al incrementar el patrimonio de la colectividad, aumenta el suyo. Bajo el capitalismo, la inmensa mayoría de los individuos son constructores de lo ajeno. En el socialismo son creadores de lo propio

La revisión de teóricos socialistas se hace necesaria para consolidar los procesos de cambios que viven los países de Nuestra América. Coincidimos con Mosquera (2005) en dos aspectos de su columna, la primera, cuando dice que “el socialismo del siglo XXI no se puede crear sobre el vacío, ignorando el trabajo de los socialistas anteriores” y en segundo lugar, en las escasas referencias de autoras y autores latinoamericanos y caribeños y las prolijas citas de teóricos clásicos europeos como “un residuo de la mentalidad colonial que nos han tratado de instalar durante cientos de años”. La contribución del legado de Daniel De León constituye una fuente de las que hemos de beber no sólo para alimentar nuestro pensamiento sino para la mejor construcción colectiva de un mundo verdaderamente humanístico.

3.20.- La escuela rural del mexicano Vasconcelos

Para Vasconcelos, América fue una gran utopía, realizable mediante la educación. Siempre y cuando ésta no pierda su razón utópica realista, tendrá un papel fundamental y una responsabilidad decisiva en este nuevo siglo. Urge mezclar los saberes y conocimientos separados si queremos enfrentar adecuadamente los problemas que bloquean el avance de la humanidad para construir una nueva civilización acorde con las nuevas realidades. Es evidente que una reforma de los sistemas educativos necesita un nuevo tipo de formación para los formadores, para los docentes, conducente a una reforma del pensamiento y las mentalidades.

Vasconcelos, en opinión del profesor Luis Antonio Bigott (entrevista, 2011), es un autor importante por el apoyo que le dio a la educación rural en México. Las escuelas funcionaban en medio de una hacienda y allí se desarrollaba toda una gestión productiva. El diálogo y la creación de una nueva forma de conciencia en las nuevas generaciones es la intención de la visión educativa de transformación social de este trabajo. La vitalidad de la vida intelectual en Latinoamérica y el Caribe y la experiencia de las insuficiencias o de los fracasos de las teorías unilaterales o mutiladoras hacen que este continente haya heredado y enriquecido, con su propia genialidad, las aportaciones del pensamiento europeo y creo que es capaz, a diferencia de la Europa calcificada, de encabezar un nuevo Renacimiento que significa la esperanza de lo posible.

En las condiciones actuales, las concepciones filosófico-pedagógicas de Vasconcelos conservan vigencia y actualidad en cuanto al problema de la enseñanza de la Filosofía y de las ciencias, en general, pues su visión educativa marcó nuevas pautas para la formación. Su ideario filosófico-pedagógico, sirve de cauce orientador por los principios en que se funda y las ideas que le sirven de sostén: la unidad conocimiento – valor, visión transdisciplinaria de la educación, la educación como formación humana, fundada en principios y valores, la educación comunitaria, la vinculación del mundo de la escuela con

el mundo de la vida y el trabajo, la relación entre la ciencia y la técnica, entre la teoría y la práctica, entre otros.

Como maestro, misionero del deber, la filosofía educativa de José Vasconcelos, cultivó grandes ideas que siguen trascendiendo la realidad mexicana actual. Es un paradigma, que lamentablemente no se aprovecha todo lo necesario para dar respuesta a los problemas de hoy. Se trata de un programa educativo de proyección iberoamericana, en perenne búsqueda del ser de nuestra América y también del mundo. Está convencido que América posee un luminoso porvenir que irradia universalmente. Quiere que el hombre latinoamericano acceda a la cultura universal desde sus propias raíces.

“Hay en Vasconcelos – destaca Guadarrama - un culto a lo latinoamericano, a lo bolivariano, a la integración de esta América, y también hay un interés en la reivindicación de la cultura y en particular de la filosofía latinoamericana. Mantuvo al respecto una posición muy original.

No fue Vasconcelos un defensor de una “filosofía latinoamericana” propiamente dicha. Más bien fue un propugnador de la idea de que los filósofos en América Latina tienen que lograr el nivel de madurez intelectual, el nivel de creatividad y de originalidad que produzca el reconocimiento de la producción filosófica de Latinoamérica.

No cayó en la trampa del snob de ser latinoamericana la filosofía por ser regionalmente concebida. Esa es la particularidad que se aprecia en un texto que llama “El pensamiento iberoamericano”, publicado en su libro Indología, en el que afirma:

Se ha dicho con frecuencia que no existe una filosofía latinoamericana, confieso ser uno de los que han extremado la nota hasta el punto de afirmar que no sólo no es posible sino que no es deseable que aparezca una filosofía iberoamericana, dado que la filosofía por definición propia debe abarcar no una cultura sino la universalidad de la cultura.

3.21.- El Gimnasio Moderno del colombiano Agustín Nieto Caballero

El pedagogo colombiano Agustín Nieto Caballero [1889-1975] fue un hombre de formación europea, defensor de la escuela nueva, particularmente de las propuestas pedagógicas de María Montessori y Jean-Ovide Decroly [1871-1932]. Estas ideas adaptadas a la realidad y a la cultura de Colombia inspiraron la creación del Gimnasio Moderno de Bogotá, del que era su director.

Esta institución fundada en 1914, era considerada como la primera Escuela Nueva en Sudamérica. Su concepción de la escuela era la de un gimnasio para el cuerpo y el espíritu, donde se forjaran los hábitos de la vida y el amor al estudio. La propuesta educativa de Nieto Caballero, al igual que su obra en el Gimnasio Moderno, fomentaron el interés nacional por la educación en el país neogranadino y fueron motivo de reconocimiento internacional. A mediados de los años veinte, el Gimnasio Moderno fue destacado, como la capital de la escuela nueva en América Latina y como el centro de difusión de sus ideales. Nieto Caballero entró en contacto con pensadores latinoamericanos, vinculados a la lucha de renovación educativa en sus países.

El 24 de Diciembre de 1924, el Doctor Agustín Nieto Caballero visitó Uruguay y dictó una conferencia en el Museo Pedagógico. Allí asistió un grupo de maestros entusiasmados con su palabra, que ya era conocida en nuestro medio. A ellos les transmitió: sus ilusiones, los deseos de hacer y su actitud creadora. Les demostró, lo que significaba en su medio, el Gimnasio Moderno como escuela activa y lo que se podía hacer en Uruguay.

3.22.- La Escuela Canteras del Riachuelo

¿Por qué seré tan pobre? A veces me acuerdo de Ud.: "La vida no es más que uno mismo y hay que ser dueño por lo menos, de una estrella y una flor". Y no puedo dormir. El recadito es duro, la comida no fue mucha y estoy muy cansado. ¿Por qué me acuerdo tanto de la escuela?

Carta de Genar, incluida en el libro Vida de un Maestro, un niño que había abandonado la escuela para trabajar en la cosecha de trigo.

3.22.1.- El maestro Jesualdo

Nació en el campo de Tacuarembó en 1905 y murió en 1982. Trabajó desde niño, por eso pudo comprender mejor el drama de los que concurrían a la Escuela Rural de Canteras del Riachuelo (Colonia). Allí surge el relato de "Vida de un Maestro" (1935) que presentado como un diario de clase, registra mucho más que la búsqueda de una técnica por parte de un joven maestro inconformista. El libro que cumple setenta y cinco años, puede ser juzgado como una novela a la vez que constituye un tratado de educación.

Maestro y escritor, se dedicó a las letras para demostrar la posibilidad de una educación nueva y decir su "rebelión como hombre" y su "escondida venganza contra la despersonalización de la escuela hacia el individuo" según él mismo afirmara. Su primera experiencia docente la realizó en la Escuela Experimental N° 1 de Montevideo. En su tarea chocaba a menudo con directores e inspectores que consideraban que su clase "paseaba demasiado". Su vocación social lo llevó a probar suerte en una escuela rural de la que su reciente esposa María Cristina Zerpa era directora. En Riachuelo se encontró con un panorama desolador. No podía enseñar a niñas y niños que padecían hambre, así que consiguió unas vacas para criar en el predio escolar. Descubrió en ese lugar la explotación y las desigualdades sociales; las niñas y niños de la escuela estaban obligados a "repetir" varias veces por ausencia de cursos superiores. Lo peor era el destino que les esperaba cuando a los diez o doce años debían convertirse en asalariadas y asalariados rurales para engrosar la lista de los que no tenían más que sus manos. Jesualdo así se dio cuenta que la escuela era el único agente de cultura y que hacía felices a los niños, por eso suprimió vacaciones y feriados y creó cursos para ex estudiantes, además incluyó dentro de los estudios escolares el cálculo aplicado al valor de una jornada, el precio de la mercancía, la ganancia de un propietario, para que los jóvenes se movieran con mayor lucidez.

Inspirado en las ideas de la Escuela Nueva de principios de siglo, centró el quehacer educativo en los intereses del niño, estudiándose los temas que los estudiantes llevaban como preocupaciones cotidianas. Dos de los centros de su práctica serán "la autonomía del trabajo infantil" y "el problema de la expresión" por eso en sus cursos se aprendía también al aire libre y en campamentos de exploración. El dibujo ocupaba un lugar fundamental, como una forma de apropiarse del mundo externo y como un camino para construir la propia identidad. De hecho un grupo de sus estudiantes participó de una exposición en el Círculo de Bellas Artes de Montevideo y algunos, como Aldo Faedo fueron luego pintores. En 1927 se publican sus obras "Lecturas, biografías y héroes de leyenda" y su libro de poesía "Nave del alba pura". En 1929, "Siembra de pájaros" y "El hermano polichinela" (premiada por el Ministerio de Instrucción Pública).

Otra forma de expresión promovida por él fue la escritura que representa un esfuerzo del niño por "traducir impresiones propias, por lo tanto es un instrumento personal de cada uno" razón por la cual el cuaderno escolar sería "el libro personal del niño" transformándose en una biografía de su experiencia. De esta forma obtiene productos

reveladores del mundo interior del niño que recogerá en el libro “500 poemas de los niños de la escuela de Jesualdo” publicado en 1945.

Fue conferencista en el Uruguay y en el extranjero. En 1939 el gobierno de México lo invitó a colaborar en los planes de educación y en 1944 es asesor del Ministerio de Instrucción Pública y profesor de Pedagogía en los Institutos Normales. En esa época se afilia al Partido Comunista visitando varios países del "bloque socialista". Jesualdo contribuyó a concebir y fundar la Escuela de Educación de la Universidad de La Habana, que dirigió durante 1961 y 1962 comenzando la revolución.

La dictadura cívico militar instalada en Uruguay en 1973 prohibió su actuación pública y la circulación de sus textos. Tres escuelas llevan su nombre en Caracas, Santiago de Chile y Riachuelo. Su último libro “La Escuela Politécnica Humanista”, se publicó en 1974. La obra de este maestro tacuareboense no debe ser olvidada ya que Jesualdo Sosa pertenece a quienes valoran el papel positivo y democratizador de la educación.

3.22.2.- La uruguayana María Cristina Zerpa

María Cristina: ...Contigo hemos alcanzado desde la simple pasión de ver al niño como una flor, límpido y hondo, hasta la tempestad de verlo quebrarse debajo del cielo como un sacrificado. Es que la historia, por vieja se repetirá mientras los hombres sean ciegos y sordos...

Jesualdo Sosa
(Del Prólogo a la primera edición de “Vida de un maestro”)

“En ese rincón encantado de Riachuelo”, del que acabo de hablar en la semblanza de Jesualdo Sosa, se destaca la figura de María Cristina Zerpa, no sólo como la directora, que reconoce que a los docentes les corresponde iniciativa y responsabilidad a la hora de elaborar la oferta educativa, y les otorga el espacio necesario, sino como quien empieza la experiencia tomando a la escuela como centro social. Ella tenía un carácter de mucha simpatía y era muy aceptada por la población. Allanó toda la relación entre la escuela y la comunidad, terreno ya ganado cuando llegó Jesualdo. Sin lugar a dudas Jesualdo continúa este relacionamiento con la realidad social:

En el sentido de situar concretamente mi función, quizás nada me fue más benéfico, ni aclaratorio de la pedagogía, que dejar de pensar un poco en la teoría de los libros y mirar más los alrededores que servían de escenario a mi experiencia. Mirar el mundo que se desenvolvía entre los habitantes, los obreros de una aldea canteril, próxima a Colonia del Sacramento, en donde estaba situada la escuela.

María Cristina Zerpa nació el 9 de octubre de 1898 y murió en 1971. Se recibió de maestra cuando tenía apenas 17 años. Ocupó el cargo de Directora de la Escuela Rural N° 56 desde que se creó en Canteras de Riachuelo, departamento de Colonia, su lugar de origen. Un maestro, que un día se enamoró de ella, se instaló también en esa escuela. Allí se desarrolló una de las experiencias pedagógicas de mayor trascendencia para la educación uruguaya de este siglo. La obra de Jesualdo Sosa, que así se llamaba aquel maestro, ha sido reconocida en Uruguay, en toda latinoamérica y en el extranjero. Por eso, la escuela de Riachuelo hoy lleva su nombre.

María Cristina y Jesualdo se habían conocido en 1926, diez años después que ella comenzara su carrera como Directora de la escuela. Dos años más tarde se casaron y eso motivó a que Jesualdo dejara su cargo en Montevideo para radicarse en la Escuela rural de Riachuelo. En los cinco años siguientes nacieron sus tres hijos. Fue el período comprendido entre 1928 y 1935, cuando se desarrolló en esta Escuela una importante experiencia pedagógica.

Una de las causas del enfrentamiento de esta propuesta con el sistema educativo oficial radicaba en el fuerte componente social que ella tenía. En 1935 Jesualdo, que ya se había iniciado como periodista y escritor, publicó una novela autobiográfica de la experiencia en Riachuelo titulada "Vida de un maestro". A partir de esa publicación, la situación se tornó difícil para toda la familia. Jesualdo Sosa fue destituido de su cargo de maestro por la dictadura de Terra, y María Cristina tomó una decisión: tramitó su jubilación para acompañar a Jesualdo de regreso a Montevideo. Esto es determinante para que a partir de 1936 y tras conocer a Julia Arévalo, se dedicara a la lucha por las causas más solidarias y populares hasta el día de su muerte, en 1971.

Tanto María Cristina Zerpa como Jesualdo eran amantes de los clásicos. Este amor era transmitido a las niñas y niños de esa cantera mágica que era la escuela. Las figuras del pasado no son estáticas, se interpretan y reinterpretan a la luz del presente, en animado diálogo. Desde esta óptica todas las disciplinas reconocen la existencia de clásicos, que pueden ser interrogados, los clásicos son los fundadores que nos hablan de algo que aún se considera pertinente. No se trata simplemente de anticuadas reliquias, sino que se les puede leer y releer y constituyen un foco de reflexión sobre los problemas y las cuestiones de actualidad. Un pasado vivo no puede existir más que para un presente creador y abierto al porvenir

El Jardín de Infantes N° 347 de Piedras Blancas del Departamento de Montevideo lleva el nombre de "Maestra María Cristina Zerpa" desde 2008. El paseo que se encuentra al finalizar la calle Paraje Riachuelo en su extremo Sur al borde del Arroyo Riachuelo, donde un puentecito conduce a la Escuela Rural N° 56 de ese Paraje lleva el nombre desde 1999 de "Paseo Maestra María Cristina Zerpa"

3.22.3.- La Escuela Rural N° 56 de Canteras de Riachuelo

El 12 de noviembre de 1928 se crea la escuela rural N° 56 de Canteras de Riachuelo, en el departamento de Colonia. Allí, entre 1928 y 1935, tuvo lugar una verdadera "revolución pedagógica" a impulsos del maestro Jesualdo Sosa y su esposa, una experiencia inscrita en la búsqueda de caminos renovadores de la educación, apoyada en el marco doctrinario de la corriente denominada "Escuela Nueva", que comenzó a difundirse en Uruguay a partir de la década de los años veinte del siglo pasado. En tiempos de aquella experiencia renovadora, en la escuela N° 56 no tenían horarios ni días feriados. Las niñas y niños mantenían una relación permanente con la escuela; la vinculación de las maestras y maestros y en especial de Jesualdo con el grupo era muy particular: cuando salían en pequeños grupos a pasear por el campo, las niñas y niños se sensibilizaban con el canto de los pájaros, con el arroyo, y así expresaban lo que iban sintiendo.

Se mantienen indelebles en Riachuelo los recuerdos de ese tiempo en que las niñas y niños acudían a la escuela "con alegría y entusiasmo", no sólo para adquirir los conocimientos habituales sino también para aprender a confeccionar alpargatas o juguetes, para encuadernar libros de la biblioteca o disfrutar de la danza y el canto. Jesualdo Sosa destacó en todo momento, que su mayor preocupación era cumplir "con lo social de mi misión como maestro". Su proyecto, compartido con Zerpa, transformó a la escuela N° 56 en un polo de actividades culturales de primer nivel, ya que a ese paraje de campaña llegaron a concurrir figuras de la talla de Felisberto Hernández o Esther de Cáceres.

3.22.4.- Jesualdo y el estudio de Lenin

Jesualdo publicó "V.I.Lenin, acerca de la educación" en 1970, en el marco de los homenajes tributados al gran revolucionario, con motivo del centenario de su nacimiento

como forma, dice al comienzo de la obra, de saldar en parte la deuda que sentía hacia quien le había señalado un camino posible en la búsqueda de un mundo más justo, sin explotados ni explotadores.

Esta ardua investigación compila textos que recogen temas sobre educación extraídos de las “Obras completas”, y en el prólogo asume el compromiso de complementarla en un ensayo posterior que tenía en preparación y esperaba editar en el curso de ese mismo año. El extenso trabajo prometido, al que tituló “Vigencia de la educación en Lenin”⁹⁰, quedó inédito y sólo publicó un fragmento del mismo poco después en el No.11 de la Revista de la Educación del Pueblo. Darlo a conocer a través de esta investigación en sus lineamientos generales, va más allá del hecho puntualmente histórico: se trata también de instalar la teoría pedagógica en el marco de nuestras propias fuentes, de hacer una aproximación a la vigencia de las concepciones de nuestras educadoras y educadores y a la lectura que hicieron de la realidad educativa. Luego de alrededor de treinta años transcurridos desde su elaboración, “Vigencia de la educación en Lenin” mantiene una gran riqueza de contenido por el enfoque y el análisis de problemas que han trascendido en el tiempo.

El autor manifiesta que cada vez que la acción revolucionaria implique cambio social, la educación debe ser de las tareas inmediatas a realizar y fundamenta su trabajo diciendo:

Desarrollar ese conocimiento y su función transformadora, a través de la vida y la obra de Lenin, y ponerla al rojo vivo en el conocimiento de todo constructor revolucionario, en la época que nos toca vivir, ha sido el objeto de este trabajo

La teoría político educativa de Jesualdo es el producto de una larga elaboración que se nutre de su experiencia y de su formación teórica a través de la lectura crítica de filósofos y pedagogos, desde los clásicos hasta sus contemporáneos. En “17 Educadores de América” dice: “... me dediqué durante varios años –sigo aún en esa tarea- a reunir documentos de nuestra experiencia para tratar de señalar, entre el laberinto de contradicciones, cuál había sido nuestro camino pedagógico, cuáles los instrumentos de esa labor, qué resultados prácticos se podían desprender de ellas y de qué manera se podía generalizar y disciplinar este (aunque me resisto a llamarlo así) sistema.” (:411 y 412)

Pensamos que la fundamentación de su tan buscada teoría, culmina cuando se adentra y analiza los textos de Lenin, en quien destaca al conductor de una revolución que se propone llevar a la práctica sus ideas sobre la educación del pueblo. Jesualdo dice: “La educación es el fundamental instrumento de transformación social en cualquier proceso que exige cambios profundos y permanentes, en cualquier época y sean cuales fueren las circunstancias y regímenes que tengan que operar en tal sentido.” Agrega que así fue entendido y utilizado desde las primeras relaciones humanas y por lo tanto este principio no podía escapar a los fundadores del marxismo-leninismo. Esta valoración la encuentra en el concepto de “categoría eterna”, como califica Lenin a la educación, por lo que plantea que esta idea debe encabezar su exposición por considerarla una original definición totalizadora, y añade: “...las categorías, desde el punto de vista marxista, no son sistemas cerrados o inmutables de nociones fundamentales, a priori, sino como un reflejo de los aspectos más generales y más esenciales de la naturaleza y de la sociedad en la conciencia, que expresan la realidad objetiva (siempre cambiante)...

En consecuencia, la educación es una categoría porque no es sino la expresión objetiva de un estado de conciencia que denuncia en el hombre su capacidad, su posibilidad para

⁹⁰ Esta obra se encuentra, junto a otros documentos pertenecientes al pedagogo uruguayo, en custodia de su hija Dana Sosa de Boccardo.

interpretar su medio, evaluar sus relaciones cognoscitivas, aprehender las leyes que rigen esas relaciones y a su vez, estimularse hacia la superación cognoscitiva en un progresivo trabajo de concientización.” Comparte con Lenin la idea de que para avanzar hacia las metas políticas y económicas transformadoras de la sociedad es imprescindible implementar el proceso cultural empezando desde su base o sea desde la alfabetización total, ya que “ el analfabetismo “ es una secuela de la esclavitud”. Para que todo el pueblo participe verdaderamente en la construcción de una política económica que lo beneficie debe salir de su ignorancia y subraya la frase de Lenin: “Un hombre analfabeto se halla fuera de la política”.

La lucha contra el analfabetismo es una preocupación constante en Jesualdo, no sólo en el plano teórico sino también en la acción concreta desde el comienzo de su actividad en Canteras del Riachuelo hasta su activa intervención en las campañas de alfabetización en México (1939) y Cuba (1961). Preocupación ésta que es permanente en el magisterio latinoamericano ya que el problema ha seguido agravándose, por lo que será una instancia fundamental el Primer Congreso Mundial de Alfabetización a realizarse el año próximo en Cuba, el único país de América sin analfabetas para la época. A lo largo de su ensayo desarrolla las ideas de Lenin relacionadas con la educación y su gran poder transformador, al tiempo que va exponiendo sus propias reflexiones. En el capítulo final extrae algunas conclusiones que pueden orientar en situaciones de cambios sociales que se propongan el servicio del bien colectivo “...para estructurar bases firmes científicas de tipo general pero de importancia capital para que los pasos posteriores se encadenen con la seriedad y el rigor técnico-científico que exige la educación moderna.

La educación que ya ha dejado de ser meras formulaciones, frivolidad metodológica o mezcolanzas idealistas y subjetivas que repugnan tanto al buen sentido de los pedagogos verdaderamente modernos (por lo progresistas y científicos), como a la seriedad que reclaman los pueblos sobre los efectos de servicio tan comprometido con la formación de la niñez y la juventud para un porvenir luminoso.” Destaca la importancia de no desechar los conocimientos adquiridos por la humanidad y elaborados a lo largo de la historia, siempre con sentido crítico, respetando los valores que el tiempo ha decantado.

Se extiende en este capítulo al tratar el tema del valor de instrumento político de la educación, recogiendo la idea de Lenin de que los fines educativos en un sistema capitalista no son los mismos que en el socialismo, ya que son diferentes sus concepciones del hombre y de sus relaciones con el medio. Un sistema que considere la educación como instrumento político cultural, que tenga como base el trabajo y sus relaciones con la ayuda de la técnica y la ciencia, puede lograr la preparación y superación del hombre en un proceso único, continuado, sin interferencias.

La educación en una sociedad socialista, tal como la veía Lenin, es un instrumento político-cultural que tiene como sustento teórico el trabajo y sus relaciones, y cuya finalidad es liberar al ser humano de la alienación despojadora de sus posibilidades y desarrollar las virtudes intrínsecas del ser humano. Es una falsedad, opina Jesualdo, separar la política de la economía como lo hace la concepción burguesa, ya que la política no puede ni debe ser un efecto pasivo de la economía, sino que ha de ser una “gran fuerza transformadora” resultado de la elaboración del pueblo puesto que éste “forma parte principalísima de las clases de la nación: son los productores, los creadores de la riqueza nacional con su esfuerzo y trabajo.” Y agrega: “Tampoco es casual que en estos momentos en que las condiciones sociales comienzan a ser semejantes en los países subdesarrollados, los sistemas educativos empiecen a entrar en crisis en todos sus renglones: económicos, políticos, administrativos, culturales, manoteando el servicio educativo como a una rama para salvar si no otra cosa, el statu quo, que les permita sobrevivir...” Finalmente se refiere a dos temas estrechamente vinculados entre sí: la implementación de la escuela única y la enseñanza politécnica, cuya esencia conlleva el

concepto del trabajo productivo socialmente útil. En relación a la escuela única manifiesta que constituye

Un proceso educativo entero, ligado entre sus eslabones desde los primeros grados del aprendizaje del niño hasta las últimas etapas formativas del individuo. Es decir, es una escuela como la ha soñado siempre el magisterio más progresista, que comienza la preparación del ser humano y ya no tiene más detenes. Y que además de ser, no como en general es la escuela del mundo capitalista: un mosaico indeterminado a menudo incongruente y en general irracional de instituciones que tienen el cometido de los servicios educativos con superposiciones, distorsiones, interferencias o reiteraciones, cada una de ellas girando casi siempre sobre un eje autónomo o cuasi (en algunos países los entes educativos, como en el nuestro, son como se ha dicho y lo compartimos, pequeñas repúblicas autónomas) totalmente desengarzadas o incoordinadas entre formando un verdadero disparate de incoherencia, desunidad y despilfarro económico...

Han pasado varios años desde que Jesualdo escribiera estas palabras y parecería que la situación poco ha cambiado; más allá de propósitos enunciados, la verdadera transformación está aún por llegar. Junto a la organización de la enseñanza a partir de este concepto de escuela única, el autor expresa su acuerdo con Lenin con respecto a que la enseñanza debe ser gratuita, obligatoria general y politécnica. Según Sosa (1974)

la instrucción politécnica equipa ya al alumno con conocimientos que por un lado familiariza con la técnica y por otro lado le dan posibilidades para comprender su papel humano en el proceso social de producción. Va engañado aquel que cree que la instrucción politécnica consiste en hacer repetir manipulaciones mecánicas. (:52 y 53)

Su análisis tiene como centro fundamental la idea del trabajo en la formación cultural de la juventud, idea que Lenin asimiló de Marx y Engels y sus antecesores socialistas utópicos, en particular Owen⁹¹. Jesualdo hace un pormenorizado estudio de estas fuentes. Cita a Lenin:

Este pensamiento justo, reside en que no es posible imaginarse el ideal de una sociedad futura sin la conjugación de la enseñanza con el trabajo productivo de la joven generación; ni la enseñanza e instrucción, sin trabajo productivo, ni trabajo productivo, sin la paralela enseñanza e instrucción, podrían ser puestos a la altura que requiere el nivel contemporáneo de la técnica y el actual estado del conocimiento científico

De acuerdo con esto, para Jesualdo toda la concepción moderna que incorpora con carácter pedagógico la técnica productiva del trabajo socialmente útil abre nuevas perspectivas metodológicas teórico-prácticas. Estas ideas permiten reflexionar acerca de la relación del aprendizaje con el trabajo que luego incidirá en la relación que tendrá el hombre con el acto de producción. Si el sujeto considera ajeno el producto de su trabajo y no reconoce en él su propia actividad, también se sentirá extraño consigo mismo.

Este aspecto se encuentra en la base de la concepción pedagógica experimentada en Canteras del Riachuelo cuando se promovía una preparación liberadora de la alienación que despoja al niño de sus posibilidades y virtudes intrínsecas y se ponía en práctica la interacción del niño con su medio mediante la expresión creadora y el interés actual. Finalmente el autor expresa el deseo de que su ensayo sea un estímulo, más allá de

⁹¹ El socialista utópico galés Robert Owen [1771-1858] es considerado el padre del cooperativismo.

prejuicios que a menudo dominan a los dirigentes, para la lucha de los pueblos por la independencia y la desalienación.

3.22.5.- La expresión creadora y la pedagogía de tránsito

Jesualdo profundizó, en particular, el tema de la expresión otorgándole una dimensión mucho más rica de la que se le daba corrientemente. El centro de su pedagogía era la expresión creadora que, junto a lo que él llamaba interés actual, configuraron los pilares de su proyecto curricular. Partiendo de la tesis que la enseñanza debe estar en sintonía con el desarrollo de las vivencias del niño y su adaptación al medio, construyó un proceso educativo transformador.

Los excelentes resultados obtenidos en ese terreno tuvieron inmediata repercusión, pero no se llegaron a analizar suficientemente las connotaciones cognitivas, emocionales y sociales de la expresión como propuesta pedagógica que debía guiar la totalidad de la práctica escolar. Se enfrentó a las contradicciones que percibía en la pedagogía a partir de dicho aspecto pues para él estaba estrechamente vinculado a la apropiación del conocimiento, por lo cual comenzó a interrogarse acerca de la lógica de aprender a expresarse mediante el conocimiento o si, por el contrario, el conocimiento estaba condicionado a la necesidad expresiva. Sostenía que la escuela en ese tiempo trabajaba la expresión de manera que no le servía al niño para traducir sus vivencias íntimas, ni como vehículo para dominar el conocimiento, ni para integrarse al medio enriqueciéndolo. Si esta expresión sigue su curso natural de maduración sin represiones, podía y debía ser original y llegar a ser creadora ya que todos los individuos disponen de una expresión particular en cualquier material, ya sea la palabra, la línea, el ritmo, la forma, etc., que le debe servir para su comunicación y su desarrollo propio y del medio.

Sus inspiradores teóricos fueron Sigmund Freud, Aníbal Ponce, Jean Piaget, Lev Semiónovich Vigotski y Henri Wallon. Desde su concepción, el trabajo escolar debía afincarse en el interés del niño, separándose así del concepto de la escuela nueva, que para él centraba el interés en el maestro y no en el niño.

Compartía la posición que Aníbal Ponce desarrolla en “Educación y lucha de clases” aunque consideraba que su criterio era excesivamente riguroso para juzgar la función social en la evolución pedagógica ya que se debía tener en cuenta el factor temporal, porque con una vara tan rígida, Sosa (1945) concluía, “no la medía ni el propio Marx, ni Engels, ni se ha seguido midiendo...; empequeñeciendo a pedagogos y reformas que aún ahora están gravitando en la escuela del mundo, y cuya visión progresista, costará mucho trascenderla aún, por sus fundamentos humanos y racionales” (:402) . Basándose en el estudio de la obra de Aníbal Ponce, Jesualdo expuso su concepto de “Pedagogía de tránsito” acerca de que la educación no es tan sólo un factor de reproducción social “a los maestros que actúan en la escuela actual y que quieren servir a una obra de mayor justicia y razón, como un planteo en proyección, de una escuela para una sociedad en transformación” (:403).

Este concepto expresa una clara posición sobre la relación entre las esferas de lo político y de lo educativo, que ubicaría a Jesualdo hoy en día entre quienes valoran el papel democratizador de la escuela en el ámbito de lo social.

También se discutían y se planificaban, junto con los niños, las normas de responsabilidad y comportamiento colectivo. De la misma manera, se trabaja en conjunto - niños y maestros - en la publicación del periódico escolar denominado “El marrón”, inspirado en el nombre de la herramienta utilizada por los trabajadores de la cantera para romper la piedra.

Su gran sentido humanista lo hizo alinearse con quienes luchaban a favor de la República Española y, posteriormente, de los Aliados durante la Segunda Guerra Mundial. Se adhirió al marxismo, y se vinculó al Partido Comunista del Uruguay. En su trabajo inicial como maestro, se sintió obligado a hacer una fundamental opción:

...o yo respondía con mi trabajo a los intereses de la Empresa explotadora de la región, (...) o a las necesidades e intereses de los habitantes de la aldea, en su mayoría, obreros y gregarios de la Empresa. (...) desde luego, me decidí por la aldea y los habitantes, porque allí empecé a tener una nueva medida de mis relaciones humanas y el verdadero concepto de las contradicciones sociales que vivía". (:3)

3.22.6.- Jesualdo, el alfabetizador, el maestro y el escritor

En 1939 tiene una activa intervención en la campaña de alfabetización en México. En 1940 escribe "José Artigas, del vasallaje a la revolución" (premiada por el Ministerio de Instrucción Pública). En 1942, "Fuera de la escuela" y "Sinfonía de la bailarina". En 1943, "Problemas de la educación y la cultura en América" (Premio Nacional de Ensayo del Ministerio de I. Pública), "Los fundamentos de la Nueva Pedagogía" y "Del mito primitivo a la sinfonía tonta", premiada por el Consejo de Enseñanza Primaria. En 1944, "La literatura infantil". Ese mismo año, superado el ciclo terrista es asesor del Ministerio de Instrucción Pública y profesor de Pedagogía en los Institutos Normales.

En 1945 escribe, "José Artigas, primer uruguayo ejemplo para los niños" y "17 educadores de América" (premiada por el Ministerio de I. Pública), donde expresa su idea de desarrollar una "pedagogía de tránsito" útil para Latinoamérica que conjugue los ideales con las duras condiciones sociales. En 1947, "La enseñanza en el Uruguay" (Informe para el Ministerio de Instrucción Pública). En 1949, "Elegía autobiográfica" (premio Poesía del Banco de la República), donde habla de su infancia en un pueblo del norte, y "La Escuela de la Patria" (Revista Nacional No.124, Montevideo). En 1950, "La expresión creadora del niño" e "Ideas pedagógicas de F.A. Berra". En 1952, "Mi viaje a la U.R.S.S", donde documenta su admiración por el sistema soviético, luego de haber sido destituido de su cargo por la dictadura de Gabriel Terra y realizar ese viaje. En 1954, "La escuela lancasteriana" (premio anual de la Universidad). En 1955, "Don Juan de Byron". En 1958, "Formación del pensamiento racionalista de José Pedro Varela". En 1959, "Conocí China en otoño" En 1960, el Capítulo: "Francisco Javier Eugenio de Santa Cruz y Espejo" en "La América Latina en el pasado y en el presente". A partir de ello, fue ampliamente reconocido en los medios académicos que lo llevaron a ejercer la docencia y el asesoramiento en políticas educativas tanto dentro como fuera del país. Dictó conferencias y cursos en varios países de Latinoamérica, Europa, Asia, África y Estados Unidos.

Entre 1961 y 1962, fue decano de la Facultad de Educación en Cuba y colaboró como asesor en la Campaña de Alfabetización, proceso que marcó profundamente los cambios educativos en nuestro continente. El tema de la alfabetización va a ser un motivo constante en el accionar de Jesualdo Sosa. Para él, el analfabetismo era un resabio de la esclavitud y señalaba: "Yo no estoy dispuesto a hacer esclavos (...) prefiero hacer rebeldes contra cualquier esclavitud".

Jesualdo contribuyó a concebir y fundar el Instituto Cultural Bertolt Brecht que vincula a Uruguay con Alemania. Durante este período publicó: "Antología de la poesía latinoamericana", en 1961 y "Vaz Ferreira, pedagogo burgués", en 1963. Acá analiza y rechaza buena parte de las ideas y proyectos del referente filósofo uruguayo, reprochándole vacilación, abstracciones, inacción, exceso reflexivo y temores propios de la pequeña burguesía y cuyos criterios contradicen su idea de "pedagogía de tránsito"

que ubica su posición político-social y apuesta a todo lo que se puede cambiar antes de que cambie todo.

En 1965 participó del Congreso Internacional de Educadores de Argel como miembro informante de la Federación Internacional de Sindicatos de la Enseñanza. Este mismo año publicó “La educación y el niño en América Latina”. Al año siguiente. “El tiempo oscuro”. En 1968, “Antecedentes de mi pedagogía de la expresión”, “Pedagogía de la Expresión” (Universidad Central de Venezuela, Caracas), “Artigas” (edición en ruso, Moscú) y “Los fundamentos de la nueva pedagogía” (Universidad de Venezuela). En 1970, “Lenin y la educación” – con motivo del centenario de su nacimiento y como dice al comienzo de la obra, “de saldar en parte la deuda que sentía hacia quien le había señalado un camino posible en la búsqueda de un mundo más justo, sin explotados ni explotadores” -, y “Reencuentro en Roma con Rafael Alberti”. En 1971 publica “El garañón blanco” y en 1974, “La escuela politécnica humanista”.

3.22.7.- Implementación de la Escuela única y la enseñanza politécnica

Finalmente, Jesualdo Sosa se refiere a dos temas estrechamente vinculados entre sí: la implementación de la escuela única y la enseñanza politécnica, cuya esencia conlleva el concepto del trabajo productivo socialmente útil. En relación a la escuela única manifiesta que constituye “un proceso educativo entero, ligado entre sus eslabones desde los primeros grados del aprendizaje del niño hasta las últimas etapas formativas del individuo”. Y agrega “... la instrucción politécnica equipa ya al alumno con conocimientos que por un lado familiariza con la técnica y por otro lado le dan posibilidades para comprender su papel humano en el proceso social de producción. Va engañado aquel que cree que la instrucción politécnica consiste en hacer repetir manipulaciones mecánicas”.

Obtuvo varios premios, tanto a nivel nacional como internacional, por su labor pedagógica, literaria e histórica. A partir del golpe de estado de 1973 se le prohibió cualquier tipo de actuación y, por supuesto, se prohibió la venta de sus libros. Jesualdo Sosa falleció en Montevideo en el año 1982.

3.23.- El costarricense Omar Dengo y la educación rural

Nació en San José, el 9 de marzo de 1888 y murió en la ciudad de Heredia el 18 de noviembre de 1928. Vino al mundo en un ambiente histórico precedido por ideas liberales y positivistas en el campo de la cultura y la educación. Hizo sus estudios secundarios en el Liceo de Costa Rica donde obtiene su bachillerato en Ciencias y Letras. Inicia un período de crítica y de ideales políticos orientados hacia la justicia social. En 1908 se matricula en la Escuela de Derecho, y se gradúa en 1911. Después de finalizados sus estudios de enseñanza media hace amistad con los profesores Roberto Brenes Mesén y Joaquín García Monge, de quienes recibirá orientación en su estructura cultural y espiritual, contribución y amistad que duró toda la vida.

La figura intelectual y humana de Omar Dengo es una de las más lúcidas y vigorosas en la educación de Costa Rica. Fue profesor del Liceo de Costa Rica, maestro rural y educador de obreros en el Centro Germinal. A la caída de los Tinoco⁹², en setiembre de

⁹² Los Tinoco conforman una de las familias nicaragüenses que llegó a Costa Rica en la primera mitad del siglo pasado recordados por un triste episodio de la historia tica. Federico y Joaquín Tinoco Granados [1880-1919] fueron los principales protagonistas del golpe de Estado contra Alfredo González Flores, el 27 de enero de 1917. Por su posición aristocratizante y oligárquica, Federico y su hermano se convirtieron en el instrumento de las clases acaudaladas para derrocar a González Flores, quien quiso ponerles impuestos después de arrebatarles el control absoluto que tenían sobre los bancos. El General Federico Tinoco

1919, es nombrado director de la Escuela Normal. Su labor docente en esta institución comenzó en 1915 como profesor de sociología educacional, primero en obtener esta cátedra en un colegio hispanoamericano. Su entrega y brillantez como director, cargo que desempeñó durante diez años, lo hicieron acreedor al calificativo de “Maestro de Maestros y educador de un pueblo”.

Cultivó con distinción el periodismo, dejando impreso su pensamiento sobre asuntos sociales, políticos, educativos, literarios y filosóficos en numerosos medios informativos, principalmente en la Revista de Educación de la Escuela Normal y en La Obra, de las que fue director. También hizo contribuciones al Repertorio Americano.

Falleció siendo director de la Escuela Normal, rodeado de familiares, amigos y discípulos. Sus funerales fueron en la Iglesia Parroquial de Heredia y fue sepultado en el cementerio de dicha ciudad. Fue declarado Benemérito de la Patria por acuerdo N° 973 de 6 de octubre de 1969.

3.24.- El mexicano José de la Luz Mena y la Escuela de Chuminópolis

El pedagogo mexicano José de la Luz Mena [1883-1946] es el padre de la escuela racionalista mexicana. Para él la ciencia y el trabajo no debían ser una dupla para la esclavitud, sino para entre-ayudarnos. Su influencia se basa en los postulados pedagógicos establecidos por el educador anarquista español Francisc Ferrer i Guàrdia [1859–1909] fusilado cerca de Barcelona, en octubre de 1909. Según el pensador español, las respuestas a las preguntas de los escolares no debían buscarse en explicaciones religiosas que sólo envilecían el espíritu y robaban la libertad de los niños; tampoco podían venir del Estado, porque enajenaba al individuo a través de un monopolio oficial ejercido en el campo de la educación; el alumno, con base en la ciencia experimental, debía indagar en la realidad, acompañado de un permanente espíritu crítico (Cisspraxis, 2000; 31-45). Ferrer estableció como principio de la escuela racionalista: “hacer que los niños y niñas que se le confíen lleguen a ser personas instruidas, verídicas y justas, y libres de todo prejuicio. Para ello sustituirá el estudio dogmático por el razonado de las ciencias naturales” (Solana, 1981; 244-245).

En México se difundió la escuela racionalista, en 1912, con el grupo denominado LUZ. Esta corriente, sustentada en el trabajo del estudiante, tuvo buena recepción en Yucatán, con el gobernador Carrillo Puerto; en Tabasco con Tomás Garrido Canabal y, en Veracruz con Adalberto Tejeda (Montes de Oca Navas, 2004).

En la siguiente década, a raíz de la promulgación de la Constitución de 1917, se hizo patente la necesidad de ofrecer una educación separada de la religión⁹³, cualquiera que

Granados [1868-1931] fue presidente de facto de 1917 a 1919 y su hermano ocupó los más importantes cargos.

⁹³ Este divorcio entre Iglesia y Estado originó en México la guerra cristera que se prolongó desde 1926 a 1929, entre el gobierno de Plutarco Elías Calles y milicias de laicos, presbíteros y religiosos católicos que resintieron la aplicación de legislación y políticas públicas orientadas a restringir la autonomía de la Iglesia católica. Este conflicto armado tiene un antecedente importante que nace después de haber terminado la Guerra de Reforma en 1859 (durante la cual se enfrentaron dos grupos políticos en México: los conservadores que estaban en contra de la Constitución de 1857 contra los liberales) y la intervención Francesa. En 1867 los gobernantes de México llevaron a la práctica una serie de medidas que proclamaban la separación entre la Iglesia y el Estado, al igual que disminuyeron el papel social de la primera ya que se sancionaba a los funcionarios que asistían a actos religiosos, se confiscaron todas las propiedades eclesiásticas y abolieron las órdenes monásticas. Durante la dictadura del general Porfirio Díaz [1876-1910], el conflicto entre la Iglesia y el Estado se calmó un poco. Y durante este lapso la iglesia aprovechó de realizar en México una "segunda evangelización", desarrollando numerosos movimientos de acción cívica y social que fue hecha por órdenes del Papa León XIII que pretendía renovar la Iglesia. La Iglesia estaba en plena expansión cuando comenzó la Revolución Mexicana, siendo los primeros tres años de esta favorables para la

ésta fuera, así como de darle un carácter más objetivo y práctico a la enseñanza, de tal manera que fomentara en los alumnos nuevas formas de pensar y trabajar, acordes con el México nuevo posterior a los años violentos que se vivieron en la segunda década del siglo pasado (Montes de Oca Navas, 2004).

José de la Luz Mena fue un maestro y político mexicano, nacido en Izamal, Yucatán y fallecido en la capital de México. Fue uno de los precursores y exponentes de la Escuela Racionalista en su país. Se distinguió por su persistente esfuerzo por modernizar los sistemas educativos que prevalecían a principios del siglo XX en el estado de Yucatán y en general, en México. Maestro apreciado de muchas generaciones de yucatecos. Fue además, como político, diputado federal y local. Presidente, asimismo, del Partido Socialista del Sureste.

Ejerció el magisterio en varias escuelas municipales y más tarde fue el director del Instituto Literario de Yucatán, convirtiéndose luego en director de la Escuela Modelo poco después de su fundación en Mérida, el año 1910. Esta última escuela que había sido patrocinada por la Liga de Acción Social dirigida por Gonzalo Cámara Zavala, aunque llevó el nombre sugerente de "Modelo", para seguir el esquema abordado en Orizaba por la escuela modelo que Enrique Laubcher y Enrique C. Rébsamen habían implantado desde 1885, no siguió los principios estrictos del racionalismo tal como los concebía José de la Luz Mena.

Este pedagogo mexicano colaboró estrechamente con el proyecto educativo y transformador del general Salvador Alvarado mientras éste gobernó Yucatán entre 1915 y 1918, cuando integró con su maestro, Rodolfo Menéndez, y otros destacados educadores de la época como Agustín Franco Villanueva, Eduardo Urzaiz y Artemio Alpizar Ruz, la comisión organizadora del Congreso Pedagógico de Yucatán, celebrado en septiembre de 1915, que dio impulso definitivo a las transformaciones realizadas al sistema educativo durante los años del denominado "socialismo de Yucatán" que se extendió desde 1915 hasta el asesinato de Felipe Carrillo Puerto en 1922.

En 1916 José de la Luz Mena fundó en Chuminópolis, barrio de la Ciudad de Mérida, la primera escuela íntegramente racionalista y al mismo tiempo, creó la revista Oriente como órgano informativo de la propia escuela. Sobre esta experiencia pedagógica José de la Luz Mena expuso que la Escuela de Chuminópolis, calificada por él como la mejor escuela del mundo", tendía a la perfección del ser humano a través del trabajo libre en grupo. El carácter anticapitalista de esta escuela se manifiesta en las palabras de su fundador:

Al capitalista no puede convenirle que esta clase de escuelas se desarrollen, porque ellos [los capitalistas] saben que cuando los hombres sean más conscientes, ya no querrán trabajar para ellos, sino que sabrán disfrutar del precio de su trabajo, y esto no para hacer superiores a nadie, sino para hacer iguales a todos, hasta a los que en un tiempo se llamaron los amos (Mena, 1941; 198).

La enseñanza que impartiría el gobierno, según el profesor Mena, debía ser nacional, gratuita, laica, obligatoria e integral; basada en la práctica y la experimentación,

Iglesia. En 1910 tras la victoria de Carranza y Obregón se promulga de la nueva Constitución, la cual establece una política de intolerancia religiosa y privó a la Iglesia de toda personalidad jurídica, entre sus puntos están: la prohibición de los votos religiosos, la prohibición a la Iglesia para poseer bienes raíces. Pero la nueva Constitución fue más lejos, se prohibió el culto público fuera de las dependencias eclesiásticas, a la vez que el Estado decidiría el número de iglesias y de sacerdotes que habría; se negó al clero el derecho de votar, a la prensa religiosa se le prohibió tocar temas relacionados con asuntos públicos, se señaló la educación primaria como laica y secular, y las corporaciones religiosas y los ministros de cultos estarían impedidos para establecer o dirigir escuelas primarias (de Allende, 2005).

complementada con educación moral, estética y física para que fuera realmente integral. El gobernador Carrillo Puerto apoyó a la escuela racionalista en Yucatán e insistentemente motivaba a los yucatecos reforzando el papel liberador de la educación: "Haz lo posible de emanciparte de los amos, porque de Dios con sólo instruirte lo consigues" (Blanco, 1972: 200). Carrillo Puerto reforzó la obligación de los hacendados henequeneros de establecer escuelas para las trabajadoras y trabajadores, combatió el analfabetismo, creó la Universidad del Sureste, fundó escuelas politécnicas, de artes y oficios y de agricultura.

En 1918 José de la Luz mena organizó y fue miembro fundador de la Liga de Profesores del Estado de Yucatán, que en el año de 1922 cambió de nombre para llamarse Liga de Maestros Racionalistas, filial del Partido Socialista del Sureste. En 1922, ya bajo el gobierno socialista de Felipe Carrillo Puerto, por iniciativa de José de la Luz Mena, entonces diputado local, se promulgó el Decreto número 1 del Estado de Yucatán, conteniendo la Ley de Institución de la Educación Racionalista. José de la Luz Mena fue el ideólogo en materia educativa de Felipe Carrillo durante los años de auge del socialismo en Yucatán.

En esa época participó en el Tercer Congreso Nacional de Maestros en el que logró que se aceptara el método de la escuela racionalista para su utilización en todo el país. Esta propuesta que el Congreso de maestros hizo suya no dejó de tener oposición, como la manifestada por José Vasconcelos, quien para esa época era Secretario de Educación Pública en el gobierno de Álvaro Obregón, ya que el proyecto racionalista entraba en conflicto con los postulados del ex rector de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Se dio en Yucatán, en la época, una confusión entre la Escuela Racionalista, impulsada por socialistas, y la propia Escuela Socialista. Esto, junto con la percepción de que en la Escuela Racionalista se planteaba una utopía, contribuyó a pervertir el propósito del profesor José de la Luz Mena en la opinión pública. Por otro lado, la muerte de Felipe Carrillo, quien apoyó incondicionalmente el proyecto, hizo que, a partir de 1924, año del fusilamiento del caudillo yucateco, se redujera significativamente el apoyo público y político que originalmente había suscitado el concepto. En ese año, ante las críticas que recibía por parte de un sector de la intelectualidad yucateca, José de la Luz Mena fue destituido como miembro del Consejo Universitario. Fue entonces cuando el maestro partió para radicarse en la capital mexicana, donde continuó hasta el fin de sus días transmitiendo sus ideas en favor de la Escuela Racionalista.

También en 1918, en Motul, Yucatán, José de la Luz Mena usó su participación en el Congreso Obrero Socialista, para difundir el objetivo de la escuela racionalista en el sentido de buscar el perfeccionamiento de la mujer y del hombre por medio del trabajo. Textualmente señaló: "los niños se van uniendo a la ciencia por medio del trabajo y no lo hacen para esclavizar a los demás, sino muy por el contrario, con el noble fin de ayudarlos" (Casares G. Cantón, Duch Colell, Antochiw, Martínez de la Fuente, Espejo Méndez, y Zavala Vallado, 1998; 378)

En 1921, apareció la Ley de institución de las escuelas racionalistas en el estado de Yucatán, establecida por el poder legislativo del estado el 23 de mayo de ese año; entre los diputados estaba el profesor José de la Luz Mena.

En el primer artículo se estableció que la educación impartida por el estado en las escuelas primarias se basaría en la escuela de la acción: fundada en el trabajo de los alumnos; para eso se instalarían talleres en las escuelas, laboratorios, jardines y granjas necesarias para las actividades manuales y productivas de los alumnos. La libertad y la participación de todos los elementos de las escuelas, serían los fundamentos de la

actividad escolar. En educación política comprendería un conocimiento amplio de los derechos y deberes marcados por la Constitución, especialmente los contenidos de los artículos 3, 27 y 123. Los profesores serían preparados para el ejercicio de esta nueva escuela racionalista. Los sacerdotes no podrían impartir educación en ningún tipo de escuelas.

Felipe Carrillo Puerto dio a conocer los Fundamentos de la Ley de Institución de la Escuela Racionalista; este documento estableció la necesidad de reformar la educación en lo político y en lo pedagógico con base en la libre adquisición de los conocimientos por parte de los alumnos fundadores en explicaciones reales y prácticas (Martínez, 1986: 43). Frente a la escuela pasiva en la cual la memoria y la repetición eran los principales recursos didácticos, se levantaba una escuela activa que recuperaba los principios de la escuela del trabajo, que reproducía en la comunidad escolar los principios de la vida social.

El 14 de febrero de 1922 se fundó la Liga de Maestros Racionalistas Francisco Ferrer Guardia; en el papel timbrado de la Liga figuraban estos preceptos racionalistas:

- El maestro racionalista es obrero emancipado de dogmas y prejuicios que labora por los derechos del niño y el establecimiento de la Escuela Racionalista.
- Debe tener presente que: nadie ha comprobado la existencia de Dios, y los descubrimientos racionales hechos hasta hoy demuestran que tal idea es sólo una farsa para explotar al hombre y alejarlo de la solidaridad, base del bienestar social y económico.
- La defensa y emancipación de los trabajadores no puede hacerse más que por medio de la Escuela Racionalista.
- La Escuela Racionalista es la progenitora de una humanidad fuerte y libre, sin salarios, sin limosnas, ni fronteras.
- La Escuela Racionalista no reconoce deidades, por consiguiente, ella acabará con los amos, dogmas y prejuicios políticos y militares.
- La Escuela Racionalista hará que las energías del trabajador no sean explotadas para satisfacción de rancias vanidades.
- La Escuela Racionalista hará triunfar en la humanidad este postulado: no habrá derechos sin deberes.
- La Escuela Racionalista procurará que el obrero trabaje para la comunidad, así como ésta trabaja para él.
- La Escuela Racionalista enseñará a oír la voz de la razón, pero nunca la voz del servilismo, y acabará con el actual régimen capitalista, para establecer el del proletariado.
- La Escuela Racionalista alejará al hombre de la empleomanía [burocracia] y le dará los medios suficientes para aprovechar las fuerzas naturales y obtener con mínimo esfuerzo mayor producción. La Escuela Racionalista hará ver al hombre en cada vicio el enemigo irreconciliable de su libertad y le preparará decididamente para atacarlo y vencerlo.
- La Escuela Racionalista en su más alta misión, sabrá convencer al hombre de que todas las religiones, principalmente la católica, no han hecho más que producir hombres débiles e inútiles para la sociedad e indignos y perversos para la familia. (Mena, 1941; 202-203).

A la escuela racionalista se le dio un papel revolucionario, anticatólico, científicista, organizativo, productivo, humanitario. La tarea de la escuela fue reforzada a través de la Cartilla del maestro racionalista en la cual se le nombró "obrero emancipado de dogmas y prejuicios" y se le señalaron sus tareas de combatiente de todos los "vicios capitalistas": el alcoholismo, calificado como producto de la vagancia y la miseria, problemas propios de los pueblos pobres y explotados como lo era el México de entonces.

El entusiasmo por la escuela racionalista hizo que la Liga Nacional de Maestros Racionalistas enviara una propuesta de reforma al artículo 3o. Constitucional a la Cámara de Diputados y Senadores el 20 de octubre de 1928, pidiendo que se instituyera la escuela racionalista para contrarrestar la enseñanza libre que propugnaban, especialmente, grupos católicos. Los racionalistas sostenían una educación que establecía una explicación monista materialista frente a los fenómenos naturales, y no la dualista: materia-espíritu, cuerpo-alma, que daban las religiones a los mismos hechos.

En otra entidad de México, en Veracruz, el gobernador Adalberto Tejeda entre 1920 y 1924 se encargó de impulsar la escuela racionalista. El gobierno de Tejeda publicó el libro del profesor Carlos Méndez Alcalde (1921) *La escuela racional*; en él se planteó como objetivo de la escuela formar hombres libres y no mal educar como se había hecho hasta entonces, acabar con su disciplina militar en la que la fuerza y el autoritarismo, no la libertad, eran la base de la convivencia en las escuelas.

En otro lugar, en Tabasco, Tomás Garrido Canabal que gobernó el estado de 1922 a 1925, se propuso realizar en la entidad una serie de reformas sociales como las que aplicó en educación, haciendo hincapié en la enseñanza técnica y la capacitación práctica del educando. La antigua Catedral de Tabasco fue convertida en la Escuela Racionalista Francisco Ferrer Guardia. En esta entidad se mezcló el concepto de escuela racionalista con el de socialista, tal vez el primero era referido a la forma de aprendizaje y el segundo a la teoría social que se impartiría y practicaría en ella.

En 1929 se publicó un folleto titulado *ABC socialista* para uso de los niños campesinos, en él se le nombró "pequeño proletario" a la niña y al niño campesino, pues hijo de uno era y después él lo sería de otro pequeño proletario; además de que seguiría careciendo de bienes, igual que su padre, sin poder gozar plenamente del producto de su trabajo. Aquí ya el carácter socialista del documento, confundido con educación racionalista, se hace más evidente. Se exaltó el valor del trabajo, la desaparición de las clases, la eliminación de la explotación del proletariado y la alerta contra las "afirmaciones y representaciones de un falso dios", que convencían al proletariado de que las cosas eran así y no podían ser de otra manera. En el folleto se incluyeron frases como:

- El hombre es un ser sociable.
- El que se aísla es un egoísta.
- Los hombres que todo lo quieren para sí y acaparan tierras y dinero, causan un grave daño, pues las tierras y el dinero en pocas manos empobrecen al país y traen con la miseria de las mayorías el descontento general.
- Los acaparadores de las riquezas, son los peores enemigos de la humanidad y los explotadores del trabajador.
- El trabajador necesita alternar con las herramientas de labor el libro, con el taller o el campo la escuela, para que cultivando su inteligencia y formando sus sentimientos sea un ser consciente, que piense, sienta y quiera.
- El trabajador que ha cultivado su inteligencia se eleva a sí mismo y procura elevar a su familia, dignificándose y dignificándola.
- La ignorancia en el trabajador es muy peligrosa, lo hace víctima del explotador y del alcohol. (Martínez, 1986: 102)

El 20 de noviembre de 1933 apareció en *El Nacional* una reseña de la conmemoración de la escuela tabasqueña que, abandona la ciudad para trasladarse al campo y desde allí luchar contra la mentira y la tiranía. La escuela en Tabasco estaba basada en el trabajo productor y era guiada por el "ideal igualitario de la Revolución y la emancipación económica de los trabajadores", así había nacido la "Escuela al aire libre de Tabasco". Garrido Canabal (1933) la había definido así:

Es de acuerdo con la Escuela Racionalista, que seguimos enfrentando la Razón, al Dogma; la Acción, al Intelectualismo; la Coeducación, al Aislamiento de los sexos; la Autoeducación, al Autoritarismo. En otros términos: ofrecemos la Verdad de la Ciencia contra los absurdos de la Religión; provocamos el desarrollo total y simultáneo de las facultades del niño; favorecemos su iniciativa y ponemos en juego su capacidad creadora; enaltecemos a la mujer educándola en iguales condiciones que al varón; respetamos la personalidad del niño; lo enseñamos a ser libre dentro de sus actividades, y a tener un claro concepto de su responsabilidad.

Dentro de la obra publicada del pedagogo José de la Luz Mena destacan tres títulos: Postulados pedagógicos de la Escuela Racionalista (1915), De las tablillas de lodo a las ecuaciones de primer grado (1916) y ¡Sólo la Escuela Racionalista educa! (1930). En este libro el profesor Mena estableció que cada época tenía que crear la escuela que mejor le correspondiera, así, en "nuestra época", que se "caracteriza por la creciente e incontenible lucha de clases; la escuela y el maestro deben tomar su puesto en ella, ya que, como asalariado, el maestro pertenece a la clase proletaria" (Mena, 1930: 32). La escuela que en sus contenidos debía rechazar cualquier explicación religiosa y dualista, e involucrar al estudiante en el todo social, no sería un escenario artificial sino un elemento social de preparación para apoyar (y no provocar) el cambio que ya se estaba dando en la sociedad.

La escuela de su tiempo, expresa en su obra José de la Luz Mena, ya no respondía a las condiciones sociales en las que se vivía, pues no era una escuela de mujeres y hombres libres, sino una institución que domesticaba, no educaba. Las que se hacían llamar escuelas nuevas, –las de la acción y del trabajo– que intentaban pasar por la racionalista, no liberaban al estudiante pues sólo proponían la actividad como fundamento, pero no modificaban la organización de la comunidad escolar, tan sólo cambiaban los procedimientos para aprender (Montes de Oca Navas, 2004).

La Escuela Racionalista forma a las mujeres y a los hombres libres y fuertes, cuyas energías no serán explotadas para rancias vanidades, y sí encauzadas para obtener, con mínimo esfuerzo, mayor producción, sin amos ni salarios y en beneficio de la solidaridad humana (Mena, 1941; 124). En la escuela racionalista, la biología y la sociología tenían un lugar preferente para la obtención de los conocimientos utilizados por los alumnos en la comprensión de la vida natural y social. Ni la vida natural ni la social debían reconocer ninguna causa sobrenatural que las explicara; en la escuela racionalista se fomentaría la cooperación en el trabajo con un ideal evolucionista, cambiante y transformador de la realidad.

Al intelectualismo, la escuela racionalista oponía el desarrollo de todas las actividades vitales del individuo en forma espontánea. Al verbalismo opuso el trabajo espontáneo y de utilidad social, al autoritarismo la autoeducación; al automatismo, la educación basada en la libre manifestación de los alumnos; al aislamiento de la vida de la llamada "escuela cárcel", se proponía la manifestación natural de los alumnos dentro y fuera de la escuela; al individualismo la vida en común, la cooperación; a la separación de sexos proponía la escuela mixta que acabara con conceptos viejos y enfermizos con respecto a las escuelas donde juntos, niños y niñas, construían el conocimiento; al laicismo neutral, a la manera del que sostuvieron los liberales del siglo XIX que evadía y encubría el conflicto que existía entre la religión y la ciencia, opuso la abierta lucha contra los prejuicios teológicos y su falsedad. "La escuela laica no enseña religión pero tolera las religiones con sus errores, dogmas y prejuicios, su misión resulta ridícula e inútil" (Mena, 1941; 219).

En su libro La escuela racionalista, el profesor Mena narra lo que hizo en Mérida a través de la escuela racionalista de Chuminópolis en 1917. Habla de métodos, propósitos, instalaciones, logros, cambios, obstáculos; no habla de libros, planes y programas pues

era una escuela libre, la enseñanza la dictaban y guiaban las necesidades e intereses de los estudiantes constituidos en una comunidad de trabajo cooperativo y productivo, no sólo por su carácter pedagógico, sino por las utilidades económicas que proporcionaba a sus trabajadores. Una pequeña biblioteca constituía la base de apoyos teóricos y científicos, un periódico, producido en su totalidad por los propios estudiantes llamado Oriente, era el medio de información de la escuela racionalista de Mérida, basada en principios morales de trabajo, solidaridad y cooperación, "en lo futuro la organización de la familia y de la sociedad será a base de apoyo mutuo en que todos cooperen, esto es, una organización acorde con la armonía que priva en el Universo, en su exacto y racional concepto" (Mena, 1941; 40).

La escuela racionalista preparaba, según el profesor Mena, para una sociedad sin clases, para una democracia de los trabajadores, era coeducativa y combatía todo dogma ya fuera político o religioso. La escuela racionalista era opuesta a la escuela burguesa de entonces, "pues mientras ésta forma autómatas, súbditos, esclavos asalariados, aquella forma hombres libres y fuertes para una nueva sociedad sin clases y de justicia igualitaria". (Mena, 1941; 170).

La escuela racionalista tras sucumbir en Yucatán siguió aportando sus ideas para la organización de la nueva escuela mexicana que, según José de la Luz Mena (1941), no era la socialista implantada en 1934 pues encerraba problemas muy fuertes que no fueron resueltos y que hicieron de ella un "fracaso". Sobre el tema de la educación socialista, para la época confundida por educación estalinista el teórico español Juan Andrade Rodríguez (2011; 418-419) en 1937 decía:

La teoría providencial del "jefe querido", que en su concepción generan, exponen e interpretan tanto el fascismo como el estalinismo, ha conducido a la cretinización de militantes y a la domesticación de los espíritus. En "Pravda", de Moscú, del 25 de septiembre de 1935, se publicó el extracto de un informe sobre aeronáutica, en el que se decía: "Al genial guía del proletariado mundial, al camarada Stalin El Grande". Y es que se ha formado entre la nueva generación una mentalidad que no se distingue precisamente por un gran fervor hacia el ideal socialista, sino por una pasión soviética, por un patriotismo soviético especial.

Sobre esta educación estalinista, lamentablemente apellidada de socialista, insiste Juan Andrade Rodríguez (2011; 419)

El socialismo, entre sus normas de conducta moral frente a la decadencia capitalista, ha reivindicado siempre la de la verdad. La verdad siempre y en todas las circunstancias, expuesta y difundida entre la clase trabajadora. La mentira, el embuste y la calumnia son armas necesarias y útiles a la burguesía, que sobre ellas construye su sistema de embaucamiento que permite la dominación y la esclavitud de la clase trabajadora. El que sectores representativos del proletariado recurran como sistema a estos procedimientos, indica, mejor que nada, la profunda crisis moral que atraviesa y lo que podemos llamar, con un criterio amplio y genérico, el socialismo. Temer la verdad es reconocer que no se tiene razón.

Su artículo termina con propuestas ideológicas acordes con el difícil momento por el que atravesaba el socialismo europeo en la década de los treinta del siglo pasado

El problema consiste para la nueva generación en ser capaz de educar seres libres, con independencia crítica, con una gran pasión socialista, con odio firme hacia todo fetichismo. La actual juventud, en su gran mayoría, está presa del veneno autoritario. Le han inculcado el sentido de la disciplina mecánica; se le ha pervertido con la admiración hacia los uniformes, con la ambición por los grados jerárquicos, con el criterio servil de sometimiento a los jefes tengan o no tengan razón. Eso no es el socialismo, ni la concepción de la libertad que los socialistas han anhelado siempre.

Nuestra juventud tiene una inmensa tarea ante sí. Ante todo, tiene que comprender profundamente la importancia de la lucha que tiene entablada. Es una contienda para destruir de raíz todos los vestigios del capitalismo. En su lucha contra la burguesía tiene que aniquilar su poder económico, destruir toda su ideología y hasta los sentimientos que han difundido y hecho prevalecer entre algunos sectores del proletariado. Pero al mismo tiempo, tiene que reaccionar contra nuevos defectos que se observen en la educación socialista de la nueva generación. El socialismo atraviesa internacionalmente una profunda crisis moral. Y el trabajo de su reeducación corresponde principalmente a los jóvenes que militan en el movimiento marxista revolucionario independiente (:420).

José de la Luz Mena señaló como problemas de la escuela socialista lo extemporáneo de la Ley Orgánica de Educación que reglamentaba el tercer artículo expedida en febrero de 1940, en la cual, según Mena, no se definía la doctrina social ni pedagógica, ni el método de la escuela socialista; asimismo se confundía educación con instrucción y por ello se sostenían tesis que llegaban a ser hasta contradictorias. Defensora de una clase, la del proletariado, la escuela socialista no había terminado con la lucha de clases sino que la había intensificado. La federalización sostenida en la ley, acabaría con la iniciativa y creatividad de los estados, bajo una guía centralizadora y unilateral que terminaría con todo sistema democrático. A pesar de los esfuerzos que hizo el profesor Mena no pudo lograrse que a la escuela racionalista no se le confundiera con la socialista "donde al socialismo se le tomaba como guía y como texto", y por ello, según Mena, no dejaba de ser dogmática, sectaria, unilateral y dirigida.

3.25.- Santiago Poma y las escuelas ambulantes en el campo boliviano

Otro antecedente de la Escuela de Warisata lo tenemos en la obra de Santiago Poma, un aymara oriundo de Achacachi, Bolivia, quien fue el primer indígena que trató de construir una escuela en su comunidad a finales del siglo XIX, cuando la educación en Bolivia estaba prohibida para las indias e indios. Esta decisión fue castigada por los latifundistas y el mismo Estado: la familia de Poma fue hostigada y él fue capturado, torturado y encarcelado durante tres años por anhelar su educación y la de sus hermanos. El mismo Santiago Poma (2010) cuenta lo ocurrido:

Hace tiempo alcancé a levantar una pequeña escuela para los niños de la comunidad. Este acto fue interpretado como un incalificable delito, y un día, con otros compañeros más, fui conducido a la cárcel de la capital, atado a la cola de los caballos que montaban los soldados. Mientras tanto, impunemente, las barretas de los opresores se encargaban de consumir la obra destructora... El edificio de la escuela fue demolido. Llegado a la cárcel, el fiscal me hizo flagelar, y luego dispuso mi encarcelamiento, que duró tres años. Hoy me hallo reducido a la condición de colono, que quiere decir esclavo. Esta escuela (Warisata), objeto de nuestras preocupaciones y desvelos, es de los indios, y yo... tomo posesión de ella en nombre de nuestros abuelos.

Otro antecedente data de 1905. Desde ese año, las escuelas ambulantes en el campo, fundadas durante el gobierno de Ismael Montes [1861-1933], enseñaban el alfabeto y la doctrina cristiana, y de esta manera Bolivia se convertía en el primer país latinoamericano que daba al indio la oportunidad de educarse. Sin embargo, varias escuelas indígenas que ya eran fijas fueron clausuradas por el presidente Bautista Saavedra [1870-1939] en 1921 quien, como abogado, había defendido la sublevación de los indios de Mohoza, logrando votos para su candidatura. No obstante, una vez en el poder no vaciló en llevar a cabo la feroz masacre de los indios de Jesús de Machaca, el 14 de marzo de 1921. Esta masacre fue la respuesta a la sublevación india en contra del Corregidor Luis Estrada, quien, según Elizardo Pérez, había apresado a dos indios por motivos insignificantes, imponiéndoles una multa muy elevada que no pudo ser pagada. En vista de ello fueron encarcelados y privados de alimentos hasta que reunieran el monto

requerido. Mientras tanto, los opresores empezaron a celebrar “algún acontecimiento familiar” muchos días, “en medio de libaciones”, y sólo después de pasada la borrachera y el jolgorio, la autoridad se acordó de sus prisioneros, pero para su sorpresa se encontró ante “el espectáculo de la agonía y la muerte de los desdichados” (Pérez, 1962).

3.26.- La primera Normal de Bolivia

El 6 de junio de 1909⁹⁴ se creó la primera Normal en Bolivia: la Escuela Normal de Profesores y Preceptores de la República, bajo la dirección del pedagogo belga George Rouma [1881-1976], como parte de la reforma impulsada por el partido liberal. George Rouma fue colaborador del pedagogo belga Ovide Decroly [1871-1932]. En Bélgica, Decroly introdujo los centros de interés como propuesta pedagógica basada en el respeto por la niña y el niño y su personalidad, con el objetivo de prepararlos para vivir en libertad.

Se opuso a la disciplina rígida, apostando por crear un ambiente motivador con grupos homogéneos basados en la socialización, la observación de la naturaleza y la escuela activa. Rouma nació en Bruselas el 20 de diciembre de 1881 y murió en esa misma ciudad el 6 de abril de 1976. Fue el jefe de la Misión Belga en Bolivia. Además de la Escuela Nacional de Maestros en Sucre, fundó el Instituto Normal Integrado “Simón Bolívar” en La Paz y el sistema de educación formal.

Esta Normal contó con la participación de educadores belgas marxistas, quienes a su vez estaban bajo la influencia del pedagogo suizo Johann Heinrich Pestalozzi [1746-1827] y su concepción de la educación con la cabeza, con el corazón y con las manos, es decir, pensando, sintiendo y haciendo⁹⁵, y de la experiencia que León Tolstoi pusiera en práctica en la escuela que fundó en su pueblo natal, Yásnaia Poliana⁹⁶. Entre 1871 y 1875 Tolstoi publicó varios volúmenes de relatos para enseñar a leer y a escribir a las niñas y niños de su escuela. Su intención era encontrar un modo de contar directo y sencillo, pero de gran potencia narrativa. Su obsesión por el estilo le llevó al extremo de confesar que gracias a esta obra ya podía morir “literariamente” tranquilo.

La escuela de Sucre fue un homenaje a los 100 años de la gesta libertaria de 1809 y al educador potosino Modesto Omiste Tinajeros [1840-1898], considerado “padre de la educación boliviana”, un esclarecido hombre que dedicó su vida a la educación popular. Su personalidad y su talento lo llevaron a crear y orientar las escuelas municipales.

A comienzos de 1809, el claustro de la Universidad de San Francisco Javier, conocida como “de Charcas”, fue conmovida por un serio suceso. Se le había pedido que emitiera juicio sobre las aspiraciones de la infanta Carlota Joaquina, ahora en la corte portuguesa trasladada al Brasil, que pretendía asumir, como hermana de Fernando VII, los poderes del reino español, envuelto en un conflicto con el emperador de los franceses. La universidad informó que el escrito de la infanta le parecía subversivo y su dictamen pasó a manos del virrey en Buenos Aires, quien ordenó como respuesta que la corporación destruyera los documentos relacionados con esta consulta, cosa que hizo el presidente de la Real Audiencia de Charcas, Ramón García de León y Pizarro.

⁹⁴ El 6 de junio de 1924, el entonces presidente Bautista Saavedra [1870-1939] promulgó un Decreto Supremo por el cual quedó establecido el 6 de junio como Día del Maestro, en homenaje a la creación de la primera Escuela Normal de Bolivia.

⁹⁵ Simón Rodríguez estudió la obra de su contemporáneo Pestalozzi mientras estuvo en Alemania y Prusia.

⁹⁶ La experiencia pedagógica se conoce como “Yasnaia Poliana”. En esta disertación se recoge el ideario pedagógico, humanista y liberal, lleno de amor al pueblo y de respeto por la naturaleza (Tolstoi, 2003).

El hecho sirvió de detonante y la reacción contra tal proceder se produjo de inmediato, pues el claustro y el pueblo de Chuquisaca se pronunciaron a favor del alzamiento contra la autoridad. En apoyo a tal idea, Bernardo Monteagudo hizo circular una sátira contra el régimen español, a la que tituló "Diálogo de Atahualpa y Fernando VII". Monteagudo se convertiría en uno de los líderes del alzamiento contra el presidente Pizarro. Poco tiempo después, el 16 de julio de 1809, La Paz imitaría, con Pedro Domingo Murillo a la cabeza, las primeras intenciones libertarias de América; el 10 de agosto de 1809 se produjo un levantamiento autonomista en la Real Audiencia de Quito, el 19 de abril de 1810 Caracas lanza su grito de independencia, el 25 de mayo se revela Buenos Aires, Bogotá el 20 de julio, México el 16 de septiembre y Santiago de Chile el 18 del mismo mes. Toda América manifestaba propósitos de cambio. El ejemplo emergió del valeroso pueblo chuquisaqueño. Ese 25 de Mayo de 1809 se dio el primer grito libertario de lo que dieciséis años más tarde terminaría en la Independencia de Bolivia.

Como Presidente del municipio de Potosí, Omiste Tinajeros creó las escuelas "1 de abril" para los niños y "Juana Azurduy de Padilla" para las niñas, el año 1883. Gracias a la implementación de las Asambleas de Maestros, de las que fue gestor, pudo implementar sus modernos métodos pedagógicos a través de conferencias, convirtiendo a las escuelas municipales en las abanderadas del país.

De la Normal de Sucre egresaron importantes pedagogos bolivianos, entre los que destacaremos los hermanos Elizardo y Raúl Pérez, futuros sembradores de escuelas, Faustino Suárez Arnez, autor de la Historia de la Educación en Bolivia (1963), José Sixto Vaca Guzmán y Carlos Beltrán Morales.

Capítulo 4:

La Escuela Ayllu de Warisata

“En algún lugar debe haber un basural donde estén amontonadas las explicaciones. Una sola cosa inquieta en este justo panorama: lo que pueda ocurrir el día en que alguien consiga explicar también el basural”

Julio Cortázar (1979)

En este capítulo, núcleo de este trabajo, se sistematiza la Escuela Ayllu de Warisata, desde cinco apostolados. Una visión amáutica, una política, una pedagógica, una didáctica y una humanística. Para cada una de ellas se ha creado seis constructos: (1) Amáutica Ayllu, (2) Emancipación y (3) Autodeterminación, (4) Pedagogía del Adobe, (5) Didáctica del Reencuentro, y (6) Personas críticas. Nótese que la visión Política tiene dos constructos, el 2 y el 3. Todos estos constructos están indisolublemente vinculados. Previamente se contextualiza política y pedagógicamente este período. En cada año estudiado del lapso 1931-1940 se contextualiza otras experiencias pedagógicas que paralelamente se desarrollaban en Nuestra América, tales como la Escuela Serena en Argentina, entre 1930 y 1950, que las hermanas pedagogas Olga y Leticia Cossetini crearon en dos planteles, uno en Rafaela y el otro en Carrasco; el fermenterio para una pedagogía creadora de la Escuela Rural Unitaria de Tristán Suárez de Argentina, entre 1938 y 1958, creada por el pedagogo Luis F. Iglesias, la Escuela Rural Canteras del Riachuelo, en Colonia, Uruguay, entre 1927 y 1935 del matrimonio Jesualdo Sosa y María Cristina Zerpa.

1.- El contexto durante la creación de la Escuela de Warisata

Con Guaicaipuro, Paramaconi,
con Anacaona, con Hatuey,
hemos de estar y no con
las llamas que los quemaron,
ni con las cuerdas que los ataron,
ni con los aceros que los degollaron,
ni con los perros que los mordieron.

José Martí⁹⁷

“América no caminará sin el indio”. El epígrafe y esta frase del apóstol cubano José Martí [1853-1895] sirven de punto de partida para ubicar en el tiempo y el espacio la impronta de la Escuela de Warisata y la Pedagogía del Adobe. Uno de los acontecimientos más importantes del siglo pasado, que tuvo lugar a finales de la década de los años 20, fue la gran depresión, crisis económica mundial que se inició en 1929 y se prolongó hasta principios de la década de los años cuarenta. Fue la depresión económica más larga en el tiempo, la de mayor profundidad, y la que afectó a más países de todas las acontecidas en el siglo XX. Esta depresión se originó en los Estados Unidos, a partir de la caída de la bolsa de valores del 29 de octubre de 1929 (conocido como martes negro), pero se extendió rápidamente a casi todos los países del mundo.

En marzo de 1923, el amauta peruano José Carlos Mariátegui [1894-1930] viajó a Italia gracias a una beca del gobierno de Augusto Leguía [1863-1932], que quería deshacerse de él. Allí conoció al filósofo italiano Benedetto Croce, y regresó a Perú en marzo de 1923. Colaboró en diversos diarios y ejerció la docencia en la Universidad Popular González Prada. En 1924, debido a una antigua lesión, le fue amputada una pierna. Fundó la revista Amauta en 1926 y sufrió encierros carcelarios y prisión domiciliaria en 1927, durante el proceso contra los comunistas. En 1928 rompió con el APRA, fundó el Partido Socialista, la revista proletaria Labor y publicó sus “Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana”. Un año más tarde, fundó la Confederación de Trabajadores de Perú. Murió en Lima el 16 de abril de 1930, un año antes de la fundación de la Escuela de Warisata.

⁹⁷ El epígrafe y la frase están tomadas de la Casa Martí, ubicada entre las esquinas de Veroes y Jesuitas, en Caracas, donde el pedagogo cubano impartió clases de Literatura Española a finales del siglo XIX. Al lado de esta casa quedaba la “Escuela de Primeras Letras” que dirigía Guillermo Pelgrón, y donde desde 1791 Simón Rodríguez enseñaba a Simón Bolívar, entre otros niños. Para esa fecha existían en Caracas sólo tres escuelas primarias con autorización legal: una pública, la de Pelgrón, y dos regentadas por religiosos (Rodríguez, 1990; 312).

Entre los años 1920 y 1930 en Latinoamérica y el Caribe, y particularmente en América Central, los movimientos campesinos tuvieron un auge relativamente importante, cuando ya existía una explotación de campesinos asalariados directamente subordinados a empresas estadounidenses, que los organizaban en actividades exportadoras. En esta región se conformaron bases importantes de lucha por la reforma agraria que, debido a la fuerte presencia del Tío Sam, se mezclaron con las luchas nacionales contra la dominación norteamericana. Este es el caso del sandinismo, liderado por Augusto César Sandino [1895-1934], de las revoluciones de El Salvador lideradas por Farabundo Martí [1893-1932], de las huelgas de masas cubanas y, en parte, de la Columna Prestes en Brasil⁹⁸, que a pesar de tener una base fundamentalmente pequeño-burguesa, entró en contacto con la población campesina, desarrollando una cierta interacción entre este movimiento de clase media de origen militar y el campesinado.

En lo tocante al resto del mundo, el austriaco Adolf Hitler [1889-1945] sucedía al mariscal Paul von Hindenburg en el gobierno de Alemania, entre el 2 de agosto de 1934 y el 30 de abril de 1945, siendo sucedido a su vez por Karl Dönitz [1891-1980], quien gobernó por espacio de 23 días. En esa misma época, el fascista Benito Mussolini [1883-1945] gobernaba Italia, entre el 31 de octubre de 1922 y el 25 de julio de 1943; su antecesor en el cargo fue Luigi Facta [1861-1930] y su sucesor el General Pietro Badoglio [1871-1956]. China estuvo gobernada por Chiang Kai-shek [1887-1975] entre el 10 de octubre de 1928 y el 15 de diciembre de 1931. En relación a China debemos destacar que, entre 1934 y 1935, el líder revolucionario Mao Tse Tung condujo la Gran Marcha, un viaje a través del interior de China que realizaron las tropas del Ejército Rojo chino donde las fuerzas armadas del Partido Comunista de China lograron escabullirse del ejército de la República de China. Aquella marcha supuso la subida al poder de Mao Tse Tung. Años antes, los comunistas habían logrado establecer el control de una zona del área montañosa de la provincia de Jiangxi, en el sur del país, donde fundaron la República Soviética de China.

El georgiano Josef Stalin [1878-1953] gobernó la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas entre el 3 de abril de 1922 y el 5 de marzo de 1953. Sucedió a Viacheslav Mijáilovich Molotov [1890-1986] y después de él asumió el gobierno Georgi Maksimiliánovich Malenkov [1902-1988].

Los gobernantes de otros países del mundo, en aquel período histórico, eran: Francisco Franco [1892-1975] en España, entre el 1 de octubre de 1936 y el 20 de noviembre de 1975; el Emperador Hirohito [1901-1989] en Japón, entre el 25 de diciembre de 1926 y el 7 de enero de 1989; Arthur Neville Chamberlain [1869-1940] en el Reino Unido, entre el 28 de mayo de 1937 y el 10 de mayo de 1940, sucediendo a Stanley Baldwin [1867-1947], y siendo sucedido por Winston Churchill [1874-1965]; y en Francia gobernaron Pierre Paul Henri Gaston Doumergue [1863-1937], entre el 13 de junio de 1924 y el 13 de junio de 1931, Paul Doumer [1857-1932], entre el 13 de junio de 1931 y el 7 de mayo de 1932, y Albert Lebrun [1871-1959] entre el 10 de mayo de 1932 y el 10 de julio de 1940. En Estados Unidos gobernaba Franklin Delano Roosevelt [1882-1945], entre el 4 de marzo de 1933 y el 12 de abril de 1945. Sucedió a Herbert Hoover [1874-1964] y fue sucedido por Harry S. Truman [1884-1972]. En relación a este país, el 4 de julio de 1931, el periódico Patria, de San Salvador, comentó que la fiesta patria de Estados Unidos significaba:

(...) la garra brutal contra la garganta de los pueblos débiles de América. Mientras el imperialismo mantenga la corrupción y la opresión en el continente, ya sea apoyando tiranías criollas, como la de Machado en Cuba y la de Gómez en Venezuela, o directamente se empeñe en mantener rotas las arterias de un pueblo, como

⁹⁸ Sin embargo, no se puede hablar de un movimiento campesino realmente significativo en este período en Brasil.

Nicaragua, el 4 de julio tendrá que ser un día de duelo, un día negro en el calendario de la vida histórica del mundo. Al detenemos a meditar sobre esta fecha, proponemos a la prensa continental hispánica la adopción del 4 de julio como el Día Antiimperialista; que en este día se haga un recordatorio en toda América hispana, un recuento de todos los atropellos cometidos por los Estados Unidos en nuestros países; hacerle ver al mundo, especialmente al pueblo de los Estados Unidos, tan engañado por su gobierno, que lo que para ellos es el Día de la Libertad, el 4 de julio, para nosotros es el día de la opresión.

Por aquellos años, como bien dice este editorial, muchos países de Latinoamérica y el Caribe estaban siendo gobernados por apátridas que velaban por los intereses estadounidenses: Gerardo Machado Morales [1871-1939] en Cuba entre 1925 y 1933; Juan Vicente Gómez [1857-1935] en Venezuela entre 1908 y 1935; Rafael Leonidas Trujillo [1891-1961] en República Dominicana entre 1930 y 1938 (luego repetiría entre 1942 y 1952); Tiburcio Carias Andino [1876-1969] en Honduras entre 1932 y 1949; Anastasio Somoza García [1896-1956] en Nicaragua entre 1937 y 1947 (y más adelante entre 1950 y 1956); y Maximiliano Hernández Martínez [1882-1966] en El Salvador entre 1931 y 1934 (y luego también entre 1935 y 1944). En Uruguay, país que en 1930 organizó y ganó el Primer Campeonato Mundial de Fútbol, Gabriel Terra [1873-1942] asumió la Presidencia de la República⁹⁹ el 1 de marzo de 1931. El 31 de marzo de 1933, con apoyo de la policía, dirigida por su cuñado, el ejército y el sector mayoritario del Partido Nacional dieron un golpe de Estado que disolvió el Parlamento y censuró la prensa.

En Bolivia, durante las décadas de los 20 y 30 del siglo XX, el nombre de Tristán Marof [1898-1979] era sinónimo de revolución social y liberación nacional. Su verdadero nombre era Gustavo Navarro, boliviano, y fue uno de los pioneros del movimiento socialista latinoamericano, jugando un papel muy importante en la formación y desarrollo de todo el movimiento social izquierdista en la Bolivia del siglo XX. Los trabajos sociológicos de Marof formaron la base del socialismo boliviano y del indigenismo izquierdista. Teniendo gran originalidad y fuerza de convicción, sus ideas dejaron una profunda huella en el pensamiento social boliviano. Marof fundó, en la década de los veinte, el Partido Socialista Obrero Boliviano, del cual sería militante Elizardo Pérez.

El 22 de julio de 1931, en Chile, los estudiantes en huelga en Santiago redoblaban sus protestas contra el gobierno dictatorial del General Carlos Ibáñez del Campo [1877-1960], que gobernó al país austral entre 1927 y 1931. En 1930, en Argentina, tuvo lugar el primer golpe de Estado de su etapa constitucional, por el que fue derrocado el presidente Hipólito Yrigoyen, marcando el inicio de la llamada “década infame”¹⁰⁰. El 21 de febrero de 1934 fueron asesinados Augusto César Sandino y su hermano, en Managua, por miembros de la Guardia Nacional, bajo el mando del General Anastasio Somoza García. Sandino era un líder de la resistencia nicaragüense contra el ejército de ocupación estadounidense en Nicaragua.

En México, en la década de los años treinta, la lucha a favor de la reforma universitaria asumía banderas nacional-democráticas y étnicas que no fueron bien asimiladas por los

⁹⁹ La política exterior de la dictadura de Terra fue de alineación con Estados Unidos e Inglaterra, en sus comienzos. Roosevelt visitó Uruguay en 1936. En 1935, Terra pactó el pago de la deuda con Inglaterra y la compra de carbón. El pago se realizó en especies, sobre todo en carne condensada y enlatada conocida como corned beef. En 1935 rompió relaciones con la URSS y la República Española, para adherirse a la causa falangista. Al mismo tiempo, estableció estrechos vínculos con la Italia de Mussolini y la Alemania de Hitler, de quien obtuvo fondos para la construcción de la presa Rincón del Bonete.

¹⁰⁰ Se conoce como la “década infame”, en la Argentina, el período que comienza el 6 de septiembre de 1930, con el golpe de Estado militar que derrocó al presidente Hipólito Yrigoyen y finaliza el 4 de junio de 1943, con el golpe de Estado militar que derrocó al presidente Ramón Castillo. El nombre fue acuñado por el historiador argentino José Luis Torres (1945) en su libro “La Década Infame”.

partidos comunistas y por ciertos sectores de la izquierda, aunque finalmente el movimiento educacional mexicano va a tener su gran expresión en la “educación socialista”, que tuvo su auge durante esta década, en la que también tuvo lugar la guerra fratricida entre Bolivia y Paraguay.

En Bolivia, país que con su nombre hace homenaje a su padre, el Libertador Simón Bolívar, hubo cincuenta y seis golpes de Estado en el siglo XX, triste récord mundial. La primogénita de Bolívar está atravesada de sur a norte por dos cordilleras andinas, la Occidental y la Real, situada esta última al oriente, dejando entre ambas una altiplanicie que abarca una extensión de cien mil kilómetros cuadrados. En ella está situada Warisata, en su parte septentrional y muy cerca del nevado Illampu. Esta altiplanicie es una estepa inmensa, rasa, desprovista de árboles. El aspecto que presenta inicialmente es melancólico y agresivo. El color dominante es el gris. Las estribaciones andinas se ven desnudas y agrestes, y cuándo no, cubiertas de nieve eterna. En la cordillera Real levantan sus penachos blanquísimos el Illimani, el Huaina Potosí y el Illampu, formidable mole que albea a seis mil metros de altura y cuyas blancuras van disminuyendo gradualmente debido al calentamiento global.

Warisata se encuentra a 3800 metros de altura sobre el nivel del mar, con una temperatura media de entre 5 y 10 grados centígrados. En consecuencia, allí no se diferencian las estaciones climáticas como en otros lugares, sino que de hecho sólo se nota el verano, por un aumento apenas sensible de la temperatura, y el invierno, que por lo duro es largo y molesto. En el altiplano, durante el invierno, pero sobre todo en los meses de julio y agosto, la temperatura llega a descender hasta a 15 y 20 grados bajo cero, lo que ocasiona el congelamiento del agua y un frío que se hace tanto más insoportable a causa de los vientos que soplan casi de manera regular, todas las tardes y gran parte de la noche. Las lluvias en el altiplano se caracterizan por ser torrenciales; debido a esto, los caminos se vuelven intransitables y, mientras llueve, la temperatura baja tanto como en la época de invierno¹⁰¹.

En la década de los años 30 del siglo pasado, Bolivia se vio envuelta en el conflicto bélico contra Paraguay conocido como la Guerra del Chaco [1932-1935], que fue resultado de la voracidad de las empresas petroleras de entonces. Este conflicto marcó un hito en la nueva conciencia social patriótica y en la de una generación de presidentes militares de tendencias socialistas, dentro un ambiente reaccionario gamonal. Diversos gobiernos civiles y militares, que oscilaron entre el nacionalismo y el liberalismo, permitieron la frágil aparición de políticas que -tímidamente- reconocían la importancia de la temática indígena, en un país donde la abrumadora mayoría estaba constituida por descendientes de aymaras, quechuas, guaraníes y otras etnias inmemoriales. No obstante, Bolivia se encontraba en manos de una minoría que controlaba el poder político y, sobre todo, económico (conocida como “la rosca minero-feudal”), que mantenía a su población campesina e indígena mayoritaria bajo condiciones extremas de explotación.

Esta “rosca”, no representaba y conformaba la minoría letrada blanca de Bolivia, de tendencia liberal, que saqueó y entregó los recursos naturales al capital extranjero, detentando sin embargo las instituciones del poder, los medios de producción, las tierras productivas, las más importantes minas de estaño y los medios de comunicación, a través de los cuales se extendía el terrorismo mediático.

Los latifundistas acaparaban grandes extensiones de tierra, cultivadas gracias a la explotación de los indígenas en un régimen sórdido y cruel con forma de servidumbre gratuita, negándoles todos sus derechos y prohibiéndoles aprender a leer y escribir bajo

¹⁰¹ Esta descripción está tomada de Velasco (1940).

pena de terribles e indescritibles castigos físicos, a fin de arrebatárles sus riquísimas tierras de comunidad¹⁰² y desalojarlos de sus ayllus. Los indios de Bolivia no eran ciudadanos y no gozaban de derechos constitucionales. Estos derechos podían ser adquiridos a medida que aprendiesen a leer y escribir, pero esto era muy difícil de lograr, ya que no se les daba escuelas.

En ese contexto, surge en 1931 la Escuela-Ayllu de Warisata, creada en conjunto por un funcionario de educación del gobierno boliviano, Elizardo Pérez, y un representante de la comunidad de Warisata, Avelino Siñani. Ambos, conociendo que un sistema social es en esencia una conciencia sustentada en una relación económica, educaron con la Pedagogía del Adobe, de la cual se desprendió una lucha política, una lucha revolucionaria, una lucha pedagógica para la emancipación y autodeterminación del indio y la india que en esencia fue una lucha por la conciencia de las mayorías, donde el ayllu, como territorio de la confrontación, era la conciencia. Lo demás estaba subordinado a este objetivo. Avelino Siñani, en realidad, fue la voz a través de la cual la comunidad indígena expresó su deseo de organizarse y alfabetizarse, sin pensar que terminarían construyendo mucho más que eso.

La Pedagogía del Adobe se nutrió de los movimientos renovadores que la precedieron y su propuesta educativa logró objetivos universales revolucionarios (emancipar y autodeterminar). Tres de los artículos del Reglamento del Estatuto Orgánico de Educación Indígena y Campesina dan prueba de lo primero:

Artículo 81. El carácter integral de la educación e instrucción de la escuela campesina se basa en los fundamentos pedagógicos sociales de la *Escuela Única Activa*, siendo su función, por tanto, la preparación del alumno en todos sus aspectos, capacitándolo para la lucha por la vida de manera particular en cuanto se refiere a las condiciones de su medio económico: el campo, la mina, la floresta.

Artículo 84. El niño, como fundamento de su educación, desde su ingreso a la escuela debe familiarizarse con los talleres, campos de cultivo, trabajo de jardinería, construcciones de aprisco, gallineros, crianza de ganado y, principalmente, la construcción de una escuela, así como el mobiliario de aulas, dormitorios, comedores, etc., adaptando a las características de este medio el principio de educación manual sustentado por *Sloyd*.

Artículo 86. La escuela campesina, al rehuir todo dogmatismo, debe orientarse mediante los sistemas activos, y sus programas aprovechar las enseñanzas adaptables a nuestro medio de la escuela *Dalton*, *Montessori*, *Coussinet*, *Decrolly*, *Tagore*, *Tolstoy*, *Angelo Patri*, etc., teniendo en cuenta que Bolivia posee vestigios dignos de conservarse y perfeccionar de la pedagogía ancestral de los antepasados indígenas.

Además de los movimientos señalados en ese Reglamento, hay otros que vale la pena nombrar y que nutrieron la Pedagogía del Adobe a través de Elizardo Pérez y su vínculo con el maestro belga George Rouma:

- 1) El *sistema de trabajo manual* [1866], llamado sistema Sloyd, del pedagogo finlandés Uno Cygnaeus [1810-1888], considerado “padre” del sistema escolar popular finlandés. El sistema llegó a ser obligatorio para los muchachos en todas las escuelas rurales escandinavas y para todos los profesores (no profesoras) en las instituciones de entrenamiento magisterial. El sistema consistía en aprender el arte de trabajar los metales y la madera, las técnicas de fabricación, la selección de muestras de madera apropiadas de los bosques, y el cuidado necesario para trabajar con los materiales. En 1870, se instauró el sistema Sloyd en Nääs, Suecia, y más tarde fue introducido en Inglaterra, Estados Unidos, Japón, Brasil, Argentina, Cuba y Bolivia, entre otros. Actualmente, el Sloyd es parte del plan de estudios obligatorio de la escuela en Finlandia, Suecia y Noruega.

¹⁰² A pesar de que los indígenas eran y son la mayoría de la población boliviana, el 70% de la población. En esa época vivían en las tierras de comunidad o en las grandes haciendas, bajo ese régimen de esclavitud que se llamó *pongueaje*.

- 2) La *Escuela de Bedales*, institución educativa fundada en Sussex, Inglaterra, en 1893 por John Haden Badley [1865-1967], colaborador de Cecil Reddie en la Escuela de Abbotsholme. A diferencia de ésta, aceptaba la coeducación de chicos y chicas en todos los niveles de enseñanza y en todas las actividades. La asamblea general de estudiantes definía democráticamente el reglamento de la escuela.
- 3) La Escuela de Ensayo de Chicago, en 1896, La *Escuela de Ensayo* de Chicago, en 1896, del filósofo estadounidense John Dewey [1859-1952] y la publicación de su "School and Society", en 1899. El objetivo de la corriente generada por esta escuela era la transformación de la sociedad por la educación. La filosofía de Dewey cuestionaba radicalmente la teoría del conocimiento vigente en la época, lo que diferenciaba esta filosofía de la Escuela Nueva, aunque coincidía con ella en la crítica a la escuela tradicional, sus contenidos y sus métodos. Esta corriente educativa tuvo gran importancia en las tres primeras décadas del siglo XX, y consiguió su objetivo inicial, el de transformar la escuela. Su propuesta estaba basada en siete puntos fundamentales para mejorar la escuela elemental: libertad para el desarrollo natural, el interés como motivo de todo trabajo, el maestro como guía, el estudio científico de la evolución de los niños, mayor atención a todo lo que afecta al desarrollo del niño, la cooperación entre escuela y hogar, y la escuela progresista. La Escuela Nueva rechaza el formalismo y el intelectualismo, en la base de su programa y de sus métodos está la preocupación por los intereses y necesidades del niño en su conjunto (afectividad, inteligencia y voluntad), concebido como centro del proceso de enseñanza y aprendizaje adaptado a los ritmos de aprendizaje individual y al trabajo en grupo. En síntesis, las ideas que representan al movimiento son: la escuela debe estar situada en la vida, la escuela debe girar en torno a los intereses del niño, la escuela debe ser activa, la escuela debe ser una auténtica comunidad vital, y es necesario revalorizar el papel del maestro.
- 4) La Escuela de *Internados de Abbotsholme*, fundada en 1889 Inglaterra por Cecil Reddie [1858–1932], con la cual se inaugura la "Escuela Nueva", en sus vertientes europea y norteamericana, de fines del siglo XIX.
- 5) Los trabajos de reformación del sistema educativo holandés, a finales del siglo XIX, del pedagogo Jan Ligthart [1859-1916].
- 6) El *hogar de educación en el campo*, fundado en Alemania en 1898 por Hermann Lietz [1868-1919].
- 7) La *Escuela del Bronx*, de Angelo Patri [1876–1965]. Patri fue el primer estadounidense de origen italiano en obtener el cargo de Director de Escuela. Su método consistía en involucrar a los estudiantes en tareas que fuesen más allá de los libros. Realizó su trabajo entre 1898 y 1913.
- 8) La *Escuela de las Rocas*, puesta en marcha por Edmond Demolins [1852-1907] en el año 1899.
- 9) La *Escuela Shantiniketan*¹¹ de Tagore, fundada en Bolpur, India, en 1901, para contrarrestar el pésimo sistema educativo local de entonces. Allí, el poeta y educador indio Rabindranath Tagore [1861-1941] tomó por costumbre compartir, cada mañana en reuniones con estudiantes, profesoras y profesores, su experiencia espiritual y filosófica. Años después, continuando con su profundo interés en la pedagogía, creó la renombrada Universidad Vishva Bharati en Shantiniketan, llamada la "Universidad del mundo", cuya filosofía y educación son la síntesis de dos culturas: la oriental y la occidental. Para Tagore, la educación no sólo se limitaba al desarrollo intelectual, sino que debía desarrollar a su vez la sensibilidad estética y la creatividad del estudiante. En el pensamiento de Tagore, la libertad y la creatividad están ligadas, de manera que se influyen entre sí. El ser humano, cuanto más allá va de los límites de su naturaleza animal, cuanto más cerca está del humanismo, de la libertad y de la unidad, más desarrolla su creatividad. Tagore abogaba porque las universidades indias se integrasen a la sociedad, admitiendo y educando en ellas a personas de poblaciones rurales. La educación no debía estar reservada a algunas esferas de la sociedad urbana. Tagore quiso que la reflexión de sus estudiantes tenga dimensiones planetarias,

- para que tanto hombres como mujeres sean seres universales, como él mismo, pudiendo sobrellevar los sentimientos de nacionalismo obtuso y que el mundo pueda vivir y desarrollarse en paz y amistad.
- 10) La *Escuela de Montescia* de 1901. Una experiencia pedagógica realizada en 1901 por Leopoldo Francetti y su esposa Alicia en una localidad de Città di Castello, Italia. Fue un modelo de escuela rural en la que se trató de armonizar la enseñanza práctica, la promoción de los valores morales, y la promoción del ambiente familiar. Horarios, programas, relaciones y objetivos se establecían en función del entorno y de los deseos o peticiones de las familias.
 - 11) La primera "*Casa dei Bambini*" de Roma, en 1907, de la educadora, científica, psiquiatra, filósofa, psicóloga, feminista y humanista italiana María Montessori [1870-1952], donde aplicó su sistema de autoeducación, cuyos principios y bases desarrolla en el libro "*Pédagogie scientifique*". El método Montessori es uno de los primeros métodos de la Escuela Activa en cuanto a su creación y aplicación. Fundado principalmente en las actividades motrices y sensoriales, se aplica sobre todo a la edad preescolar, aunque su autora lo extendió también a la segunda infancia. Este método surgió de la educación de niñas y niños con algún tipo de anomalía. De todos los métodos activos, es quizá el que mayor difusión ha alcanzado, siendo en realidad hoy un método universal. Aunque esencialmente individual respecto al trabajo, tiene también un carácter social, cuando atiende a ciertos aspectos de la colaboración de los niños en el ambiente escolar. Este método consta de dos componentes clave para que la niña y el niño tengan un buen desarrollo educativo; estos son: el ambiente, incluyendo los materiales y ejercicios pedagógicos, y las maestras o guías que preparan ese ambiente.
 - 12) La labor del belga Ovide Decroly en la "*École de L'ermitage*" (escuela de Hermitage), en Bruselas, desde 1907, donde desarrolló su teoría de los *Centros de Interés*, que consiste en centrar los temas de estudio de acuerdo a los intereses de las niñas y niños en cada edad. Este tipo de planificación tiene tres etapas: observación, asociación y expresión.
 - 13) Los métodos del pedagogo alemán George Michael Kerschensteiner [1854-1932] en una escuela pública, dados a conocer en 1912 con el nombre de *Arbeitsschule*.
 - 14) La *enseñanza por la composición libre* del pedagogo rumano Constantin Muresanu, implementada en su país de 1916 a 1919. El problema que se planteaba era: ¿Cómo sostener y conservar la fuerza moral en estos estudiantes, cuando las tres cuartas partes del país están en poder de los alemanes, cuando la mayoría de los padres han muerto por la patria, cuando sus fuerzas están casi agotadas por falta de alimento? En teoría, el problema era de psicología aplicada. La solución fue recurrir a las últimas reservas de energía, y para ello se consideraron las lecciones como motivos de educación moral, aprovechando cada incidente para despertar, dinamizar y vivificar dichas reservas, antes de lanzar la simiente de nuevas ideas. Es el mismo procedimiento del agricultor que ara la tierra antes de sembrar. Este procedimiento es el de la composición libre, que anima y alienta al estudiante a expresarse y realizar sus valores íntimos, artísticos, intelectuales y morales. Tales composiciones son leídas y analizadas en clase, pero la crítica se hace de modo que no se hieran la susceptibilidad ni el amor propio del novel escritor. Dicho método, aplicado, claro está, con tacto especial, obtuvo tan buenos resultados que la lectura de dichas composiciones se convirtió en una fiesta para todos.
 - 15) La *pedagogía Waldorf*, del alemán Rudolf Steiner [1861-1925], aplicada en las escuelas de Stuttgart en 1919, en la que el ser humano es una individualidad de espíritu, alma y cuerpo, cuyas capacidades se despliegan en tres etapas de desarrollo hacia la madurez: primera infancia, niñez, y adolescencia.
 - 16) El *sistema de Winnetka* [1919], creado por el director de las escuelas del suburbio estadounidense de este nombre, Carlton Washburne [1889-1968], se basa en cuatro principios: 1) Todo hombre tiene derecho a adquirir los conocimientos y

aptitudes que necesitará en su vida. 2) El niño tiene que vivir su propia vida, plena, natural, alegre. 3) El progreso de la humanidad depende del desarrollo de cada individuo. 4) El bien de la sociedad exige que cada individuo adquiera una intensa conciencia social. El espíritu de Winnetka, manifiesto a través de estos cuatro principios, es, pues, un intento de armonización de las perspectivas individual y social del niño.

- 17) La *impresión en la escuela de Bar-sur-Loup*, en 1920, de Celestine Freinet [1896-1966]. En la escuela próxima a Grasse y a Vence, en los Alpes marítimos franceses, Freinet inició un movimiento de ámbito nacional, a través de sus artículos en la prensa profesional y política. La pedagogía postulada por Freinet es una pedagogía que debe centrarse en el niño, en sus posibilidades, en sus necesidades y deseos; centrarse en las posibilidades del niño para alimentarlas y desarrollarlas a través de las actividades lúdicas y de trabajo que su edad permita. La del trabajo es una de las nociones fundamentales en la concepción y práctica educativas de Freinet. El trabajo como actividad organizada, cooperativa y responsable, como actividad útil al individuo y al grupo, como instrumento de aprendizaje individual y social, teórico y práctico.
- 18) El *método Cousinet*, aplicado inicialmente en las escuelas primarias públicas francesas en 1920, es el más representativo del trabajo por grupos o equipos. En lo esencial, consiste en llevar a la escuela el mismo espíritu de actividad espontánea que realizan los niños fuera de ella. Con este fin se les concede la libertad de agruparse para realizar los trabajos que les interesen; el maestro no interviene más que como observador o, a lo sumo, como consejero. Se agrupa la actividad en grandes rubros y, para realizarlas, los mismos niños llevan ficheros y registros que recogen el material y lo califican.
- 19) El *plan Dalton*, de Helen Parkhurst [1887-1953]. Preocupada por seguir un sistema eficiente, esta pedagoga estadounidense estudió la obra de Montessori, a quien conoció en un viaje de estudios por Europa, y estructuró un plan educativo centrado en la individualización de la enseñanza y en la actividad personal del niño. Este plan se implementó desde 1920 en la escuela secundaria de la ciudad de Dalton, de la que tomó su nombre. El plan Dalton, verdaderamente revolucionario, implica la desaparición de la asignatura y de la clase, que pasa a convertirse en un laboratorio. Toda materia anual a estudiar se divide en 10 tareas mensuales; cada tarea no responde a una asignatura, sino que comprende diversas materias. Cada estudiante, mediante un contrato laboral, se compromete a realizar una tarea elegida libremente. A su vez, cada tarea está dividida en 20 unidades de trabajo, correspondientes a los días lectivos del mes; estas unidades se hallan subdivididas, además, en unidades horarias. El niño trabaja libremente tales unidades; para ello, la clase en cuanto tal se transforma en laboratorio de materias, al frente del cual está un maestro especializado que, en lugar de impartir magistralmente su materia, se transforma en asesor y profesor particular de cada niño. Con el fin de controlar el trabajo individual de cada estudiante, se dibujan unas tablas (gráficas) mensuales, que están cuadrículadas por materias. Pueden ser de tres tipos: de laboratorio, para que el maestro pueda estudiar la situación del trabajo de cada uno; del estudiante, para poder llevar la cuenta del trabajo ejecutado y del que falta para cumplir con las cláusulas del contrato; y tablas gráficas de la escuela, con un fin organizativo y programador. En estas tablas, el maestro anota en cada casilla una cruz si la unidad está bien hecha; si no, el estudiante debe repetirla.
- 20) El *Plan Jena*, de 1924, del pedagogo alemán Peter Petersen [1884-1952]. Fue un plan de educación para organizar la enseñanza práctica en las escuelas de la ciudad alemana de Jena. Los principios teóricos de este plan, expuestos en 1927 en el Congreso Internacional de Locarno, Suiza, puede ser concretados en dos: la escuela es una comunidad donde los estudiantes gozan de total libertad de movimientos y donde se favorece la actividad espontánea, todo ello al margen de

las luchas políticas e ideológicas del mundo de los adultos; y el período de escolarización durará lo máximo posible, debiendo desarrollarse en una comunidad de trabajo en régimen de coeducación.

- 21) *Claparède y L'Éducation fonctionnelle* [1931]. El neurólogo, psicólogo y pedagogo suizo Edouard Claparède [1873-1940] fue uno de los teóricos más relevantes de la llamada *educación activa*. En la *educación funcional* expone cómo debe entenderse la educación, cuál debe ser su fundamentación psico-biológica, y cuáles son las leyes generales de la conducta humana. Todo ello con el propósito de lograr la eficacia educativa, en contraposición a la esterilidad de la educación tradicional, basada en el verbalismo, memorismo, y la pasividad del estudiante.
- 22) “La victoria sobre la escuela” (*Die Ueberwindung der Schule*), experiencia colectiva de la camaradería en la educación (*el maestro camarada*¹⁰³), llevada a cabo en las comunidades de Hamburgo poco después de la primera guerra mundial. Se trataba de cuatro escuelas públicas con más de 600 estudiantes cada una. Después de Hamburgo, la experiencia se difundió en Bremen, Magdeburgo, Leipzig y Berlín. El interés de estas escuelas no está en su nuevo método, sino en la absoluta ausencia y total rechazo de un método.
- 23) *El Método de Proyectos* [1918], de William Heard Kilpatrick [1871-1965]. Es quizá el que más responde a las ideas de la *educación nueva*, en cuanto a que favorece la libertad y la actividad, pero al mismo tiempo da un sentido y propósito a la labor educativa. Nacido de las ideas de Dewey, fue Kilpatrick el primero que le dio expresión técnica y pedagógica. No hay una fórmula concreta para él; en lo esencial, consiste en llevar a la escuela el mismo sentido del propósito, del diseño o proyecto que realizamos en la vida ordinaria. En este método¹⁰⁴ se parte de problemas reales, que deben ser solucionados con una serie de medios adecuados. Todas las actividades escolares pueden realizarse en forma de proyectos, sin necesidad de una organización especial. Ha llegado a ser una forma de trabajo activo incorporado definitivamente a la educación, siendo su principal fundamento el mismo: la actividad colectiva con un propósito real en un ambiente natural. Teóricamente, sus raíces se hallan en la filosofía de la vida, y más concretamente en la filosofía pragmática, presentando como condiciones generales las siguientes: 1) Que el estudiante no tenga una situación auténtica de experiencia, es decir, una actividad continua en la que esté interesado por su propia cuenta. 2) Que se desarrolle un problema auténtico dentro de esta situación, como un estímulo para el pensamiento. 3) Que el estudiante posea la información necesaria para manejarlo. 4) Que las soluciones sugeridas se le ocurran al alumno, lo que lo hará responsable de desarrollarlas de un modo ordenado. 5) Que tenga la ocasión de comprobar sus ideas por sus aplicaciones, para aclarar su sentido y descubrir por él mismo su validez. La trascendencia de este método se debe a cinco aspectos: 1) Da un sentido a la acción educativa y a la actividad de la niña y el niño, a partir de las aspiraciones infantiles. 2) Suscita el interés y el entusiasmo, al concebir la realidad como algo problemático a resolver. 3) Desarrolla el espíritu de iniciativa y de empresa, al tenerse que buscar los medios para resolver las situaciones problemáticas. 4) Fomenta el espíritu de colaboración y solidaridad, al realizarse los proyectos colectivamente. 5) Responde al principio de integración y totalidad en que se inspira la educación.
- 24) *La Guardería Blanca* de 1923, de la médica, psicoanalista y educadora rusa-judía Sabina Spielrein [1885-1942], establecida en la Unión Soviética con la colaboración de su colega y compatriota Vera Schmidt [1889-1937]. Su nombre se debe a que todos sus muros y muebles tenían ese color, y estaba orientada a

¹⁰³ El maestro-compañero y la pedagogía libertaria, escrito en 1936 por Schmid (1973).

¹⁰⁴ En la actualidad, el profesor venezolano David Mora, junto al Grupo de Investigación y Difusión en Educación Matemática (Gidem), es uno de los difusores del *método de proyectos*.

propiciar, con base en los principios del psicoanálisis, el crecimiento de niñas y niños como personas libres lo más pronto posible. Spielrein había sido ingresada, a los 19 años, en el Hospital Psiquiátrico de la Universidad de Zúrich, conocido popularmente como “Burghölzli”, donde permaneció poco menos de un año bajo los cuidados del aventajado discípulo de Sigmund Freud, el psiquiatra suizo Carl Gustav Jung [1875-1961], con quien después tuvo una relación amorosa¹⁰⁵. Después de la muerte de Lenin, la Guardería Blanca fue cerrada por orden de Josef Stalin, en 1926, bajo la falsa acusación de practicar perversiones sexuales con los niños¹⁰⁶. Sabina Spielrein, junto con su esposo Pavel Scheftel y sus dos hijas, tuvieron que salir de Rusia.

- 25) El “método de los complejos” o trabajo productivo de la escuela soviética, implementado desde 1922. En él “(...) la educación es asumida por el Estado (Estado Docente), la enseñanza es obligatoria y gratuita, antirreligiosa y antimetafísica” (Villegas Cedillo, 2003: 54). Cada escuela se organiza en una comunidad, dirigida por un soviét¹⁰⁷. El trabajo productivo es la base de todo el centro de interés, en torno al cual se organiza la enseñanza. Ahora bien, como el trabajo tomó, gracias al desarrollo de la industria, una forma colectiva, la enseñanza debió tener, asimismo, un eminente carácter socializador y estar al servicio de la solidaridad de clase. La educación soviética combatió muy acremente, en un principio, la práctica de la pedagogía clásica de exámenes, libros de texto y enseñanza por asignaturas, pero desde 1932, en pleno auge del gobierno de Josef Stalin, volvió a muchas de estas prácticas.

2.- Qué pasaba en el resto de Nuestra América en 1931

2.1.- El argentino José Forgione y la lectura comunitaria

En 1931 el pedagogo argentino José D. Forgione [1893-1957] publica su libro “*Cómo se enseña la composición-Método activo*” con el cual rompe con la pedagogía tradicional que coloca al maestro como el único lector de los textos que los estudiantes escriben y los lee siempre con una sola finalidad: corregir la redacción y la ortografía. José Domingo Forgione, en su rol de divulgador del método activo para la enseñanza de la composición, aconsejaba que los textos de las chicas y chicos fueran leídos también por sus pares, “aquellos que piensan y sienten como ellos y están en condiciones de juzgar o evaluar los escritos desde parámetros comunicativos más adecuados a las posibilidades e intereses de la edad” (en Alvarado, 2009; 33). La novedad que introduce la pedagogía del texto

¹⁰⁵ Sabina Spielrein ingresó en la Facultad de Medicina en abril de 1905, y pasó a ser una colaboradora de Jung en sus investigaciones sobre las asociaciones de palabras con pacientes psicóticos. Se especializó en psicoterapia, titulándose con una tesis sobre esquizofrenia. Presentó sus ideas a Freud en 1911. A partir de ese momento, mantuvo una relación profesional muy directa con Freud, el psicólogo humanista estadounidense Abraham Maslow (1908-1970), y el psicólogo suizo Jean Piaget (1896-1980). Alrededor de 1921 fue enviada a Ginebra para difundir el psicoanálisis. Ocupó una oficina en el Instituto Rousseau y trabajó mano a mano con Piaget en alguno de sus trabajos. Sabina Spielrein y su hija serían dos de las 20 millones de víctimas soviéticas de Hitler, al ser fusiladas por los nazis durante la ocupación alemana en Rostov del Don, en 1942.

¹⁰⁶ De hecho, Stalin inscribió realmente a su propio hijo, Vasily, en la Guardería Blanca, bajo nombre falso.

¹⁰⁷ Un soviét es una asamblea o consejo obrero de trabajadores rusos. Los primeros soviets fueron la raíz de la Revolución Rusa de 1905, y originalmente el término hacía referencia a las asambleas de obreros, soldados y campesinos que fueron fundamentales para el triunfo de la Revolución de Octubre de 1917, así como la base para la formación de la República Socialista Federativa Soviética de Rusia primero, y de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas después. La Constitución Soviética de 1918, con los bolcheviques ya en el poder, organizó la administración política del Estado en un sistema inversamente jerárquico y democrático (es decir, de abajo arriba, o lo que es lo mismo, poder popular) de consejos de obreros, campesinos y soldados. El primero soviét se fundó en la ciudad de Ivánovo. La intención de esta nota es vincular los términos soviét y ayllu, ya que ambos, políticamente hablando tienen algunas similitudes de interés.

libre, y que Luis F. Iglesias, adopta y adapta en su realidad, es la de promover formas de ampliar ese circuito a toda la escuela, a otras escuelas e incluso a la comunidad. Según Forgione (1931; 51) "corregir...equivale a enmendar, advertir. Tiene asimismo otras significaciones: amonestar, reprender, disminuir, moderar la actividad de una cosa". Ya en la década de los veinte del siglo pasado, Forgione (1963; 1), había propuesto ideas originales de acercamiento a la ortografía y de su didáctica con el método viso-audio-motorgnósico, una verdadera revolución para su tiempo.

José Domingo Forgione también dedicó parte de su obra (Forgione, 1947; 75-77 y 1938; 3) al trabajo de la siembra, donde destacaba la voluntad de refuerzo de la disciplina de trabajo que el agricultor tiene interiorizada. En el horario de trabajo "de sol a sol" Forgione realza la laboriosidad y moralidad del agricultor. Sobre este valor, en el libro *Alfarero* de José Forgione, en la lectura *El tesoro del viejo labrador*,

habla de un viejo labrador agonizando, que fue "... ejemplo de laboriosidad y de lucha tesonera. Con las primeras claridades del alba, comenzaba su labor en el cortinal y dejaba el arado después que se perdían en el ocaso las luces postreras de la tarde", y continúa, "su tesoro era el pedazo de campo heredado de su padre, y una vida sin "ninguna mancha".

Sobre la obra de José Domingo Forgione, Prieto Figueroa (1975; 284), dice que

es extensa y meritoria. Comenzó actuando como maestro a los trece años de edad en la ciudad de Buenos Aires y tras sucesivos ascensos alcanzó el cargo de Inspector Técnico de las escuelas de dicha Provincia, donde realizó una labor de renovación y de orientación provechosa e inquietadora, pero con el tacto y la mesura de todo maestro bien inspirado y con sólidos lastre de ilustración, pues es su opinión, que en educación los cambios violentos son contraproducentes y rinden más provechosos resultados las innovaciones progresivas.

La labor de este pedagogo argentino es nuestramericana, ya que ha traspuesto los linderos rioplatenses y a petición de numerosas instituciones culturales uruguayas

dictó clases y conferencias en el Instituto Normal de Montevideo y por invitación del Centro de Estudiantes del Profesorado del Paraguay dictó en Asunción un ciclo de conferencias cuyos temas giraron acerca de la nueva organización técnica de las escuelas dependientes del Consejo Nacional de Educación y sobre metodología del idioma (Prieto Figueroa, 1975; 284).

La enumeración de algunos de los temas ofrece un panorama del alcance y valor de esas conferencias:

"Cultivo de la expresión oral y escrita en los niños", "Metodología de la composición", "Antídotos del sentimiento de inferioridad en los niños". "un nuevo criterio para apreciar y valorar el trabajo de los escolares"; "Punto de partida para un plan de educación pacifista" (Prieto Figueroa, 1975; 284).

2.2.- Rosario Vera Peñalosa, la Maestra de la Patria

En este año la educadora argentina Rosario Vera Peñalosa [1873-1950] funda el "Museo Argentino" al cual dedicó 17 años de servicios gratuitos. Crea también la "Cátedra de Estudios Folklóricos" para los maestros y la "Asociación Pro-Difusión del Kindergarten". Esta maestra había fundado en 1900 el Jardín de Infantes anexo a la Escuela Normal de La Rioja, el primero de una larga serie de Jardines fundados en las ciudades de Buenos Aires, Córdoba y Paraná. En 1906 fue vicedirectora de la Escuela Normal de La Rioja, ocupando el mismo cargo en la Escuela Provincial "Alberdi" de Córdoba en 1907. Fue Directora de la Escuela Normal N° 1 de Buenos Aires entre 1912 y 1917, donde sustituyó

a cualquier profesor que faltaba. Fue nombrada también Inspectora de las Escuelas Municipales, además de dictar las cátedras de Pedagogía y Matemáticas en la Escuela Normal "Del Divino Maestro", incorporada al profesorado de Lenguas Vivas. En 1912 asumió la dirección de Escuela Normal N° 1 "Roque Sáenz Peña", donde elevó la matrícula de 227 a 1500 estudiantes, en el plazo de un quinquenio. A partir de 1926 se convirtió en promotora del aprendizaje popular y recorrió Argentina impulsando la enseñanza popular, dictando conferencias y cursos sobre la utilización de nuevas técnicas de enseñanza y transmitiendo las nuevas técnicas en la creación de bibliotecas. Por su fructífera labor recibió el título de "Maestra de la Patria". El 28 de mayo se celebra en todo el territorio argentino, el Día Nacional de los Jardines de Infantes, fecha que conmemora el fallecimiento de esta pionera de la Educación. Doña Rosario Vera Peñalosa se destacó por su alto grado de rectitud, idoneidad y modestia.

2.3.- El salvadoreño Francisco Gavidia y la pedagogía autóctona

En este año el pedagogo salvadoreño Francisco Gavidia [1863-1955] publica "Cuentos y narraciones" y la obra de teatro "Héspero". Gavidia se consagró durante treinta años a la enseñanza directa, en todos los tipos y niveles de educación. En cada caso, convirtió el aula en laboratorio de investigación pedagógica, lo que le permitió descubrir y experimentar una metodología para la formación de valores, que denominó "Lecturas ideológicas" y un método visofonético para enseñar a leer, que identificó con el nombre de "El desanalfabetizador"; aportes sobre los cuales escribió materiales didácticos para la formación de maestras y maestros y concibió la idea de crear una "pedagogía autóctona".

El humanista Francisco Antonio Gavidia Guandique utilizó la tribuna y la prensa para enseñar al pueblo salvadoreño a ubicarse a sí mismo en el contexto continental y lo educó mediante la divulgación de las grandezas de su propio pasado indígena, la esplendidez de su cultura y la heroicidad de su lucha antimperialista.

Pero no sólo fue un predicador valiente: Participó en la Revolución de Mayo de 1885, que logró la independencia de El Salvador; se expuso a ser ametrallado defendiendo sus ideas; y optó por el destierro antes que someterse al sometimiento imperial. Su sueño fue convertir a la nación salvadoreña en arquetipo de vida republicana, capaz no sólo de exportar mercancías, sino también de difundir artistas, científicos, economistas, letrados y técnicos, por toda Centroamérica, vista como la "Patria grande" bolivariana, libre, independiente y unida. Para materializarlo, fundó medio centenar de clubes patrióticos pro-uniión centroamericana y se convirtió a sí mismo en modelo de ciudadano, ejemplo de civismo y consagración a la autopreparación cultural, científica y pedagógica.

La lectura de sus textos descubre su constante búsqueda de una pedagogía autóctona para toda Centroamérica, así como las razones por las cuales se le considera el creador de todo lo verdaderamente auténtico en la conciencia social del pueblo salvadoreño. Muy claro, directo y preciso en la lucha contra las concepciones pedagógicas foráneas, fue un poeta, político y escritor boliviano, que también se convirtió en educador, en la continua búsqueda de la "pedagogía auténtica" de su patria. Su liderazgo se hizo sentir desde la segunda mitad del siglo XIX y se extendió durante el siglo XX, hasta llegar a nuestros días.

2.4.- Gabriela Mistral y la unidad de la cultura

En 1931 la maestra chilena Gabriela Mistral [1889-1957] recibe el Doctorado Honoris Causa de la Universidad de Guatemala. En el acto en cuestión lee su discurso “La unidad de la cultura” (Mistral, 2007a) en el cual describe lo que debe ser la Universidad

Yo creo en la Universidad como en una institución tan ancha y tan profunda, tan soberana de las tres dimensiones, que suelo no aceptar como tales a las universidades empujadas que gobiernan no más de cuatro parcelas de la cultura nacional, cultivando, por ejemplo, las ciencias sin las industrias o éstas sin las artes. La Universidad, para mi, carga a costas el negocio espiritual entero de una raza; ella constituye respecto de un país algo parecido a lo que los egipcios llamaban el doble del cuerpo humano, es decir, un cuerpo etéreo que contiene las facciones y los miembros completos del cuerpo material. La Universidad para mi, sería el doble moral de un territorio y tendría una influencia directora desde sobre la agricultura y las minas hasta sobre la escuela nocturna de adultos, incluyendo en su marco de atribución escuela de bellas artes y de música. Suceso alguno espiritual acontecería en el territorio que no lo asistiera ella con su gran presencia. Obra literaria maestra, invento industrial, sistema económico de investigación histórica alguna aparecería en el país sin que ella se diese cuenta y tomase posesión de esas excelencias. Una sensibilidad de sismógrafo, un ojo sin pestañeo, de búho mitológico, haría de ella la pulsadora más delicada de la entraña nacional y la espectadora más conmovida del acontecimiento intelectual. Madre se llamaría entonces, y con razón, a la Universidad, porque, cual más, cual menos, todos habríamos vivido un tiempo sentados en su matriz de hacer y de cubrir. Y las ciencias, promovidas y celadas por la Universidad, ¿no se apelmazarían y se vuelven pesadas a la larga, sin tener el contacto, siquiera tardío, de las artes ágiles y excitadoras? Y las artes, ¿no se banalizarían de brincar siempre y se afiebrarían de no mirar nunca la cara de las ciencias de pestañas fijas que piensan y hacen pensar? Unidad fortalecedora, sea la frase de nuestra empresa de cultura que es la Universidad. Nada grave viviendo su grandeza puertas afuera de la Universidad. Ninguna actividad con marcas espirituales echadas de este regazo, labrado por el espíritu. Nada sea nacional viviendo desgajado y hambreado por su caída de tronco que se ha asignado el destino de sostener y alimentar. (:189).

El sentido latinoamericanista de Gabriela Mistral (2007b) se manifiesta en estas dos citas de ejemplar acción docente

¡América! ¡América! Todo por ella, porque todo nos vendrá de ella, desdicha o bien. Somos aún México, Venezuela, Chile, el azteca-español, el quichua-español, el araucano-español. Pero seremos mañana, cuando la desgracia nos haga crujir la quijada, un solo dolor y no más que un anhelo. Maestro: Enseña en tu clase el ensueño de Bolívar, el vidente primero. Clávalo en el alma de tus discípulos con agudo garfio de convencimiento. Divulga a la América, a su Bello, a su Montalvo, a su Sarmiento, su Lastarria, su Martí. Describe a tu América. Haz amar tu luminosa meseta mexicana, la verde estepa de Venezuela, la negra selva austral. Dilo todo de tu América. Di cómo se canta en la pampa argentina, cómo se arranca la perla del Caribe, cómo se puebla de blancos la Patagonia.

El territorio de Guatemala, con los de Yucatán, Oaxaca y el Cuzco, lleva la aureola de aquellos puntos geográficos sagrados a donde la raza se da cita para confortarse en la consideración de un pasado resplandeciente, para sopesar sus metales interiores, examinando los oros de espiritualidad y los bronces de resistencia que llevamos en nosotros, en cuanto herederos de mayas y quechuas, y para saber hasta dónde podemos llegar, hasta dónde nos alcanzan los tuétanos y los alientos que nos fueron transmitidos, cuáles son, en fin, las posibilidades de la casta. Cualquier americano que aspire a hacerse una conciencia de tal, cualquier hombre o mujer del Sur que se dedica a tomar posesión de la raza en totalidad, aquí ha de venir, como yo he venido, a la Guatemala de Quiriguá, a hacer en sus piedras santas la turbadora averiguación del alma maya. (:188)

3.- Qué pasaba en la Escuela Ayllu de Warisata en 1931

Para el año 1931 las estadísticas escolares arrojaban los siguientes resultados¹⁰⁸:

Tabla 2: Escuelas fiscales en las capitales de departamentos

Distritos escolares	Número de escuelas			Población		Totales	Cursos
	Niños	Niñas	mixtas	niños	niñas		
La Paz	5	5	7	2262	2213	4475	165
Chuquisaca	3	2	1	510	471	981	50
Cochabamba	5	3	-	1035	752	1787	65
Potosí	2	1	1	584	145	729	31
Oruro	3	2	1	1142	670	1822	44
Santa Cruz	3	2	-	845	761	1632	52
Trinidad	1	1	-	355	287	642	20
Tarija	3	1	-	413	176	589	25
Totales	25	17	10	7146	5475	12651	452

Tabla 3: Escuelas particulares en las capitales

Distritos escolares	Número de escuelas			Población		Totales	Cursos
	niños	Niñas	mixtas	niños	niñas		
La Paz	4	3	4	1424	1046	2470	69
Chuquisaca	4	4	-	337	613	950	35
Cochabamba	3	2	3	502	492	994	63
Potosí	-	2	3	337	279	616	32
Oruro	2	4	-	300	328	628	26
Santa Cruz	1	1	-	170	148	318	14
Trinidad	1	1	-	35	-	35	1
Tarija	1	1	-	142	24	166	8
Totales	16	17	10	3247	2930	6177	248

Tabla 4: Escuelas municipales en las capitales

¹⁰⁸ Estas estadísticas son sacadas del informe Rouma (en Suárez Arnez, 1967; 341-343).

Distritos escolares	Número de escuelas			Población		Totales	Cursos
	niños	Niñas	mixtas	niños	niñas		
La Paz	11	4	3	2512	-	2512	98
Chuquisaca	1	1	-	314	-	314	10
Cochabamba	6	4	8	2791	-	2791	94
Potosí	2	2	1	1373	-	1373	36
Oruro	4	5	1	2102	-	2102	57
Santa Cruz	5	5	2	473	-	473	18
Trinidad	-	-	2	185	-	185	7
Tarija	-	3	-	391	-	391	12
Totales	29	24	17	10141	-	10141	322

Tabla 5: Escuela fiscales provinciales

Distritos escolares	Número de escuelas			Totales
	niños	Niñas	mixtas	
La Paz	104	-	-	5471
Chuquisaca	33	-	-	1750
Cochabamba	57	-	-	2265
Potosí	88	-	-	3411
Oruro	37	-	-	1210
Santa Cruz	84	-	-	2606
Trinidad	20	-	-	1709
Tarija	58	-	-	2341
Totales	481	-	-	20763

Tabla 6: Totales de escuelas en Bolivia¹⁰⁹

¹⁰⁹ La población de colegios y liceos daba un total de 2458 niños y 184 niñas en 10 establecimientos de instrucción media.

Distritos escolares	Número de escuelas	Población	Cursos
La Paz	150	14932	332
Chuquisaca	49	3995	95
Cochabamba	91	7837	222
Potosí	103	6141	93
Oruro	58	5740	133
Santa Cruz	103	5933	84
Trinidad	25	2571	28
Tarija	67	3487	45
Totales	600	49732	1032

Tabla 7: Personal docente de las escuelas urbanas fiscales de las capitales de la República¹¹⁰

Departamento	Normal Sucre		Normal Rural		Titulares		Interinos		kinder	Total
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres		
La Paz	15	43	9	22	6	20	1	55	-	171
Chuquisaca	11	42	-	-	1	-	1	2	4	61
Cochabamba	21	27	1	3	4	10	-	15	-	81
Potosí	10	13	2	2	-	1	-	10	-	38
Oruro	8	25	4	4	-	6	2	6	4	59
Santa Cruz	18	11	-	-	4	11	5	13	-	62
Trinidad	3	4	-	-	-	1	3	11	1	23
Tarija	2	7	-	1	1	5	2	18	-	36
Totales	88	172	16	32	16	54	14	130	9	531

La Escuela Ayllu de Warisata entre 1931 y 1940 toma el testigo del legado de Simón Rodríguez y se plantea una educación liberadora, construida con las manos de las pobladoras y pobladores de las comunidades que veían el espíritu liberador y combatiente que de sus aulas emanaba, y lo hacían en una época en que los gamonales proscribían en la práctica a la educación indígena como un “peligro comunista”. (Pérez, 1962 y Salazar Mostajo, 1986). Veamos qué pasaba un año antes, 1930.

Hacia 1930, la educación indígena se había estancado. Daniel Sánchez Bustamante, Ministro de Instrucción en el año 1930, dio un gran impulso a la educación, dictando

¹¹⁰ El personal de secundaria se componía de 149 docentes de los cuales 135 eran hombres y 14 mujeres. Entre los titulados, 61 eran hombres y 2 mujeres.

decretos para la creación de varias instituciones y direcciones para la educación de la clase media e indígena. Durante el primer semestre de 1931 y bajo los auspicios de los ministros Sánchez Bustamante y Bailón Mercado, fue fundada la Escuela Normal Indígena en el barrio residencial de Miraflores, en La Paz, para la que fue nombrado director Elizardo Pérez, pero este renunció quince días después porque le parecía un engaño que sea indígena y que, sin embargo, esté ubicada en un barrio selecto y que allí no se educasen los indios. Ante estas manifestaciones, el Ministro Bailón Mercado le dijo que se fuera, pues, al campo.

Teniendo en cuenta las características de la sociedad de aquel entonces, Elizardo Pérez vio la necesidad de educar a las indias e indios en su mismo hábitat, debido a que políticas anteriores habían fracasado en el intento de educar al indio en los barrios residenciales de Sopocachi y Miraflores de La Paz. Partió, pues, a fundar una escuela en medio del campo para las indias e indios de los ayllus, y no para los aldeanos o pueblerinos, ya que estos últimos eran parte de los hacendados del lugar. Pérez pasó de largo por Achacachi y eligió Warisata, donde sabía que un tal Avelino Siñani se esforzaba en mantener una humilde escuela.

Días antes de la creación de la Escuela de Warisata, Elizardo Pérez parte hacia el ayllu y descubre una veta de oro viviente: la organización comunitaria. Nada se podía hacer sin consultar a los mallkus y a los jilakatas (autoridades comunales). En ese sentido, se concretó una cita para que el profesor sea presentado por las autoridades de Achacachi a la comunidad de Warisata, a fin de explicar los motivos de su visita que se resumían en la edificación de una escuela, pidiendo la cooperación de los indios en tierras y trabajo. Los hurafios comunarios, reunidos en una ritual asamblea, sopesaron la idea y aceptaron la insólita propuesta hecha por un hombre blanco que personificaba a ese Estado que los oprimía.

La Escuela de Warisata, ubicada a casi dos horas de viaje desde La Paz, entre cordilleras nevadas y sembradíos de cebolla, papa, haba y nabo, pareciera recostarse en el volcán Illampu, cuya cima alcanza más de siete mil metros sobre el nivel del mar. Los comunitarios se comprometieron a aportar los terrenos, materiales y mano de obra, y el Estado los profesores y el capital económico. Los discursos fueron dichos en aymara y en representación de la "indiada", que así se llamaba entonces a los comunarios, habló una Avelino Siñani, noble autoridad indígena, quien aprobó la oferta. La asamblea terminó en un abrazo entre Avelino Siñani y Elizardo Pérez, en señal de aceptación. Abrazo que el tiempo ha transformado como mensaje de unidad y respeto, de fraternidad y solidaridad. Dos culturas, una mestiza occidentalizada y una india ancestral, sellaban un destino común por toda la eternidad, pues ahora sus restos mortales reposan juntos en el centro de la primera edificación (Salazar Mostajo, 1986 y Mejía Vera, 2006: 12). Allí, Elizardo Pérez y Avelino Siñani, junto a Raúl Pérez y a un ya envejecido Santiago Poma, el domingo 2 de agosto de 1931 comenzaron a construir más que las bases y las paredes de la escuela, una conciencia para la emancipación. Gobernaba por aquél entonces Daniel Salamanca [1863-1935].

Las ideas que fundamentaron la Escuela, o lo que significó Warisata, fue en realidad un hecho trans-disciplinario, pues trasciende el mero hecho educativo para configurar un acontecimiento histórico nacional, cuyos postulados son ideales perennes de validez universal. Aproximadamente dos años después, Raúl Pérez inició una obra similar en la comunidad de Caiza D, cantón de la provincia Linares de Potosí, donde la gente hablaba solamente quechua.

3.1.- La Pedagogía del Adobe

El lunes 3 de agosto de 1931, se iniciaban formalmente las clases. Los maestros Elizardo Pérez y Avelino Siñani y un grupo de estudiantes, asisten a ese primer día en un llano ubicado a tres mil ochocientos metros sobre el nivel del mar. Los maestros, ubicados entre los estudiantes, dan la bienvenida a unos albañiles. Uno de éstos, con un poco de paja en la mano, explica, a solicitud de los maestros, cómo se hace un adobe. Los estudiantes oyen con atención. Comienza la clase, es decir, comienza la construcción de adobes desde la humildad de los maestros que oyen con atención, junto a sus estudiantes, las instrucciones de los albañiles, alejados totalmente del orgullo, soberbia, vanidad, arrogancia e impertinencia de aquellos docentes que sólo intentan enseñar mas nunca aprender. -En pocos días-, comenta Elizardo Pérez, -habrá tantos adobes que comenzaremos a construir nuestra escuela-. Allí comienza la historia de la Escuela de Warisata (Pérez, 1962).

Al principio trabajaban sólo los profesores, los indios no les ayudaban. Al poco tiempo, Elizardo Pérez le preguntó a Avelino Siñani el por qué los indios no venían a trabajar como habían acordado, y éste le responde:

No te preocupes tata, miles de ojos te están observando desde la pampa y ven cómo estás viviendo, dónde estás durmiendo, cómo estás comiendo lo mismo que nosotros y cómo te levantas temprano a trabajar. Mañana mismo estarán aquí. (Salazar Mostajo, 1997: 26)

Para Elizardo Pérez y Avelino Siñani, construir un adobe es construir con tierra, construir con el obsequio que nos da la Pachamama. Cuando ellos, junto con estudiantes y docentes, aprendieron a construir un adobe, se estaban replanteando el empleo de los recursos de nuestro planeta asociando tierra, agua y sol en un verdadero desafío técnico, cultural, social, económico, político y ecológico. Porque construir con tierra es:

- Defender el derecho a poner en obra un material de construcción natural y ecológico, abundante, fácilmente disponible y accesible a la mayoría, con el fin de permitir a quienes estuvieron y están en situación desfavorecida, construir, más que su escuela, su hábitat, con lo que tienen debajo de los pies.
- Promover los recursos locales, a la vez humanos y naturales, mejorar las condiciones de vida, valorar la diversidad cultural, y mantener los sistemas de ayuda mutua para la construcción y el mantenimiento del entorno construido.
- Reconocer el valor cultural del hábitat vernáculo.

La pedagogía del adobe es la pedagogía que construye almas y conciencias, la que emancipa y libera al indio¹¹¹ y por ende la comunidad logra la autodeterminación, es la pedagogía del esfuerzo, la didáctica del reencuentro, la de comunión con la Pachamama, la del heroísmo, la de la ternura (Turner Martí y Pita Céspedes, 2002), la del “aprender haciendo”. En la construcción con tierra comenzaba la Pedagogía del Adobe, como si Elizardo Pérez, después de haber asistido a las clases de un inmortal Simón Rodríguez, enseñara ahora a las indias, indios, campesinas y campesinos lo aprendido con el

¹¹¹ En este trabajo usaremos indistintamente los términos indios e indígenas. Coincidimos con Wind (2011) en que, a sabiendas que el término indígena tiene una carga colonial y racista, acá nunca es utilizado despectivamente, sino por el contrario, en forma enaltecedora. El término indio, por su parte, es escrito por Ramiro Reinaga (2000,7) como InDios (D mayúscula). Este autor hace notar que cuando llegaron los españoles a las islas del Caribe y vieron a los indígenas viviendo en completa armonía con la naturaleza, exclamaron in Deus, en italiano sería in Dio, o sea que InDio quiere decir llevar a Dios dentro, estar en Dios y no el concepto errado de que llevan ese nombre por el error de creer que descubrieron la India. Por ese motivo Ramiro Reinaga e Ivette Mejía Vera (2006) escriben la palabra de esta forma: InDio, que a menudo se la ha dado un sentido peyorativo, y a fin de revalorizar esa palabra, con dos mayúsculas, “In” para designar inclusión y diferenciar de la partícula “in” que significa exclusión o negación y Dios con mayúscula por ser nombre propio y referirse a él concretamente.

pedagogo venezolano: hacer adobes con los que construir su propia escuela. El pedagogo uruguayo Jesualdo Sosa (1968), sobre este aspecto, nos dice lo siguiente:

En media hectárea de tierra virgen, de la comunidad, luego de vencer la resistencia y el descreimiento del pueblo aymara, Elizardo Pérez, munido¹¹² de herramientas y desde la helada madrugada del altiplano hasta el anochecer, comenzó a levantar su escuela con ímpetu alucinante. Pocos fueron los auxiliares con que inició su trabajo, pero éstos fueron aumentando a medida que veían crecer las paredes y no menguar la fatiga de su constructor, el maestro blanco. Pérez soñaba con una escuela que fuera una entidad colectiva, tal vez (no lo sé, pero puedo presumirlo) rememorando la histórica primera escuela de comunidad que se levantó en América, por obra del iluminado Simón Rodríguez o Carreño, el famoso maestro de Bolívar, en Chuquisaca. La escuela empezó, pues, desde el primer día que empezaron los trabajos. La primera etapa, la constructora, Pérez la denominó la “Pedagogía del Adobe”. Ahí sobre la obra, grandes y chicos comenzaron su aprendizaje (: 279).

Uno de los hijos de Warisata, Carlos Salazar Mostajo (1943)¹¹³, refiriéndose a la cantidad de horas que dedicaban estudiantes y docentes a fabricar adobes y a construir las paredes y techos de la escuela, comenta:

Nosotros trabajamos así porque queríamos. El trabajo había perdido para nosotros su traje de presidiario (Aníbal Ponce), porque sabíamos que sólo con el ejemplo de una vida honrada y laboriosa los indios podían comprender lo que queríamos de ellos. Y así, campesinos y alumnos se contagiaban de nuestro empeño, y Warisata era un desbordado torrente de actividad, un mecanismo increíble de progreso y mejoramiento. Todos trabajábamos nuestra escuela, la hacíamos con nuestras propias manos. Ahí nuestra Pedagogía del Adobe y del ladrillo. Pero mientras las paredes se levantaban, mientras a fuerza de pico y pala hacíamos desaparecer cerros y rellenábamos grandes desniveles del terreno, mientras trasladábamos toneladas de estuco desde cinco leguas más allá, mientras aserrábamos grandes vigas y las llevábamos a brazo, mientras fabricábamos centenares de miles de adobes y ladrillos, mientras nuestros campos de experimentación se transformaban en vergeles a 4 mil metros de altura, mientras nuestros sembradíos reverdecían pujantes en aquella tierra estéril, el morbo enemigo crecía (:21 y 22).

Los principales opositores a este proceso de la escuela-ayllu fueron los terratenientes, organizados en la “Sociedad Rural Boliviana”. Ellos afirmaban, mediante el periódico “La Razón” (en Mejía Vera, 2006: 47) de propiedad del magnate del estaño Aramayo, que Warisata era un “centro de subversión”, “una célula de levantamiento social”. Incluso tenían el descaro de decir que los hacendados tenían propiedad sobre esas tierras desde tiempos inmemoriales: “desde el momento que ampara el derecho de los indios, ya es una arma comunista, erguida contra el principio de propiedad que desde épocas inmemoriales poseen sobre las tierras americanas los latifundistas de estirpe colonial”.

La Escuela de Warisata enfoca la pedagogía del adobe para la emancipación y autodeterminación. Elizardo Pérez pensaba que no se podía educar en un estado de esclavitud, ni reproducir el sistema de opresión. El concepto sociológico que, según Jesualdo Sosa (1968; 279 y 280), motivara la preocupación docente de Pérez fue que para educar al indio había que de las gentes que determinaban su esclavitud y su ignorancia, es decir, mantener alejado al indio de la finca donde era siervo y de la aldea

¹¹² El verbo munir(se) significa “proveer(se)”. Está tomado del francés munir y se documenta en castellano desde las primeras décadas del siglo XX, siempre en infinitivo o participio, pero no parece haberse generalizado en el uso; hoy tiene cierta vitalidad en algunas áreas americanas, especialmente en el Cono Sur, y su uso es infrecuente en Venezuela y otros países de Nuestra América. Es preferible emplear en su lugar los verbos tradicionales proveer, pertrecharse o armarse, así como sus respectivos participios, provisto, pertrechado y armado. Diccionario Panhispánico de Dudas (2005).

¹¹³ Este escrito salió publicado en “La Calle” el 17 de febrero de 1943.

donde se mestizaba y adquiría hábitos contrarios a su tradición comunitaria. Pérez y Siñani reivindican el ayllu, donde la propiedad de la tierra es colectiva, el trabajo se realiza comunitariamente, y el destino se fragua entre todos.

3.2.- Didáctica del Reencuentro

Janiwa inaki achakjama juk'uchanäkiti, purapata
yanapt'asisakipiniwa jaqixa aski sartañanixa.

No hay que acumular individualmente como el ratón, sólo
colaborándonos mutuamente vamos encontrar el bienestar.

Tradición aymara

Ya se ha dicho que la Escuela Ayllu de Warisata es estudiada en este trabajo desde cinco apostolados, uno Humanístico, uno Pedagógico, uno Didáctico, uno Político y otro Amáutico. Educar para formar personas críticas (Humanístico¹¹⁴), a través de la Pedagogía del Adobe (Pedagógico) y de la Didáctica del Reencuentro (Didáctico) con el propósito de emanciparlas y por ende lograr la autodeterminación comunitaria (Política), basada en una forma de entender la vida (Amáutica Ayllu). Para Warisata, la educación - plasmada en la escuela del ayllu- debía conservar los elementos centrales de la organización social y la pedagogía andinas, que consisten en “aprender haciendo”, por lo que el ayllu debía mantener su organización y su cosmovisión. Los profesores de la escuela-ayllu eran jóvenes familiarizados con el ambiente rural. Su actividad principal no era el trabajo de aula sino los cultivos, las construcciones menores y la elaboración de adobes, entre otras tareas, además de una labor social fuera de la escuela y dentro del ayllu.

Warisata no fue una escuela tradicional, de hecho fue más que una escuela formal. Fue una escuela centrada en la pedagogía del adobe, esto es, educación productiva, comunitaria y emancipadora. Y esta productividad se entendía a través de la Didáctica del Reencuentro. Una Escuela que entendía que la división del trabajo no sólo es la base de la división de la sociedad en clases, sino que además es la causa de la enajenación de las personas por el trabajo, de la extrañeza de la persona respecto a su propia actividad. En la Escuela Ayllu de Warisata las y los estudiantes tenían la obligación de frecuentar un taller, por lo que el trabajo manual acompañaba al intelectual que se construía en el aula, y luego en los sembradíos, donde garantizaban la seguridad alimentaria, esto es la Didáctica del Reencuentro. Una didáctica políticamente comprometida que giraba alrededor del Ayni y que tenía como objetivo reencontrar al indio ya que éste es un extraviado en su propio pueblo; su mentalidad y su espíritu se han perdido en la esclavitud. Al “aprender haciendo”, decía Elizardo Pérez (1962), el estudiante aplica sus conocimientos, desarrolla sus capacidades prácticas, se reencontra.

La Escuela demostraba así, de manera real y práctica, cómo organizar la educación y otras acciones sociales de interés colectivo y productivo, inculcando en sus estudiantes conocimientos prácticos que les fueran útiles en toda su vida. Sin embargo, este

¹¹⁴ El concepto de Humanismo es indeterminado y contradictorio. Por una parte es el movimiento intelectual surgido en Florencia en el siglo XIV, por otra parte, y así lo asumimos en este trabajo, es un principio no sólo teórico-epistemológico acerca de la lucha a favor de los oprimidos, sino que además, apostando por la vida, el humanismo brinda instrumentos teóricos y prácticos a la superación de la encrucijada entre la vida como opción socialista o la barbarie planteada por el capitalismo. El Humanismo indaga así acerca de aquellas relaciones de producción, que conforman la totalidad sistémica del dominio capitalista, y que contribuye hoy en tantas regiones del mundo a la fabricación de un tipo de ser humano enfermo, reprimido, aplastado por un peso ideológico que desconoce, esclavizado por una turba de objetos que consume irracionalmente, vorazmente.

paradigma educativo fue destruido por considerarlo el núcleo de rebelión contra las haciendas de aquella época.

La Didáctica del Reencuentro se fundamentaba en tres lugares de aprendizajes: *aula*, *taller*, y *tierras* de cultivo, donde todos giraban, desde el apostolado amáutico, alrededor del *ayni*. Se hacía necesaria la creación de una nueva didáctica del trabajo por el arte y la siembra (en Bolivia la llaman el sembrío). El Parlamento Amauta se dio cuenta de que necesitaban formar maestros que asumieran la realidad y el esfuerzo que requería el campo, pues existía una sobredemanda de profesoras y profesores ya que las escuelas se estaban multiplicando como hongos, generando lo que se llamó *núcleos*. Warisata debió asumir entonces tanto la educación formal exigida por el Ministerio de Educación, que era la primaria y secundaria tradicional bajo un esquema y legislación nuevos, como la educación normalista rural, para formar ese nuevo tipo de maestras y maestros, ya que en la Escuela Normal de Sucre impartía una enseñanza urbana demasiado formal y pasiva, a la que además no tenían acceso los indios.

El *aula* responde a la *enseñanza teórica que se hace sobre la realidad*, clasificando, analizando y dando pautas sobre lo que se enseña para que el estudiante saque sus respectivas conclusiones. El *taller* es la enseñanza práctica de un sinnúmero de actividades, como la carpintería o herrería, en Warisata. En tan pocos años, esos pequeños talleres se transformaron en verdaderas maestranzas donde se fabricaba puertas, ventanas, veladores, material escolar, juegos de ajedrez, etc., para la propia escuela, y en grandes talleres de metalmecánica donde forjaban sus propios catres, cocinas y telares (Salazar Mostajo, 1986).

La inventiva y creatividad no tenían límites. Compraron una fábrica de tejas, elaboraron estuco y explotaron una cantera cercana. Los talleres artísticos produjeron obras de arte que aún perduran, como las puertas de madera maciza que muestran vibrantes escenas de la historia indígena. Los pumas, escalinatas de piedra y otros detalles, imitan el estilo tiwanacota de la Isla del Sol, en el lago Titicaca. Las paredes del pabellón México guardan pinturas murales donde aparecen hombres de la raza aymara, musculosos y fuertes, en el lago azul o en el altiplano extenso. Se construyó un verdadero palacio de la educación, y lo más admirable es que todo salió de sus propias manos y de sus propios talleres.

El carnaval era un festejo importante, organizado por el Parlamento Amauta. La escuela era un verdadero enjambre, no tenía horario ni vacaciones. Se escribió poemas, obras de teatro y piezas musicales de gran belleza y contenido artístico. Redactaron un Boletín Escolar mensual que muestra la diversidad de actividades y opiniones del vertiginoso avance de la misma.

En fin, se puede decir que funcionaba día y noche, pues el internado, la alfabetización de adultos, los clubes culturales y deportivos, las reuniones del Parlamento y otras actividades ocupaban gran parte de la noche. Para apoyar sus actividades, el hacendado de Chúa, Hugo Ernst, regaló a la escuela un generador de luz eléctrica. El "secretario" Rufino Sosa, también de Chúa, protagonizó una jornada heroica para recuperar el agua que los patrones les habían arrebatado y que las demandas civiles no solucionaban.

En un día restablecieron una antigua acequia incaica que bajaba desde el Illampu. Era la pedagogía del esfuerzo, del heroísmo, era el *ayni* comunitario expresado en cada una de sus acciones. La palabra **Ayni** es de origen quechua, significa "ayudar al otro de manera desinteresada". Se podría decir que *ayni* significa cooperación y solidaridad. Originalmente, el *ayni*, según Salazar Mostajo (1986; 28), "era la ayuda que se prestaba a una pareja de recién casados, construyéndoles la casa y obsequiándole enseres, herramientas, tejidos, alimentos". Esta forma de cooperación se extendió a nivel social con la *mincka*, que era, según Salazar Mostajo (1986),

el trabajo colectivo para obras que interesaban a toda la comunidad. Institucionalizada por el Inca, la *mincka* se constituyó en un gigantesco aparato de trabajo que permitió la realización de obras públicas que aún hoy son el asombro de los técnicos y fue complementada con la invención de la *mita* o turno, para el laboreo en trabajos permanentes, como en las minas, la conservación de caminos y otros (: 28).

El *Ayni*, según Ala Yavi (2010), es la ley de la reciprocidad simétrica constructiva aplicada en las comunidades indígenas para lograr una relación responsable asumida libremente. Para esta autora, el *ayni*, más que palabra, es una forma de vida que se origina en los tiempos prehispánicos y que se manifiesta como relaciones sociales basadas en la ayuda mutua y reciprocidad. El *Ayni* significa dar la mano en momentos difíciles, ayuda que será devuelta en la misma medida en una ocasión posterior. El *Ayni*, según Ala Yavi (2010), como forma de trabajo colectivo solidario, tiene en la actualidad un valor importante en las comunidades indígenas andinas, donde se utiliza como una estrategia de sobrevivencia y cohesión cultural entre las familias indígenas. Es la reciprocidad entre miembros del *Ayllu* o comunidad por el bien común.

El *ayni* es un concepto fundamental para el funcionamiento de la Escuela *Ayllu* de *Warisata*, funcionamiento ancestral por demás equilibrado de las áreas socio-económicas de las culturas milenarias de los andes y la cultura Inka en particular. Dar y recibir (o viceversa), son los dos componentes básicos que mantienen el momentum eterno del círculo de la vida de las comunidades andinas e indígenas en general. Por ejemplo, la tierra alimenta a las plantas, las cuales a su vez generan oxígeno el cual sostiene la vida de animales, los cuales también cumplen funciones específicas haciendo que se cumpla una armonía total. Todo elemento de la naturaleza da y recibe para contribuir a un bien común, la vida en armonía

Las *tierras de cultivo* o el **sembrío** (sembradío), como se llamó al taller de agricultura, era parte importante de la Didáctica del Reencuentro. El afán de cultivar con conocimientos llevó a experimentar con nuevas especies. Por primera vez, el altiplano produjo trigo con semilla siberiana. Profesores, estudiantes y padres de familia plantaron variedad de árboles, tanto de especies nativas como foráneas, flores, verduras y otros vegetales como ¡tomates! Este relato no acabaría nunca, pues está lleno de increíbles historias. Así se autoabastecían del alimento, que almacenaban hasta el techo en las despensas del internado y que alimentó a más de trescientos estudiantes, entre ellos los huérfanos de la Guerra del Chaco (Utawawa).

La Didáctica del Reencuentro instituyó en la escuela el *tupu*, la *sayaña* y la *aynoka*, que son prácticas ancestrales de reparto y administración de tierras. La palabra *tupu* es aymara y tiene dos acepciones, por una parte, significa medida y representa a la unidad, ya sea de longitud, de volumen o de peso, por otra parte, era la unidad agraria de la familia, compuesta por tantas parcelas como calidades de tierra había en el *ayllu* (una forma justa y equitativa de distribución de tierras). La *sayaña* era la unidad económica agraria del *ayllu*; en el reparto de tierras a la familia, le correspondía un *tupu* al marido, otro a la mujer, uno por cada hijo varón y medio *tupu* por cada hija hasta el momento del matrimonio de ésta, momento en que se le dotaba nuevamente de tierras. Este conjunto de *tupus* constituía la *sayaña*, que se incrementaba a medida que la familia crecía, de suerte que sus posibilidades agrarias no fueran nunca menores a sus necesidades económicas. La *aynoka* es una institución que regula y sistematiza la distribución de las tierras y su mejor forma de aprovechamiento (Pérez, 1962: 43-44).

Pero no sólo realizaron labores agrícolas, sino también pecuarias, pues se enseñaba el cuidado y mejoramiento racial del ganado lanar. El taller de tejidos se transformó en una maravillosa industria textil de donde salían chalinas, sombreros, guantes, etc., que los turistas de paso a Sorata adquirirían maravillados. Y qué decir de las alfombras, las famosas alfombras, de las cuales queda una muestra que hoy tenemos la oportunidad de

admirar en la sala de reuniones del despacho del Ministro de Educación. El presidente Tejada Sorzano [1882-1938], que las había visto en Perú, conversando con el profesor Garibaldi, que era quien las fabricaba, lo convenció de venir a Bolivia a enseñar su arte. Garibaldi se quedó durante años hasta conseguir los frutos que hoy en día perduran, pues muchos artesanos viven de esa actividad. En ese entonces las fabricaban artísticamente, inspiradas en motivos tiwanacotas. Es justo mencionar que el mencionado artista no sólo enseñó en Warisata, sino que en la época de adversidad se convirtió en uno de sus memorables defensores.

En la escuela también se enseñaba cunicultura, con la cual se proveían de carne para alimentarse. Adquirieron sementales para el mejoramiento racial del ganado porcino y lanar. La Escuela de Warisata, la Pedagogía del Adobe y la Didáctica del Reencuentro adquirían carácter transdisciplinario, sobrepasaban sus conceptos con sus adquisiciones e investigaciones, fue todo un ejemplo para el mundo de una educación integral y completa, gracias a los talleres. Hacia el final de su periodo de funcionamiento, estaban ya planeando un Instituto de Investigaciones Indológicas, a fin de preservar los idiomas, el arte, las danzas, la música, la ciencia, la tecnología alimentaria, sus instituciones políticas, éticas, y sus tradiciones místicas y espirituales, pues sabían que el avasallamiento occidental era un peligro y que todo ese caudal cultural que estaba vivo era un gran aporte a la humanidad.

El año de 1940 fue muy importante para la Escuela de Warisata, debido a tres razones destacables: el Núcleo de Warisata, el Sistema Nuclear de Bolivia, y el Sistema Nuclear Latinoamericano. El Núcleo de Warisata tiene una construcción de dos pisos de estilo neo-tiwanacota, rodeada de sembradíos, y 33 pequeñas escuelas en las provincias Los Andes, Omasuyos, Camacho y Larecaja, lo que constituye el Núcleo o la marka. La excesiva demanda de profesores rurales y la construcción de escuelas originan la Normal para profesores indígenas.

El Sistema Nuclear en Bolivia cuenta con 16 núcleos, instituidos bajo el Reglamento de Educación Indígena de 1939, que había concretado toda la experiencia de Warisata en lo que se llama la *época de oro* de la educación indígena, y que fueron impulsados y protegidos por la política educativa de los gobiernos de los presidentes José Luis Tejada Sorzano [1882-1938], José David Toro Ruilova [1898-1977] y Germán Busch [1904-1939], quienes gobernaron Bolivia en los periodos [1934-1936],[1936-1937] y [1937-1939] respectivamente. Anteriormente había gobernado Daniel Salamanca [1808-1935] en el periodo [1931-1934]. Bolivia impulsó y organizó el Primer Congreso Indigenista Latinoamericano, que debía realizarse en Warisata y que finalmente fue llevado a cabo en México, al cual llevó una ponencia que resumía los principios ideológicos de la Escuela-Ayllu de Warisata y que fue aprobada a nivel internacional. Los gobiernos de México, Perú, Ecuador, Guatemala, Estados Unidos, Venezuela y Colombia implementaron políticas educativas en el marco de las recomendaciones del Congreso, que posteriormente Cuba aplicaría totalmente.

3.3.- Amáutica Ayllu

*Jach'atsa warariskma, q'asaskamsa, juma mayni jaqiru jani
jaqirjama uñjkátaxa, janiwa jumaru khitisa yáqkatamti;
yáqayasiñatakixa yáqañamarakiwa.*

Aunque llores o chilles, aunque estés gritando, si tú no vas a respetar al otro, será inútil que a ti te vean como gente. Para hacerse respetar hay que tratar igual.

Tradición aymara

En el Imperio Inca el maestro por excelencia y depositario de la ciencia era el Amauta (filósofo en términos occidentales). Tanto los Amáutas como los Harauec, que eran poetas, eran muy apreciados y respetados por los incas. Los Amautas, según Tancara (2011), respetan y enriquecen la pluralidad, buscan la convivencia con la naturaleza y la

inmersión en su seno como fuente de vida y renovación, y nunca interponen instrumento alguno entre ellos y la naturaleza, razón por la cual esta relación es vital, ritual, casi mágica.

La Amáutica Ayllu se basa en cinco valores o principios universales más uno: (1) la liberación, (2) la organización comunal, (3) la producción comunal, (4) la revalorización de la identidad cultural, (5) la solidaridad y reciprocidad, y (5+1) la comunidad como sustrato de todos ellos, representando el cuerpo, la cabeza y los cuatro miembros mutilados de Tupak Katari, que fueron esparcidos por varias provincias, simbolizando el ayllu perforado, dividido. Unir esos aspectos es volver a estructurar el *ayllu* y cumplir lo que dijo Tupak Katari: “volveré y seré millones”.

La Amáutica Ayllu de la Escuela de Warisata rescata el pensamiento de los amautas a través del resurgir de la raíz donde lo autóctono de 1931 retoma contacto con su pasado, lo cual a su vez propicia el pensamiento andino, arrancándolo al silencio. Por ello es necesario, según Martín Isabel (1999; 31), liberarlo por una parte, “del rigor científico empeñado en silenciar aquello de lo que ya no se puede hablar, porque se destruyeron sus vestigios”, y por otra, “del indigenismo ramplón y primitivo, ingenuo, ignorante y maniqueo”.

El legado de la Escuela de Warisata, de los pedagogos Elizardo Pérez y Avelino Siñani, basado en la Amáutica Ayllu, abre muchas expectativas en historia, pedagogía, literatura, sociología, antropología y etnografía. Históricamente, Warisata, la escuela-ayllu, es el hito más importante de la república. Pedagógicamente, es la única experiencia indígena de esa clase en la vida nacional. Literariamente, los comunarios, en su afán de leer y escribir, escribieron una epopeya. Amáuticamente, dicho modelo nos brinda un sinfín de posibilidades para lograr muchos objetivos, desde una revolución cultural de las naciones originarias, leyes y propuestas municipales, hasta la esperada Asamblea Constituyente, pues responde al peculiar modo de ser y pensar del indígena. A continuación, detallamos¹¹⁵ los mencionados valores o principios universales de la Amáutica Ayllu:

Liberación. El anhelo de aprender a leer y escribir, como forma de reivindicación de los derechos de los indígenas y en defensa de las tierras comunales, les hicieron tomar conciencia de que no se podían educar para ser pongos; así, la educación generó un movimiento social por una causa sagrada o fuego liberador. La construcción de escuelas era un deber ineludible que se realizaba bajo juramento comunitario, logrando el desarrollo humano con un entusiasmo inusitado, siendo esto un factor de autodeterminación para los pueblos originarios. La educación como esperanza y futuro era una nueva forma de rebeldía indígena, que los patrones y miembros de la clase media gobernante no estaban dispuestos a tolerar.

Organización comunal. El autogobierno y organización del núcleo de la escuela-ayllu, y de los otros 16 núcleos, lo ejercía el Concejo, Parlamento Amauta, Cabildo o Capitanía, instituciones que recordaban la Ulaqa ancestral, válidas tanto para el oriente como para el occidente. Se trabajaba con férrea, honrada y disciplinada dirección, logrando el éxito con cada una de sus sabias decisiones. Una asamblea comunal elegía representantes por consenso, formando un Concejo Administrativo, de donde a su vez se desprendían las Comisiones, que ejercían prácticamente el mandato, y ambas estaban articuladas por un director. Su gestión se realizaba por prestigio y en retribución a la comunidad, ésta última como sustrato de la escuela.

Producción comunal. La estrategia educativa productiva del aula, taller, sembrío, ayni y aa ch'amaki (un solo esfuerzo), desarrolló industrias, cooperativas, ferias y empresas

¹¹⁵ En Pérez (1962) y Salazar Mostajo (1986)

agropecuarias dirigidas al autoabastecimiento, mejorando las condiciones y calidad de vida. Podría preguntarse qué no tenían, pues sus despensas estaban siempre llenas, ya que en los talleres y sembradíos se producía de todo, no sólo cosas utilitarias -ya que el Palacio de la Educación fue construido íntegramente con materiales de la región circundante y con las manos de los comunitarios- sino también artísticas, dando origen al arte neoindio.

Revalorización de la identidad cultural. Un componente de identidad cultural muy fuerte emanaba de este centro educativo, que revalorizó todo lo que significaba nuestra cultura, enaltecendo y protegiendo los valores morales, éticos, estéticos, religiosos, ecológicos, idiomáticos, patrimoniales, etc., pues su misma estructura se basaba en los fundamentos del ayllu y la marka, herencia de varios siglos atrás, demostrando que tales conocimientos tenían vigencia y eran productivos.

Solidaridad y reciprocidad. El consenso, la colaboración y compromiso comunal en las actividades escolares, sin diferencias sociales de tipo étnico-económicas, bajo instituciones tutelares ancestrales como el ayni, la mink'a, la utawawa, la tayka, la marka y otras, es la expresión de complejas relaciones de intercambio-retributivas-económico-éticas, de y hacia el ser comunario, la comunidad, la tierra y los ideales, logrando la prosperidad y expansión geopolítica del campo hacia la ciudad (sistema nuclear), la nación y toda Latinoamérica.

La Comunidad. Es el sustrato de los valores o principios fundamentales de la Amáutica Ayllu, que también puede representar a la sociedad, la ciudad o el municipio.

3.3.1.- Administración Escolar

Janiwa kunasa wiñayatakikiti, taqi kunasa tukusirikiwa; Kuna amuyusa saririkiwa, janiwa wiñaya jaqithwa sañäkiti

En la vida nada es eterno, hasta el pensamiento cambia con el tiempo

Tradición aymara

Ya dijimos que la escuela tenía como objetivo la educación de las indias e indios en su mismo lugar de origen, o sea, en el ayllu. Vimos también que Elizardo Pérez por nada del mundo quería que la escuela se instalase en un medio de terratenientes. Él sabía que la educación debía responder a las necesidades del pueblo, es decir, que la educación debía superar las condiciones miserables en que vivían las indias e indios, y que superar sus condiciones socioeconómicas de alguna manera contribuía a la verdadera emancipación.

Elizardo Pérez se fue pues a Warisata con los maestros Manuel Velasco de albañilería, José de la Riva de mecánica y cerrajería, y Quiterio Miranda de carpintería. Pérez entendía que educación no era sólo alfabetizar, pues de otra manera no hubiera llevado a esos tres maestros, porque además se dio cuenta que debía levantar el edificio de la escuela.

Para que la Pedagogía del Adobe y la Didáctica del Reencuentro funcionaran existía una administración escolar cónsona con la Amáutica Ayllu. Las autoridades y consejeros de la escuela-ayllu eran elegidos por votación directa y de forma rotatoria. Así se hizo revivir el Parlamento de Amautas, eliminado por los hacendados, donde se decidía las políticas educativas aprobándolas en asambleas comunales. La educación había sido incorporada a la vida y control colectivos.

Pérez tal vez pensaba que iba a enseñar construyendo, como ya vimos en el apartado dedicado a la Pedagogía del Adobe, pero su enseñanza no se redujo a las técnicas constructivas sino a las actividades artísticas, extraescolares e intelectuales, porque en la escuela realmente se siguió un programa educativo que también correspondía a la enseñanza formal que en ese tiempo impartía el Ministerio de Instrucción, con la salvedad de que al no poder dividir en tantos cursos la enseñanza, se agrupó a los educandos en cinco ciclos.

El esquema general con el que funcionó la escuela fue diseñado a medida que iba adquiriendo experiencia y en el transcurso de su funcionamiento. La estructura de lo que hoy se llama *pensum*, los contenidos curriculares, tampoco estaba previamente proyectada ni obedecía a cánones preestablecidos, pero en 1936 ya se pudo elevar un informe a la Dirección Indígenal del Ministerio de Instrucción con los datos expuestos, y también en 1939, fruto de diversos congresos anuales. Se aprobó un estatuto para el funcionamiento de las Escuelas Indígenales a nivel nacional, mismo que en 1940, con la caída de Germán Busch, se desestimó completamente. La Educación Formal Indígenal comprendía cinco secciones:

- Jardín Infantil: estudiantes de 4 a 7 años, con una duración de 3 años.
- Sección Pre-vocacional: estudiantes de 7 a 10 años, con una duración de 3 años.
- Sección Vocacional: estudiantes de 10 a 13 años, con una duración de 3 años.
- Sección Profesional: estudiantes de 13 a 15 años, con una duración de 2 años.
- Sección Normal: estudiantes de 15 a 17 años, con una duración de 2 años.

3.3.2.- Escuela Única

La Escuela Ayllu de Warisata implanta el concepto de escuela única (Salazar Mostajo, 2005; 217). Redujo la escolaridad de doce a nueve años. Suprimió horarios, exámenes, días feriados y vacaciones. Redujo drásticamente el monstruoso programa oficial, pero a su vez, política y pedagógicamente lo amplió. Suprimió primaria y secundaria, para ello creó secciones que se articulaban desde jardín de infancia hasta los estudios universitarios:

3.3.2.1.- Jardín infantil

- a) Se hacía entrega de lotes de tierra a niñas y niños para que, cultivando pequeños jardines y huertas, desarrollaran el sentido del trabajo. Hacían juguetes de barro o arcilla para que jugando modelaran su personalidad sin presiones. Las maestras y maestros registraban minuciosamente las tendencias de cada niña y niño por medio de cuadros. Se hacía una biografía psicológica de las niñas y niños.
- b) Se iniciaba el conocimiento de la fauna y la flora de la región.
- c) Se responsabilizaba a niñas y niños de la crianza de gallinas, palomas, conejos, peces, sapitos, etc.
- d) Se concienciaba a niñas y niños sobre la seguridad alimentaria, a través de sembradíos de productos alimenticios.
- e) Se iniciaban las enseñanzas, en idioma nativo y en castellano.
- f) Se impartían los conocimientos que corresponden al primer curso básico del programa del Ministerio de Instrucción, que era igual al del sistema educativo actual.

3.3.2.2.- Sección pre-vocacional

- a) Ampliación y sistematización de conocimientos espontáneos adquiridos en el Jardín Infantil.
- b) Asistencia libre a talleres, sin presiones de profesoras o profesores.

- c) Se anotaba la orientación vocacional en forma metódica y continua para cada niña y niño.
- d) Las profesoras y profesores inducían a las niñas y niños a construir sus propios juguetes y útiles de estudio, reglas, repisas, formas geométricas, etc.
- e) Pedagogía del Adobe, es decir, construcción y orientación de la casa, uso de la plomada a través del aprendizaje de la perpendicularidad geométrica, resistencia de materiales, etc.
- f) Conocimiento de materias primas regionales.
- g) Conocimiento del castellano básico. Traducción de su idioma nativo al castellano.
- h) Ecopedagogía a través de la clasificación de la flora del lugar con herbarios.
- i) Clasificación de la fauna del lugar en pequeños museos y crianza de animales.
- j) Plan de estudio clásico. Lo que se requiere, según el Ministerio de Educación, para el segundo, tercero y cuarto cursos básicos.

3.3.2.3.- Sección vocacional

Se establecía la vocación de la niña y del niño por la observación de su inclinación intelectual y manual.

- a) Pedagogía del Adobe, programas didácticos sobre diversos materiales de construcción.
- b) Según la vocación, se separaban en grupos.
- c) Profesoras y profesores preparaban índices vocacionales con rigor científico, se tomaba en cuenta curvas vocacionales, asistencia, aprovechamiento, vocación, intereses, rasgos psicológicos, rebeldía o pasividad, imaginación, memoria, moral, etc., de las y los estudiantes.
- e) Este ciclo requería de la asistencia obligatoria a los talleres.

3.3.2.4.- Secciones profesional y normal

Su objetivo era preparar hombres y mujeres aptos para la lucha por la vida.

- a) Los jefes de talleres elaboraban programas seguros y progresivos.
- b) La profesión obligatoria se refería a la riqueza predominante del medio.
- c) Perfeccionamiento de otras profesiones: agricultura, ganadería, minería, carpintería, mecánica, zapatería, sastrería, sombrerería, hilandería y tejidos, talabartería, curtiduría, alfarería, etc.
- d) Pedagogía, cuatro años de estudio.
- e) Título de profesores indígenas o campesinos.

3.3.3.- Estructura Amáutica

La estructura¹¹⁶ de la Escuela de Warisata, en relación a su funcionalidad, constaba de: Talleres; una Sección Agropecuaria; un Internado; un Seminario Integral de Cultura; canchas para la práctica de los deportes y la educación artística; un Externado; el club nocturno de adultos; el Parlamento Amauta o Concejo de Administración, Ulaqa, o Cabildo; la Matriz; el Núcleo; los núcleos de educación; y las filiales. Y toda una organización en cuanto a: festividades y a la extensión de Warisata a la selva; en materia de administración escolar relacionada con la autodeterminación la Escuela Ayllu de Warisata contaba con las atribuciones del Concejo de Administración o Parlamento Amauta; comisiones; amautas, mallkus o jilacatas, representantes o autoridades originarias; atribuciones de las autoridades; y por último, a manera de responsabilidad social de la educación, la irradiación social de la escuela.

¹¹⁶ Esta estructura está tomada de Salazar Mostajo (1986) y Mejía Vera (2006).

3.3.3.1.- Los talleres

Los talleres estaban divididos en dos clases: una, destinada a las construcciones escolares y de viviendas campesinas; y dos, los talleres de renta, obedeciendo al interés industrial del radio en que esté ubicado el núcleo.

Los talleres destinados a las construcciones escolares y de viviendas campesinas eran: Carpintería, Mecánica, Ladrillería y Tejería (elaboración de adobes, ladrillos y tejas). Había una máquina para fabricar tejas, importada de Alemania.

Los talleres de renta eran de: Hilados, Tejidos, Alfarería, Sastrería, Curtiduría, Talabartería, Zapatería, Refinería de azúcar (en los núcleos del oriente de Bolivia), y Refinería de cacao. Las estudiantes tituladas y los estudiantes titulados podían quedarse en la escuela como operarias y operarios con salario.

El objetivo de los talleres era industrializar el campo con el perfeccionamiento de las pequeñas empresas familiares, especializar y mejorar las técnicas, y crear industrias apropiadas a la región.

La administración de los talleres estaba en manos de las profesoras y profesores. De la parte económica se hacía cargo una comisión, designada por el Concejo de Administración y la Cooperativa de Estudiantes. La comisión destinaba el 50% de las utilidades a las y los estudiantes para el momento de su egreso, y el restante 50% al taller, para su capitalización. La contabilidad era realizada minuciosamente, pues la comisión rendía cuentas al Concejo de Administración.

3.3.3.2.- Una sección agropecuaria

Todos los núcleos tenían una sección agropecuaria, donde se impartía conocimientos técnicos y experimentales, según el alcance del medio. El Estado debía dotar de tierras a las escuelas, y se encargaba de tramitar los respectivos títulos de propiedad de la escuela sobre las tierras donadas por la comunidad o por personas particulares. El Núcleo impulsaba la producción agropecuaria regional.

3.3.3.3.- Un internado

La Escuela era una gran casa y por eso era necesario el internado para hombres y mujeres, profesoras, profesores y estudiantes, autoridades y personal administrativo, visitantes, y padres y madres de familia que dormían allí para cuidar de las niñas, niños y adolescentes. Todos los internados estaban dotados de:

- a) Dormitorios grandes, confortables y ventilados que contaban con catres, cómodas, colchones, sábanas y frazadas, elaborados en la Escuela y la zona.
- b) Comedores que tenían vajilla higiénica, manteles, cocinas y despensas con provisiones abundantes de productos cosechados en la escuela: *chuño*, papa, trigo, arveja, haba, quinua, oca, etc.
- c) Servicio higiénico.
- d) Las niñas y niños administraban la logística, bajo la supervisión del delegado amauta del Concejo de Administración y del Jefe de alimentos y vestuario.
- e) El aseo y conservación se encargaba a los internos.
- f) La atención de cocina y mesas se encargaba a las y los estudiantes.
- g) Se contrataba a una cocinera.
- h) La Escuela distribuía gratuitamente medicinas, jabón, alimentos, peines y el servicio de peluquería.
- i) El horario de levantarse era a las seis de la mañana en el altiplano y a las cinco en valles templados y regiones cálidas.

k) Todo lo que se cosechaba en la escuela, que representaba la mayor posibilidad económica y no precisamente el presupuesto del Núcleo, debía ir a un fondo para el sostenimiento de nuevas internas e internos.

3.3.3.4.- Un Seminario integral de cultura

El Seminario integral de cultura era todo un plan revolucionario de lectura. Comenzaba una hora después de las comidas con una etapa de socialización, y continuaba con una etapa de perfeccionamiento del castellano: diálogos, lecturas escogidas, motivos de la cultura indígena, cantos, danzas, comedias breves, versos de los mismos participantes, noticiarios del país y del extranjero, programas de radio y cine en quechua, aymara y castellano.

3.3.3.5.- Deportes y educación artística

El deporte cumplía con el lema “mente sana en cuerpo sano”. El club de adultos promovía actividades deportivas y atléticas, y organizaba concursos entre núcleos.

- a) Se formaban equipos de carreras, lanzamiento de jabalina, boxeo, tenis, fútbol, etc.
- b) Se organizaba la actividad coral, enseñando música y lírica autóctonas. Se formó la Coral Escolar de Warisata y la Coral de padres de familia y jóvenes.
- c) La atención de la cultura vernácula de artes plásticas recibía un tratamiento especial.
- d) Todas las danzas indígenas debían ser cultivadas con tendencia a perfeccionarse y preservarse.
- e) Las exhibiciones corales y gimnásticas se realizaban una vez al mes.

3.3.3.6.- Un externado

Mientras se completaba las posibilidades del internado, las/os estudiantes externas/os tenían la obligación de asistir a clases en el horario establecido. La escuela dotaba a las externas y externos de jabón y servicio de peluquería gratuitamente, todas las semanas. Los días sábados por la tarde estaban destinados al aseo general, baño, natación, lavado de ropa, corte de pelo, etc. Los padres de familia que permitían faltar a las niñas y niños sin justificación eran llamados a dar explicaciones ante el Concejo de Administración.

3.3.3.7.- El Club nocturno de adultos

Era una actividad que se proponía elevar el espíritu indio para que participara de las inquietudes mundiales, así discutía y recuperaba su personalidad humana, perdida en el régimen esclavista en que vivía. Se organizaba con directiva especial para lectura de periódicos, explicación de noticias y funciones cinematográficas, de acuerdo al programa.

3.3.3.8.- El Parlamento Amauta o Concejo de Administración

Es una institución ancestral de organización y gobierno del *ayllu*. Es el espíritu comunal ampliamente practicado por generaciones. Este Concejo de Administración, Tlaka o Cabildo, es el gobierno mismo del Núcleo y a su vez un nexo entre el Núcleo y la comunidad campesina. Está conformado por autoridades campesinas comunalmente elegidas entre representantes de los mineros, fabriles, padres de familia, el director y los maestros de cursos o de talleres.

Funciona en cada una de las seccionales. Las sesiones de la Escuela estaban presididas por el director o por alguna maestra o maestro designado en caso de ausencia del primero. El Concejo Central Administrativo podía y debía sancionar las faltas de otras escuelas. El Concejo deliberaba una vez por semana. En las seccionales gobernaban los concejos locales, que debían asistir a los concejos centrales de maestros una vez al mes.

3.3.3.9.- La matriz

La Escuela Matriz

es grande y sagrada, es nuestro templo, es el hogar de todos los que están abandonados en el campo”, por lo que no sólo tiene como misión la transmisión de conocimientos, sino que la “providencia de la Escuela debe alcanzar a todos los campesinos, ayudándolos y protegiéndolos contra las injusticias de cualquier origen¹¹⁷.

La Matriz:

- a) Cooperaba con el desarrollo de las filiales con material de enseñanza, mobiliario, materiales de construcción y herramientas.
- b) Elaboraba el mobiliario para el Núcleo en sus talleres, puertas, ventanas, catres, etc.
- c) De igual forma, las elementales o filiales cooperaban al desarrollo de la matriz con materiales de construcción (Pedagogía del Adobe).

3.3.3.10.- El Núcleo

El Núcleo comprendía una escuela matriz y escuelas seccionales, situadas en *ayllus* bien definidos desde la colonia y principios de la república. El Núcleo de Llica, por ejemplo, llegó a tener treinta y siete escuelas seccionales en cuatro ayllus, y contaba con lo que ahora llamamos un equipo multidisciplinario: Jefe de sanidad, Sanitario, Visitadora social, Personal docente, Autoridades del Núcleo, y Director.

Había un plan agropecuario diseñado por el Concejo Administrativo, y su realización se encomendaba a padres de familia, profesoras, profesores y estudiantes. Se fomentaba e impulsaba los trabajos de construcción y conservación en el Núcleo, utilizando los materiales propios de la región (Pedagogía del Adobe).

El Concejo de Administración (Parlamento Amauta) ubicaba las filiales dando preferencia a las zonas por su importancia económica, realizando estudios de la zona desde el punto de vista étnico, social, político, económico, agrario, religioso y ético, y proponía reformas y sugerencias al Ministerio de Educación con base en las observaciones de los estudios realizados.

3.3.3.11.- Los núcleos de educación

Los núcleos de educación se formaban a partir de la unión de la matriz y sus seccionales dependientes y se ocupaban de coordinar las labores administrativas, organizativas y educativas con los demás núcleos y con cada una de las seccionales. Esta idea de los núcleos recuerda la ancestral *marka*, que es la unión de *ayllus*. Su principal actividad era defender a la india y al indio. Los directores, maestros y campesinos denunciaban ante estos núcleos los abusos cometidos por personas particulares o autoridades administrativas, a fin de que se les impusiera la sanción correspondiente. Entre otras actividades:

- a) Promovían conciliaciones amigables entre campesinos en disputa.
- b) Velaban porque las instalaciones de cada núcleo no se las utilizara para ninguna otra actividad, ya que tenían carácter sagrado, pertenecían a la colectividad indígena y eran producto de la construcción colectiva (Pedagogía del Adobe).

3.3.3.12.- Las filiales

¹¹⁷ Estudiantes de la Escuela de Warisata, en Pérez (1962).

Las filiales o seccionales estaban constituidas por centros con una cantidad no menor a treinta niñas y niños, y ofrecían facilidades para su desarrollo educativo.

- a) Estaban obligadas a cooperar con la matriz en trabajo y aporte de materiales de la región.
- b) Dependían de su Concejo local, y éste del Concejo Administrativo.
- c) Tenían un director y un número de maestras y maestros acorde con su densidad poblacional educativa.
- d) Según su desarrollo, podían crear internados y talleres.
- e) Se autogobernaban, es decir, gobernaba el Concejo local, compuesto por las autoridades originarias (representantes de campesinos y maestros).
- f) Los representantes del Concejo local asistían a las reuniones mensuales del Concejo Administrativo.
- g) La matriz les dotaba de todos los materiales de construcción que no se conseguía en la zona (Pedagogía del Adobe) y mobiliarios, puertas, ventanas, material escolar y herramientas.
- h) En toda filial eran imprescindibles las labores de cuidado de jardines, campos de experimentación agrícola, crianza de animales y dedicación a trabajos de construcción, agropecuarios y en industrias regionales.
- i) Se necesitaba de por lo menos una hectárea de terreno por filial.
- j) Las filiales construían caminos a la matriz.

3.3.4.- Estructura para la autodeterminación

La Autodeterminación es un derecho ingénito que se sustenta en el libre albedrío, en el respeto al prójimo con la finalidad colectiva de crear su futuro estatuto político.

3.3.4.1.- Atribuciones del Concejo de Administración o Parlamento Amauta

Las atribuciones del Concejo de Administración o Parlamento Amauta eran:

- a) Ejecutar y cumplir todas las resoluciones aprobadas en las reuniones.
- b) Fomentar construcciones (Pedagogía del Adobe).
- c) Fomentar la creación de escuelas afines al Núcleo (Pedagogía del Adobe).
- d) Controlar el funcionamiento del Núcleo.
- e) Solicitar informes y recibir rendiciones de cuentas y movimientos de los talleres en cada sección.
- f) Diseñar el plan de trabajo semanal.
- g) Estimular el cumplimiento de las obligaciones contraídas con la comunidad en *ayni* o prestación de trabajo, y elaboración de materiales de construcción (Pedagogía del Adobe).
- h) Organizar las ferias regionales e intervenir en ellas con productos agrícolas, ganaderos y manufacturados.
- i) Orientar actividades cooperativas entre la escuela y los campesinos.
- j) Combatir el consumo de alcohol con el ejemplo.
- k) Deliberar sobre asuntos escolares, sociales, económicos, etc.
- l) Dirigir actividades fomentando la responsabilidad individual y colectiva.
- ll) Despertar el amor por la obra de la escuela y su irradiación hacia otros núcleos (Pedagogía del Adobe).
- m) Unificar la familia en torno a un ideal, el progreso patrio, basándose en el esfuerzo individual.
- n) Vincularse con instituciones educativas de la república y del exterior del país, mediante intercambios culturales.
- ñ) Sancionar faltas de preceptoras, preceptores, maestras o maestros de los talleres.
- o) Dictar normas de trabajo dignas de la comunidad educativa.
- p) Distinguir a los comunarios que aportaban y colaboraban más a su escuela.
- q) Distribuir gratuitamente semillas y abonos a los que colaboran en la obra.

- r) Vigilar que las maestras y maestros, que ganaban un sueldo, pagaran por su alimentación.
- s) Destacar misiones de inspección a filiales, constatando e impulsando la creación de otras escuelas (Pedagogía del Adobe).
- t) Designar autoridades campesinas para efectivizar la concurrencia de *llok'allas* (niños) e *imillas* (niñas) a la Escuela.
- u) Efectivizar el *ayni* de adultos en construcciones escolares y vigilancia.
- v) Para cada una de las secciones del Núcleo, designar las comisiones.
- w) Fomentar la agricultura, ganadería y pequeña industria en la zona jurisdiccional.
- x) Organizar las siembras y cosechas de las sayañas del Núcleo.
- y) Cuidar que las cosechas se destinen en su totalidad al internado. Estaba prohibido que el director, los maestros de taller, profesores y miembros de la institución hagan uso personal de estos productos, que pertenecían a la colectividad.
- z) Velar porque las autoridades escolares llevaran sus quejas al Concejo.

3.3.4.2.- Comisiones

El Comité o las comisiones, células desprendidas del mismo Parlamento Amauta, eran la expresión práctica o la instancia ejecutiva de la autogestión, y estaban conformadas por representantes del Concejo y comisionados elegidos entre las bases de maestras, maestros, padres de familia, estudiantes u otras personas de la comunidad. Para tal efecto, administraban presupuestos y realizaban informes y/o peticiones. Se estableció las siguientes comisiones: construcciones (Pedagogía del Adobe), agricultura, ganadería, atención social, justicia, talleres, aulas, dormitorios, cocina y asistencia escolar.

3.3.4.3.- Amautas, mallkus o jilacatas, autoridades originarias

- a) Los amautas eran elegidos entre los ancianos y padres de familia de los diferentes ayllus por votación directa.
- b) El número estaba determinado de acuerdo a las necesidades locales y la densidad poblacional.
- c) Los representantes ante el Parlamento de Amautas o Concejo Central de Administración estaban al servicio de la comunidad, cumpliendo con la solidaridad y reciprocidad, sus cargos eran de carácter *ad honorem*, los asumían por prestigio, es decir, no recibían remuneración económica, los ejercían por tiempo ilimitado y eran acreedores del respeto y consideración de las y los estudiantes y la comunidad en general. En otros casos, estos cargos debían rotarse anualmente.
- d) En las asambleas tenían voz y voto.

3.3.4.4.- Atribuciones de las autoridades

- a) Daban informes de las actividades realizadas en los temas escolar, social, cooperativo, agrario y legal.
- b) Presentaban iniciativas, sugerencias, reformas, reclamos y acusaciones.
- c) Daban a conocer a las y los estudiantes de la comunidad, resoluciones y acuerdos aprobados en el Concejo.
- d) Los representantes de filiales acudían sin notificación, mensualmente, a las asambleas del Parlamento *Amauta* o Concejo Central.
- e) Defendían y concienciaban sobre la obra de la escuela como deber ineludible (Pedagogía del Adobe).
- f) Se responsabilizaban por la limpieza y conservación de la despensa, los depósitos de materiales, edificios, jardines, campos de cultivo, ganado y aulas.
- g) Administraban los fondos monetarios.
- h) Vigilaban que todas las niñas y niños concurrieran a clases.
- i) Denunciaban ante el Parlamento los casos de incumplimiento escolar.

- j) Establecían el turno rotativo semanal entre los miembros del Concejo.
- k) El consejero de turno entregaba los víveres para consumo interno diariamente.
- l) Con inventario de los víveres, se entregaba la despensa al próximo consejero de turno.
- m) Daban cuenta al Concejo del consumo o las inversiones.
- n) Colaboraban de forma activa y articulada en las épocas de siembra y cosecha.
- ñ) Facilitaban brazos, yuntas, acémilas, etc.
- o) Orientaban a las y los estudiantes con sus experiencias en esta clase de trabajos.

3.3.5.- Irradiación social de la escuela

Es la solidaridad y reciprocidad a nivel de institución con la comunidad; para esto el Parlamento o Concejo de Administración organizaba un programa especial, a fin de compartir la Escuela no sólo con los estudiantes, sino con toda la comunidad. Sus actividades eran:

- a) Instituir los “domingos del campesino”, con el objetivo de atraer a la población agraria hacia la escuela e invitarla a la superación de su cultura.
- b) Organizar ferias de productos y ganado.
- c) Realizar conferencias de divulgación cultural, dictadas por las profesoras y profesores de la escuela.
- d) Auspiciar funciones de teatro al aire libre, interpretadas por los estudiantes en idiomas nativos y castellano.
- e) Promover la lectura de textos de la escuela, con una finalidad educativa social.
- f) Promover competencias deportivas de fútbol, tenis y baloncesto.
- g) Promover actividades de danza, canto coral y apreciación cinematográfica.

3.3.6.- Festividades

La falta a clases por motivos de festividades religiosas era observada por el Concejo, que convocaba a los padres. Las numerosas fiestas no debían afectar el desenvolvimiento de las clases. Los únicos festejos que la Escuela realizaba estaban establecidos por el Gobierno:

- a) Carnaval, que se refiere a un mito de la agricultura.
- b) 2 de agosto, Día del indio.
- c) 6 de agosto, Fundación de Bolivia.

La Escuela misma organizaba las festividades. Había ley seca, es decir, estaba prohibido el consumo de bebidas alcohólicas. La escuela, como centro importante de reuniones, acogía a toda la comunidad y participaba en las entradas de carnaval con teatro, poesía, conjuntos de baile y de música.

3.3.7.- Extensión de Warisata a la selva

La labor de extensión de la Escuela de Warisata llegó hasta la selva, ya que existía un núcleo educativo en Casarabe. Se le llamaba núcleo de recuperación selvícola. Los nativos fueron encontrados desnudos y parecían mantener relaciones promiscuas. Las niñas y niños tenían los vientres muy hinchados, con evidentes signos de parasitosis intestinal. Los capitalistas, empresarios del caucho, la quinina y la castaña, agrupaban nativos para hacerlos trabajar gratis; entonces la escuela se convirtió en la protectora legal de los selvícolas, y estos respondieron admirablemente, pues pronto se convirtieron en centros comunitarios autogestionarios con inmensas posibilidades y riqueza económica, en reminiscencia quizás de las misiones jesuíticas que durante la colonia se habían establecido en el oriente.

La escuela formó parejas y celebró matrimonios, proveyó a las familias de vestidos y les brindó condiciones económicas y sociales que les permitieron asumir la responsabilidad personal y colectiva de sus actos. Se prohibió el trabajo sin remuneración. Todo trabajo era por contrato y con consentimiento de los campesinos. Se sabe que crearon un reglamento sobre la propiedad de la tierra, según el cual el Estado debía entregar títulos

de propiedad saneados, lo que no llegó a cumplirse. Se construyó casas individuales para matrimonios, se cultivó los campos y se atendió al ganado, a la cocina, a la crianza de los niños y al aseo.

3.4.- El primer adobe

La “Escuela Profesional de Indígenas de Huarizata” fue fundada el 2 de agosto de 1931, en presencia de autoridades gubernamentales de La Paz, Achacachi y autoridades originarias del lugar. En un primer momento se inscriben ciento cincuenta alumnos y cuenta con cuatro profesores *sui generis*: el director Elizardo Pérez, el maestro de carpintería, el maestro de mecánica y el maestro de albañilería, quienes debían levantar los cimientos de la escuela (Pedagogía del Adobe).

La organización comunal que administraba el ayllu, pasó también a administrar la escuela y se llamó Concejo o Parlamento Amauta, cuando se entendió que esta institución era precisamente una herencia de los tiempos del incario que se convierte en el *Órganum* de la escuela. En sus reuniones diarias, el Concejo planificaba las labores, establecía comisiones, turnos, la elaboración de adobes, etc. Se implantó los talleres en la escuela, y se consiguió una importante cantidad de materiales de construcción y herramientas, a cuenta de las deudas del Estado por pago a profesores. El camión que trasladaba gratis los materiales era del hermano del director.

Esta primera partida tuvo la cualidad de subir la moral y el entusiasmo de la comunidad que construía la escuela. Se compró un camión usado y tejas de la fábrica de Arturo Posnanski.

Aparte de la cultura mínima primaria, Elizardo Pérez iniciaba a las niñas y niños en los trabajos manuales, con la finalidad de crear artesanos y en especial gente para la tierra. La etapa siguiente era el trabajo agrícola con maquinaria moderna en tierras adyacentes al establecimiento. Sobre este primer año de la Pedagogía del Adobe, Carlos Salazar Mostajo (1997) escribe:

Todo esto había comenzado el 2 de agosto de 1931. Hay que decir que Elizardo Pérez no hubiera podido hacer mucho, o las dificultades hubieran sido mayores, si no hubiera encontrado en el lugar a un indio llamado Avelino Siñani, quien desde 1917 sostenía por su cuenta una misérrima escuelita. Avelino Siñani y Elizardo Pérez sellaron su encuentro con la fundación de Warisata, y fue alianza donde se encontraron dos hombres de máxima dimensión, sin que el indio cediera un ápice al blanco en virtud alguna ni el blanco pretendiera superioridad alguna sobre aquél. Ambos empezaron a trabajar primero ante la desconfianza de los InDios, hasta que éstos empezaron a ver con asombro que Elizardo Pérez no había venido a explotarlos, sino que su verbo entusiasta y franco encerraba la verdad misma, y que Avelino tenía razón en cooperarlo sin tasa ni reposo (: 52 y 53).

4.- Qué pasaba en el resto de Nuestra América en 1932

4.1.- Luis Beltrán Prieto Figueroa y la Sociedad Venezolana de Maestros

El 15 de enero el pedagogo venezolano Luis Beltrán Prieto Figueroa instala la Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria en el Colegio Sucre que dirigía el maestro José Manuel Núñez Ponte [1870-1965], ubicado en la esquina de Cují, en Caracas (Luque, 2002; 29). La idea, según Mercedes Fermín¹¹⁸, surgió un año antes por iniciativa de Prieto Figueroa y el educador y dirigente gremial Miguel Suniaga quienes fomentaban la lectura en el mismo plantel de Rousseau, Comenio, Lourenco Filho y Antonio Ferriere a pesar de las dificultades del régimen del dictador Juan Vicente Gómez;

¹¹⁸ Entrevistada por Luque (2002; 31 y 32).

Prieto Figueroa y Suniaga ya hablaban de la Escuela Nueva, toda una revolución de la educación. La Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria cuatro años más tarde se convirtió en la Federación Venezolana de Maestros, su primer Presidente fue Miguel Suniaga y Luis Beltrán Prieto Figueroa fue el Secretario de esta primera Directiva. Más tarde lo eligieron tercer Presidente de la Sociedad como sucesor de Roberto Martínez Centeno.

El 13 de enero de 1945 el Presidente Isaías Medina Angarita decretó la celebración del Día del Maestro el 15 de enero de cada año, como un homenaje permanente a las educadoras y educadores venezolanos. Esta celebración se trasladó en 1952 al 29 de noviembre, natalicio de Andrés Bello, por su condición de maestro del Libertador. A partir de 1959 se vuelve a la fecha fijada por Medina, la del 15 de enero. La idea inicial había surgido en el seno de la Primera Convención del Magisterio, celebrada en Caracas entre el 25 de agosto y el 5 de setiembre de 1936. Esta Asamblea soberana creó la Federación Venezolana de Maestros, cuyo primer Presidente fue Luis Beltrán Prieto Figueroa.

Sin embargo, según Bigott (1995; 368), la fecha de creación de la primera asociación magisterial no es el 15 de enero de 1932, sino que se remonta a junio de 1894 cuando un grupo de educadores constituyeron en Caracas el Gremio de Institutores. Comenta Bigott (1995) que,

el 15 de julio del mismo año, una comisión del gremio formado por Napoleón T. Lander, Prudencio Diez, Rafael Ruiz Mirabal y Gaspar González son recibidos a las 11 de la mañana por el Presidente de la República al cual le hacen entrega de los propósitos y reglamentos del gremio (:368)¹¹⁹

Uno de los principales aportes teóricos del maestro Prieto Figueroa fue la tesis sobre el Estado docente, la cual elaboró a partir del concepto Estado social de Hermann Heller, de la escuela política alemana. Esta tesis la expuso Prieto Figueroa en una conferencia dictada en la escuela normal Miguel Antonio Caro (agosto 1946), en los siguientes términos: "Todo Estado responsable y con autoridad real asume como función suya la orientación general de la educación. Esa orientación expresa su doctrina política y en consecuencia, conforma la conciencia de los ciudadanos" (Ortuño, 2009).

Para Prieto Figueroa la educación debía responder al interés de la mayoría y en tal sentido habría de ser democrática, gratuita y obligatoria combinando la igualdad de oportunidades y la selección sobre la base de las capacidades del individuo. El maestro Prieto (2008), sostenía que el deber ineludible de toda universidad es ser anti-imperialista con el compromiso de crear por todos los medios una atmósfera intelectual y moral de libertad, de respeto a las ideas ajenas y del saber por el saber, en que la autoridad sólo se establezca en la mujer y en el hombre que les sirven y lo desenvuelven por su apego a la verdad, por su pasión científica y por su dedicación sin reservas a la cultura y a la nación. Y es precisamente el imperialismo el que lo saca de su juego electoral como queda evidenciado en palabras de Rómulo Betancourt a finales de 1967:

Pero es que Prieto se ha vuelto loco; ¿es que acaso él podría gobernar sin el consentimiento de Washington? Prieto también vive contaminado por la fiebre de ese hipócrita izquierdismo, producto no de principios sino de un resentimiento secular, que sudan pero que nunca pasan, quienes se han amamantado en las ubérrimas ubres de la ambición grupal. Él no entiende acaso que quienes determinan el poder no lo quieren para nada: la iglesia lo odia, en las Fuerzas Armadas no lo tragan, en los medios de comunicación lo muestran horriblemente feo, sin ninguna gracia

¹¹⁹ El maestro Bigott toma esta información de la Revista de Instrucción Pública, Año I (17) del 15 de agosto de 1894.

personal, los empresarios lo harían papilla a las primeras de cambio creándole desabastecimiento y una espantosa especulación,

y culmina preguntándose “qué se ha creído, que los americanos lo dejarían gobernar; es que ya me lo han dicho: *al negro no lo queremos*” (Sant Roz, 2010; 269). En una entrevista publicada en El Universal el 27 de septiembre de 1968 el Maestro Prieto diría “Creo que nunca he sido adeco, si por ello se entiende un hombre que usa el poder para perseguir a la colectividad para su propio beneficio. No soy adeco, si por ello se entiende al político que emplea la fuerza para destruir a sus enemigos. Es la negación de lo que yo he sido y soy”. El Maestro Prieto abordó una realidad que le era angustiante, y le retaba a su propio quehacer y concepción ética.

4.2.- El salvadoreño Alberto Masferrer

Este año muere el maestro salvadoreño Vicente Alberto Masferrer Mónico [1868-1932], fue un maestro, filósofo, periodista, ensayista, poeta y político. Nació el 24 de julio de 1868 en Tecapa, Usulután y falleció en el exilio el 4 de septiembre de 1932 en Tegucigalpa, Honduras. Escritor que marca con sus letras toda una época de la literatura salvadoreña a través de la definición de su pensamiento inclinado a la defensa de los más desposeídos y de denuncia social. Abogó por la lucha pacífica y utilizó el periodismo como un púlpito para predicar sus ideas fundando y dirigiendo el diario Patria entre 1928 y 1930.

Su prédica reformista y no violenta naufragó entre las fuerzas que se confrontarían en la insurrección campesina de 1932, y que culminó con la matanza de 30 mil indígenas y campesinos, y el alza del gobierno dictatorial del General Maximiliano Hernández Martínez. Los libros e ideología Masferreriana fueron considerados comunistas y el maestro Masferrer, temiendo por su vida, se auto-expatrió en 1932.

4.- Qué pasaba en la Escuela Ayllu de Warisata en 1932

Demetrio Canelas logró en la Cámara de Diputados la aprobación de la partida económica destinada a la creación de Warisata. El vicepresidente José Luis Tejada Sorzano y el Ministro de Educación visitaron Warisata, y a su regreso dispusieron que un ingeniero levante los planos para el respectivo Decreto de expropiación de las tierras que serían destinadas a la escuela. Canelas solicitó una subvención pública para auxiliar la obra de educación que realizaba Elizardo Pérez con la raza autóctona y sus difíciles condiciones de subsistencia, siendo él mismo el primero en enviar un cheque por cien bolivianos.

En 1932, el edificio de la escuela fue diseñado según unos planos del Instituto Americano. Tenía un patio de 750 metros cuadrados, con árboles y jardín. El frente y los dos costados son de dos pisos, con cinco dormitorios y capacidad para 150 camas, cinco salones de clase, cinco ambientes para oficinas y almacenes, seis salones para talleres y una dirección. Cerraban el patio central el comedor, la cocina y un cuarto de aseo. Ambos pisos tenían corredores de arquería. El inmueble fue edificado sin necesidad de la intervención de un ingeniero ni arquitecto. Esto está corroborado en el libro de Adolfo Velasco (1940), la escuela indígena de Warisata quien refiere que fue levantado en el lapso de un año de febril actividad.

El 6 de agosto de 1932, “La Semana Gráfica” publicó una reseña completa de los objetivos y las vicisitudes que pasaba la Escuela de Warisata, la cual impresionó vivamente a la opinión pública.

Durante 1932 se fabricaron 45.000 adobes. La escuela contaba con siete hectáreas de terreno cedidas por campesinos y expropiadas a un terrateniente de Achacachi. La existencia del Parlamento Amauta era vital, pues éste se convirtió en el organismo capaz

de responsabilizarse por sí sólo, sin intervención de los docentes o el director, de la conducción y desarrollo de la escuela. Se emprendió la construcción de viviendas para los profesores y se realizaron experimentos de producción de trigo ruso siberiano.

6.- Qué pasaba en Nuestra América en 1933

6.1.- El pedagogo boliviano Carlos Beltrán Morales

El 22 de noviembre de 1933 el pedagogo boliviano Carlos Beltrán Morales fue recibido en la Sociedad Venezolana de Maestros. Hizo la presentación Roberto Martínez Centeno, Presidente de la Institución y allí,

en cálidas palabras el maestro boliviano nos habló de sus experiencias pedagógicas. Hizo la historia viva de su primera escuela nueva en Bolivia. Escuela luminosa de la Paz con espíritu de redención donde la vida transcurría en la alegría serena y en la paz armoniosa de un ambiente hecho para vivir (Prieto Figueroa, 1975; 205).

El pedagogo boliviano Carlos Beltrán Morales [1901-1949], nacido en Oruro y fallecido en Caracas fue escritor y senador. Una vez titulado en la Normal de Sucre pasó a trabajar en Potosí. Carlos Beltrán Morales luchó en la Guerra del Chaco y representó a Bolivia en eventos internacionales educativos. En términos Hugo Molina Viaña, Carlos Beltrán fue un defensor apasionado de la niñez, cuya inquietud de lucha por alcanzar

la vigencia de sus Derechos, fue altamente significativa ya sea en Convenciones del Magisterio o en sus intervenciones en el Parlamento Nacional, cuyos postulados inspiraron años más tarde la proclamación de estos Derechos (en Blanco Mamani, 2011).

Juan Quirós comentó:

a mi entender, la faceta más fulgente de la personalidad de Beltrán Morales, la que brillará por más prolongado tiempo, es la de escritor. 'Una tierra y un alma' constituye su mejor obra". La ciudad de La Paz a decir de Beltrán "es exótica, preciosa, ambiciosa, trepadora. Sus edificios se levantan tan pronto a orillas del río, desafiando las erosiones y el filtramiento de las aguas, o en serranías que parecen nidos de águilas, inaccesibles. Hay en ella la poesía de las ciudades que vencen repechos ásperos, montañas elevadas, flancos abruptos, precipicios horribles y que, para crecer, necesitan olvidar los peligros del vértigo de las alturas y de las simas (en Blanco Mamani, 2011).

Sobre la formación pedagógica de Beltrán Morales y su vinculación con Venezuela, Prieto Figueroa (1975; 205-206) dice:

Luego dictó en el Ateneo de Caracas, su magnífica conferencia sobre Rabindranat Tagore. Sobre la pedagogía impregnada de misticismo de este maestro poeta y como el tema estaba ligado íntimamente con el arte, nos hizo vivir la belleza y la pureza de un ideal pedagógico, que dentro de un concepto alejado del Mundo occidental, resume un afán de elevación a la pureza, a la belleza mística del alma india. Después dictó conferencias, dio clases en la Escuela Normal de Maestros. Muchas de las muchachas que entonces estudiaban recibieron de él un aliento y un entusiasmo realizador que aún perdura: Abigail Salgado, Eugenia y Mari Niño y otras, hoy están realizando en la escuela venezolana labor de renovación y de fe en los destinos del niño y en el poder de la educación. Después se fue el compañero. Volvió a México. Allí contribuyó junto con el maestro mexicano, según expresión de Elena Torres a la renovación de la escuela secundaria, colaboró en la redacción de los planes y luego sin pedir nada, sin esperar nada, se volvió a Alemania, donde hizo estudios sobre la readaptación de inválidos, pensando en ser útil a Bolivia que acababa de salir de la horrible guerra con el Paraguay que había dejado muchos hombres inservibles e incapacitados para ganarse la vida. Volvió a Venezuela en febrero de 1936, recién muerto Gómez y con el deseo de servir a una nación a la que ama como a su propia

tierra y fue contratado por el Ministro Rómulo Gallegos. Quiso hacer mucho, presentó planes, colaboró en la reforma de los programas de educación primaria, participó en los cursos de mejoramiento profesional del magisterio realizados en 1936 por la Misión chilena, organizó el primer curso para maestras kindergarterinas, demostrando un dominio completo de este aspecto de la pedagogía, al cual se ha dedicado preferentemente. Colaboró activamente en la realización de la Primera Convención Nacional del Magisterio. Allí trabajó en varias comisiones y dictó una magnífica conferencia titulada "Juegos y juguetes, forjadores del espíritu del niño" que fue publicada en el boletín de labores de esa Convención. Junto con nosotros, al igual que Salvador Fuentes Vegas, Daniel Navez y Manuel Mandujano, se fue por las provincias venezolanas en labor divulgadora, cuando la F.V.M. se echó a andar por todos los caminos de Venezuela en una obra integradora y con una ambición de futuro. Entonces el espíritu caldeado, fuertemente emotivo de Carlos Beltrán Morales, puso a vibrar magníficas preocupaciones en todos los maestros. Su palabra fácil, que tiene el don de la atracción, sumó muchos remisos a la obra educacional. Pero aquí como en Bolivia fue atacado y fue incomprendido y con los miembros de la Misión Chilena lo vimos alejarse de nuestro suelo.

La escuela Nueva, según Prieto Figueroa (1975; 203), le debe mucho a Carlos Beltrán Morales por "impulso que ha creado en América". Este educador visitó Alemania "donde frecuentó las principales escuelas y establecimientos educacionales" y "trabó conocimiento con los más distinguidos maestros germanos". Luego en Austria, "palpó la renovación realizada por Otto Glöckel [1874-1935], primer ministro de educación durante la Primera República Austríaca entre abril de 1919 y octubre de 1920. En Suiza, "se puso en comunicación con los más distinguidos maestros".

Tabla 8: Escuela tradicional y Escuela Nueva según Carlos Beltrán Morales

Escuela tradicional	Concientización	Escuela Nueva
<p>Escuelas de pasividad caracterizadas por tener pupitres inmóviles que sirven de asiento a unos niños inmóviles también, frente a un maestro que habla y habla siempre, en unas aulas de donde parece haber huido la vida.</p> <p>Aulas que albergan a cuarenta y más estudiantes que, por razones físicas, conviven asinados.</p> <p>Escuelas de miseria: los anuladores del espíritu del niño son el hambre y la miseria.</p> <p>El binomio Educación y trabajo mal entendido: fábricas y talleres que emplean a niños con salarios miserables y con exigencias superiores a sus fuerzas.</p>	<p>Convencerse de que cuando un sistema pedagógico es malo, es necesario sustituirlo totalmente por otro mejor.</p> <p>Los verdaderos maestros, los que aman y sienten con el niño, aunque experimentan una inquieta rebeldía, se adormecen soñando la realidad que son incapaces de poner en práctica, y esperan que espíritus confiados y resueltos tomen sobre sus hombros la pesada carga de decisión.</p>	<p>Sustituir paulatinamente la actividad del maestro por la actividad del niño; enseñar a los niños a elaborar sus propias ideas, sus pensamientos en vez de recibir el pensamiento hecho del maestro; desarrollar y cultivar la voluntad por medio de la acción y hacer girar toda la labor educativa alrededor del niño, centro de gravedad de la vida pedagógica, alrededor de una actividad deseada y querida por el niño, donde el maestro fuera sólo un guía, un colaborador más, pero no el único activo en la escuela. ¿Pero, cómo lograr este ideal? Cambiando de táctica, creando una disciplina interior en el niño y trastrocando los antiguos cánones de la didáctica escolar, poniendo en práctica el principio de la Escuela Nueva; ensayar innovando; relegando al maestro a una función auxiliar (importante sin duda) para permitir al niño dar de sí cuanto pueda y cuanto quiera, sin la presión impuesta desde fuera, de una rígida disciplina autoritaria que coarta las iniciativas e impide la espontaneidad.</p>

Fuente: tomado de Prieto Figueroa (1975; 216-235)

Pero para realizar tales ideales (los de la tercera columna) es necesario, según Carlos Beltrán Morales (en Prieto Figueroa, 1975; 231),

formar maestros, compresivos de su labor y capaces de tomar la obra con un grande amor. De aquí que tanto el profesor Beltrán Morales como sus entusiastas colaboradores, antes de poner manos a la obra hubieron de hacerse un sondeo espiritual, un examen de conciencia para pesar sus aptitudes y determinar si se

encontraban suficientemente capacitados para realizar esa "aventura pedagógica" y luego de un hondo meditar, los que estaban dispuestos al sacrificio se presentaron resueltos, porque encontraron en sus espíritus gran dosis de amor al niño y una gran fe en los destinos de una obra que intentaba salvar del fracaso a multitud de seres que se ahogaban dentro de la rutina y la de indiferencia de los maestros (: 231).

Una vez vencido el inconveniente que suponía la selección de maestras y maestros, otros problemas surgieron y el profesor Carlos Beltrán Morales cuenta cómo fueron resolviéndose gracias a la dosis de energía y de optimismo (Prieto Figueroa, 1975; 231).

El problema del local escolar, que tanto para una escuela nueva como para cualquiera otra, siguiendo el viejo aforismo pedagógico no debe estar dentro del bullicio atronador de la ciudad donde la atención se dispensa solicitada por múltiples motivos. "El edificio de una escuela debe ser el último de la ciudad y el primero del campo". Y si bien es verdad que los abnegados maestros que concibieron y llevaron a feliz término, la idea de una escuela nueva en La Paz, carecía de los recursos indispensables para establecerla en un local con amplios y sombreados parques, con granjas y jardines, tenían lo principal, mucho entusiasmos, muchas energías, virtudes con las cuales ninguna obra puede fracasar. Y el local escolar de una escuela de tipo viejo reformado de un todo, fue convertido en taller de trabajo, donde en lugar de las clases numeradas, cada salón lucía el nombre de una actividad, como para objetivar en ellos de manera precisa la noción funcional de su destino. La sala del Tiempo, para la clase de Historia; la Sala del Espacio, para la clase de Geografía; la Sala del Trabajo, para las ocupaciones manuales; la Sala del Arte, para aquellas actividades artísticas: dibujo, decorado, etc. (: 231).

La escuela propuesta por Carlos Beltrán Morales sustituyó en sus salas la denominación numérica del primer grado, segundo grado, etc. por los nombres más concretos de Sala de Trabajo, Sala del Tiempo, etc. La escuela se dividió en tres secciones, cada sección bajo la vigilancia de tres directores que se repartían el trabajo: uno que se encargaba de recolección del material; otro que seleccionaba este material y un tercero, en fin, que con el material seleccionado se encargaba de dictar la clase o de sistematizar los conocimientos que el material pudiera suministrar.

El material era de tres clases: natural, elaborado, y gráfico y como no se disponía de dotación, los maestros, de los recursos materiales que podían ofrecer la región tomaban los elementos indispensables para su labor. De las fábricas de la ciudad traían desde la materia bruta hasta los objetos elaborados, mostrando fases de su evolución y fabricación flores, minerales y rocas constituían el rico material de aquellos maestros entusiastas; el trabajo de recolección y selección de material lo efectuaban los maestros en compañía de los alumnos, colaboradores decididos e interesados en su propia obra. Las salas de clase, desnudas las paredes, sin el ropaje vistoso de los cuadros murales, tomaban el vestido preciso, el que correspondía a la lección a estudiar, ropaje que no era otra cosa que aquel material recolectado en los alrededores de la ciudad con acuciosidad y seleccionado con esmero. Material que permanecía oculto tras de un tabique y colocado en armarios construidos por los mismos niños. La división de los maestros en las tres categorías expresadas seguía el pensamiento esbozado por Ferriere, que considera una serie ascendente en la adquisición de los conocimientos, que son las tres etapas de la evolución psicológica del niño: 1º intereses inmediatos de los alumnos, que son aquellos que se relacionan directamente con el ser primitivo; luego los especializados concretos, que Decroly distingue con el nombre de monografías, época de actividad constructiva, y por último, los intereses abstractos de sistematización y generalización de los conocimientos (:233).

Carlos Beltrán Morales y otras y otros fundadores de la Escuela Nueva de la Paz planificaron el número de estudiantes, excesivo en las escuelas de tipo común existentes en aquella ciudad y que tanto dificultan el trabajo de los maestros, que reparten su

atención en una labor agobiante entre cuarenta, cincuenta, sesenta, ochenta y más niños y así fue que se repartieron los estudiantes de modo que un solo maestro no tuviese nunca más de quince o veinte niños, simplificando de esa manera el trabajo y haciéndolo más provechoso para los estudiantes y menos agotador para los maestros.

6.2.- El nicaragüense Augusto César Sandino y la Cooperativa Agraria de Wiwilí¹²⁰

En marzo de 1933, el general Augusto César Sandino [1895-1934] envió a Abraham Rivera a la capital de Nicaragua, Managua, con el fin de concertar un crédito de 100 mil córdobas. Rivera no pudo conseguir el crédito debido a que por la crisis mundial, nadie quería comprar madera, chiche o hule. Sin embargo, logró que el gobierno le proporcionara provisiones, machetes y otros instrumentos, con los cuales se pudo abrir un comisariato en Wiwilí. En la organización de las primeras cooperativas, Sandino mostró tener un sentido práctico. En las cooperativas agrarias se debía producir alimentos para las necesidades internas pero también se debía producir tabaco y cacao con la exportación. Además, se tenía planteado explotar la madera, el caucho, el oro, entre otros.

Sandino en su último viaje a Managua, llevó consigo oro extraído en las cooperativas, por un valor cercano a los 22 mil dólares, con el fin de venderlos. Asimismo, se acordó la fundación de una sociedad anónima, para explotar las riquezas naturales, en las que debía tener participación tanto el Estado como socios privados (Pérez Valle, 1980; 32). Pero con estos planes que ya no llegaron a realizarse, se iniciaba un involucramiento del capital nacional para financiar las inversiones requeridas. Estaba planteado la creación de una línea telegráfica hacia Cabo Gracias a Dios a partir de 1934, igual, los vuelos regulares entre Managua y Wiwilí deberían comenzar ese año, y se instalaría una estación de radio (Revolución Sandinista, 2009).

Una premisa para el desarrollo del comercio era desde luego la construcción de las vías de comunicación correspondientes. Sandino quería profundizar el lecho del río Coco, utilizando dinamita, para volar los rápidos entre Sang Sang y Raití; con ello se podían facilitar la navegación entre el curso superior e inferior del río y se hubiera podido introducir remolcadores de motor.

Sandino había ido tomando de diferentes contextos los elementos para formular su plan de cooperativas: por una parte, la discusión entre los anarquistas mexicanos y en las ligas agrarias de Yucatán, dirigidas por Felipe Carrillo Puerto; por otra parte, la Escuela Magnética Espiritual de Joaquín Trincado Mateo¹²¹ [1866-1935] a la que Sandino seguía perteneciendo (Hodges, 1986; 43).

Para esa fecha, con la crisis económica en el país, Sandino expresó la idea de que el proletariado que sufría la desocupación en los centros industriales metropolitanos, podía encontrar refugio en las cooperativas.

Sandino, planeaba un proyecto pragmático pero también audaz con la idea de transformar la realidad social de una región que tuviese repercusión en toda Nicaragua. Pero la posición de Sandino no podía encontrar en 1933 una expresión política y organizativa.

¹²⁰ Tomado en parte de Revolución Sandinista (2009), Hodges (1986) y Pérez Valle (1986).

¹²¹ Filósofo español fundador de la Escuela Magnético Espiritual de la Comuna Universal (Escuela de Pedagogía Racional, Filosofía y Metafísica). Nació en Cintruénigo, Provincia de Navarra, España, el 19 de Agosto de 1866 y murió en Buenos Aires, Argentina, el 6 de Diciembre de 1935. Había fundado una cooperativa agrícola en la provincia argentina de Tucumán.

Eso no dependía únicamente de que el convenio lo obligaba de hecho a respaldar plenamente al gobierno y que Managua se hallaba llena de intrigas políticas, tampoco era solamente porque la actitud amenazante de la Guardia Nacional no permitía el desarrollo civil de las cooperativas, confiriendo con toda premeditación, una dimensión militar a los inevitables conflictos.

Un año más tarde, en 1934, Augusto César Sandino perfilaba la fundación de una sociedad anónima, y obtuvo fondos estatales para el pago de sus escoltas, maestras, maestros y el financiamiento de infraestructura. Su meta no era fundar una república autónoma en las montañas, sino la creación de un nuevo departamento de la República de Nicaragua.

Sandino quería demostrar a los políticos oligárquicos cómo se construye una nación desde abajo, el trabajo productivo y la igualdad fraterna y la auto administración comunitaria eran metas que esperaban de las desposeídas bases campesinas. De esa manera el programa de salvación secular del manifiesto “Luz y Verdad” fue ampliado en la utopía concreta del trabajo educativo, organizativo, comunitario y pacífico.

El proyecto de las cooperativas es prueba de que Sandino tenía convicciones emancipadoras y que de esa forma pensaba implementar su programa social revolucionario. Este proyecto encarnaba los componentes sociales de los planes de Sandino y la organización de la cooperación se hallaba claramente contrapuesta al sistema de las haciendas oligárquicas y al sistema de enclave de los consorcios extranjeros. El proyecto recurría a la esperanza igualitaria de las campesinas y campesinos y se oponía a un tipo de propiedad privada que había destruido las estructuras comunales.

7.- Qué pasaba en la Escuela Ayllu de Warisata en 1933

En 1933, la escuela suprime el “pongueaje oficial”, que era el servicio familiar y de provisión de materiales básicos gratuitos para las autoridades (prefecto, subprefecto, cura párroco y corregidor) de Achacachi. Ese año el director de Warisata acumula, entre Achacachi y La Paz, treinta tres juicios por usurpación de tierras y funciones. Fue creada la Comisión Especial de Justicia, y se designó como su primer presidente a Avelino Siñani, en reconocimiento a su absoluta rectitud.

En 1933 se redactó un informe anual de actividades que incluía todos los aspectos, metas y objetivos de la escuela. Los niños explotaban parcelas, se ensayaba el cultivo de hortalizas y legumbres con éxito, para variar el régimen seco de alimentación. Estaban en funcionamiento los talleres de carpintería, albañilería y mecánica. Se planificó el establecimiento de los talleres de cerámica, ladrillería, sombrerería y tejería. Se impartieron clases prácticas de ganadería, avicultura y agricultura. Se inscribieron a la escuela 400 niños, con una asistencia media de 320 de ellos, comprobándose que el ausentismo se debía a enfermedades o a la colaboración a los padres en la siembra o cosecha. Los alumnos internos sumaban 150. Se conservó las expresiones artísticas musicales, la pintura, la cerámica, la arquitectura, los tejidos y los objetos de arte elaborados por los estudiantes, se creó la sección de música y se instaló el taller de tejidos e hilados.

Los indios de Warisata reunieron 600 mulos y burros cargados de alimentos para acompañar y apoyar a los que partían a la Guerra del Chaco, muchos de esos mismos indios se presentaron voluntariamente para ir a la guerra pero algunos no fueron aceptados, mientras que otros fueron reclutados por la fuerza. Comenzaba así la partida hacia una guerra entre pueblos hermanos.

La Guerra del Chaco enfrentó a Bolivia y Paraguay por el control de la región del Chaco Boreal entre 1932 y 1935; pese a la aridez y escasa población de aquel territorio, el control del mismo motivó la contienda por el valor estratégico del Río Paraguay, que lo limita al oriente, y el gran valor monetario que significaban los grandes yacimientos petrolíferos de la región. El dominio del río abriría la puerta al Océano Atlántico al país que lo detentase, una ventaja crucial para los únicos dos países no costeros de Sudamérica y cuestión de interés nacional para Bolivia, que había perdido el acceso al Océano Pacífico en la llamada Guerra del Pacífico, de 1879. De todas maneras, el comienzo de la Guerra del Chaco fue propiciado por la subordinación del gobierno de Daniel Salamanca a las órdenes de Theodore Roosevelt.

Una de las más importantes empresas petroleras de Estados Unidos tenía vastas explotaciones en los territorios boliviano y paraguayo del Chaco. Con el encubierto apoyo del Departamento de Estado de Estados Unidos, esta empresa estimuló la contienda, deseosa de incrementar sus beneficios con los hidrocarburos que creía existentes a gran escala en el Chaco, y para asegurar la salida de sus productos por el río Paraguay. La preponderante gravitación de los intereses petroleros estadounidenses, denunciada en Washington por el senador Huey Long, cesó bruscamente con la llegada a la presidencia de Franklin Delano Roosevelt¹²² (1882-1945) en 1933, pero desde entonces el petróleo se convirtió en motivo de las luchas de las cancillerías en torno al conflicto del Chaco (Cardozo, 2007).

La Guerra del Chaco fue la más grande y sangrienta que se libró en América durante el siglo XX. El enorme despliegue de material bélico y munición no tiene comparación con ningún otro conflicto armado en América a lo largo de ese siglo. Fue una guerra fratricida. Durante tres años, 250 mil soldados bolivianos y 150 mil paraguayos se enfrentaron en los cañadones chaqueños. Con este tipo de guerra entre naciones, decía Lenin (1916), la burguesía imperialista engaña hoy a los pueblos, valiéndose de la ideología “nacional” y de la idea de defensa de la patria. En este tipo de guerra que los esclavistas libran entre sí, se consolida y refuerza la esclavitud. Sobre este pensamiento leninista, Luciano Tapia (1995), testigo de excepción, dice:

Si yo podía advertir esa canalla doblez del patriotismo de los apátridas criollos, con mayor razón podía el soldado indio, cuyo sacrificio por una causa que no era la suya

¹²² Dos Roosevelt fueron presidentes de Estados Unidos. Ambos descendían de colonos holandeses, estaban lejanamente emparentados y se graduaron en Harvard, pero cada uno tuvo su propio estilo en política exterior. Theodore Roosevelt (1858-1919), mandatario número 26 de la Unión Americana, era republicano y aplicó la política del “gran garrote” o mano dura. Franklin Delano Roosevelt (1882-1945), presidente número 32, era demócrata y utilizó “la buena vecindad” o diplomacia del dólar. En el fondo, los dos buscaban lo mismo: la hegemonía estadounidense a nivel mundial que, bien entendida, comenzaba por casa, es decir, por el patio trasero: América Latina. El mandato de Theodore Roosevelt se extendió dos períodos, de 1901 a 1909. Antes, en 1898, había sido subsecretario de Marina y dirigido los preparativos para la guerra contra España por el dominio de Cuba. En 1903, impulsó la separación de Panamá respecto de Colombia, para construir un canal de navegación que comunicara los océanos Atlántico y Pacífico en beneficio de Estados Unidos. Ese año estableció la base militar de Guantánamo, en territorio cubano. Después de su reelección en 1904, Theodore reafirmó la doctrina Monroe, reservando para su país el derecho a mantener el orden en el hemisferio occidental, y lanzó la definición política del Big Stick (Gran Garrote). Hablaba en serio: invadió República Dominicana en 1905, y Cuba en 1906. Cuando estalló la Primera Guerra Mundial, en 1914, fue uno de los críticos más duros de la política de neutralidad del presidente Woodrow, y demandó que Estados Unidos interviniera en apoyo de Gran Bretaña, lo que finalmente ocurrió en 1917. Franklin Delano Roosevelt, en cambio, implementó la política del “buen vecino”. Fue el único presidente en la historia de Estados Unidos que gobernó cuatro períodos consecutivos [1932-1945] y tuvo tiempo de sobra para recubrir el puño de hierro con un guante de terciopelo. En los dramáticos años 40, se apoyó en una variada fauna de dictadores latinoamericanos, como el dominicano Rafael Leónidas Trujillo, el salvadoreño Maximiliano Hernández Martínez, el haitiano François Duvalier y el nicaragüense Anastasio Somoza García. Precisamente de Somoza dijo Roosevelt: “Es un hijo de puta, pero es nuestro hijo de puta”. Tenía razón: el hijo de puta nativo resultó más barato y eficaz que una compañía de marines.

era agradecido con el mote despectivo de “repeté”. El espectro de la guerra no fue suficiente para la manifestación de sentimientos de nobleza y espíritu de unidad nacional. Los privilegios y mezquinos intereses, y los ridículos prejuicios de la cholada criolla, terriblemente alienada, pudieron más que el propósito de salvar una patria (:85 y 86).

La malaria y otras enfermedades, al igual que la falta de agua, diezmaron a los ejércitos tanto como las operaciones de combate; en aquella guerra salvaje hubo gran cantidad de bajas (55.000 bolivianos y 40.000 paraguayos). La Guerra del Chaco fue el primer conflicto internacional americano en el cual se usaron aviones. En lo económico, la guerra fue un desastre para ambos países. Años después, se descubrió que no existían más yacimientos petrolíferos aparte de los que ya se habían descubierto en la precordillera boliviana del Chaco.

8.- Qué pasaba en Nuestra América en 1934

8.1.- El martiniqués Aimé Césaire y la negritud

¿Provincialismo? En absoluto. No me encierro en un particularismo estrecho. Pero tampoco quiero perderme en un universalismo descarnado. Hay dos maneras de perderse: por segregación amurallada en lo particular o por disolución en lo “universal”. Mi concepción de lo universal es la de un universal depositario de todo lo particular, depositario de todos los particulares, profundización y coexistencia de todos los particulares

Aimé Césaire (2006: 84)

En septiembre de 1934, el profesor y escritor Aimé Césaire [1913-2008] funda, junto a otros estudiantes del Caribe, de Guyana y africanos (entre los que estaban León Gontran Damas, el guadalupeño Guy Tirolien, y los senegaleses Léopold Sédar Senghor y Birago Diop), el periódico *L'étudiant noir* (*El estudiante negro*). En las páginas de esta revista aparecerá por primera vez el término “Negritud”. Este concepto, ideado por Aimé Césaire como reacción a la opresión cultural del sistema colonial francés¹²³, tiene como objetivo, por una parte rechazar el proyecto francés de asimilación cultural y por otra fomentar la cultura africana, desprestigiada por el racismo surgido de la ideología colonialista.

Césaire, quien ingresa en 1935 a la Escuela Normal Superior, es uno de los mayores exponentes de la descolonización en Nuestra América. Para Césaire, dice Grosfoguel (2008; 213), “la descolonización pasa por la afirmación de un universalismo concreto depositario de todos los particulares. Si el universalismo abstracto establece relaciones

¹²³ La situación en Martinica a finales de los años treinta del siglo pasado era la de una zona encaminada hacia la total alienación cultural, ya que la elite local prefería siempre cualquier referencia proveniente de la metrópoli colonial, Francia. En temas literarios, las escasas obras martiniquesas de la época suelen estar teñidas de un exotismo biempensante, y adoptan la mirada exterior que se puede encontrar en los libros franceses que hablan de Martinica. Como reacción a esa situación, el matrimonio Césaire, apoyado por otros intelectuales martiniqueses como René Ménénil y Aristide Maugée, funda en 1941 la *Revue Tropiques*. Durante la Segunda Guerra Mundial, los Estados Unidos proceden a bloquear la Martinica, debido a la desconfianza que sienten ante los representantes del régimen colaboracionista de Vichy, lo que hace que las condiciones de vida en la isla se deterioren. El régimen instaurado por el Almirante Robert, enviado especial de Vichy es racista y represor. En los pueblos, los representantes negros electos son cesados y sustituidos por representantes de la aristocracia criolla, los békés. En ese contexto, la censura apunta de modo directo contra la revista *Tropiques*, que sólo irá apareciendo con dificultades hasta 1943.

verticales entre los pueblos, el universalismo concreto de Césaire es necesariamente horizontal en sus relaciones entre todos los particulares". Y, sobre el universalismo concreto concluye, "es el resultado de un proceso horizontal de diálogo crítico entre pueblos que se relacionan de igual a igual. El universalismo abstracto es inherentemente autoritario y racista mientras que el universalismo concreto de Césaire es profundamente democrático"

El proyecto de la negritud es más cultural que político. Se trata, más allá de una visión partidista y racial del mundo, de un humanismo activo y concreto, destinado a todos los oprimidos del planeta. En efecto, Césaire declaró: "Soy de la raza de los que son oprimidos" (Césaire, 2006; 11).

Con el concepto de negritud se pretende reivindicar la identidad negra y su cultura, frente a la cultura francesa dominante y opresora, y que era además el instrumento de la administración colonial francesa. La negritud es un movimiento de exaltación de los valores culturales de los pueblos negros. Aunque nace en el Caribe pero trasciende geoeideológicamente a África, convirtiéndose en la base que va impulsar el movimiento independentista en este continente. Este movimiento transmitirá una visión un tanto idílica y una versión glorificada de los valores africanos. El nacimiento de este concepto, y el de la revista *Présence Africaine* (en 1947) de modo simultáneo en las capitales de Senegal y Francia, Dakar y París, respectivamente tendrá un efecto explosivo. Reúne a jóvenes intelectuales negros de todas partes del mundo, y consigue que a él se unan intelectuales franceses como Jean Paul Sartre, quien definirá la negritud como la negación de la negación del hombre negro. Uno de los aspectos más provocadores del término es que utiliza para forjar el concepto la palabra *nègre*, que es la forma despectiva de denominar a los negros, en lugar de la palabra estándar *noir*, mucho más correcta y adecuada en el terreno político.

8.2.- La uruguaya Elsa Fernández de Borges y la educación rural

Elsa Fernández de Borges¹²⁴ nació en el departamento de Lavalleja el 1º de abril de 1916 y murió en Montevideo el 13 de febrero de 2001. Se trasladó muy joven a Montevideo donde inició sus estudios magisteriales, culminando con la obtención del título de Maestra, que luego desarrolló durante buena parte de su vida, vinculándose con la educación en los medios campesinos en la década de los treinta del siglo pasado. Trabajó en Curupaití, uno de los tantos rancharíos miserables de la campaña uruguaya, perdido en el Departamento de Tacuarembó por espacio de once años en rol de directora. Allí escribió *Agua turbia* (mirando hacia la campaña...el dolor uruguayo), valiente testimonio que traduce, en dramática literatura, el ineludible vínculo entre una realidad humana miserable y la visión y la obra de la maestra rural. Hizo cursos de especialización tanto en Pedagogía como en Metodología y Sociología Rural. Elsa Fernández participó activamente en debates y congresos relativos a la educación rural y culminó su carrera de maestra, ya avanzados los años cincuenta, como inspectora de Escuelas Granjas. Trató de aplicar un ensayo de renovación de la escuela rural y puso en práctica un proyecto del pedagogo uruguayo Agustín Ferreiro. Fue una mujer muy sensible, de un espíritu que se enriquecía con todo lo que se refería a la cultura nacional, que sembró y ayudó a sembrar profundamente en el terreno de la cultura y, particularmente, en el de la enseñanza. Fue una mujer con vocación de familia; las circunstancias hicieron que buena parte de su actividad profesional, política y social la llevara a cabo junto a su esposo, el Dr. Juan Antonio Borges, quien también le aportó a Uruguay inquietudes muy nobles que se reflejaron durante muchos años en su vida profesional. A nivel de familia realizaron una práctica intensa de la sociología, de la investigación y de la sociografía rural que

¹²⁴ Tomado de Soler Roca (2005)

luego terminaría expresándose en algunas publicaciones que a veces realizó Elsa en forma individual y en alguna oportunidad junto a su esposo.

8.3.- Lázaro Cárdenas y la educación socialista en México

Mientras en Bolivia la Pedagogía del Adobe cobraba gran importancia educativa, en México tuvo lugar la *educación socialista*. La reforma que conmovió a México en la medianía de los años 30 resulta singular, según Quintanilla (1996), para reflexionar acerca de la naturaleza, los alcances y los límites de las iniciativas de cambio en los sistemas educativos de América Latina. Muy posiblemente, fue la primera vez que el término *educación socialista* era incluido en la constitución de un país latinoamericano. El que ello se produjera en la etapa conclusiva de la revolución mexicana, lo convierte en un hecho aún más particular. Las acciones del general Lázaro Cárdenas en favor del país y de sus “clases desposeídas” apresuraron el ritmo del tiempo mexicano, alteraron el cambiante pulso de la experiencia de las mujeres y de los hombres, y removieron expectativas de progreso, justicia, libertad e independencia, surgidas décadas antes. Dichas alteraciones se produjeron en un contexto internacional signado por el ascenso del fascismo y el principio de la segunda guerra mundial. Para Cárdenas (1978) la escuela socialista

caminará en una escala social sin interrupción, que parte del jardín de niños, pasa por la escuela rural, hasta la escuela técnica y universitaria, creando y manteniendo un estrecho vínculo de solidaridad entre las nuevas generaciones y la clase misma de los trabajadores, uniendo al niño desde niño, y al joven con los centros de trabajo, con el campo y con el taller (:137).

Aunque Cárdenas reconoce los derechos del indígena como hombre, ciudadano y trabajador, sin embargo hace hincapié en una aculturación y por supuesto más que una autonomía del indígena, habla de una “integración”: “Nuestro problema indígena no está en conservar el ‘indio’ indio, ni en indigenizar a México, sino en mexicanizar al indio” (Cárdenas, 1940; 7).

Tan pronto fue aprobada la enmienda constitucional, el gobierno mexicano creó el Instituto de Orientación Socialista, organismo responsable de elaborar los lineamientos para la enseñanza básica. En poco tiempo, de acuerdo con el pulso apresurado del momento, se diseñó el Plan de Acción de la Escuela Primaria Socialista, que fue distribuido por todo el territorio nacional. Más que de la educación socialista en el sentido ortodoxo del concepto, este documento hacía referencia a una “escuela socializada que no estuviera al margen de la vida y la sociedad, sino que combatiera sus lacras y actuara en defensa de las clases desposeídas” (Quintanilla, 1996). Lejos de marcar un solo camino, daba cabida a diversas propuestas pedagógicas, siempre y cuando privilegiaran a la comunidad, la propiedad colectiva, al trabajo y al conocimiento útil, y se opusieran al individualismo, la religión y la injusticia social.

En el estudio de Quintanilla (1996) acerca de zonas en las que había poblaciones indias sujetas al sistema de educación pública federal, se reporta la existencia de una gran heterogeneidad en las respuestas hacia el programa escolar. Para esta autora, más que a razones étnicas, las diferencias se debieron a cuestiones relativas a la trayectoria histórica, las dinámicas políticas locales, la organización económica y los vínculos culturales de cada una de las poblaciones. La renuencia fue mayor en las comunidades que practicaban una economía de subsistencia y habían estado al margen del conflicto revolucionario y de los programas estatales posteriores a él. Para ellas, el contacto con la escuela significaba el primer y tal vez el único vínculo con agencias gubernamentales y con prácticas culturales ajenas, pero su rechazo a estas últimas no puede atribuirse sólo a la defensa de sus formas de vida frente a las amenazas del exterior.

La oposición más radical al establecimiento de planteles escolares provino tanto de los grandes terratenientes “ladinos”, como de los caciques indios. Los primeros se mostraban renuentes a sostener los costos de escuelas en las que se les enseñara a sus peones técnicas *para acabar con la tiranía de los patrones*; los segundos no estaban dispuestos a compartir *con los del gobierno* cuotas de poder y espacios de control. La obstrucción de las labores educativas no provino sólo de los propietarios y del clero, sino de las mismas élites locales. Esto último pasó inadvertido para quienes defendían a toda costa la idea de una especie de Arcadia indígena, enfrentada a los intereses del Estado.

9.- Qué pasaba en la Escuela Ayllu de Warisata en 1934

Aquel año, el artista Alejandro Illanes se incorporó al claustro de maestras y maestros de la Escuela de Warisata y trabajó febrilmente en los murales que se conservan actualmente. Dio clases de dibujo y arte, mientras en la Escuela se redimensionaba la Pedagogía del Adobe: ahora se trasladaba piedras para tallar y para hacer jardines. El Parlamento Amauta se consolida: cuatro mallkus, cuatro jilacatas y nueve comisarios, “rudos pero nobles indígenas” (Pérez, 1962).

Fue aquel año también que el director de la escuela y su chofer sufrieron un atentado contra sus vidas, mientras hacían un viaje de Sorata a Warisata para recoger madera; sucedió que alguien sabotó un camino peligroso por el que debían pasar, pero los indios lo repararon antes de que pasara el vehículo, de no haber sido así, el camión en que viajaban se hubiese desbarrancado.

Ese mismo año los curas párrocos fueron expulsados de Warisata debido a denuncias de cobros excesivos por los servicios religiosos. Indios de Caiza D visitaron Warisata vestidos de *acsu* y montera, y en la puerta de la Escuela se inscribió: *Takke Jakken Utapa*: La Casa de Todos, y *Warisatt Wawan Chchmapa*: El esfuerzo de los Hijos de Warisata, para la liberación del hombre, como lema y símbolo vivo de lucha por la justicia y la libertad. La obra fue dirigida por Alejandro Illanes.

La escuela encarnaba la rebeldía del indio jamás extinguida. Fue un año muy fecundo, artistas hoy de renombre internacional como Marina Núñez del Prado, Yolanda Bedregal, Mario Alejandro Illanes y Fausto Aoiz, junto al director, realizaron viajes a las islas del Sol y de la Luna, a fin de estudiar la arquitectura incaica de signo escalonado, para poder reproducirla. El pabellón México que se construyó tuvo como modelo el palacio de la isla de la Luna. Los murales tienen temas del lago Titicaca, que cautivó a los artistas.

Por su parte, el vicepresidente Tejada Sorzano realizó una nueva visita a la escuela, durante la cual quedó muy sorprendido por cuánto se había avanzado en un año y medio. Era un raro conservador y liberal que estimaba y respetaba al indio en toda su condición humana, y que lo ayudó sinceramente pues veía en él que, a pesar de todo lo que se le había negado hasta entonces, era capaz de elevarse para conducir el siglo. Constató igualmente que, a pesar de la ausencia del director y los profesores, la Escuela funcionaba perfectamente.

En mayo de 1934 se produjo un hecho muy importante en Warisata, aunque en principio pueda no parecerlo tanto: el Corregidor de Achacachi entró en la escuela para flagelar al amaута Mariano Huanca. Este hecho fue denunciado en La Paz, pues se había violado un recinto sagrado para la comunidad. Al Corregidor se le siguió un juicio criminal, pues perseguía a todos quienes colaboraban en la escuela, los encarcelaba y les imponía multas en víveres y dinero. No obstante, el juicio no prosperó, a pesar de los pedidos de “El Diario”, “La Razón” y “Los Amigos de la Ciudad” (publicaciones de prensa) de sanciones para los culpables.

Carlos Medinacelli, autor de la famosa novela *La Chaskañawi*, que había estado allá ese día, escribió una carta pública protestando por el uso del látigo. El Fiscal del Distrito y numerosos intelectuales, periodistas y autoridades judiciales viajaron a Warisata para verificar la denuncia en una audiencia, y de este modo mucha gente pudo enterarse de que en un rincón del altiplano se trabajaba y luchaba por la cultura y el porvenir del país. Por primera vez en la historia de Bolivia, el indio, en su propio idioma, tan expresivo, enfrentaba a los opresores en su propio terreno y ganaba, pues los hacendados y autoridades de Achacachi reconocieron su culpa y uno por uno abandonaron el recinto. En aquella ocasión, a su turno, Avelino Siñani se expresó en aymara.

Sobre la oratoria de este pedagogo indio, Elizardo Pérez (en Mejía Vera, 2006; 31) escribe: “Formidable orador cuyo verbo era látigo de fuego”, “Sentó la denuncia histórica”, “¡El indio fustigaba a sus explotadores!”, “Gigante y seguro, empequeñecía al opresor feudal”. Más adelante agrega: “El flagelamiento sirvió de base para demostrar que negar los derechos humanos a la población era la base de la postración en la que vivía el país”, “Avelino Siñani denuncia crímenes y extorsiones, y señala a los culpables”. Pérez lo compara con un orador romano, “Era un orador de primera este menudo pero fuerte indígena”. La víctima, Mariano Huanca, sin humillarse ni lamentarse, se mostró como un ejemplo del drama que vivía el indio. El Corregidor confesó su culpa y sus sicarios abandonaron la asamblea. “Había triunfado el indio”, había triunfado “el hombre que se educaba en Warisata”.

Aquel fue también el año en que se calumnió de enriquecimiento ilícito al director de la Escuela. En noviembre, con motivo de la fiesta de Todos los Santos, un patrón prometió veinte litros de alcohol, coca y víveres, a cambio de expulsar de la comunidad al director montado en un asno, cosa que los comunarios no hicieron. La Pedagogía del Adobe emancipaba las conciencias.

Se fundó cuatro escuelas en el valle de camino a Sorata, las cuales colaboraban a la escuela central: Pacollo, Curupampa, Atahuallpani y Chegje, dando lugar a la creación del Sistema Nuclear en Warisata. La idea de Núcleo o cooperación inter-escolar se manifiesta y toma forma. Las tierras del valle eran prósperas y proveían de materias primas a la escuela central, que a su vez retribuía con productos manufacturados en los talleres y con la dirección educativa. Cada escuela tenía su propio Parlamento. El espíritu de solidaridad se había despertado en los ayllus.

La creación de las escuelas siempre estuvo planificada, era un propósito desde la fundación de la Escuela de Warisata, y en ellas se ejercía un severo control desde la central. “Su vida debía tener la transparencia del cristal y sólo con estas virtudes de abnegación y trabajo se podía contentar a los celosos amautas, que cuidaban de la escuela y la edificaban” (Pérez, 1962: 189).

El pago de los sueldos a las profesoras y profesores era problemático, pues el deseo de los comunarios de tener escuelas rebasaba todo plan operativo anual; no obstante, ellos en sus Comisiones prometían el pago de haberes, alimentación y vivienda para el maestro.

El sistema nuclear se extendió a las provincias de Omasuyos, Larecaja, Camacho y Los Andes. Se inauguró una escuela en Chachacomani, a 5000 metros de altura sobre el nivel del mar, en las faldas del nevado del mismo nombre. También en Jotijoti, cantón de Italaque, a diecinueve leguas de distancia. Las distancias para el indio no existen. Las escuelas de Tajani, Challapata y Patapatani fueron fundadas gracias a que los indios, aprendiendo de la Pedagogía del Adobe, elaboraron dos o tres centenas de adobes en Warisata.

Decenas de solicitudes se aplazaban pues no había recursos, pero ellos las abrían, pidiendo tan sólo el trazado de los cimientos. Se improvisó maestros como Tiburcio Mamani quien, a pesar de ser víctima de azotes por parte del Corregidor, abrió su escuelita a las seis de la mañana, “trabajando con feroz determinación”.

En este año, por primera vez en Bolivia se menciona que el problema del indio es económico-social. Esto quedó plasmado en el “Manifiesto de la Escuela Indigenal de Warisata”, en el Día de las Américas (Salazar Mostajo, 1986: 19).

10.- Qué pasaba en Nuestra América en 1935

10.1.- Carmen Clemente Travieso y la formación política femenina

En este año en Caracas, la venezolana Carmen Clemente Travieso¹²⁵ [1900-1983] funda la Agrupación Cultural Femenina, que no sólo se ocupaba de organizar actividades culturales sino también dar una formación política a las mujeres trabajadoras. Participó en esa fundación junto a Nelly Irazabal, Lola Morales Lara, Josefina Juliá, Ana Esther Gouverneur, Imelda Campos, Ana Senior, Luisa del Valle Silva, Olga Luzardo, Victoria Carao, Ana Luisa Lovera. La Agrupación Cultural Femenina (ACF), se planteo objetivos muy claros, entre los que se encontraban:

- Lucha abierta contra el analfabetismo. Organización de escuelas para obreras donde además del aprendizaje y charlas sobre higiene, se les proveía a las estudiantes útiles escolares.
- Agremiación de las obreras, indicándoles todo cuanto fuere necesario para lograr este fin mediante comisiones nombradas al efecto. Una vez organizadas los gremios, mantener la Agrupación contacto con ellos a fin de suministrarle los consejos que necesiten.
- Mantener estrecha relación con los centros femeninos ya formados, tanto en el exterior como en el interior de la República, y trabajar activamente por la formación de centros analógicos a la Agrupación Cultural Femenina en los lugares del país donde no los hubieren.
- La Agrupación cultural Femenina deberá tomar parte de todos aquellos actos para los cuales fuere expresamente invitada o a las cuales se sintiere vinculada por los mismos ideales.
- Hacer gestiones necesarias para llevar a conocimientos de las autoridades competentes las necesidades urgentes que demandan las fábricas y obreras femeninas.
- Organización de un Primer Congreso Venezolano de Mujeres que se reunirían en diciembre del año en curso.
- Fundación de una biblioteca circulante. (Programa de la Asociación Cultural Femenina)

Un año antes, Carmen Clemente Travieso, había entablado amistad con Juan Bautista Fuenmayor, Kotepa Delgado y Rodolfo Quintero, fundadores del Partido Comunista de Venezuela (PCV). Ayudó en la difusión de los ideales comunistas a través de la elaboración y reproducción de propaganda, y de la organización de un centro de estudios de la misma tendencia. De la Agrupación Cultural Femenina surgió la creación de la Casa de la Cultura Obrera y de la Biblioteca Trina Larralde. La Agrupación Cultural Femenina movilizó y liderizó la lucha de las mujeres venezolanas por el derecho al voto y la lucha por la democracia. En el diario Ahora, fundado en 1936, escribió el 31 de marzo de ese mismo año, su primer artículo feminista titulado “Llamamiento a la mujer venezolana”, en el cual se incitaba a la mujer a que luchara para que sus derechos fuesen reconocidos y

¹²⁵ Tomado de Castañeda (2000) y Angulo y Jiménez (2001).

respetados. Este texto logró tanta atención que se reprodujo en periódicos del interior del país. Su lucha contra la opresión femenina quedó principalmente plasmada en el diario *Ahora*, donde durante diez años dirigió la página *Cultura de la Mujer* de la Agrupación Cultural Femenina. Después de la muerte de Juan Vicente Gómez (1935), se incorporó activamente a la vida política, primero tuvo una corta militancia en el recientemente creado Movimiento de Organización Venezolana (ORVE) y después ingresó al Partido Comunista de Venezuela, que en 1946 la incluyó en su plancha para las elecciones. Fue una de las primeras mujeres postuladas por un partido político para un cargo de elección popular y en unas elecciones donde las mujeres votaban por primera vez.

10.2.- La Escuela Serena de las argentinas Olga y Leticia Cossettini

En 1935 la pedagoga argentina Olga Cossettini [1898-1987] fue designada directora de la “Escuela Experimental Dr. Gabriel Carrasco” de Rosario, mejor conocida como Escuela Carrasco, y fue allí donde, a partir de una ajustada mezcla de intuición, estudio e investigación sistemática, constancia y trabajo, esta educadora, su hermana Leticia [1904-2004] y su plantel docente sostuvieron hasta 1950 una de las experiencias pedagógicas más interesantes en la Argentina de la primera mitad del siglo XX: la Escuela Serena, experiencia pedagógica que ya estas hermanas habían iniciado en 1930 en la Escuela Normal “Domingo de Oro” de la ciudad de Rafaela, pujante localidad del oeste santafesino. La Escuela Carrasco, a partir de 1935, sin contrariar los programas oficiales y con muchas y muchos estudiantes que trabajaban fuera del horario escolar, se constituyó realmente en un centro de atracción e irradiación de la cultura, en el que su pedagogía emancipadora se recibía en aulas con ventanas y puertas entreabiertas, donde niñas y niños empezaron a ensayar sus nuevas actividades al aire libre: la Naturaleza era el escenario propicio para observar, para ver, aprender y aprehender. No se trataba de una mera reprogramación de horarios ni de un simple cambio del pènsu; era una reforma profunda de la vida de la escuela que, con espíritu nuevo, significaba una propuesta rebelde ante la escuela tradicional, positivista e intelectualista. Sosa y Foglino (2004) comentan sobre la Escuela Serena:

Ya en la Escuela de Rosario, bajo la dirección de Olga, estas búsquedas se plasmarán en un extraordinario ensayo escolanovista, recordado por sus alumnos como “aquel lugar privilegiado del mundo de la infancia”. Las publicaciones de ambas, los diarios de clase de los maestros, los cuadernos de los niños, dibujos, acuarelas, cartas, fotografías y videos -preservados en el I.R.I.C.E.- constituyen hoy documentos de un valor inestimable para acceder al conocimiento de ese mundo, para recuperar la construcción cotidiana de ese “hacer la escuela”. Allí encontraremos las imborrables huellas de ese acogedor ambiente escolar; de la estrecha vinculación escuela-barrio; de un currículum integrado en el que el arte ocupó un lugar relevante; de la disciplina por la autodeterminación; de las misiones culturales que retomaban las experiencias realizadas durante la República Española; de los conciertos semanales de la discoteca; de las visitas a exposiciones; de la cooperativa escolar; de la huerta, la granja, el museo y la biblioteca; de las asambleas de los alumnos, verdaderos centros de formación democrática.

El fundamento filosófico de la Escuela Serena era el legado de las corrientes italianas de Giovanni Gentile [1875-1944] y Giuseppe Lombardo-Radice [1897-1938]. Olga Cossettini (2004) recuerda que “con el nombre de Escuela Serena se distinguieron en Italia las escuelas que siguieron la corriente filosófica de Gentile y Lombardo Radice” (en Sosa y Foglino, 2004). En estas fuentes las hermanas encontraron el principio neurálgico de la reforma: el concepto de educación como compenetración de almas, donde maestro y estudiante constituyen una “unidad espiritual de la cual nace y se forma la cultura”. La pedagogía gentiliana se funda en el principio del acto en su hacerse dialéctica. Niega que exista una didáctica, es decir, “una ciencia que enseñe el arte de enseñar” (Soto y Bernardini, 1984; 93) puesto que para él, “la lección es algo vivo, que hay que crear en

cada momento y el método es el de enseñar verdaderamente”. Por su parte, Lombardo-Radice, con quien Olga Cossettini mantuviera una fluida correspondencia, sostenía, en contraposición a Gentile, que una didáctica sí es necesaria, pero no como “un formulario de reglas ni aplicaciones de doctrinas científicas” (: 94), coincidiendo en este aspecto con Gentile, sino la demostración y el ejemplo de cómo todo educador puede formarse, vivir y perfeccionarse en la reflexión seria sobre la propia experiencia y la experiencia de otros, que conocemos a través de los libros y que podemos revivir como nuestra en una crítica constructiva.

Ya para 1936, Olga y Leticia Cossettini, habían logrado convertir a sus estudiantes de simples depositarios de datos y transmisores estereotipados de información en protagonistas. El evidente apego de la Escuela Serena a los postulados del movimiento educativo de alcance internacional conocido como escuela activa motivó que las autoridades estatales declararan a este establecimiento como experimental. Esta disposición le permitió mayor autonomía y aval oficial para distintas iniciativas. La Escuela Serena, con sus múltiples posibilidades de tareas, facilitaba el respeto por la opción del compañero, estimulaba el pensamiento sin dogma y practicaba la observación y análisis de la realidad. Estas niñas, niños y jóvenes que pensaban con libertad inquietaron a ciertos funcionarios simpatizantes de las frases rígidas y autoritarias. En 1944 se suprimió el carácter de experimental (Paccotti, 1992). Mientras Olga Cossettini recibía invitaciones para disertar en congresos, se editaban sus libros y recibía visitas de artistas, pedagogos y pensadores relevantes, en el nivel oficial, “algunos personeros de la mediocridad y el oscurantismo” (Paccotti, 1992) le negaban licencias personales, permisos para conciertos del coro y actuaciones del grupo de teatro, se rechazaban propuestas para evaluar la tarea escolar en forma cualitativa y “hasta se intentó un compulsivo traslado en el año 1947 que no se efectivizó por el rechazo unánime y activo” (Paccotti, 1992) de las madres, padres, representantes, estudiantes y comunidad. La experiencia pedagógica la Escuela Serena siguió prestigiando a la educación santafecina hasta el 28 agosto de 1950, día en que la maestra Olga, es separada de su escuela (Paccotti, 1992). Quince años de plenitud y armonía de ideales y trabajo diario cortados por un decreto inapelable.

Sobre esta educadora argentina, Naranjo (1998), la define “como una personalidad acendradamente democrática, de resolución antifascista, demostrada en su quehacer de toda la vida”, rasgos asentados en “su visión profética sobre el eventual renacer de una pedagogía de la perversidad”, refiriéndose al sacrificio del mártir educador polaco Janusz Korczak, reclamó hace 50 años “la necesidad de luchar para que no se repita el dolor y la vergüenza sufridos, resistiendo a la esclavitud, el terror y la masacre”. Rubén Naranjo (1998) señala que “Olga Cossettini no sólo fue una maestra sin parangón, sino mucho más: una trabajadora intelectual comprometida con el pueblo”.

10.3.- El profesor Aníbal Ponce

Aporía significa etimológicamente, “sin camino”. Plantear problemas abiertos en vez de problemas cerrados: indagar sin resolver, he ahí sobre el plano filosófico la consecuencia de esa otra incertidumbre más fundamental que reside en hallarse precisamente, “sin camino”. Trágica situación, que aunque lleva nombre griego, no disimula en lo más mínimo las raíces económicas de la clase social que allí se angustia, porque entre la burguesía que marcha hacia la muerte, y el proletariado que sabe con igual certidumbre que los destinos de la humanidad están entre sus manos, hay otra clase social de caracteres híbridos y de contornos ambiguos que nunca sabe a ciencia cierta lo que quiere. Tironeada de un lado por la burguesía, atraída del otro por el proletariado, la pequeña burguesía constituye una clase turbia, indecisa y vacilante.

Aníbal Ponce (1976)

En 1935 el profesor argentino Aníbal Ponce [1898-1938] funda la Asociación de Intelectuales, Artistas, Periodistas y Escritores de la que es su primer presidente. Ponce fue además ensayista, psicólogo y político. Cursó estudios de Medicina en la Universidad de Buenos Aires hasta su tercer año, en 1918, donde un altercado con un profesor, quien lo había aplazado injustamente, le decide a interrumpir sus estudios formales y dedicarse a la investigación en Psicología, siendo uno de los pioneros en la Argentina. En 1920 conoce a José Ingenieros, con quien codirigirá la Revista de Filosofía, haciéndose cargo de la dirección al morir Ingenieros en 1925.

En 1930 funda el Colegio Libre de Estudios Superiores, en cuya publicación “Cursos y Conferencias” adelantó, en varios números, “Educación y lucha de clases”, obra fundamental, publicada en 1934. Por esos años se vincula al Partido Comunista de la Argentina y visita la Unión Soviética.

En su rol de docente, ocupó cátedras de Psicología en varias casas de altos estudios del país. En 1936, cuando su figura estaba en pleno crecimiento, fue destituido de sus cargos por su adhesión al marxismo y su militancia activa. Decide exiliarse en México, donde dicta cursos psicología, ética, sociología y dialéctica en distintas universidades, sin dejar su militancia política. Se une a la Liga de Escritores y Artistas Revolucionarios de México. En 1938 un accidente de tránsito le deja heridas internas que no son descubiertas a tiempo, causándole la muerte.

Aníbal Norberto Ponce vivió una época de profundas contradicciones y transformaciones, en su propio país, Argentina, y en el mundo. La mayor parte de su obra está compuesta por ensayos de interpretación histórica, social y cultural. Una problemática resulta recurrente en sus textos: se trata de la reflexión acerca de la figura del intelectual y de su función en la sociedad. Anibal Ponce a través de sus discursos, construye y reconstruye la imagen del intelectual y de su función en la sociedad. La vida de Aníbal Norberto Ponce fue corta, casi cuarenta años. Vivió una época de contradicciones profundas y de transformaciones de la existencia social, política y cultural, experimentadas en el ámbito nacional y en el mundo. En el orden nacional, conoció los resultados de la implementación del proyecto de modernización liberal de la Generación del Ochenta y experimentó el quiebre del sistema democrático favorecido por la sanción de la Ley Sáenz Peña –que establecía el voto secreto, obligatorio y masculinamente universal–, y el derrocamiento del gobierno de Hipólito Irigoyen por el golpe militar liderado por el General José Félix Uriburu en 1930. En el orden internacional percibió el agotamiento de las fórmulas políticas basadas en las ideas de orden y progreso y advirtió la necesidad de encontrar nuevos esquemas interpretativos para un mundo que había sufrido los horrores de una guerra mundial y conocía las revoluciones de Rusia y México.

1930 significó el gran tajo profundo en la vida argentina. De un lado quedaba la belle époque de la inteligencia, que Ponce alcanzó a disfrutar, del subcampeonato del primer Mundial de Fútbol celebrado en Montevideo, de este otro comenzaba a mostrarse el ceño hosco de una etapa inaugurada por la dictadura del General Uriburu. Ponce fue la transición entre esos dos momentos y participó de ambos. No es casual que su conferencia clave sobre «Los deberes de la inteligencia» fuera pronunciada precisamente en esos días. En la trayectoria personal de Ponce, 1930 implica la separación entre el liberalismo de los bienamados arquetipos de los ochenta y el marxismo que introduce la noción concreta de lucha de clases en la valoración histórica” (Agosti, 1974; 11 y 12). Aunque Ponce conoció ampliamente el espectro de concepciones filosóficas de su época, se formó principalmente en el positivismo junto a José Ingenieros; después de la muerte del maestro, incorporó sobre base positivista los principios del materialismo dialéctico como herramientas para el análisis de los procesos sociales y culturales. Su obra, predominantemente ensayística, abarca diversas modalidades y temáticas. Escribió

ensayos literarios –en los que cultiva el género de la biografía, como en “Para una biografía de Ingenieros”–, psicológicos –“La gramática de los sentimientos, Problemas de psicología infantil, Ambición y angustia de los adolescentes”, “Diario íntimo de una adolescente”– y de interpretación socio-cultural –“Humanismo burgués y humanismo proletario”, “Educación y lucha de clases”–, así como una serie de conferencias y ensayos recogidos en el volumen “El viento en el mundo”.

10.4.- Luis Padrino y la educación rural en Venezuela

En este año se publica el libro “Relato de un niño indígena” (1935) cuyo propósito fue el aprendizaje de la geografía e historia en los dos primeros grados de la escuela primaria. Su autor fue el pedagogo Luis Antonio Padrino [1908-1969], considerado el padre de la educación rural en Venezuela. Cuando Rómulo Gallegos era ministro de educación, Padrino es becado y enviado en 1936 a México por dos años con la finalidad de estudiar la educación rural.

Con la beca ofrecida, un mundo nuevo se abre a la conciencia de Padrino: el México poseedor de una omnipresente cultura prehispánica; una nación con un poderoso movimiento campesino y obrero que presenciaba entonces la política social y antiimperialista del general Lázaro Cárdenas, quien el 18 de marzo de 1938 nacionalizaba la industria petrolera, en manos norteamericanas, y la devuelve a todos los mexicanos (Prieto Figueroa y Padrino, 2008; 46).

Esta experiencia marcó la conciencia política de Padrino hacia una posición nacionalista, antiimperialista y socialista. Ya a finales de la década de los treinta, Padrino fundará varias escuelas rurales en Venezuela: Tamanaco, Sorocaima, Paramaconi, Guaicamacuto, Caurimare, Carabobo, El Hatillo, San Luis, Tocuyito, El Mácaro y diez misiones rurales (Prieto Figueroa y Padrino, 2008; 47).

10.5.- Pío Tamayo y la carpa roja

El 5 de octubre muere víctima de un gradual asesinato político, a manos de la tiranía proimperialista y apátrida de Juan Vicente Gómez, el educador venezolano José Pío Tamayo. A los 37 años de edad, y después de seis años de inhumana detención en el Castillo Libertador de Puerto Cabello, y dos meses antes de la muerte natural de Juan Vicente Gómez, Pío muere en una casa del barrio Namur de la ciudad de Barquisimeto, después de haberle ganado a la muerte nueve meses de vida. En diciembre de 1934, y después que los médicos le certificaron al tirano, que el estado de enfermedad de Pío era irreversible, lo que quedaba de él se lo entregaron a sus familiares. Ese tiempo no trajo otra certeza a Pío que la convicción de un país que vivía a espaldas de sí mismo, regido por intereses de unas minorías, lo suficientemente capaces como para manipular, domesticar y negociar con la restante sociedad.

Pío Tamayo tenía una concepción de la historia a partir del colectivo. La había escrito y diseminado y difundido, primero desde el exilio, y después desde su Carpa Roja, abierta en el Castillo de Puerto Cabello donde estaba preso. Desde esa “aula” Pío Tamayo introduce las ideas marxistas en Venezuela y promueve una práctica pedagógica que apuntaba hacia la transformación de la sociedad. Su ideal era crear una organización para implantar otra Venezuela y por eso afina su pensamiento en el proyecto de la “idealidad avanzada”. Sobre Pío Tamayo basta leer su última epístola, escrita en sus últimos momentos a su hermano José Antonio el 28 de septiembre de 1935, para entender su alto espíritu humanístico:

No tengo nada de que arrepentirme. Seguía los mandatos de mi conciencia y si alguna vez me equivoqué hay que culpar a la imperfección humana, pero nunca a la intención. Muero sereno y conforme con mi conciencia. ¿Por qué te escribo hoy?

Porque quiero decirte que me voy amándote como el hermano bueno, amándoles con toda la fuerza de mi corazón afectivo. ¿Qué te he de recomendar? Cultivar en el predio rico de tu espíritu las cualidades nobles que te distinguen; húyete a las satisfacciones mezquinas de los egoístas. Esta carta debe llegarte minutos inmediatos a mi muerte. No olvides que he sido sencillo y simple de corazón. Procura enterrarme en El Tocuyo, no deseo ninguna ceremonia religiosa, condúceme a una casa amiga en aquel pueblo donde puedan reunirse los que quieran acompañarme al cementerio. Te dejo a mamá ¡Qué gran tesoro hermano! Quiérela ahora por ti y por mí.

Había nacido José Pío Tamayo Rodríguez en El Tocuyo, Estado Lara, un 4 de abril de 1898, su vida la dedicó a la poesía y a la lucha revolucionaria, no sólo en Venezuela, sino en toda Centroamérica y el Caribe. Pío Tamayo fue un soñador y un emprendedor. En sus años de adolescencia fundó en Barquisimeto una imprenta, una sala de cine y un botiquín El Júpiter, que se convirtió en sitio de reunión de intelectuales. Fundó la primera línea de transporte entre El Tocuyo y Barquisimeto. Su pedagogía se basaba en la productividad y en lo comunitario: trató de explotar aceite de tártago y educó a los campesinos de la región con la idea de formar cooperativas. Cuando en Venezuela se presentó la gripe española que hizo estragos en El Tocuyo, Pío Tamayo creó una especie de cruz roja, donde atendía a los enfermos y los dotaba de medicina. En 1925, llega a Costa Rica expulsado de Panamá donde había participado en la huelga de los inquilinos¹²⁶, en Costa Rica dirigió el semanario Avispas, Siluetas, el mundo. Ya para esa fecha Pío Tamayo plantea la necesidad de un proceso revolucionario en Venezuela, pero dirigido por el proletariado.

Pío Tamayo hizo gala de un criterio, una ideología y una visión del mundo que rompía los esquemas ortodoxos y dogmáticos, para revertirse en una concepción de la historia a partir del colectivo. La carpa roja quedó para la historia como la primera escuela del marxismo en Venezuela.

11.- Qué pasaba en la Escuela Ayllu de Warisata en 1935

En 1935 los gamonales, viendo que no podían deshacerse de la escuela y de su director, cortan las entradas de agua. Durante todo el año, el fantasma del hambre azotó los campos resecos. Los recursos legales no resolvían el problema, y el Parlamento Amauta convocó a cuatrocientas personas para informar que se habían agotado los recursos legales.

Una noche de ese año, exactamente a las diez de la noche, se toma la decisión de “salir de inmediato armados de picotas, palas y barretas” para arreglar la toma de agua y la acequia, situada a veinte kilómetros de la escuela. A las tres de la mañana, dos mil indios se dirigían hacia el Illampu. Sobre este hecho, Elizardo Pérez (en Mejía Vera, 2006; 32) diría que “era la caravana más extraordinaria que me fue dado presenciar”. El héroe de esa jornada fue el secretario Rufino Sosa¹²⁷, “Titán del trabajo” y uno de los héroes anónimos de la redención del indio. “A las cinco de la tarde el agua usurpada retornaba

¹²⁶ En septiembre de 1925 se desencadenó la huelga de los inquilinos, a raíz del aumento desmesurado de los alquileres, especialmente de las viviendas de los barrios negros y pobres de ciudad de Panamá. La combativa movilización de miles de inquilinos, apoyados por el Sindicato General de Trabajadores, puso en jaque al gobierno del títere Rodolfo Chiari, quien recurrió a tres batallones de “marines” norteamericanos. El gobierno argumentó que la lucha de los inquilinos era un pretexto para desencadenar la insurrección general, detrás de la cual estaban los extranjeros. Por eso, dispuso la expulsión de los peruanos Bustamante, Pavlevitch y otros, entre los cuales estaba Pío Tamayo.

¹²⁷ Comunario que fue educado de niño con los patrones Ernst de Chúa. Luego llegó a la Escuela para ser inseparable colaborador del director, de ahí el apelativo.

alegremente a Warisata” (Pérez, 1962). Sin embargo, tuvieron que enfrentar otro juicio por el agua que por el noreste les habían quitado, y que tenía tiempo sin prosperar¹²⁸.

Sesenta y cinco años después se libraría “La guerra del Agua” en Cochabamba, nombre con el que se conoce una serie de masivas protestas que ocurrieron en la cuarta ciudad más grande de Bolivia, entre enero y abril de 2000. Su detonante fue la privatización del abastecimiento del agua municipal¹²⁹.

12.- Qué pasaba en Nuestra América en 1936

12.1.- El paraguayo Manuel Riquelme

El maestro paraguayo Manuel Riquelme [1885-1961] publicó en 1936 la primera edición de sus Lecciones de Psicología, un texto de carácter introductorio concebido para la enseñanza en las escuelas normales de profesores. El libro ocupa un lugar destacado en la historia de la psicología paraguaya como el primero de este género en haber sido publicado por un autor nacional. Su estructura formal consta de veintidós lecciones, algunas de las cuales presentan capítulos anexos. Entre ellas, la primera versa sobre la conciencia e incluye un anexo sobre la historia de la psicología estudiada a través de la evolución del alma. De acuerdo con el planteamiento de su autor, los cambios en la concepción de esta han pasado por cuatro etapas denominadas: a) Concepto metafísico, b) Concepto biológico, c) Concepto antropológico y d) Concepto científico. Este texto es la primera pieza de carácter historiográfico general para la psicología paraguaya con el cual Riquelme se ubica como el primer autor que haya producido en esta área.

Manuel Riquelme se diplomó en Asunción, completó su formación en la Escuela Normal de Paraná, en Argentina, donde obtuvo los títulos de mayor jerarquía que otorgaba esa institución. En el orden directivo de la educación, fue Director de la Escuela Normal de Profesores “Presidente Franco”, Director General de Escuelas y Secretario del Ministerio de Instrucción Pública. Ejerció la docencia en las cátedras de Filosofía, Psicología y disciplinas afines en la Escuela Normal y en el Colegio Nacional. Organizó la primera Escuela de Humanidades y tomó parte en la fundación de la segunda de ellas, antecedentes ambas de la actual Facultad de Filosofía, y en los últimos años de su vida regentó la Universidad Popular, instituto privado de divulgación de nivel superior. Desde la Dirección General de Escuelas y otros cargos, Riquelme influyó en la reforma de los planes de enseñanza, en el establecimiento de consejos regionales de educación y en la fundación en localidades del interior de las ya mencionadas escuelas normales elementales. Entre otras publicaciones suyas, recordaremos “Reforma del plan de estudios de las Escuelas Normales”, “Filosofía y educación”, “Educación romántica” y “Lecciones de Psicología”. Tres de sus libros, “Esfuerzo”, “Aspiración” y “Solidaridad”, sirvieron por varios años de textos de lectura en las escuelas primarias.

Elaboró y puso en práctica con el auspicio de la Asociación de Maestros, el Curso académico de 3 años sobre el Plan Vigente, que dio lugar a la creación del Profesorado con la Escuela Normal de Profesores, habilitada a partir de 1921. Ya retirado de la

¹²⁸ “A la vista de ojos”, así se llamaba la inspección ocular. A ella asistieron cincuenta jinetes armados de fusiles, escopetas, pistolas y fustas que representaban a los terratenientes, y de parte de la Escuela, el director, E. Ibáñez, y el secretario Sosa. Datos tomados de Pérez (1962).

¹²⁹ El conflicto generado por la privatización del agua en Cochabamba es un caso emblemático que ejemplifica muy claramente los procesos de privatización del agua, y muestra los grados y las formas de su impacto en los usuarios, pues conjuga la diversidad de factores y tensiones entre los que se debate el tema del agua en el mundo contemporáneo. Este caso muestra cómo las políticas financieras y la tendencia a la mercantilización del agua afectan a las comunidades locales, sobre todo a mujeres, evidenciando una contradicción central que existe en torno al agua en el mundo actual: privatización versus bien común.

función y docencia oficial, M. Riquelme, el más respetado Profesor normalista después de RI Cardozo, fundó la Facultad Libre de Humanidades, bajo su dirección y docencia. Estas fueron las palabras del Prof. Riquelme, en homenaje al Dr. Manuel Franco:

Señor, gracias os doy, en nombre de todas las cabecitas negras y doradas como el sol, que en largo peregrinaje os han acompañado hasta aquí; baja la frente, incierta la mirada, honda la tristeza, perdido el color... Gracias, señor, por ellos y por nosotros, porque fuisteis amante de los que aprenden; porque vuestro afán de patriota austero, noble y altivo, fue levantar templos a la niñez, erigiendo de esta suerte MONUMENTOS A LA LIBERTAD; así os dice, desde el fondo de nuestra historia, la experiencia de un estadista que, como vos, pensó bien del destino de la Patria... Gracias, señor, porque Escuela y Libertad, fueron para vos, lema y escudo de un mismo ideal; porque jamás habéis confundido la vaga inmaterialidad de este vocablo con el desborde libre de las pasiones, ni con el falso miraje de las rebeldías huérfanas de razón y principios... Gracias, señor, porque comprendisteis, con el pensador francés, que reflejarla en vuestras obras es honrar a la diosa. Pacífica, madre legisladora, imagen serena del orden y trabajo; y así lo hicisteis. Porque supisteis que ella sola es fuente de toda industria y amiga fiel de toda cultura del espíritu, y así lo hicisteis... Porque ella protege a los que hienden el arado y recogen mieses, y porque es ella sola, señor, la que baja piadosamente a llenar de paz proficua los corazones sencillos.

12.2.- El costarricense Joaquín García Monge

Yo no escribo para complacer a todos, ni en busca de aplausos. Escribo de raro en raro, porque siento la necesidad de darle expresión a ciertos estados del alma popular costarricense que me interesan y que deben recogerse, si en verdad queremos hacer la patria en lo que tenga de espiritual, en lo que revele un estado de civilización. Me interesa conocer el pueblo costarricense en lo íntimo: cómo imagina y crea, cómo reflexiona y redacta, cuál es su comprensión y su sentimiento de la familia, del niño, de los animales, del paisaje, de la justicia, de la amistad, de la proximidad, de la vida religiosa, de lo sobrenatural, de cuanto carece de importancia para el narcisismo literario.

Joaquín García Monge (1920: 3)

En 1936 el escritor y educador costarricense Joaquín García Monge [1881-1958] es jubilado por el Estado después de haber dirigido, por espacio de 16 años, la Biblioteca Nacional de Costa Rica. Allí había introducido el sistema decimal de clasificación Melvil Dewey y alcanzó a catalogar por ese sistema unos 35 mil libros. Es una de las figuras más insignes de la historia de la educación, la literatura y el campo editorial de Costa Rica. Su novela "El moto" tiene un carácter fundacional, pues ha sido considerada por muchos como la primera novela costarricense y, por lo tanto, el punto de partida de la literatura de ficción de este país.

Hizo sus estudios en el Liceo de Costa Rica, en San José. En 1899 obtuvo por suficiencia el bachillerato. En 1900 fue maestro de escuela en el Edificio Metálico (Escuela Buenaventura Corrales), en San José. En su rol de maestro procuró introducir nuevos programas y técnicas pedagógicas en su país. Justo A. Facio, en 1901, le propuso ir a Chile como estudiante. Ingresó al Instituto Pedagógico de Santiago de Chile, de 1901 al 1904 y obtuvo el título de Profesor de Estado en Castellano. Fue recomendado entre los que debían ir a Tolosa, en Francia, a proseguir estudios de Filología románica. Volvió a Costa Rica en 1904. Trabajó en el Liceo de Costa Rica como profesor de castellano durante seis meses, porque el gobierno de Ascensión Esquivel lo calificó de subversivo y

anarquista; luego pasó al Colegio de Señoritas donde estuvo 13 años como profesor de Literatura y Pedagogía.

En 1915 el Ministro de Educación Luis Felipe González, al crear la Escuela Normal, en la ciudad de Heredia, lo trasladó a esa casa de la pedagogía en donde trabajó dos años como Profesor de Letras y Educación y uno como Director. Ocupó la Secretaría de Educación en el gobierno de Francisco Aguilar.

Publicó, además de “El Moto”, varias novelas: “Las Hijas del Campo” y “La Mala Sombra y otros sucesos”. Su labor editorial es muy meritoria y dentro de esta se destaca el Repertorio Americano, que fundó en 1919 y que llegó a tener fama continental y que publicó hasta su muerte.

La Asamblea Legislativa lo declaró Benemérito de la patria por acuerdo N° 242 de 25 de octubre de 1958.

San José, 30 de junio de 1920

Señor don José Vasconcelos
Rector de la Universidad Nacional
México

Mi querido amigo:

He leído en el diario Excelsior que es usted el rector de la Universidad Nacional. No se imagina cuanto me regocija saber que usted ha regresado a su patria, a colocarse en la vanguardia de la cultura. Tiene usted por delante una nobilísima tarea que realizar. Dichoso usted a quien los dioses le ofrecen la oportunidad de hacer algo. Un abrazo cordial por tal suceso.

Yo estoy ahora en la Dirección de la Biblioteca Nacional. El centro a su cargo, y éste, el mío, pueden mantener buenas relaciones, intercambio de impresos y de ideas. Las bibliotecas públicas de estas tierras de América, las concibo como centros dinámicos de mutuo aprecio y conocimiento.

Ruégole me mande para el Repertorio recortes de la prensa mexicana, folletos, etc., de su patria. Hace tiempo nada nos llega de su país.

Ruégole me ponga en relaciones con algunas buenas revistas, y con centros de cultura. Pronto hemos de mandarle impreso su prometeo.

Suyo afectísimo,

J. García Monge

12.3.- Primera Misión Pedagógica chilena en Venezuela

El sábado 30 de mayo de 1936 ancló en el Puerto de la Guaira, Venezuela, el barco “Reina del Pacífico”, cargado de pedagogas y pedagogos provenientes del Instituto Pedagógico de la Universidad de Santiago de Chile. Su misión era la de crear, junto a docentes de Venezuela, un instituto para la formación de profesoras y profesores que el país requería. El jefe de esa primera Misión Chilena era el filósofo Oscar Vera. El resto del personal lo formaban: el físico Humberto Parodi, el matemático Oscar Marín, el químico Horacio Aravena, el historiador Julio Heise, el pintor Armando Lira, el biólogo Octavio Palma Pérez, la profesora de francés Rosa Padlina de Franzetti, la profesora de castellano Carmen Moema Morales, la pedagoga María Marchant de González Vera, y los pedagogos Daniel Navea, Daniel Mandujano, Salvador Fuentes Vegas y Humberto Hinestrosa. Toda la misión chilena venía a saldar una vieja deuda ética con Venezuela. Un agradecimiento por la labor que Andrés Bello hiciera en Chile, país al que le dedicó la parte más productiva de su vida y que fundara, sobre las ruinas de la Universidad Colonial de San Felipe, la Universidad de Chile en 1943. El miércoles 30 de septiembre de 1936 el presidente de los Estados Unidos de Venezuela, Eleazar López Contreras, decreta la creación del Instituto Pedagógico Nacional. Mariano Picón Salas fue el hombre que concibió la idea de crear un instituto pedagógico a semejanza del que existía en Chile (Albornoz, 2006; 15-19).

13.- Qué pasaba en la Escuela Ayllu de Warisata en 1936

José Luis Tejada Sorzano fue el primer presidente visionario que, aunque liberal y representante de una de las clases más aristocráticas, entendía que había que apoyar la obra apostólica que significaba la Escuela Ayllu de Warisata, quizás porque vislumbraba un futuro promisorio en las indias e indios. Lo motivaba una ideología, una adhesión especial, un sentimiento ajeno a los de su mismo status social. Su colaboración excepcional se llamó "Para el desarrollo de la educación del indio", en la cual:

- Disponía la dotación de tierras, sementales, semillas, aperos de labranza, herramientas, etc.
- Destinaba una partida de un millón de bolivianos, equivalente a unos ciento cincuenta mil dólares, a pesar de la situación económica crítica, consecuencia de la Guerra del Chaco.
- Decretaba la creación de una Comisión para la instalación de Núcleos, compuesta por el Director de Warisata y el Oficial Mayor de Educación Indígenal.
- Contrataba en el Perú a dos maestros tejedores de alfombras, cuyo arte había admirado en Arequipa: Carlos Garibaldi¹³⁰ y Ladislao Valencia, quienes prefirieron enseñar y estudiar a comerciar con su arte.
- Ordenaba mediante Decreto Supremo¹³¹ la expropiación de quince parcelas a nombre de hacendados de Achacachi, y la consolidación de los terrenos cedidos por más de veintiocho comunarios que en realidad usufructuaban dichos hacendados, según un plano levantado por Obras Públicas.

Debido a que su presidencia fue muy corta, no pudo concretar sus intenciones. Al Presidente Tejada Sorzano le gustaban dos aspectos de la Escuela, que precisamente eran los que disgustaban más a la Sociedad Rural Boliviana: el Parlamento Amauta, el cual sesionó en una ocasión presidido por el Presidente de la República, y las concentraciones del 2 de agosto, a las cuales acudían miles y miles de indias e indios, para saludar y festejar ese día memorable de la educación del indio, que íntimamente era la semilla de su liberación. Por eso, el año 1952 los encuentra organizados y conscientes. El mismo año de 1936 fue encomendado a Elizardo Pérez un viaje por toda la República, para la creación de nuevos Núcleos Indígenales de Educación. El ilustre pedagogo, meditando sobre la necesidad de difundir la nueva ideología educativa, acepta, temiendo dejar desamparada a la matriz frente a los constantes ataques. Para ese año, los siguientes maestros se habían incorporado a la Escuela:

- Raúl Botelho Gozávez, más tarde famoso novelista boliviano, que no sólo enseñaba en el aula, sino que trabajaba también en las construcciones y las labores sociales, en una verdadera "forja espiritual" enmarcada dentro de la Pedagogía del Adobe.
- Bernabé Ledezma, quien se había ganado el aprecio de indias, indios, maestras, maestros y estudiantes, se quedó reemplazando al director.
- Carlos Salazar Mostajo, que era un adolescente cuando llegó a Warisata después de la guerra, vestido de poncho y *lluch'u*. Posteriormente veremos cómo toda su vida se vio marcada por esta vivencia.
- Hugo Zárate Barrau, que a veces hacía de chofer era ingeniero y catedrático en la Universidad Mayor de San Andrés.

¹³⁰ Garibaldi estudió en la Sección Normal y se tituló como Maestro Indigenista. Posteriormente, se quedó en la escuela para defenderla y se sabe que vivió y murió en la ciudad de La Paz, dando conferencias hasta muy avanzada edad.

¹³¹ Es un hecho destacable que el Decreto Supremo se perdiera en la Subprefectura de Achacachi.

La comprensión y la entrega con que diversas clases de la sociedad acogieron la educación y liberación de la india y el indio, más que un movimiento nacional, fue una muestra de que se estaba produciendo una verdadera integración en el altiplano paceño.

En abril de 1936, Elizardo Pérez presenta un informe al Ministerio de Educación, cuyos puntos fundamentales son: (1) La educación enfocada al desarrollo económico. (2) La educación orientada a las técnicas colectivas agrícolas del ayllu. Y (3) La educación debe incentivar el desarrollo de los tres grupos agrarios de Bolivia: tierras de comunidad, de latifundio y de colonización.

El mismo año fueron fundadas: la Escuela de Cañadas en Cochabamba, orientada a la población quechua, que posteriormente fue trasladada a Vacas, medio mestizo; la Escuela de Huacharecuré en Moxos, Beni, latifundio que posteriormente se trasladó a Casarabe y en el que antiguamente los jesuitas habían instituido una formación artística notable; la Escuela del Parapetí en Caipipendí, Santa Cruz, de población de origen guaraní; y la Escuela de Tarucachi, en la provincia Carangas, Departamento de Oruro, donde la propiedad de la tierra tenía carácter mixto, una región muy pobre en la que los pobladores se dedicaban a la cría de llamas y alpacas, al comercio de lana con Chile, y al de carbón vegetal con Oruro (capital del departamento homónimo).

En abril de 1936, Elizardo Pérez recibió la orden del Ministerio de Educación de suspender la creación de los Núcleos, sin razones aparentes, debido a lo cual éste renuncia en señal de protesta: “El país dirá si mi labor ha sido útil”, y agrega: “En el cual no sólo puse mi esfuerzo, sino también casi la totalidad de mi economía personal”. Pérez recibió muestras de solidaridad del Partido Socialista y de la prensa nacional. El ministerio le pidió retirar su renuncia y al poco tiempo el ministro fue sustituido. El nuevo Ministro de Educación, Teniente Coronel Peñaranda, ejecutivo y dinámico, bajo el espíritu y principios de Warisata, fundó personalmente los Núcleos de:

- Mojocoya, en Chuquisaca.
- San Lucas, en Chuquisaca.
- Llica, en Potosí, donde fue nombrado director Bernabé Ledezma.
- Talina, en Potosí.
- Canasmoro, en Tarija.

En esa época:

- El Taller de carpintería era ya una maestranza. Allí se fabricaba puertas, ventanas y vigas para pisos y techos, sillas corrientes y plegadizas, mesas, pizarrones, telares, cujas, listones, candeleros, bases de tinteros, repisas, ajedreces, maletas, veladores, catres, etc.
- El Taller de mecánica había fabricado ya doscientos catres plegadizos de hierro para el internado, seiscientas sillas para aulas y comedores, rejas para puertas y tanques para agua, bajantes y canaletas, dos cocinas, unas copias de un telar americano, hiladoras mecánicas, y herramientas para estudiantes, campesinas y campesinos.
- En el Taller de alfombras, las alfombras tiwanacotas que había enseñado a fabricar el maestro Garibaldi habían adquirido prestigio y fama. La Escuela regaló una al Presidente Busch para el palacio de gobierno. Una muestra de su belleza y de la finura con que las hacían, y donde se puede apreciar el estilo que se les imprimió, está en el primer piso del Ministerio de Educación, en la sala de reuniones de los viceministros, donde se encuentra una gran alfombra que cubre la pared a modo de mural, y se puede ver el pie de autor: Warisata 1942. El maestro Garibaldi fue uno de los pocos que se quedó en el establecimiento después de 1940. Allí se preparaba especialistas para enseñar en otros
- Núcleos.

- En el Taller de costura, niñas y mujeres adultas cosían franelas (polleras), delantales, camisas, ropa para niños necesitados, y las blusas del uniforme warisateño para todas las niñas.
- En el Taller de sombrerería se producían con calidad para un mercado estable.
- En la Sección de adobes se fabricaba adobes (Pedagogía del Adobe) de diferentes dimensiones y formas para arcadas, pilares, bóvedas, bovedillas hornos y otros usos. Niños y adultos alimentaban los hornos. La extracción de materia prima era muy dificultosa. El transporte se realizaba a lomo de bestia, al principio, y después en camión.
- La maquinaria para fabricación de tejas se adquirió para proporcionar este material a los hogares indígenas y a las seccionales.
- En las estuqueras, la explotación industrial proporcionaba estuco para los edificios, casas de profesores y escuelas seccionales; el material se repartía gratuitamente para blanquear las casitas de los campesinos.
- El aserradero de Sorata aportó a la escuela una suma calculada en más o menos cincuenta mil dólares. Se acumuló madera para el pabellón México, las viviendas para maestros y los hogares indígenas, y para combustible de hornos y cocinas.
- Se descubrió yacimientos de turba (turberas), buscando combustible para los hornos.
- De la cantera de piedra, situada en Chiquipa, se extrajo el asperón rosado que puede admirarse en el pabellón México. La extracción y transporte desde esa colina fueron muy dificultosos.
- El trabajo de la Sección construcciones fue gigantesco; basta admirar el edificio de la escuela y sus alrededores para comprender su dimensión.
- Hugo Ernst, hacendado de origen alemán que fue Alcalde de La Paz, regaló el motor generador para el alumbrado eléctrico y fundó una escuela en Chúa, de la cual era secretario Rufino Sosa, quien no tuvo ningún complejo a la hora de declarar: “Me educaron mis patrones con cariño y amor, y a ellos les debo todo lo que soy” (Pérez, 1962; 173).
- Para la agricultura se utilizaba doce hectáreas de tierra, cedidas por los campesinos. Por primera vez en el altiplano se produjo trigo, 90 quintales en una zona tan frígida y ventosa. La semilla fue un regalo de la Sociedad triguera de La Paz. El molino que se usaba era un préstamo particular. Se cultivó gramíneas, maíz, papa (mil doscientos quintales), ocas, papalisa, quinua y cebada para el internado, cebolla, lechuga, repollo, coliflor, rábanos e incluso tomates, a cuatro mil metros de altura. Se plantó centenares de eucaliptos, sauces y pinos, con gran esfuerzo al principio pues había que protegerlos del frío con cercas de barro y capuchas de paja, hasta que se adaptaran, también kiswaras y
- kollis, árboles típicos de la región altiplánica.
- La Jardinería era la ocupación favorita de maestras, maestros y estudiantes. Se plantó variedad de flores como kantutas incaicas, pensamientos, rosas, siemprevivas, botón soltero, margaritas amarillas, bocaisapos, claveles, etc. Cada curso tenía su jardín y su huerta, era *waika* (competencia) tener el más cultivado y floreciente. Algunas profesoras y profesores pasaban el tiempo tratando de aclimatar otro tipo de especies florales.
- La Sección Pecuaria introdujo cerdos de raza “gringa”. Se mejoró la raza ovina con especímenes de cara negra, de mucha lana. Los campesinos, en época de celo del ganado, se turnaban para ocuparse de él.
- La Enfermería estaba a cargo de las profesoras y profesores.
- En cuanto al Servicio Social, se llevaba a los hogares jabones, estuco, escobas y tijeras de peluquería. El servicio incidía en la limpieza, mejoraba la alimentación y organizaba charlas sobre educación.

- Se impartía clases extras de modelado en barro, dirigidas por Carlos Salazar Mostajo, en horario extracurricular.
- El tallado en madera, dirigido por Fuentes Lira, llegó a tener una expresión artística exquisita, como se puede apreciar en las puertas de madera del pabellón México, en lo que se llamó arte “Neo InDio”.
- En el Externado, los niños llegaban a las siete de la mañana y hacían turnos de limpieza en aulas, patios y corredores.
- Al Internado se ingresaba como premio a la responsabilidad. Se fomentaba la disciplina, el orden, la limpieza y la sana competencia, algunas veces los internos se levantaban a las cuatro de la mañana para terminar sus labores pendientes. Era una institución en cuyas actividades intervenía la comunidad. Los amautas tenían un turno solicitado para cuidar de los internos. Los colchones eran de totora mullida y muy higiénicos. Las sábanas eran de bayeta de lana de oveja. Las frazadas, de grueso tejido de lana. El baúl quedaba debajo de cada catre para guardar las prendas personales y los útiles. El lavado de ropa y sábanas se hacía en las excursiones. Los amautas tenían métodos muy eficaces para combatir piojos y demás parásitos.
- En el comedor, niñas y niños tenían su silla, cubiertos y platos. Las abundantes cosechas propiciaban una buena alimentación. Se podía diferenciar a un estudiante interno de otro externo por el vigor y buen aspecto que ofrecía el primero. Sin embargo, faltaba leche, huevos y fruta, aunque disponían de azúcar, pan y hortalizas. La carne era muy escasa.
- En cuanto al horario, los internos se levantaban a las seis de la mañana, se aseaban, realizaban la limpieza de dormitorios y tomaban el desayuno. De siete a ocho de la mañana acarreaban materiales o realizaban algún otro trabajo. A las ocho de la mañana se formaban en el patio para iniciar las clases en aulas, talleres o cultivos. La idea era trasplantar el hogar indígena al internado en un plano superior, pues también allí se levantan a las cinco de la mañana. La entrada y salida de la escuela era libre, los domingos salían a visitar y ayudar a sus padres.

En la escuela, los internos practicaban deportes, juegos recreativos y teatro al aire libre. Al igual que los alumnos, los miembros de la comunidad podían entrar y salir libremente del recinto. Los amautas vigilaban constantemente en ronda por todas las secciones y almorzaban en el comedor, atendidos por los estudiantes. Algunas campesinas y campesinos de otras comunidades que estaban de visita, también comían en el comedor. La comida era abundante. Las profesoras y profesores también comían allí, pagando por su alimentación al administrador de la cocina. Los comunarios del lugar consideraban a la escuela como lugar de descanso, para visitarla y hacer *apthapi* (almuerzo comunitario) en el *ch'iji* (césped), bajo la sombra de los *kollis*. “Apreciaban con vivo asombro lo que sus hermanos habían sido capaces de hacer” (en Mejía Vera, 2006; 38). Recorrían los corredores y talleres, y se informaban de lo que sucedía en las aulas. La escuela, a pesar de los muros y puertas, no se cerraba nunca, “aulas, dormitorios, talleres, tenían la puerta libre”, y nada se perdía.

De 1932 a 1936, según un informe de la Contraloría, el Estado había otorgado a la Escuela 23700 bolivianos; sin embargo, ésta fue evaluada en dos millones de bolivianos, suma equivalente a trescientos mil dólares. El dinero invertido se había multiplicado gracias a la rigurosa honradez de sus mismas instituciones ancestrales.

13.1.- Solidaridad y reciprocidad

De 1931 a 1936, el largo camino de la Escuela había sido posible de recorrer gracias a una firme solidaridad. La mujer y el hombre que se educaban en Warisata debían servir a la comunidad para que ésta les retribuyera el servicio en forma de amparo y estímulo.

Estos principios estaban en la entraña misma del pueblo, estaban en su sangre y en su mente; por eso las formas de trabajo surgían espontáneamente, adecuándose al modo de ser de las indias e indios. Es decir que con el *ayni*, la *marka*, la *jatha* y la *ulaqa* se conformaba la organización económico-social de los aymaras y quechuas. Esto era muy meritorio y no se había hecho nunca.

Así que tal organización, que daba tan brillantes resultados, se aplicó a todo, desde el jardín infantil, las secciones pre-vocacional, vocacional, profesional y de adultos, para trascender a la totalidad de la comunidad, llevándole el *ayni* bienhechor, traducido en atención sanitaria, distribución de medicinas, amparo a los necesitados (*utawawa*), consejos, nuevos cultivos, sementales, mejoras en la vivienda, y todo cuanto necesitase el hogar campesino.

La Escuela era una gran cooperativa de producción y consumo en la que primero se cumplían las obligaciones y luego se exigían los derechos. Al que se mantuviera remiso, la comunidad lo aislaba.

13.2.- La organización comunal como forma de liberación

Las formas organizativas del pasado nos transmitieron sus prácticas de sociabilidad comunal, y gracias a ellas la india y el indio dejaron de ser simples ejecutoras y ejecutores de órdenes, para discutir sus problemas con acopio de razones y sin presión alguna; plantearon sus proposiciones, expusieron sus necesidades y buscaron las formas de resolver sus problemas; criticaron, aprendieron a escuchar y a dejarse escuchar; expresaron su pensamiento y su verdad para luego defender sus derechos, siempre hollados. Retomaron su personalidad abatida gracias a ese resorte comunal, que tiene la virtud de humanizar y organizar a la mujer y al hombre, dándoles conciencia de sus actos.

13.3.- La producción

La misma fuerza conducía a la cumbre: Warisata ya no era la escolita pobre de los primeros instantes, cuando se golpeaba las puertas de la Municipalidad de Achacachi para recordarle sus ofertas. Warisata era ahora la escuela que, con esfuerzo propio y productividad creadora, se levantaba sobre la miseria para convertirse en una organización económicamente fuerte, que en pocos años estaría en condiciones de renovar la vivienda indígena y de mejorar sus sistemas de alimentación y vida.

En octubre de 1936, fue realizada la Primera Asamblea de Maestros Indigenistas, convocada a solicitud del Ministro Peñaranda, para tener un balance de lo hecho hasta entonces y proyectar la Educación Indigenal. En esta Asamblea se aprobó los Estatutos de Educación Indigenal, en los que se concluye que el problema del indio es económico, social y de emancipación. Estos Estatutos reflejan el espíritu revolucionario de la Escuela Ayllu de Warisata en el constructo de su apostolado político: la autodeterminación.

Elizardo Pérez y Avelino Siñani entendían que las revoluciones se sustentan en la relación entre lo material y lo espiritual, y que el futuro de una Revolución depende fundamentalmente de esta relación. Para estos pedagogos, lo espiritual es lo hegemónico; lo material debe existir, es importante, nadie lo duda, pero el móvil esencial de la Revolución Educativa que es inherente a la Pedagogía del Adobe, tiene que ser el rescate de la condición social y espiritual del humano. Pérez y Siñani estaban conscientes de que si se cae en la tentación de situar lo material como motivo principal de la actividad revolucionaria y pedagógica, ésta queda condenada irremediabilmente al fracaso.

En la Asamblea fue aprobada también la Declaración de Principios de la escuela-ayllu, con nueve puntos que, una vez definidos, fueron el orgullo de los maestros, “pues era el instrumento ideológico para propagarlo a todos los vientos” (en Mejía Vera, 2006; 39). Los puntos en realidad, según esta autora, eran una fundamentación ideológica de todo lo que se había hecho en la escuela, es decir, de sus necesidades, de sus aspiraciones, de sus realizaciones, de los puntos de los que partía, y de los resultados positivos tenía para la nación y la vida en sociedad:

1. La definición del problema educacional indígena (de tipo económico social).
2. La doctrina biológica de la escuela indígena tipo Warisata (organizaciones ancestrales o incaicas de tipo geopolítico-socioeconómico).
3. El gobierno colectivo y el Parlamento Amauta (organización comunal administrativa).
4. La autonomía económica del núcleo escolar y su función industrial (producción agropecuaria, talleres artesanales y artísticos).
5. El aspecto social indígena de la Escuela (la educación gravita en los planos de la economía, la religión, el hogar, el arte y la política para no sólo enseñar, sino también despertar, suscitar, alentar, empujar).
6. Warisata, Instituto de Indología y Experimentación Pedagógica (preservación de la cultura).
7. La Escuela como defensa social (inculcar y proteger los derechos de las y los indígenas frente a los abusos de la oligarquía).
8. La función social de la Escuela (irradiación de servicio a la comunidad, cuerpo médico escolar, y los terrenos del Estado que debían pasar a las filiales para establecer campos de experimentación ganadera).
9. La Amáutica de la Escuela Indígena (escuelas del trabajo y el esfuerzo, que se venzan obstáculos en las clases, en los talleres, en los campos de cultivo y en la vida doméstica, logrando la superación).

Se aprobó la creación de la Oficialía Mayor de Asuntos Indígenas, oficina burocrática propuesta por Rafael Reyerros, cuyo titular sería más tarde él mismo, y puesto desde donde se combatiría la escuela hasta lograr su destrucción.

14.- Qué pasaba en Nuestra América en 1937

14.1.- El uruguayo Agustín Ferreiro y la enseñanza rural

En este año el pedagogo uruguayo Agustín Ferreiro¹³² [1893-1960] publica “La enseñanza primaria en el medio rural”. Su pedagogía se basó en educar sin desmayos, y en dar amor al niño, a la escuela y su destino. Para él la escuela tenía la finalidad de ser una verdadera formadora de mujeres y hombres. Las Escuelas Granjas nacen en un contexto de lucha y esperanza respecto al porvenir del campo uruguayo. Agustín Ferreiro vio la necesidad de una escuela rural integrada al desarrollo agropecuario. En 1945 surge

¹³² Agustín Ferreiro marcó un hito en la historia de la educación uruguaya. Fueron tan claros siempre sus conceptos sobre el enseñar, muy consecuente al actuar y pensar, por lo que se lo recuerda como un gran pedagogo. Fue un reformador de métodos y programas de enseñanza. Se ocupó de institutos docentes, orientaciones, nuevos conceptos de educación, de las actitudes del maestro frente al niño, sin olvidar las normas morales de la profesión. Nació en Montevideo el 28 de agosto de 1893 y murió el 10 de diciembre de 1960. Por su talento, por sus virtudes, por su obra, por su dimensión terrestre es -sin duda- uno de los más grandes maestros del siglo pasado. Ocupó su primer cargo de maestro en el Sauce (Canelones) en 1914. Se recibió de maestro en 1915. Por vía de concurso desempeñó cargos de Director, Inspector e Inspector Regional. Posteriormente fue Consejero del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal. El reglamento de traslados, la creación de las Escuelas Granjas y del Centro de Divulgación de Prácticas Escolares se cuentan entre tantos aportes significativos de este autor.

la experiencia de una escuela granja en Colonia Italia, en San José. En ese mismo año se aprueba el proyecto de escuelas granjas y se crea el departamento de escuelas granjas. Agustín Ferreiro creaba dos tipos de roles, el docente y el social. Con el primero Ferreiro lograba que las maestras y maestros se convirtieran en un verdadero laboratorio. Funcionaban como grupo solidario de apoyo y cooperación mutua, debido a que no existía preparación para el medio rural por parte de los institutos normales.

En relación al segundo rol, desde su origen se trabajaba con la comunidad: eligiendo el predio de la granja y limpiándolo con la colaboración de niñas, niños y vecinos. Se trabajaba con la comisión de fomento rural de la zona para la compra y distribución de semillas. Se construían canchas de deportes, local escolar y demás instalaciones. Se hacían proyectos de mejoramiento productivo comprometiendo así a la familia. A la mujer se le enseñaba todo tipo de trabajo para mejorar el hogar rural: artesanías y pequeñas industrias. La escuela participaba en diversos movimientos de zona: actividades sociales, teatrales, que llevaban a poblaciones vecinas a romper el aislamiento del poblador del campo. La escuela tenía personal docente, experto agrario y peón.

Los primeros cinco años de las escuelas granjas fueron una solución a la educación rural. En 1948 se empezó a implementar el programa de Agustín Ferreiro. En 1949 en el congreso de Piriápolis de escuelas granjas y escuelas rurales se consolidó la experiencia. Llegaron a existir más de 100 escuelas granjas en todo el país.

15.- Qué pasaba en la Escuela Ayllu de Warisata en 1937

En 1937, Elizardo Pérez fue invitado por el Coronel Peñaranda a ocupar el cargo de Director General de Educación Indígena. En ejercicio de esta función, durante una visita de inspección, observa que no todos los núcleos funcionaban bien. Algunos no estaban cumpliendo los estatutos. Había que revisar, rectificar y reimpulsar el sistema.

Los núcleos que se desempeñaban en forma óptima eran los siguientes:

1. Warisata, con el Parlamento Amauta, momentáneamente.
2. Casarabe, cuyo director era Carlos Loayza Beltrán.
3. Llica, con Bernabé Ledezma.
4. Caiza D, con Raúl Pérez, hermano de Elizardo.
5. San Antonio del Parapetí, con Enrique Quintela.
6. Talina, con Carlos Emilio Machiavelli, quien se retiró dejando su obra inconclusa, y fue reemplazado por Carlos Quitón.
7. El núcleo de Mojocoya. Aquí Pérez refunda la escuela, en vista de que el director había pasado a ser patrón. Corsino Jordán fue nombrado director en 1938.
8. En San Lucas, Elizardo Pérez tuvo que expulsar al director, pues lo encontró bebiendo alcohol con los estudiantes.
9. El núcleo de Tarucachi, que luego fue el de Sewecani, con Fernando Loayza Beltrán como director.
10. El núcleo de Canasmoro, donde Elizardo Pérez evidencia que se pagaba salarios por el trabajo y que no había fervor por la obra educativa. Juan Paravicini asumió posteriormente la dirección del centro.
11. El núcleo de Vacas, donde se cambiaba a los remisos el servicio militar por el trabajo en la escuela. Carlos Dorado Banda fue nombrado director en 1938.
12. Se funda el Núcleo de Jesús de Machaca¹³³, en La Paz, con Cupertino Pozo como director.
13. El núcleo de Moré, en el Departamento del Beni, en la confluencia de los ríos Mamoré e Iténez, territorio de la tribu de los Moré. Este núcleo se fundó estando el

¹³³ En el periódico "La Calle", del 13 de julio de 1937, se relata el descomunal esfuerzo que hacían los indios para levantar la escuela de Jesús de Machaca.

director en un lamentable estado de salud, al extremo de que un amigo afrodescendiente lo cargaba a la espalda. Luis Leigue fue designado director en 1938.

14. El núcleo de Chapare, con población yuracaré y quechua, situado a orillas de los ríos Chapare e Ichilo, en Cochabamba. Su director fue Arturo Sánchez.

Un espectáculo de intensa actividad; todo limpio, todo bien cuidado, los maizales y cultivos florecientes, las chozas levantadas con criterio, había talleres de varias clases. Los yuracarés trabajaban alegremente, reproduciendo en esta floresta lo mismo que habían hecho los indios del Altiplano (en Mejía Vera, 2006; 40).

15. El núcleo de Caquiaviri, cuyo director era Eufrasio Ibáñez. Este núcleo era también de educación indígena, pero tenía ciertas diferencias con Elizardo Pérez.
16. Cliza, con Juan Carni como director. Estos núcleos eran visitados, inspeccionados y evaluados en visitas personales sorpresivas que Elizardo Pérez realizaba, aún hallándose gravemente enfermo. Éste constataba, en general (revisaba), el lamentable y deplorable estado en que se hallaba lo que hoy llamamos educación rural boliviana. Pero al mismo tiempo, sabía que los núcleos que habían asimilado los estatutos eran ejemplo de eclosión social, donde las viejas rebeldías se encaminaban a la liberación y desarrollo del indio¹³⁴.

Ese mismo año muere Juanita Tacana, una profesora que se había educado en Europa y dedicado a la pedagogía de la ternura (Turner Martí y Pita Céspedes, 2002), y del desprendimiento con las indias e indios de Casarabe.

Elizardo Pérez regresó de su gira por todos los núcleos educativos, especialmente por los del oriente, muy enfermo pero satisfecho. A su llegada, el presidente Busch le hizo un reconocimiento especial por la fundación de los núcleos en el oriente y su labor patriótica. El Ministro de Educación visitó a Pérez en su lecho de enfermo y éste le expuso la urgente necesidad de sacar a la educación pública de su carácter estático y pasivo, impulsando una educación dinámica, constructiva y capaz de promover el desarrollo económico del país aprovechando sus recursos naturales: “La educación pública debe reaccionar de todo intelectualismo innecesario y orientarse hacia la educación industrial en las ciudades y centros apropiados, y a la educación agropecuaria y extractiva en los campos” (Pérez, 1962: 204).

La respuesta del ministro fue que ordenara sus ideas en un estatuto para presentarlo a votación en la próxima Asamblea Nacional de Maestros. Así lo hizo, pero perdió, sólo ganó un voto de los maestros del Beni, donde Casarabe era una realidad promisoría. La Dirección de Warisata quedó acéfala y las maestras, los maestros y los Amautas del Parlamento tuvieron que asumir de alguna manera esa función.

En la Reunión Anual de Directores de Núcleos, que contó con la participación de representantes indígenas, se revisó la labor de la Dirección General, los inspectores, los directores de núcleos y los profesores, el Estatuto y su Reglamento. La reunión¹³⁵ duró

¹³⁴ En “El Diario”, del 29 de agosto de 1937, los periodistas evidencian el maravilloso espectáculo de la vida que renacía en los campos, antes regados por la sangre y el odio. “En esta labor se confunden viejos, jóvenes y niños, un millar de voces rumorosas y jadeantes, una colmena viva de actividad”.

¹³⁵ Entre el material hemerográfico revisado y estudiado destacan: “La Calle” del 9 de marzo de 1937, a propósito de la colecta pública a favor de la educación campesina, y la defensa y descripción que hace de las escuelas indígenas; y “La Calle” (s/f) de agosto de 1937, por una conferencia realizada en la universidad de La Paz sobre la Reforma Agraria, en sentido de que se debía respetar la propiedad comunitaria, es decir, la hacienda y su estructura económica productiva, en vista de la esencia colectivista y de favorecimiento público de los habitantes andinos, que conservaban las formas ancestrales de reparto de la tierra. El patrón debía ser sustituido por ese Inka que se preocupaba por el bien de la comunidad, lo que se podría encomendar a la

dos semanas, los gastos de viaje corrieron por cuenta de los directores y la alimentación por cuenta de la Escuela, ya que tenía suficientes víveres.

El volumen de la producción de papa, haba, trigo, arveja, linaza, raigrás y trébol había sido muy grande, por lo que el Director de Educación Indígenal ordenó al director de Warisata ampliar el Internado de cien a ciento cincuenta niños, y de veinte a treinta niñas de ocho a doce años de edad, la mayoría huérfanas de la guerra, para lo que se dotó a la Escuela del material y vajilla pertinentes. Se establecía de este modo el internado femenino, encomendando el cuidado de las niñas a las madres de familia. La educación femenina fue otro gran paso en la historia de la escuela.

El Cabildo de Jesús de Machaca, compuesto por veinticuatro *mallkus*, autoridades de doce comunidades, se reunió con el Parlamento Amauta en Warisata. Allí (en Jesús de Machaca) se habían conservado las instituciones ancestrales con una pureza asombrosa, y su rebeldía era tradicional, lo que denotaba las ansias de liberación de sus pobladores.

Las veinticuatro autoridades llegaron a Warisata en el camión de la escuela, y comprobaron que lo que les había contado el “desconocido” (Elizardo Pérez) era poco en comparación con lo que sus ojos contemplaban. Pasearon, visitaron todas las instalaciones y decidieron intentar imitar y superar todo lo que ahí veían. Al poco tiempo, dos mil comunarios trabajaban por turnos y voluntariamente para edificar su escuela. Jesús de Machaca tiene una historia muy especial, debido a la bárbara masacre que sufrieron en 1921, por orden del presidente Bautista Saavedra.

El 20 de julio de 1937, el gobierno del Teniente Coronel Busch declaró al 2 de agosto¹³⁶ “Día del Indio”, en homenaje a la fundación de la Escuela de Warisata, primer Núcleo de educación indígena y campesina en la República. Irónicamente, el 2 de agosto de ese mismo año la Sociedad Rural Boliviana interpuso varias denuncias ante el Ministerio de Educación “atribuyendo toda clase de fechorías” a la escuela. “He ahí dos épocas enfrentadas: el pasado caduco y lleno de vergüenza, representado por esa entidad oscurantista y feudal que era la Sociedad Rural Boliviana, y el futuro, promisor, ansioso de libertad y de justicia, emergido de las trincheras del Chaco, representado por ese hombre puro y valeroso que fue Busch” (Pérez, 1962: 189).

El presidente Busch elaboró un Proyecto de Ley, destinando un millón de bolivianos a la expropiación de todo el *ayllu* de Warisata, la comunidad asentada en la antigua marka incaica donde los comunarios se comprometían a entregar la tercera parte de sus ingresos económicos (monetarios y/o en especie) al sostenimiento de la escuela. Esto era un proyecto de Reforma Agraria que mantenía las tradiciones seculares. El expediente se traspapeló (a propósito) porque el presidente de la Cámara de Diputados era originario de Achacachi y detractor de la escuela.

En aquella época, Alfredo Sanjinés, diplomático y autor del libro “La Reforma Agraria en Bolivia”, era embajador de Bolivia en México, y como tal había conseguido seis becas para estudiar la organización de la escuela indígena mexicana. Era admirador del gran esfuerzo desplegado en Warisata; sin embargo, la concesión de estas becas se dejó en

Escuela, ya que en ese momento estaban circulando unas ideas descabelladas de parcelar la tierra, como posteriormente hizo el MNR “destrozando los restos de la organización agraria del incario, lo que trae como secuela la pérdida irreparable de la vieja cultura india cimentada en aquella estructura”. (en Mejía Vera, 2006: 42)

¹³⁶ El 2 de agosto de 1815 muere el poeta y guerrillero Juan Hualparrimachi en las luchas por la independencia contra el imperio español. Cuando era más joven se presentó ante los esposos Padilla y se propuso para integrar sus fuerzas. Desde el primer momento Juana Azuduy y su esposo quedaron muy impresionados por la apostura y la inteligencia de este joven que acababa de salir de la adolescencia, pero que ya expresaba ideas claras en cuanto a su decisión de luchar por un mundo mejor (O'Donnell, 1994; 19).

manos del Ministerio de Educación y fueron aprovechadas por la burocracia, dejando sólo una para Warisata. De esta manera, fue Carlos Salazar Mostajo quien viajó a México, los otros cinco postulantes son quienes posteriormente habrían de destruir la educación indígenal: Rafael Reyerros, Oficial Mayor de Asuntos Indígenas; Ernesto Vaca Guzmán, humorista y empleado del Ministerio de Educación; y los maestros Max Byron, Toribio Claire y Leónidas Calvimontes.

Elizardo Pérez envió una carta al Director de Asuntos Indígenas de México solicitando la realización de un Congreso Indigenista Interamericano, con el objeto de unificar un plan general de desarrollo educativo indigenista de Bolivia, Perú, Ecuador, Colombia y México. La Asamblea de la III Conferencia Panamericana de la Educación reunida en México, Distrito Federal, resolvió que el Congreso de Maestros Indianistas se realizara el 6 de agosto de 1938 en Warisata, pero el Concejo Nacional de Educación de Bolivia se opuso, por lo que el Congreso se postergó para 1939.

La Escuela de Warisata empezaba una etapa de definición. Elizardo Pérez y Avelino Siñani sabían que cuando una revolución llega a etapas de definición, de lo profundo de la sociedad afloran las cadenas psíquicas más fuertes. Era el momento de revisar, rectificar y reimpulsar. En épocas de ruptura se desvelan los mecanismos más sutiles de la dominación. Los mecanismos de dominación más importantes son los espirituales, los psíquicos. Estos se expresan en prejuicios, convicciones, creencias, refranes, frases hechas, dichos de la abuela, tradiciones, chistes, rumores y símbolos de poder. Todos desencadenan conductas sumisas. Es así como se ancla en el alma de una sociedad la diferencia entre los estamentos sociales. Se instala así en el alma de la sociedad la convicción de la necesidad de la clase dominante, de que sin ella no es posible que funcione la sociedad y, simultáneamente, se inocula en el espíritu social de los dominados la incapacidad para dirigir. Este dogma es el pilar maestro de la dominación.

Una de las tareas principales de Elizardo Pérez y la revolución pedagógica del adobe fue sustituir los mecanismos espirituales de dominación por mecanismos liberadores; en otras palabras, la Escuela de Warisata y sus núcleos representaban una revolución cultural, un cambio de fe. Un paso fundamental consistió en instalar en el espíritu social la idea de la capacidad de las desposeídas dominadas y de los desposeídos dominados para aprender a dirigir su propia escuela-*ayllu*, la tolerancia con los errores que ese aprendizaje supuso, y la valorización en este empeño de la capacidad de estudio, de la disciplina. Todo el aparato de la escuela-*ayllu* debía estar al servicio de esa meta, las masas debían estar informadas de los pasos que se daban, involucrarse en ellos, y debían entender que siempre serán mejores las soluciones socialistas que las soluciones propuestas por los patrones, aunque en lo inmediato pueda parecer lo contrario. Más valen los errores de los desposeídos en el camino a su redención, que los aciertos en el empeño de esclavizar a la india y al indio.

16.- Qué pasaba en Nuestra América en 1938

16.1.- La Escuela Rural Unitaria de Tristán Suárez de Luis F. Iglesias

“Sin acuerdos previos, casi sin conocernos, con Jesualdo y Olga Cossetini hemos participado en tres experiencias pedagógicas rioplatenses independientes unas de otras, experiencias que con el tiempo, se reconocen semejantes y coincidentes, porque respondían a una misma preocupación profunda: encontrar algunas ideas claves y aportar algunas herramientas de trabajo pedagógico que pudieran ayudar a transformar la escuela primaria común, en el campo, en los barrios, en la ciudad. Enriquecerla de vida y arte, centrarla en sus más auténticas

responsabilidades, jerarquizarla con formas serias de trabajo diario, hacerla abierta y realmente atrayente a su población de niños carentes de privilegios también en el disfrute de las oportunidades y de los propios servicios educativos”

Luis F. Iglesias (1985)

La Escuela Rural Unitaria fue una de las experiencias pedagógicas más importantes de Argentina y de Nuestra América. Entre 1938 y 1958 el maestro Luis Fortunato Iglesias¹³⁷, como maestro único de la escolita de Tristán Suárez, en la provincia de Buenos Aires, condujo el aprendizaje de todas las cohortes de niñas y niños, construyendo su propia metodología e inventando sus herramientas imprescindibles de trabajo.

La Escuela Rural número 11 de Esteban Echeverría, está ubicada a 8 kilómetros del pueblo bonaerense de Tristán Suárez. Está rodeada de estancias de cría de ganado, latifundios y campos arrendados. El local escolar es una casita de campo, casi un rancho. Toda la escuela, con sus patios, galería, cocina, muebles, juegos, etc., es pertenencia efectiva de las niñas y niños. Ellos entran, se instalan, usan todo el instrumental libremente, y libremente juegan o incursionan en los alrededores, respetando sus propias reglamentaciones, sin temores a ninguna rigidez impuesta a toque de campana. En 1938 cuando a ella llegó Luis F. Iglesias sólo llevaba como bagaje profesional una preparación normalista demasiado general y ambigua, que contrastaba notablemente con la precisa objetividad de los urgentes planteamientos que allí lo esperaban. En la clase, Luis F. Iglesias, hacía tantas cohortes como grados estuvieran representados. Así es como un grado puede ocupar tres o cuatro bancos dobles, consecutivos, y otro solamente uno. El maestro unitario no puede llegar a constituirse en un guardián en permanente vigilia, necesita tener al alcance a todos los grupos para intervenir a tiempo y regular la marcha, evitando demoras, asegurando la continuidad de las tareas, dando su palabra serena en las discusiones que bordean las normas de la tolerancia.

El aula consta de un museo, formado por cajas, estantes y fichero, una mesa, una escalera, una mesa de arena, un depósito de materiales (maderas, hojalata, alambre, cartón, etc.), una mesa de carpintería y modelado, un caballete para pintura y dibujo, una juguetera y ventanas levadizas. Todo esto en una superficie de 8 metros por 5 metros que, aunque en el área se evidencia un excesivo apretujamiento, para Luis F. Iglesias

¹³⁷ Luis Fortunato Iglesias [1915-2010] nació en Tristán Suárez, provincia de Buenos Aires. En una época en que el país vivía gobiernos conservadores, él se resistió a las imposiciones y desde sus inicios en la tarea docente se mostró mucho más entusiasmado por probar nuevos modelos de enseñanza. Sus primeras prácticas como docente las desarrolló en el Gran Buenos Aires. Más tarde, fue destinado a la Escuela Rural N° 11, de Tristán Suárez. Se desempeñó como maestro en una zona tambera, donde los niños trabajaban como boyeros. Allí, “el maestro Iglesias” dictaba clases a estudiantes de todos los grados. A partir de 1958 fue supervisor en la zona de Esteban Echeverría y San Vicente, provincia de Buenos Aires. Luego, fue ascendido a inspector en jefe. Como inspector se preocupó por estimular a los directores de escuela que se distinguían. Brindaba oportunidades de crecimiento y nuevos desafíos. Fue un docente activo, comprometido con su labor y dueño de un espíritu fuertemente democrático y humanista. Iglesias fue becario de la Unesco y, en 1960, inició en la Universidad de La Plata la primera cátedra universitaria argentina de Organización y Didáctica de la Enseñanza Primaria. Recibió numerosas distinciones, entre ellas el Premio Aníbal Ponce [1985], el Premio Konex de Platino de Humanidades, Educación / Maestros [1986], el Medallón de Plata en el Congreso Internacional “Pedagogía 95” celebrado en La Habana, además de ser declarado Ciudadano ilustre de la Ciudad de Buenos Aires por el Honorable Concejo Deliberante, en mérito a su trabajo constante de renovación del pensamiento pedagógico y a la creatividad con que llevó adelante su labor docente (1996). Su “gran último homenaje” aconteció en el mes de abril de 2010, en el marco del Congreso Nacional de Educación del Bicentenario, organizado por el Ministerio de Educación de la Nación en la ciudad de Paraná (Entre Ríos). Allí, más de 1000 docentes de Argentina pudieron observar el documental “Luis F. Iglesias, el camino de un maestro”, elaborado por el área de comunicación del Instituto Nacional de Formación Docente. (Iglesias, 1995 y Rajschmir, 2010).

(1995; 8), “lo preferimos antes que sacrificar la unidad del conjunto, desconcentrando sus elementos de trabajo”.

El maestro Luis F. Iglesias elaboró propuestas renovadoras de la didáctica en todas las áreas de la educación básica. En relación a la asignatura Castellano y literatura. Sobre la lectura, a propósito de la biblioteca escolar, Julio L. Iglesias (1995) dice:

La “Biblioteca menor”, para los más chicos, es como un escaparate que ofrece mercadería al público exponiendo las tapas policromas de los cuadernillos y libros. A su alrededor se forman grupos bulliciosos de lectores atraídos y atrapados por esa abundancia de imágenes de vivo colorido que se les ofrece sin restricción alguna. A los niños les gusta —¿quién no lo sabe?— elegir los libros por las tapas y las ilustraciones; con ello están delineando el tipo de mueble que necesita la biblioteca infantil. Verlo todo con sus ojos, dar vuelta y rebuscar todo con sus manos, son condiciones que es necesario respetar si de veras se piensa en la formación del niño lector.” (: 302)

En relación a la asignatura Matemática, “las cartas de Washburne, las loterías, tiras, dominós, cartones, etc., de Decroly, los juegos propuestos por Duvillard, los listones de Montessori, el material de Mackinder y el de la profesora G. Rezzano” (Iglesias, 1995; 71), le permiten a este maestro “buscar la actividad autónoma del niño capaz de ascender por la escalera metodológica que exige este aprendizaje: el objeto concreto, su representación gráfica (dibujo) y, por fin, el símbolo (número)”. Luego, dice Iglesias (1995), respecto al conocimiento básico dentro de la numeración de la primera centena:

Nuestro niño lo realiza a través del primer grado mientras va confeccionando su libro de lectura. Así, el día que ha dibujado y escrito la página “Mi mamá cocina”, modela con plastilina seis utensilios (pueden ser seis ollas). Luego dibuja en el pizarrón y en los cuadernos los 6 utensilios, antes de modelar y escribir la cifra correspondiente (:71 y 72).

Acá el autor explica en un pié de página “La plastilina puede prepararse en la misma escuela, amasando la siguiente mezcla: 1 Kg. de harina, ½ Kg. de sal fina, 10 gotas de formol (o vinagre), vaselina o aceite, agua, color con ténpera o polvo de pintura al agua”

Luis Fortunato Iglesias [1915-2010] creaba, además de la plastilina, herramientas didácticas que nacieron de las necesidades que se le presentaban en el aula. Entre esas innovaciones se pueden mencionar el laboratorio, elementos de multicopia y el museo escolar -en el que los niños participaban activamente-, que era un espacio que permitía conjugar el aprendizaje de las ciencias naturales con las ciencias sociales.

Otro de sus aportes pedagógicos fueron los guiones didácticos. Se le entregaba a cada grado un conjunto conformado por material gráfico, fotografías, dibujos, elementos ilustrativos, que incluían preguntas, oraciones inconclusas, entre otras orientaciones para que los niños trabajaran libremente y en forma autónoma.

Los "cuadernillos de pensamientos propios" eran cuadernos personales de cada estudiante para escribir y dibujar espontáneamente. Allí las niñas y niños podían expresar ideas, sentimientos y experiencias de la vida cotidiana. Luego eran leídos por el maestro, que aportaba su opinión.

La labor de los tres grandes rioplatenses, Luis F. Iglesias, Olga Cossettini y Jesualdo Sosa fue, según Luis F. Iglesias (1985) fue una “actitud de rebeldía contra un sistema sordo y rutinario que carcomía las más delicadas fuentes de pensamientos y sentimientos de las edades más propicias para aprender a pensar, crear, actuar, sentir, soñar”. Luis F.

Iglesias (1985), relacionando los ensayos pedagógicos: su escuelita de Tristán Suárez, la Escuela de Canteras del Riachuelo de Jesualdo Sosa y la Escuela de Rosario de Olga Cossettini, dice:

nacieron con la esperanza de ayudar a revertir troncalmente aquella realidad de agobio que tanto nos había herido en la escuela, de desencajarla de sus viejos goznes y proponerle nuevas ideas y formas de acción. Ése fue el compromiso tácito y parejamente compartido del que podrán hallarse huellas testimoniales en los documentos y libros que publicamos, sopesando realidades concretas, pero también imaginando y soñando.

Luis F. Iglesias fue un maestro que desarrolló su trabajo con las niñas y niños más pobres, creyendo poderosamente en sus posibilidades y, primordialmente, en la función de la escuela como espacio de concreción y materialización del derecho de todas y todos a la educación, a la igualdad de oportunidades, basada en la igualdad de condiciones, y a la justicia. Luis Fortunato Iglesias se formó junto a otros hombres y mujeres en un ambiente cultural enriquecido de ideas e ilusiones y que, por la fuerza de sus ideas y de sus convicciones, transformó el castigo de haber sido enviado a una escuela alejada de la ciudad, por una parte, en una apuesta a la vida, a la niñez y a la sociedad, desde la escuela, por otra, en una oportunidad para crear una pedagogía que fue modelo en toda Nuestra América.

16.2.- Alfonsina Storni

En Mar del Plata moría el 28 de octubre la maestra y poeta argentina Alfonsina Storni [1892-1938]. Había estudiado la carrera de maestra rural en Coronda, y allí recibía su título profesional. Ganando un lugar sobresaliente en la comunidad escolar, consigue un puesto de maestra.

16.3.- Edelberto Torres Espinosa: pedagogía nicaragüense

En 1938, el maestro normalista nicaragüense Edelberto Torres Espinosa [1898-1994] organiza la enseñanza primaria y secundaria en el país centroamericano, elaborando los programas respectivos, vigentes hasta 1958, como jefe del Consejo Técnico del Ministerio de Educación Pública (cargo que ocupó hasta 1941). Torres Espinosa aportaría su ética revolucionaria a la conferencia, el periódico y la revista en general, siendo *Élite* y *Magisterio* dos de las publicaciones periódicas que hicieron eco de su labor laica y donde inicia su culto a Rubén Darío. Su libro *La dramática vida de Rubén Darío* alcanzó cinco ediciones entre 1952 y 1982. Desde su voluntario exilio -tanto en Guatemala como en México- Torres Espinosa sumó a su experiencia pedagógica la lucha política. Él es el difusor de la verdadera dimensión de Sandino, de quien trazó varias semblanzas biográficas, como forjador del mundo moderno.

16.4.- José Sixto Vaca Guzmán y la Escuela Activa de Niños "República de Perú"

En 1938 Vaca Guzmán publica su libro "Hacia la nueva educación en Bolivia" (Prieto Figueroa, 1975; 283). De los escasos documentos encontrados durante el desarrollo de esta investigación, uno boliviano: Vaca Guzmán (1925) y la semblanza que escribe Luis Beltrán Prieto Figueroa (1975) podemos afirmar que la pedagogía del educador José Sixto Vaca Guzmán fue comprometida con los trascendentes procesos de cambio que ya desde la época de Simón Rodríguez se seguían gestando en Nuestra América. En el libro "Apuntes de higiene escolar" escrito en 1925, Adolfo Valle, en el prólogo del mismo (Vaca Guzmán, 1925; V) dice:

He aquí un interesante libro escrito por un maestro, vale decir, por uno de esos jóvenes maestros que, enamorados de un ideal, marchan de cara al sol,

menospreciando pretericiones (sic), incompresiones e injusticias y resignándose a vivir una vida de estrecheces, que tal es por desgracia la suerte del maestro en nuestro país, siguen el camino que se han trazado al egresar de la Escuela Normal, de ese foco de primera magnitud que irradia torrentes de luz por todos los ámbitos de la República en forma de maestros y maestras, difundiendo el saber, combatiendo la ignorancia y llenando la más sentida necesidad del momento: la alfabetización de nuestro pueblo.

Sobre la labor magisterial de José Sixto Vaca Guzmán en Bolivia, Prieto Figueroa (1975; 281) dice:

tiene necesariamente sus opositores en los que en la ineptitud ganan prebendas y en los que sosteniendo los postulados caducos de la escuela vieja encuentran la única tabla de salvación para sus incapacidades; pero el valor moral de un maestro vale más frente a la estolidez de los incompetentes, que toda consideración, y por eso este maestro joven ha logrado imponerse. Fundó en 1933, junto con varios maestros progresistas de la hermana República, una sección boliviana de la Liga Internacional para la Nueva Educación, y como órgano de esa Liga sostiene la importante revista pedagógica "Nueva Era", cuyo material y cuya doctrina son revelación del tino y espíritu selectivo de su director. Pero la obra de mayor envergadura emprendida por Vaca Guzmán, la constituye sin duda la Escuela Activa de Niños "República de Perú" que fundó y dirige en la ciudad de La Paz con admirable acierto y en la cual aplica los métodos modernos de educación, haciendo efectiva obra de adaptación americana de los postulados de la escuela activa. Acaba de publicar su obra "Hacia la Nueva Educación en Bolivia", de la cual se da cuenta en esta misma página, y que contiene el plan aprobado por las autoridades educacionales para el funcionamiento de la dicha escuela. Ese plan es una magnífica obra científica, en la cual se ponen de manifiesto, además de sólidos conocimientos sobre las nuevas corrientes que dominan en el campo de la educación la flexibilidad de espíritu del maestro que sabe aprovechar las enseñanzas venidas de diversos campos, pues no obstante que el plan está concebido dentro de las normas decrolyanas de los centros de interés, se aprovechan allí las sugerencias de la escuela del trabajo y las valiosas experiencias adquiridas en la aplicación de los complejos, en los cuales se asigna importancia predominante al factor económico.

En carta que le enviara al maestro Prieto Figueroa en esta década de los treinta del siglo pasado puede apreciarse su posición ideológica, de inconformidad y de crítica hacia el sistema imperante:

No es posible que el maestro, servidor social como es, sea un eunuco social, sin pensamiento político, sin libertad de acción, parásito de la burguesía y de la clerecía. Para educar a las generaciones se precisa de libertad, porque sólo los pueblos que tienen maestros libres podrán engendrar ciudadanos libres y en pueblos como los nuestros de esencia democrática, no se conciben en modo alguno el ataque a la libre manifestación, al libre pensamiento político. Sólo en los Estados totalitarios como Alemania e Italia será posible tal forma de esclavitud, de pérdida completa de los derechos del hombre a la vida plena, a la acción fecunda y a la liberación del espíritu. Las dictaduras un día u otro caerán por su propio peso, y ese pueblo que las ha soportado estoicamente, irrumpirá potentemente hacia el camino de la democracia (Prieto Figueroa, 1975; 282).

17.- Qué pasaba en la Escuela Ayllu de Warisata en 1938

Aquel año, el ministro Peñaranda envió una comisión a México para "aprender" educación indígena. La comisión estaba formada por: los intelectuales Rafael Reyeros, Oficial Mayor de Asuntos Indígenas, y Ernesto Vaca Guzmán, humorista y empleado del Ministerio; y los maestros: Max Byron, Toribio Claire, Leónidas Calvimontes y Carlos Salazar Mostajo. Una vez en México, Salazar Mostajo envió una carta a Elizardo Pérez en la que le señalaba la superioridad de la Escuela Ayllu de Warisata, a pesar de la

riqueza material y los grandes latifundios que tenían algunas escuelas allí, de hasta doscientas hectáreas de terreno:

En México se realizan toda clase de experiencias porque hay dinero, por eso se permiten hasta el lujo de fracasar. Nosotros no podemos fracasar porque tenemos la responsabilidad de multiplicar las sumas que nos dan y construir el triple. Aquí pueden hacer de todo porque todo el mundo ayuda. Todavía no he encontrado nada superior a nuestra Warisata. Allá hasta la prensa es reaccionaria y pone obstáculos a la obra educativa. Decir, pues, que en Bolivia no hemos hecho nada, es desatinar. Hemos vencido todos los obstáculos para poder imponer la necesidad de la escuela indígena, y este es un gran paso, una gran obra. Contra la oposición latifundista, contra la prensa reaccionaria, contra el mestizaje pueblerino, contra el gamonalismo, contra curas y corregidores, contra todas las fuerzas enemigas del InDio nuestra obra se ha impuesto.

En esos tiempos, la figura del internado indígena mexicano correspondía más o menos a los internados de las escuelas de Sopocachi (de Felipe Guzmán) y de Miraflores (de Sánchez Bustamante). Es decir, estaba lejos del pensamiento emancipador de la Escuela de Warisata.

Reyeros, en carta dirigida al ministro Peñaranda, con fecha 15 de febrero de 1938, decía: “en Bolivia, en materia de educación indígena, no tenemos más de lo que se llaman aquí los internados indígenas (...), nos resta mucho, muchísimo por hacer, comenzando por organizar nuestras reparticiones administrativas” (Pérez, 1962: 213). El ministro Peñaranda le respondió en fecha 17 de marzo, con una carta que, según Pérez (1962: 214), “tuvo la virtud de enmudecer para siempre al intelectual”, y en la cual se observa que el ministro no se dejó sugerir por los sofismas de su Oficial Mayor. La carta en cuestión constituye una severa lección que revela la inconmensurable ignorancia del “intelectual”.

Paralelamente, ese año Elizardo Pérez fue calumniado y falsamente acusado de ladrón. Enfermo, llagado y empobrecido, siguió trabajando, no se rindió ni aún en su lecho de enfermo, “conmovido por la nueva emoción que sacudía los ayllus” (en Mejía Vera, 2006; 44) y “las nuevas corrientes que afloraban, conmoviendo la vida del indio desde sus más profundos estratos” (:44). Sin embargo, su obra era reconocida más allá de las fronteras bolivianas. Allan Dawson, encargado de negocios de Estados Unidos en Bolivia, escribiéndole al pintor Diego Rivera en 1939, dice: “El eje de su sistema son las escuelas no para los indígenas, sino de ellos” (:44). Frank Tannembaum, escritor norteamericano y catedrático universitario, le escribía en 1939 al presidente Lázaro Cárdenas: “El señor Pérez es el único en toda la América que ha realizado una labor de fondo para el indio” (:44).

Ese mismo año Raúl Pérez fue nombrado Director de Warisata. Durante su gestión se construyó la estructura de piedra tallada del Pabellón México, con arcadas, escalinatas, portadas, envigado y parte de la techumbre de paja. Los artistas que esculpieron los pumas en piedra fueron el maestro Suxo y los hermanos José y Víctor Otto de Comanche, dirigidos por Manuel Fuentes Lira, y se edificó la obra gruesa de los pabellones Perú y Colombia, destinados a salas de internado. La Pedagogía del Adobe seguía marcando la pauta, instaló una fábrica de tejas con maquinaria traída de Alemania, se levantó los edificios de varias escuelas seccionales, se instaló dos hornos de gran capacidad para tejas y adobes, se construyó un tanque de agua con base de piedra, y se construyeron los establos para ganado lanar y porcino.

El desarrollo de la agricultura era admirable, lo que permitía el aumento del número de internas e internos. Se plantaron como dos mil árboles de eucaliptos, cipreses y pinos,

pero también de especies nativas como kollis y kiswaras. También se construyeron canchas de fútbol y basketball.

El pensamiento indio se expresó a plenitud en el Parlamento Amauta. Éste y el director de Warisata defendieron valerosamente a la Escuela contra sus enemigos, que publicaban infamias en la prensa e interponían denuncias en los juzgados, tribunales y prefecturas. Se fundó la Sección Normal, preparando a los primeros maestros indígenas en Educación Integral, junto a los estudiantes que llegaron de Caiza D. La Sección Normal también promocionó a los primeros maestros de talleres. La Comisión de Educación del núcleo realizó importantes trabajos de divulgación hacia las demás seccionales y núcleos.

Se creó brigadas culturales que impulsaban escuelas elementales, a donde se llevaba material y enseñanzas. Se fundó el “Boletín de Warisata”, dirigido por Carlos Salazar, que fue el periódico de la escuela. Se impulsó el folklore y las artes.

Se fundó los clubes de estudiantes, maestras y maestros, con el propósito de fomentar el deporte: Club Kantuta, Club Juárez, Club Ollanta. Esto dio lugar a diversas actividades como coser uniformes, llevar cuentas y levantar los cimientos de sus clubes. Sesionaban formalmente, componían canciones y organizaban torneos de ajedrez con tableros y fichas con motivos autóctonos, hechos por ellos mismos. Incluso llegó a organizarse un campeonato simultáneo¹³⁸.

Los clubes estaban floreciendo, incluso tratando de afiliar a los padres de familia, y para convencerlos inventaban razones muy originales. Las “barras” y “hurras” en idioma nativo eran muy originales. La indumentaria empezó peligrosamente a adquirir matices ciudadinas, pero de manera espontánea.

Algunas muchachas que estudiaban Asistencia Social se recortaron las trenzas para dejarse la melena suelta, cosa jamás vista. Algún domingo las jóvenes hasta llegaron a usar zapatos de tacón alto, y los varones pantalón planchado y corbata. Era una forma de demostrar que se habían apropiado de sus opresores, o que entendían el progreso así. Elizardo Pérez había llevado su piano a la escuela y alrededor de él aprendieron a bailar vals y tango. Los jóvenes galanes invitaban a las damas al baile, tal cual se estilaba en los salones de baile de la clase alta. Los conjuntos tradicionales de tarkas, pinkillos, zampoñas, mochoños y tambores se escuchaban por las tardes. Atrás había quedado la “raza vencida y doblegada”, silenciosa y triste que encontrara Elizardo Pérez en 1931.

Al lado de tanto desarrollo y heroísmo del maestro boliviano, se sentía el avance persistente, inexorable, de la reacción feudal, ocupando posiciones cada vez más estratégicas para cercarnos y destruirnos: prensa, radios, juzgados, prefecturas, subprefecturas, reparticiones administrativas..., en todas partes se planteaba el conflicto histórico: terrateniente versus campesino, gamonal contra la Escuela. Mas no cederíamos sin lucha, y en tanto hubiera fuerza continuaríamos trabajando (Pérez, 1962: 294).

El 21 de mayo de 1938 se publica en “La Calle” las impresiones de J.M.B. Farfán, pedagogo peruano, que luego de su visita a la Escuela escribía: “Warisata es el tipo de Universidad Aymara, allí he encontrado un admirable espíritu de revalorización humana integral del indio” (en Mejía Vera, 2006; 46). Uriel García, indianista peruano, autor de un famoso libro titulado “El Nuevo Indio”, decía: “Entre los resultados de mi viaje por allí, uno de ellos es haber encontrado su gran escuela de Warisata (: 46)”. José Antonio Encinas, ex Rector de la Universidad de San Marcos de Lima, pedagogo y escritor, se quedó varias semanas en Warisata y dictó cursos a los profesores.

¹³⁸ El Director había sido un destacado ajedrecista.

El 12 de junio del mismo año, Lepanto García Fernández, periodista internacional uruguayo, decía de la Escuela, en el órgano de prensa “La Calle”, que:

A pesar de que están constantemente amenazados por los latifundistas en todo su perímetro, innumerables actividades se realizan, gracias a su admirable organización y por el espíritu activo, trabajador, disciplinado, enérgico, que es una condición genérica de la raza aymara, que en aquel campo de experimentación socialista demuestra una labor efectiva y de conciencia que desarrolla con criterio pedagógico el director Raúl Pérez. He participado con viva emoción de una Asamblea de Amautas (:46).

Nueve días después, el 21 de junio, el Dr. Mario Ortiz, representante del Departamento de Santa Cruz, publicó en “La Noche”: “Toda la representación camaral del Beni y Santa Cruz viajó a Warisata. (...) creímos encontrar una escuela como todas las del país, y nos hallamos con que ésta es una obra que llega al corazón y una obra grande donde sobra la vida.” (: 46)

El 22 de julio el director fue notificado sobre un “lanzamiento”, práctica patronal que consistía en arrojar a los comunarios de sus tierras como resultado de tácticas leguleyescas. El director realizó gestiones en el ministerio de gobierno para que el Fiscal de Distrito impidiera tal atentado, y este telegrafió al Subprefecto para impedirlo y prestar amparo a los indios amenazados, quienes colaboraban con la Escuela de Warisata.

A pesar de todo ello, el “lanzamiento” se produjo. Este atropello fue censurado por todos los periódicos. Hasta en “La Razón” del 24 de julio se dijo: “Se impone una enérgica sanción contra todos los culpables, destitución de las autoridades comprometidas y la concesión de garantías a favor de los indios y sus escuelas”. Ante la gravedad de los hechos, el Ministro de Gobierno ordenó que el Fiscal en persona vaya a comprobar el despojo, pero cuando este se encontraba de camino al Alto en compañía del director de la Escuela, recibió la orden de volver. El 30 de julio, el periódico “El Diario” comentó: “Se ha impedido que el fiscal compruebe nuevo crimen cometido en Warisata”. El director prosiguió viaje solo y al llegar le informaron que un mayordomo había propinado una paliza al anciano Leoncio Cruz, por haberse negado a abandonar su *sayaña*. Este es un ejemplo de los constantes ataques que recibía la Escuela, que no permitían ni un sólo día de tranquilidad.

La Facultad de Derecho de la UMSA envió a Warisata a sus estudiantes de quinto año. Juan José Vidaurre anotó al respecto: “El campesinado vivía con la sonrisa en los labios, trabajaba y rendía mucho más que cualquiera, sin sentir la menor fatiga, para él, cada día era una nueva etapa de superación (...), su gobierno funcionaba de la forma democrática más perfecta” (en Mejía Vera, 2006; 47).

El 31 de julio, “La Razón”, propiedad del magnate del estaño Aramayo, en su editorial fundamentada en el terrorismo mediático, atribuyó a la escuela muchos delitos: “un centro de subversión”, “una célula de levantamiento social”, ya que “desde el momento en que ampara el derecho de los indios, ya es un arma comunista erguida en contra del principio de propiedad que desde épocas inmemoriales poseen sobre las tierras americanas los latifundistas de estirpe colonial”. Anteriormente, este periódico había apoyado a la escuela, cuando Fabián Vaca Chávez ocupaba el cargo de director, pero ahora era su enemigo.

El 2 de agosto, séptimo aniversario de la fundación de Warisata y “Día del indio”, treinta personalidades se trasladaron a Warisata, entre ellos los ministros de educación de México, España y Bolivia. Se concentraron allí más de treinta mil indígenas y se organizó un desfile general de los estudiantes de la Escuela Central y de las escuelas elementales

de lejanos ayllus. Llegaron bandas de músicos autóctonos y se ejecutaron números de danza. Se organizó competencias deportivas entre escuelas y, como número principal, un gran Parlamento Amauta con la concurrencia de todos los visitantes. Como dijo Pérez: “Era un espectáculo grandioso y confortante”.

El 5 de agosto, el presidente de la Sociedad Rural Boliviana publicó en “La Razón” amenazas, calumnias e insultos, tildando de “falsos profetas y mercaderes” a los hermanos Elizardo y Raúl Pérez, y revelando de esta forma un miedo insano a la educación del indio. En realidad, la Escuela de Warisata amenazaba los intereses de los opresores, porque ella significaba la eliminación del feudalismo, de la miseria, de la opresión y de la incultura.

El 29 de agosto se publica en “El Diario” un reportaje a Frank Tannenbaum (1893-1969), sociólogo e historiador austríaco residente en Estados Unidos, titulado “El porvenir de Bolivia”, donde se revela proféticas verdades:

Bolivia será lo que sean sus indios, lo que sus indios quieran ser. ¿Es que la cultura puede ser importada? No puede ser. La cultura nace del suelo, es congénita a la tierra, está, pues, en el indio. Si los bolivianos desean crear una cultura propia deben volver a la tierra y al indio, identificándose con ellos (...). Ustedes los bolivianos tienen en Warisata un legítimo orgullo nacional, porque es lo más boliviano que han producido hasta ahora (...). Ustedes deben defender esta obra porque Warisata es el jalón más grande por la rehabilitación de los indios (...). Su maravillosa organización, la Escuela Matriz o central, rodeada de multitud de pequeñas escuelas que viven en su torno, en el seno de las comunidades indígenas (...). Esto es muy interesante y no existe en ninguna parte, ni siquiera en México (...). No creo que deban perder el tiempo en polémicas y disertaciones. Mi consejo es que creen en Bolivia veinte Warisatas (...). El cambio será suficientemente influenciado por esta clase de escuelas y un día la resistencia desaparecerá pacíficamente (...). Creo que el indio busca un camino. Ustedes tienen la obligación de enseñárselo. *Si ustedes no se lo abren, el indio lo encontrará por fin y lo abrirá por sí mismo.* El indio existe en una forma profunda, indestructible, y es una fuerza creadora que transformará en un bello sentido el país. El camino que busca, que ha encontrado tal vez ya, no debe ser negado por la república ni por sus hombres, que son de post-guerra (en Mejía Vera, 2006; 48).

18.- Qué pasaba en la Escuela Ayllu de Warisata en 1939

En 1939, el gobierno promulgó el Reglamento de Educación Campesina o Indígena, que consta de 162 artículos. “Después de varios años de elaboración y experimentación, es el mismo reglamento que tanto interés como curiosidad despertó en el Congreso de Pátzcuaro” (Pérez, 1962: 476). El destino de Warisata ya estaba marcado. El estado minerohacendatario tenía que liquidar ese emblema libertario que continuaba resplandeciendo en la pampa. El director de Warisata, Raúl Pérez, fue arrestado en Achacachi y flagelados los comunarios Rufino Coarite, Pablo Larico, Santiago Casas y Domingo Coarite. A consecuencia de estos hechos, el gobierno dispuso la destitución del Intendente y el Alcalde, pero esto no llegó a cumplirse.

El terrorismo mediático inundó la prensa con titulares sensacionalistas: “Comisariato Soviético”, “Usurpan funciones administrativas y judiciales”, “Los profesores son agitadores”, “Se desvía la misión de la Escuela”, “Necesidad de adoptar medidas radicales”. Todos estos titulares concluían que “es preciso adoptar una resolución”. La rosca minero-feudal preparaba una resolución. La ofensiva terrateniente no sólo tocaba a Warisata sino a todos los núcleos. Elizardo Pérez, abrumado, acudió en busca de justicia al mismo presidente Busch, y éste le respondió premonitoriamente: “Elizardo, lo sé todo; sé cómo te combaten y de qué clase son las fuerzas que tienes al frente, porque son las

mismas que están socavando mi gobierno. Tú y yo caeremos juntos, Elizardo" (Pérez, 1962: 328).

Dos meses más tarde, la extraña muerte de Busch conmovió a toda la nación y especialmente a Elizardo Pérez, porque el Presidente era el único "poderoso" que defendía la Escuela de Warisata, "su caída era también la caída de la causa del indio". En efecto, los profesores de Warisata Alfonso Gutiérrez¹³⁹ y Desiderio Arroyo fueron perseguidos pistola en mano y en su huida cayeron a un barranco. Muere el valeroso y sacrificado profesor Gutiérrez, entre otras cosas, un excelente deportista. El Profesor Arroyo es herido. Ante estos hechos, la protesta de todos los que defendían la escuela fue unánime: círculos universitarios y docentes, instituciones obreras e intelectuales, partidos políticos y excombatientes, pero todo fue inútil.

La realización del Congreso Interamericano tropieza con muchas dificultades para su realización en Bolivia, por lo que se decidió celebrarlo en México en abril de 1940, pues urgía unificar la política de educación indígena. El argumento en contra era que no se tenía nada que mostrar, y quien más se oponía era el Oficial Mayor Reyes, a pesar de que fue Bolivia el país que sugirió la realización de aquel Congreso.

En septiembre, Elizardo Pérez viaja a México para preparar el Congreso, atendiendo a una invitación personal realizada por el presidente Lázaro Cárdenas, pues la muerte de Busch le hace ver que el Congreso podía defender todavía la escuela; de no ir, Warisata se extinguiría sin que su fecunda actividad trascienda. Raúl Pérez se quedó como Director Nacional de la Escuela, y este hecho fue también motivo de falsas acusaciones de corrupción.

La delegación de Bolivia al Congreso estaba integrada por Enrique Finot, Embajador de Bolivia en México, como Presidente; Antonio Díaz Villamil por parte del Consejo Nacional de Educación; Elizardo Pérez, en su calidad de Director de Educación Indígena; Jáel Oropeza de Pérez como maestra; y Alipio Valencia Vega y Eduardo Arze Loureiro como invitados especiales. Estos últimos cuatro asistieron al Congreso con recursos propios, pues sus detractores esperaban que por falta de recursos no asistieran.

19.- Qué pasaba en Nuestra América en 1940

19.1.- La puertorriqueña Julia de Burgos

Aquí estamos para vivir, no para morir. Se muere en la muerte, no en la vida

Julia de Burgos

En enero de 1940 la maestra boricua Julia de Burgos [1914-1953] viaja a Nueva York, a bordo del vapor San Jacinto. El martes, 3 de febrero participa en una conferencia dictada por el Dr. Jimenes Grullón en el Club Obrero Chileno y allí recita: Río Grande de Loíza. El periódico "La Prensa", de Nueva York reseña la actividad en la edición del jueves 15 de febrero. Llega a Cuba el 26 de junio y conoce a Juan Marinello, a Juan Bosch, a Raúl Roa, a Manuel Luna, entre otros intelectuales.

Julia Constancia Burgos García nació en el barrio Santa Cruz en Carolina un 17 de febrero y murió en un hospital de Nueva York un 6 de julio. Fue maestra de escuela, poeta y periodista. La Alfonsina de Puerto Rico, como le llamaban, supo vivir la terrible soledad y el desgarramiento profundo de la sensibilidad absoluta durante su última etapa, la de la lenta muerte, en Nueva York.

¹³⁹ El 20 de octubre de 1939, las profesoras y profesores de Warisata publicaron un manifiesto dramático, a raíz de la muerte del profesor Alfonso Gutiérrez.

Fue una mujer comprometida con su tiempo. Asumió la militancia política siendo una ferviente nacionalista de su país y de América, siendo partidaria de la independencia de Puerto Rico. En 1938 conoce al médico y sociólogo dominicano, Juan Isidro Jimenes Grullón. Se graduó en la Universidad de Puerto Rico con el título en Educación a los 19 años de edad.

20.- Qué pasaba en la Escuela Ayllu de Warisata en 1940

Tras la muerte del presidente Germán Busch, la rosca minero-feudal arremetió contra los Núcleos Indigenales, sus directores fueron destituidos, las escuelas saqueadas y los estudiantes perseguidos. Lo más atroz sucedió en el núcleo de Casarabe, donde trescientos estudiantes fueron asesinados con el pretexto de que las escuelas eran células comunistas (Pérez, 1962; 298). Carlos Salazar Mostajo ("La Calle", 17 de febrero de 1943; en Pérez, 1962: 17) nos relata el fin del sueño:

La inmensa, prolongada lucha, ha concluido. Warisata recibe hoy la puñalada final. Escribo esta página cuando los asesinos bailan en torno al cadáver aún tibio de mi escuela. A los hombres de corazón honesto les digo: escribo con lágrimas. Estas frases mías desbordan pasión y estallan en cólera. Es preciso que escriba esto. Warisata no puede sucumbir sin luchar. Y he aquí que Warisata cae luchando. Porque Warisata subsiste, no en las casonas donde hoy campea la molicie, sino en mi propio espíritu y en el de pocos compañeros míos. Defiendo mi escuela. Óyelo, pueblo ultrajado de Bolivia: he dicho "mi escuela". Warisata no pertenece al Estado. Warisata ha sido hecha por unos cuantos hombres, lejos de toda ayuda oficial. Los necios pedagogos que ahora dirigen la educación indígena, no tienen nada que hacer con Warisata. La escuela, hecha con sangre, con infatigable y gigantesco esfuerzo, fue algo más que una obra de administración. En ella pusimos todas las palpitaciones de nuestra vida, toda la energía de nuestra juventud, toda la pujanza de nuestro espíritu. Fue obra de quijotes, fue poesía y drama. Nada tienen que hacer con ella los burócratas que hoy la ocupan. Sí, he dicho "mi escuela", porque hoy día, soy el último soldado de la causa perdida.

El 12 de enero de 1940, un decreto del presidente Quintanilla entrega las escuelas indígenas a sus peores enemigos y se suprime la Dirección de Educación Indigenal. En Pátzcuaro, ciudad del estado mexicano de Michoacán, circulaba entre los delegados al Congreso el libro de Adolfo Velasco titulado "La Escuela Indigenal de Warisata, Informe preparado para el I Congreso Interamericano", y el Reglamento de Educación Indigenal, documentos que fueron aplaudidos con mucho entusiasmo; sin embargo, la oposición boliviana de Donoso y Reyeros contra los otros delegados bolivianos hizo dudar a la delegación mexicana de los trabajos realizados en materia indígena en Bolivia. A pesar de ello, la delegación boliviana obtuvo un gran triunfo en el Congreso, pues se aprobó los puntos esenciales de su doctrina a favor del indio, lo que constituyó un antecedente para su aplicación en las políticas educativas de otros países.

El 22 de abril es una fecha histórica, porque figura al pie de un documento titulado "Primer Congreso Indigenista Interamericano", en el que la Sección Educativa, teniendo en cuenta la ponencia boliviana, recomienda al pleno del Congreso el proyecto de resolución, donde se aprobó siete puntos referidos a Warisata, enfatizando el sistema nuclear, su ubicación en la misma comunidad, la forma de levantar la escuela, su vinculación, la conservación de formas de organización autóctona, la producción económica del medio geográfico, la participación activa de padres y comunidad, la construcción de caminos hacia los otros núcleos y la irradiación a la selva. Esta sección estaba compuesta por delegados del Perú, Estados Unidos, Colombia y México, quienes firmaron al pie.

Era una ponencia muy bien articulada, en la que la educación comprendía factores económicos, culturales y sociales, a diferencia de las demás, que proponían desarrollos y preservaciones laterales que completaron con la idea de la educación bilingüe. En el mismo Congreso, Alfredo Sanjinés presentó también una tesis sobre Reforma Agraria a partir de la comunidad, sus instituciones ancestrales, la entrega de la tierra a los que la trabajan, la colaboración estatal en crédito, la irrigación y dirección técnica, y la concesión de garantías contra los abusos que sufre. Valencia presentó una ponencia muy aplaudida sobre regímenes de trabajo. Arze Loureiro, sobre Propiedad Agraria en Bolivia.

Como podemos darnos cuenta, el Congreso abordó toda la temática indígena en general, y se recomendó ubicar el problema indígena en un plano científico, es decir, utilizar conocimientos de antropología, etnología, dietética, medicina, sanidad, atención prenatal, de las industrias campesinas y familiares, del mejoramiento de la vivienda, proyectos de colonización, etc., para solucionar sus problemas. En lo político, se pidió garantías para los derechos del indio, conservación de sus instituciones ancestrales, reconocimiento constitucional de sus comunidades, protección para la propiedad individual y colectiva, una legislación adecuada a la vida y costumbres indígenas, reconocimiento a los derechos de las mujeres y fomentar el matrimonio civil, entre otros puntos. También se recomendó una serie de estudios, como la influencia de las razas y costumbres indígenas, el estudio de la farmacopea indígena, el establecimiento de escuelas de medicina rural, etc. En arte, se recomendó la protección del folklore y la realización de exposiciones indígenas. Se acordó fundar el Instituto Indigenista Interamericano, con sede en México, que nuestra delegación deseaba fuera llamado Instituto de Indología Interamericano, a fin de evitar el uso de la palabra indígena; sin embargo, con este mismo nombre se creó en Warisata un instituto para preservar las instituciones ancestrales y su arte.

La irradiación continental de Warisata era un hecho. México, Guatemala, Ecuador y Perú aplicaron desde entonces políticas similares a las de Warisata. Toda la margen peruana del Titicaca se hallaba rodeada de núcleos escolares, mientras que en el lado boliviano apenas existían, a pesar de haber sido los creadores de este sistema. Aquel año México estaba considerado como un país de minoría indígena, pero este dato es muy dudoso debido a muchas opiniones totalmente contrarias. Fue notable el cambio en la política educativa realizada en la patria de Morelos, pues sus mismas leyes incorporaron párrafos extensos con las decisiones del Congreso. Distintas organizaciones, direcciones indígenas y centros de enseñanza expresaron sus directrices de esta manera:

Es indispensable unificar el control de la acción educativa, o cultural, de promoción y defensa económico-social, que se enfoca hacia los núcleos aborígenes del país (...), vertebrar un sistema educativo y cultural específico intenso antes que extenso, que se destine a los indígenas, desde la edad preescolar hasta la juventud, coordinándolo con el sistema educativo de la generalidad nacional (...). Otorgar participación efectiva y funcional a las comunidades sociales indígenas (...) reivindicando su derecho a intervenir en la forja de sus propios destinos. (Pérez, 1962: 347 y 352)

En Guatemala, el presidente Juan José Arévalo, en 1950 manifestó abiertamente a Elizardo Pérez que “estaba aprovechando las experiencias de la escuela indigenal boliviana y que, como pedagogo, le interesaba mucho el desarrollo de planes de técnica aplicados en las industrias familiares que esta organización trae consigo”. Fue Ernst Maes, estadounidense que vivió en Warisata, quien llevó a ese país las técnicas nucleares y se convirtió en técnico de la Escuela Trabajo, y también quien pasó las técnicas al Ecuador. El Acuerdo Gubernamental Educativo, de 1949, sanciona: “Adoptar el sistema de núcleos, impartir educación agropecuaria, educación higiénica, sanitaria, e industrias caseras de la región integradas al plan de estudios vigente”. El Instituto de Fomento a la Producción informó: “Se hicieron los estudios preliminares tendientes a determinar las necesidades de la industria típica, se establecieron becas para el estudio

de la cerámica, se mejora la industria de lana y algodón y se contratan a expertos en alfombras a fin de hacer un taller de textiles de lana”. Los mismos lineamientos se notan en los decretos relativos a toda la política indígenal educativa en Guatemala (Pérez, 1962: 356 y 361).

El gobierno de Ecuador, país tan andino como Bolivia y de igual mayoría poblacional indígena, mantuvo una actitud ambivalente en cuanto a sus políticas educativas indígenas, pues creó núcleos no escolares sino normales, casi todos en medios mestizos, segregando a los indígenas, y no quiso reconocer la existencia de los indios alegando que todos eran mestizos. Sólo dos núcleos de los ocho creados fueron instalados en zonas indias: el de Otavalo y el de Uyumbicho, que se levantaron artesanalmente creando y desarrollando un sinfín de talleres, construyendo su escuela con sus propias manos y recursos, y autoabasteciéndose con actividades agropecuarias, tal cual se había hecho en Warisata.

Fue notable el desarrollo artesanal que tuvieron, a tal punto que Colombia contrató a ocho tejedores ecuatorianos para que enseñen su técnica en ese país. De igual forma, tenían una gran producción intelectual, literaria, sociológica e histórica en cuanto al tema indígena. En 1947 se creó tres núcleos escolares, a raíz de una asamblea de maestros indigenistas de Bolivia, Perú y Ecuador, reunidos en Santiago de Huata, cuyos principios estimulaban las posibilidades para el desarrollo económico-social, industrial y artístico de la población. Franklin Tello, Ministro del Trabajo, decía “la escuela que no es una colmena no es una escuela” (en Pérez, 1962: 367). En lo que se refiere al indio peruano, era el mismo que el boliviano, pues ambos países están unidos por una sola tradición e historia; sin embargo, el desarrollo industrial peruano es superior al boliviano. Allí, el Estado colaboraba notablemente en este desarrollo, para lo que creó el Departamento Nacional de Fomento de la Pequeña Industria. Los núcleos funcionaban en Lima, con la orientación principal de conservar las artes indígenas.

En 1946, se pusieron en toda la república talleres de orientación y difusión de artes manuales (...) en los cuales se capacita al nativo en nuevas técnicas de trabajo con materias primas y elementos artísticos del país. Donde hay tradición de tejidos se incentiva todo lo referente al tejido. Se acertó en cuanto a la ubicación de los núcleos escolares, en 1946 había diez y seis en el propio medio, lejos de las ciudades. Es triste observar el mapa de Perú y Bolivia y constatar que la margen peruana del Titicaca se halla bordeada de núcleos con sus innumerables escuelitas, ubicados estos en Puno y Cuzco, y en el límite boliviano no existen. Para ese entonces se estaba incentivando la incorporación de la familia indígena en el gobierno escolar. Un informe da cuenta de la existencia de distintos tipos de escuela de capacitación artesanal, que se dividen en Institutos Agropecuarios, Colegios Agropecuarios, Escuelas Rurales Tecnificadas y Centros o Talleres de Industrias Manuales. La pedagogía que rige en “los núcleos, escuelas integradas por una central y una serie de dieciséis a veinte, llamadas seccionales, está en la práctica de actividades agropecuarias, pequeñas industrias, salud, higiene y alfabetización a través de las lenguas aborígenes. Cuentan con un equipo formado por un Director, un orientador de Agricultura e Industrias Rurales, otro en Higiene y Sanidad Rural, y otro en Castellanización. Este equipo tiene carácter rotativo, es decir que va visitando las diferentes escuelas del núcleo, colaborando con el personal de las mismas, orientando al maestro a fin de dar a la educación el sentido funcional que necesita para ser eficaz”. Hay algo muy importante en ese informe y es la importancia que concede a las antiguas formas de organización social del Incario “(...) si no fuera por la supervivencia del ayllu, el indígena contemporáneo se encontraría en peligro de ser despojado de todos sus bienes” (Pérez, 1962: 368 y 371).

Fue así cómo, mientras en Bolivia amputaban el desarrollo del indio y por ende de toda la nación, los países vecinos crecían. Elizardo Pérez lo expresa así: “Quedaba liquidada la obra de Warisata”. El año 1939 se había creado la oficina de Intervención de Educación

Indigenal, dirigida por Rafael Reyeros, y el Tribunal Investigador, compuesto por Alfonso Claros, Max Byron, Vicente Donoso Torrez, contrarios todos ellos a la educación de los indígenas. En esta etapa de intervención, esos estamentos prohibieron la Pedagogía del Adobe, para dar paso a la melancolía del adobe. Se suprimió todas las construcciones, los talleres, las prácticas agrícolas, los Parlamentos Amautas, los internados y el cancionero de Warisata, de Antonio Gonzáles Bravo.

El índice de asistencia escolar cae bruscamente. Se empieza a tratar nuevamente a los indios como enemigos. Las escuelas indígenas se llenaron de gente que provenía de aldeas y pueblos. Los niños indios volvieron a ser siervos. Se ordenaba a los directores y profesores que se abstuvieran de usurpar funciones de corregidores, jueces y notarios. Fundar escuelas pasó a ser el delito de emancipar a los indios. Todo lo que era motivo de orgullo y belleza en la escuela pasó a ser motivo de infamia. La mayoría de los directores de núcleos fueron destituidos, excepto los que colaboraron en su propia destrucción. Decenas de estudiantes fueron expulsados. Se desconoció los títulos de la primera promoción de maestros indígenas de Warisata. Los directores no pudieron levantar inventarios de los bienes de la Escuela, lo que facilitó el saqueo posterior.

Todo este comienzo del fin de la Escuela de Warisata se agudiza el 24 de enero de 1940, cuando se supo del Decreto que anulaba la Dirección de Educación Indigenal. “Una protesta unánime se levantó en el país para defender nuestra obra”, dice Pérez. Es *sui generis* la carta que más de veinte escritores, artistas y políticos le escribieron al presidente Quintanilla, en la que resumían la época de cambio que había significado Warisata:

3°.- Que las escuelas son focos de propaganda extremista, y al contrario, son puntos de partida de un nacionalismo consciente y sincero en que se educan las nuevas generaciones de campesinos. 4°.- Que significan un peligro para la estabilidad social y, contrariamente, las escuelas se esfuerzan por acabar para siempre con el inconducente prejuicio de razas que aún perduran algunas esferas. En fin, múltiples razones que han hecho del ensayo educacional campesino de Bolivia uno de los hechos más vigorosos de nuestra vida independiente, tanto que ha conquistado el respeto de países de cultura superior, los mismos que hoy tratan de aprovechar sus resultados (en Mejía Vera, 2006; 54)

Por lo tanto, solicitaban que no se disolviera esa Dirección. La carta muestra cómo la sociedad civil se había compenetrado con la obra indígena y era capaz de salir en su defensa. Entre los que firmaban esa carta están los nombres históricos del que llegó a ser Presidente de la República, Víctor Paz Estensoro, la poetisa Yolanda Bedregal, Marina Núñez del Prado, Gustavo Adolfo Otero, Juan Capriles, Eduardo Arce Loureiro, Raúl Botelho Gosálvez, Alberto y Max Mendoza López, y varios otros cuya trayectoria se perdió en el anonimato (Pérez, 1962: 388). Nótese que aún transcurría el año de 1940.

El Ministro de Educación se negó a escuchar la defensa de Raúl Pérez, y la expulsión de éste no le dió tiempo de levantar un inventario, lo que facilitó el saqueo posterior sin que nadie sepa qué era lo que se habían llevado. El 24 de agosto sale a luz el Informe del Tribunal compuesto por Reyeros, Donoso y Byron, en el que niegan lo que evidentemente existía en Warisata. Era una crítica solapada a la acción liberadora de la escuela, en la que además se acusaba a los hermanos Pérez de malversación de fondos. Carlos Salazar Mostajo, que se había titulado como maestro normalista indigenista en Warisata en la primera promoción, se hizo cargo de la dirección de Caiza D; la encontró en un estado lamentable y muy poco pudo hacer para hacerla florecer como cuando estaba Raúl Pérez, pues fue perseguido hasta que tuvo que entregarse a la policía, ya que el Concejo de Educación había nombrado otro director para ese centro.

En septiembre de 1940, Elizardo Pérez regresó apresuradamente de México para asumir su defensa, a pesar de los ruegos e insistencia del presidente Lázaro Cárdenas para que se quede en aquel país. En una vibrante carta, defiende su obra y desnuda la delincuencia de sus jueces y acusadores:

Acepto que la incomprensión de mi obra haya determinado la actitud del Supremo Gobierno. Acepto que se pretenda destruir una obra que no me honra a mí tanto como honra a Bolivia. Acepto que quien durante diez años dio su juventud, su modesto peculio, su tenacidad en el trabajo a la realización de una obra patriótica, vaya a ocupar ahora el banquillo de los acusados. Si mi obra no resistiera el embate de la malevolencia y del antipatriotismo, creo que no justificaría los sacrificios que ha costado. Lo que no puedo aceptar es que los jueces de esta obra sincera y abnegada, sean los tradicionales delincuentes de la Educación Pública. (...) para acusarnos a los obreros de las Escuelas Indígenales. (...) Para acusarnos de venales, de inmorales, de explotadores a los obreros de las Escuelas Indígenales que trabajamos hasta la pobreza por esta obra. (...) ¿Tienen aún personería para acusar a trabajadores que hicieron su deber por devoción patriótica rayana en la locura? (Pérez, 1962: 392).

Ese mismo mes se formó un nuevo tribunal, compuesto por Vicente Mendoza López, Roberto Zapata y el Coronel José Capriles, ante la vehemencia de esta carta que se había publicado en varios periódicos, y que elevó el clamor de la opinión pública. El 25 de octubre siguiente se dio a conocer el informe del nuevo tribunal, que se encargó de investigar la obra del Ministro Coronel Alfredo Peñaranda y de los hermanos Pérez, a raíz de la protesta que originó el informe de Vicente Donoso Torrez, Max Byron, Rafael Reyeros y Alfonso Claros, como parte de un tribunal que se encargó de denigrar la obra indígenal. El fallo del tribunal, imparcial, niega los cargos y acusaciones contra los directores Pérez, establece que se había realizado el primer proceso de creación de una pedagogía nacional y recomienda su continuación por lo menos por diez años más. “Sería imperdonable que se la dejara en suspenso, por el desaliento que ocasionaría en el indio que hoy se muestra huraño y receloso al frente de obras paralizadas” (en Mejía Vera, 2006; 55).

En noviembre de 1940, Max Byron fue nombrado Vocal de Educación Indígenal e ignoró por completo las recomendaciones de aquel informe. Este vocal era el mismo que había afirmado “Debe exterminarse a los indios con ametralladoras”. Adolfo Velasco le hizo notar que de los 3.200.000 habitantes de Bolivia, 2.200.000 eran indios, lo que quería decir que deseaba exterminar al país, y le preguntó, aceptando una supuesta eliminación, “¿qué haría para abastecer de los productos agropecuarios que producen los indios?”.

Al siguiente mes, Avelino Siñani empezó a ser perseguido por las nuevas autoridades. Se le confiscó las pocas tierras que conservaba, pues recordemos que las otras las había donado a la Escuela. Tuvo que vivir escondido, como antaño. Los otros amautas fueron también perseguidos. Se había suprimido el Parlamento Amauta.

El 30 de enero de 1941 llegaron a la Escuela de Warisata Donoso Torrez y Max Byron. Acusaron a los amautas de haber hecho todo mal, les criticaron el haber construido las escuelas de dos pisos, cuando debían ser de uno, y afirmaron que los responsables, como Avelino Siñani y Elizardo Pérez, serían castigados. Avelino Siñani les echó en cara la destrucción de Warisata. Temblando de cólera, defendió la obra de ambos, enalteciendo a Elizardo Pérez. Por la noche, Avelino Siñani rememoró las luchas de los diez años pasados para mantener la Escuela, y proféticamente dijo a su hija:

Hija mía, los indios que han permitido que el enemigo llegue a la Escuela, pronto se arrepentirán, cuando vean nuestra obra destruida y saqueada, todo el fruto de nuestros afanes habrá sido en vano, cuando los ladrones y los intrusos se lleven

hasta la última brizna de paja. Y los mismos que han venido a acusarme, volverán a discursar y a poner flores sobre mi tumba (Pérez, 1962: 290).

Tomasa Siñani (Pérez, 1962: 400) dice: “Se había extinguido la vida del fundador de Warisata, y a pesar de mi pena, yo no vi que era mi padre el que moría, sino la obra que él y usted (Elizardo Pérez) habían realizado”. El 31 de enero de 1941 Avelino Siñani fue velado y enterrado en medio de una gran tristeza, una tristeza hecha de ausencia, de injusticia, de agonía, de vacío. Warisata era ese día un paisaje enfermo de desesperanza, de falta de alegría de vivir, de desgana de vivir. La muerte del responsable cosmogónico de la Escuela de Warisata, con la cara del dolor y la impotencia, rondaba todo el altiplano boliviano.

El líder de la revolución pedagógica del adobe fue víctima de un atentado socio-histórico. Las revoluciones cometen muchísimos errores, pero hay uno que la historia no perdona: atentar contra su líder. Cuando esto sucede, la revolución queda sin centro, pierde su fuerza, su capacidad de rectificación y de encontrar el rumbo, se convierte en una hoja que cae de un árbol girando sobre sí misma, bamboleándose sin control, inexorable en su desplome. Muere el sueño. En San Pedro Alejandrino, cuando asesinaron a Bolívar, murió la independencia y murió la Gran Colombia. El sueño del Monte Sacro quedó por hacer. Con Lenin murió también la Unión Soviética. Con Avelino Siñani murió la Escuela de Warisata y su Pedagogía del Adobe. Después de esto, la esperanza, basada en el legado ideológico de su pedagogía, está puesta en la reencarnación de su propuesta emancipatoria y liberadora.

La Escuela Ayllu de Warisata concibió la pedagogía del adobe como praxis emancipadora (apostolado político), su Didáctica del Reencuentro, aula, taller y sembradío alrededor del ayni, reencontró al indio con su pasado y le devolvió su esencia de persona crítica (apostolado Humanístico) la cual, ante la adversidad de iniquidad, infamias e injusticia de la oposición a esa utopía lograda entre 1931 y 1940, lo primero que hizo fue luchar y por eso fue liquidada por el régimen de la rosca minera. La escuela de Warisata nunca educó para pactar con los explotadores y latifundistas y denunció el rol de las fuerzas armadas en contra del pueblo (Salazar Mostajo, 1997). La pedagogía del adobe, con su finalidad de emancipar, asumió la defensa del indio sojuzgado ante el explotador al expresar las necesidades inmediatas de la población campesina en relación a su medio, y al imponerse la tarea de modificar las condiciones de desarrollo del campo, encontró que esa posición no podía ser sostenida si la Escuela no se convertían en instrumento de lucha de clases hacia su liberación (Salazar Mostajo, 1986; 16).

Capítulo 5:

Después de la Escuela Ayllu de Warisata

“La lente idealista o la indiferencia ante el rol político de la educación es una manera de consolidar el *statu quo*, y con ello, sus desigualdades e injusticias. El saber sabio y el saber a enseñar, en tanto construcciones que comúnmente se presentan a los estudiantes sin los vínculos con la historia de la sociedad y su naturaleza, con el hombre y su humanización, con sus valores y antivalores, adquieren una dimensión política o bien limitada o engranada con una educación a-crítica, alienante. Es una educación para la especialidad, no para la humanización del hombre”

Wladimir Serrano Gómez (2009; 16)

En este capítulo se sistematizan experiencias pedagógicas que se dieron en Nuestra América posteriores a 1940 pero de manera aislada. Se analiza la educación y trabajo en la Revolución Cubana y el contexto geopolítico a partir de 1959 en nuestra América, y que demuestra que es posible romper el esquema de dominación colonial que caracterizó a nuestros países desde la invasión española y, además, que es posible pensar -desde la realidad específica de América Latina y el Caribe-un proyecto distinto de sociedad basado en la búsqueda de la justicia social.

Aparte de esta experiencia emancipadora, se sistematiza la extensión como concienciación rural de Freire, la teología de la liberación de Leonardo Boff, la educación antiimperialista de González Casanova, Moacir Gadotti y la ecopedagogía, la Escuela Nacional Agrotécnica de Caracas, el proyecto ecológico del Colegio Nuevo Horizonte de Bogotá, el Proyecto Fénix, el Programa Semillero de la Patria, las comunas María Teresa Angulo y Argimiro Gabaldón, el proyecto Manos a la Siembra y la Misión Agrovenezuela.

1.- Después de la muerte del pedagogo Avelino Siñani

Desde el mismo momento en que la Escuela de Warisata comenzó a educar para la productividad, cuando habló de desarrollo endógeno, cuando se colocó adobes en las conciencias de las indias e indios, comenzó una guerra asimétrica y sistemática en la que las armas fueron y son las ideas, el teatro de operaciones el alma del pueblo, y el objetivo la conciencia de los humildes. El final de la Escuela de Warisata debe servir de ejemplo de lo que significa la fase final de una guerra asimétrica.

El período de auge de la Pedagogía del Adobe fue una fase difícil y riesgosa. Entre 1931 y 1940 fue víctima de una guerra asimétrica. Históricamente, en esta fase, un movimiento en falso puede convertirse en una derrota, un error de diseño de estrategia en una debacle, una omisión en un fracaso. En esta fase no hay paso sin importancia, todo debe ser medido y estudiado hasta la minucia. El estudio, el análisis, las reuniones, son de vital importancia. El centro de la disputa es la conciencia de los humildes, eso lo comprende bien la contrarrevolución. El objetivo de los enemigos de la Escuela de Warisata es sembrar valores egoístas que facilitan la restauración de lo anterior, minar el espíritu altruista que hizo posibles los triunfos de la Pedagogía del Adobe. Ellos estaban y están desarrollando su estrategia, toda la existencia de los oligarcas estaba y está al servicio de capturar nuevamente la conciencia de los humildes. Esa era la clave de esa fase de la guerra asimétrica que libraron contra los enemigos del ayllu, y Elizardo Pérez y Avelino Siñani lo sabían.

El 31 de febrero de 1941, Tomasa Siñani, con la ayuda y compañía de unos pocos vecinos, enterró el cuerpo de su padre; un mes después, Donoso Torrez y Max Byron visitaron la tumba de Avelino Siñani en numerosa comitiva de gente y automóviles, pusieron flores y pronunciaron discursos ante su tumba. “Escarnecían con esa hipócrita actitud a un hombre superior, enormemente superior a ellos, porque bajo la piel cobriza del fundador de Warisata, palpataba un corazón provisto de las más altas virtudes humanas” (Pérez, 1962: 290).

En 1941, el núcleo de Warisata era un fantasma de todo lo que fue. Las construcciones estaban paralizadas y en parte destruidas. La fábrica de tejas, avaluada en más de un millón de bolivianos, había sido desmontada por seis mecánicos y llevada a La Paz en cuatro camiones de volteo del ejército, lo cual paralizó por completo la construcción de las escuelas seccionales. Los campos de cultivo estaban abandonados, sin poder sustentar a los niños ni que estos puedan aprender mejores técnicas de labrar la tierra. El ganado ovino y porcino de muy buena raza, junto a las aves, exterminado. Los depósitos de materiales y herramientas, vacíos. Los talleres de tejidos, alfombras, hilandería, sombrerería y sastrería, cerrados. El tendido eléctrico inutilizado. El mobiliario desapareció una noche que llegaron camiones a altas horas y fueron cargados hasta el tope con sillas, bancos, mesas, catres y otros muebles. El estudio de arte fue destruido. Las escuelas seccionales, olvidadas. El Parlamento Amauta suprimido

A los nobles amautas se les prohibió tener contacto con la escuela. Los pocos maestros que resistieron fueron acallados y vencidos por la intriga y la ociosidad. Se trató de desmantelar el pabellón México, pero lo impidieron los indios y los estudiantes. Tarifa

hizo quitar el envigado de los pabellones México, Perú y Colombia, y lo utilizó como combustible. Desaparecieron los bellos jardines y las huertas; las avenidas de arbolitos cuyo crecimiento fue de cuidado esmerado (de noche tenían que cubrirlos con paja y adobe hasta que prendían), arrasadas. El sistema de agua potable fue destruido. Se quiso cambiar el nombre a la Escuela. Alguien quiso entregar las instalaciones de la escuela al ejército para cuarteles, pero la población de Warisata lo impidió. El balconcillo con las dos divisas, WARISATT WAWAN CHCHAMAPA y TAKE JAKKEN UTAPA, fue destruido. Ya no se realizó más turnos para el cuidado y aseo de la gigante escuela. Los muros perdieron el revoque y nadie los reparó. Se perdió el turno de riego de los acueductos del Illampu. No se editó más el Boletín ni el periódico mural. Los clubes murales fueron suprimidos.

El “horario del hogar” de trabajar antes o con la salida del sol, fue reemplazado por otro. Nunca se supo qué fue del camión nuevo, comprado en 1940. No hubo más arte, ni poesía, ni música. Los deportes decayeron. Los estudiantes volvieron a dormir en el suelo. Las despensas fueron saqueadas. Indias e indios fueron expulsados de la escuela. Los estudiantes internos buscaron vivienda fuera de la escuela. Los directores ocupaban varias habitaciones como si fueran de su propiedad, como Eufrasio Ibáñez, que ocupaba nueve habitaciones. Se persiguió a padres de familia y estudiantes, tratándolos con engaños y golpes. Los directores Lino Fuentes y Alberto Laguna Meave instalaron una cantina y chichería en las instalaciones de la escuela. “A la austeridad de costumbres sucedió la relajación de ellas, a la honradez siguió el saqueo de cuanto poseíamos” (Pérez, 1962: 293).

Todo esto fue confirmado en 1947 por el ministro Armando Alba, a raíz de las quejas de los indios pidiendo la apertura de la Sección Normal. “Desde hace años se ha perpetrado en Warisata un verdadero saqueo (...), he encontrado todo en escombros (...). Uno de los mejores ensayos de pedagogía rural boliviana ha sido despedazado. Warisata es una ruina viva (...). Ha desaparecido el espíritu que antes animaba la Escuela” (Pérez, 1962: 294). Pero, obviamente, no hizo nada por restaurarla.

Existen varios informes más que explican mejor esta ruina. En casa del director Erasmo Tarifa estaba parte del mobiliario de la escuela. Los dos profesores antes despedidos por actos inmorales, eran ahora directores. “Así había caído nuestra desventurada Escuela”, dice Pérez (: 294). Sin embargo, el espíritu combativo, rebelde y esforzado no murió, como lo prueba la enérgica huelga de 1947, protagonizada por los defensores de Warisata, en ocasión de entrevistar al presidente Hertzog y presentarle un documento que llevaba cuatrocientos firmas, recolectadas en una sola noche por el héroe de esa jornada, Carlos Garibaldi, quien no contento con enseñar el arte de fabricar alfombras tiwanakotas, se había titulado como maestro normalista y ahora debía ocultarse en los camiones de carga para no ser detenido en Achacachi. Pese a la huelga, tampoco se logró nada.

Las cifras de esta pérdida llegan a unos trescientos mil dólares, sin contar el lote de equipos, maquinaria y herramientas que Lázaro Cárdenas iba a enviar para el pabellón México. Posteriormente, los nuevos directores subieron cuatro veces el presupuesto para la Escuela, pero aun así no hicieron nada. Los otros núcleos también fueron destruidos: la destrucción del Núcleo de Casarabe es algo inenarrable. Caiza D, Alkatuyo, San Antonio del Parapetí, Chapare, Jesús de Machaca y Mojocoya, también cayeron. Llica fue uno de los núcleos que sobrevivió, debido a lo lejano de su situación geográfica, a pesar de que los primeros años también paralizaron sus actividades; allí fueron a refugiarse profesoras y profesores de otros núcleos como el de Warisata, y es allí donde Tomasa Siñani pensaba llevar a su padre, huyendo de la persecución.

2.- Los ponchos rojos de Achacachi: herencia de la Pedagogía del Adobe

Ésta es nuestra palabra sencilla que busca tocar el corazón de la gente humilde y simple como nosotros, pero también como nosotros, digna y rebelde. Ésta es nuestra palabra sencilla para contar lo que ha sido nuestro paso y en donde estamos ahora, para explicar cómo vemos el país y el mundo, para decir lo que pensamos hacer y cómo pensamos hacerlo, y para invitar a todos los hermanos del continente americano a que se encaminen con nosotros en algo muy grande que se llama Bolivia, y algo más grande para todos los pueblos indígenas de Latinoamérica. Ésta es nuestra palabra sencilla para dar cuenta a todos los corazones que son honestos y nobles, de lo que queremos en nuestra Bolivia. Ésta es nuestra palabra sencilla, porque es nuestra idea el llamar a quienes son como nosotros y unirnos a ellos, en todas partes donde viven y luchan.

*Los ponchos rojos de Achacachi*¹⁴⁰

Después de haber corrido tanta sangre y sufrimiento en el esfuerzo de construir, más que una pedagogía para la emancipación, un país donde haya plena vigencia de los derechos sociales, las naciones originarias se levantaron en septiembre de 2003, desde Warisata hasta Achacachi, ante un sistema totalitario y opresor liderado por el entonces presidente Gonzalo Sánchez de Lozada (1930). Ese histórico levantamiento estaba precedido por la injusticia, blanca-elitesca-transculturizadora-imperialista instaurada en el continente Abya Yala desde 1492, que destruyera sólo momentáneamente los adobes de la pedagogía del amor, de la dignidad y de la rebeldía de la Escuela de Warisata.

Esta hegemonía, durante los meses precedentes a ese septiembre, había alcanzado el punto máximo en cuanto a su trato hacia las indias e indios: humillaba, robaba, encarcelaba, ridiculizaba y asesinaba al indio. El pueblo del altiplano paceño había dicho “no” a las élites gobernantes y pedía democracia, libertad y justicia para todas las bolivianas y para todos los bolivianos, y principalmente para los pueblos indígenas y originarios, clamando por la reconstitución del kollasuyo, marcando a fuego el regreso al ayllu con todas sus virtudes y costumbres tradicionales, adoptando la forma del sistema comunitario y comunal.

Paradójicamente, los cuatro años siguientes, es decir, entre 2003 y 2006, los Ponchos Rojos, el grupo de choque del levantamiento, fueron objeto de calificativos que estigmatizaron el verdadero significado del movimiento, principalmente su vestimenta, que simboliza la fuerza de la identidad organizacional, pues el poncho rojo que llevan mujeres y hombres junto al chicote, la honda, la *ch'uspa* y el *lluch'u*, son elementos que simbolizan el poder y el mando de las autoridades dentro de las comunidades, cantones y provincias de los pueblos indígenas del occidente. Las reivindicaciones culturales son medios o armas de la lucha ideológica para legitimar una lectura del pasado, una concepción del mundo y un proyecto histórico. Esa lucha ya fue ganada por el pueblo boliviano, y en especial por los pueblos originarios.

Las acciones ideológicas y políticas emprendidas por los ponchos rojos se circunscribían en un marco de valoración y mantenimiento de la cultura originaria, la cosmovisión y la reconstrucción de las formas organizativas del ayllu con la estructura comunal, que aún se practican en las comunidades aymara-quechuas.

El uniforme de los ponchos rojos consta de un poncho, que es el símbolo de la guerra, es flexible y también sirve de frazada para dormir a campo abierto; la chalina, que sirve para cubrir la garganta del frío y también para sujetar el poncho recogido en la cadera, la

¹⁴⁰ En la página web del Gobierno Municipal de Achacachi.

q'urawa (honda), un arma flexible de dos y más metros de largo, elaborada con lana de llama o de oveja, que tiene en el centro una abertura para insertar piedras y dinamita; el *lluch'u* (gorro andino) es una prenda que sirve para proteger la cabeza del frío; la *ch'uspa* es una bolsa de diferentes colores, que generalmente sirve para llevar las piedras para ondear, fiambre, que consiste en haba tostado, coca y alcohol para la ch'alla, y también es utilizada para guardar los cuadernos y los libros. La *wiskha* es una cuerda trenzada flexible de varios colores, que sirve para atar, suspender pesos y es un arma contundente. Los ponchos rojos, como legítimos hijos de la Escuela de Warisata y la Pedagogía del Adobe, de conciencias emancipadas y liberadas, utilizaban fusiles tipo máuser. Este armamento, heredado de los abuelos que estuvieron en la Guerra del Chaco, usa como munición un explosivo elaborado con greda y componentes químicos.

3.- De la Escuela de Warisata a la universidad indígena de Bolivia¹⁴¹

Existen treinta y seis naciones y pueblos indígenas originarios reconocidos por el Estado Plurinacional de Bolivia (Wind, 2011; 176). De allí la presencia de “una política de educación bilingüe y, hasta cierto punto intercultural (sobre el papel, nunca llevada a la práctica)” desde los años noventa del siglo pasado, pero dirigida principalmente a los ambientes rurales, lo que es, en sí mismo, según esta autora, “una forma de discriminación” y “una falsificación de lo que significa diálogo y el aprendizaje intercultural”.

Respecto al concepto de interculturalidad, es importante hacer referencia a la definición y la posición crítica que el Grupo de Investigación y Difusión en Educación Matemática (Gidem) asumió en el Segundo Seminario Internacional de Investigación Educativa organizado por el Instituto Internacional de Investigación Educativa para la Integración del Convenio Andrés Bello (2009) dedicado a la interculturalidad. Para el Gidem “La interculturalidad nace como un concepto neoliberal que pretende ocultar realidades como la lucha de clases, el imperialismo y el neocolonialismo global, que escamotea la posibilidad de la transformación social”. Para este grupo académico “La interculturalidad, desde la Teoría Crítica, debe entenderse como un proceso de concienciación colectiva en el que se develan y superan las desigualdades, iniquidades y estructuras de opresión, además de la acción para la transformación y emancipación. Este proceso en su sentido emancipatorio debe darse articulado con la acción práctica colectiva, con las políticas culturales y educativas, con el marco institucional, aunado con modelos económicos no opresivos”

La interculturalidad, si se define exclusivamente como la interacción entre grupos culturales, como el reconocimiento del otro y de su lenguaje, como la diversidad y aceptación, la convivencia e interacción, como el diálogo y la armonía entre las culturas es un proceso reduccionista que intenta ocultar los conflictos de lucha de clases y los movimientos emancipatorios que se dan como resistencia a las estructuras de opresión propias del capitalismo y del colonialismo global. Esta es la interculturalidad neoliberal. La educación intercultural debe consistir en una educación crítica y transformadora. Los propulsores de esta noción de interculturalidad son: (1) los Estados progresistas en su función docente. (2) las comunidades organizadas y (3) los medios de comunicación alternativos.

La Escuela Ayllu de Warisata es la inspiración para la Educación Intercultural Bilingüe y, por ende, para la creación de las nuevas universidades indígenas, y su nombre es

¹⁴¹ En Ministerio de Educación (2008).

mencionado en varios documentos del Estado y en ponencias internacionales¹⁴². El sábado 2 de agosto de 2008¹⁴³, en las instalaciones de lo que fue la primera Escuela Indígena de Warisata, el presidente Evo Morales Ayma fundó tres universidades indígenas comunitarias interculturales productivas, una para el pueblo aymara, otra para el quechua y otra para el guaraní, durante la celebración de la rebelión del pueblo aymara del 2 de agosto de 1931 contra los hacendados que los sometían y que les habían prohibido educarse.

En la población de Warisata funciona la Universidad Indígena “Tupak Katari”, ofertando las siguientes carreras: Agronomía Altiplánica, Industria de Alimentos, Industria Textil, Veterinaria y Zootecnia. En Chimoré, Cochabamba, funcionará la Universidad Indígena “Casimiro Huanca”, con las siguientes carreras: Agronomía Tropical, Industria de Alimentos, Ingeniería Forestal y Piscicultura. En la población de Kuruyuki, Chuquisaca, funcionará la Universidad Indígena “Apiaguaiki Tüpa”, con las siguientes carreras: Hidrocarburos, Ingeniería Forestal, Piscicultura, Veterinaria y Zootecnia.

En los tres casos se construyen nuevas infraestructuras, los diseños están ya en marcha, así como la elaboración y aprobación de normas internas para cada una de ellas, además de planes académicos, diseños curriculares y reglamentos específicos.

El Primer Mandatario, que prometió conseguir el financiamiento para una rápida construcción y funcionamiento de las tres casas superiores de estudio, destacó la rebeldía secular de los pueblos indígenas por siglos y abogó por una educación indígena y anticolonial. La formación académica se impartirá en lengua de cada pueblo -aymara, quechua y guaraní-, con aprendizaje del castellano y de un idioma extranjero. Los proyectos de tesis deben ser redactados y defendidos (oralmente) en el idioma nativo de cada universidad. La titulación tendrá como requisito indispensable la presentación de un proyecto productivo. Los titulados podrán acceder a créditos productivos estatales.

Las mismas universidades entregarán los títulos de Técnico Superior, Licenciatura y Maestría. Los docentes formadores deben dominar la lengua de origen en cuanto al habla, lectura y escritura. Los bachilleres deben dominar su lengua de origen, ingresarán previo curso preparatorio, y se les exigirá un alto rendimiento.

La creación de las estas tres universidades indígenas amerita, según De Alarcón (2008), una análisis de las características que animan su concepción. Esta profesora destaca los mecanismos que tienden a desarrollar, de manera más intensa y liberadora, “las pulsiones más propiamente sociales, en el marco de la autoafirmación identitaria del mundo indígena” (:222).

El objetivo de estas tres universidades indígenas es reconstruir las identidades indígenas, desarrollar conocimientos científicos, saberes y tecnologías, orientados por criterios comunitarios bajo principios de complementariedad, trabajo cooperativo, responsabilidad individual y colectiva, y equilibrio con la naturaleza.

Las tres casas superiores de estudio tienen el mismo fundamento de la Escuela de Warisata, es decir, la descolonización, la intraculturalidad, la interculturalidad y la

¹⁴² En el Congreso Internacional Pedagogía 2011, celebrado en La Habana, el Ministro de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia, habló sobre la Ley de Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez, y nombró varias veces la Escuela Ayllu de Warisata y el libro “La Pedagogía del Adobe” (Rojas Olaya, 2010).

¹⁴³ Durante la realización de este trabajo, tuvimos la oportunidad de estar en Warisata ese día, junto a David Mora, Director Ejecutivo del Instituto Internacional de Investigación Educativa para la Integración del Convenio Andrés Bello, Jaime Canfux, maestro y alfabetizador cubano, y Carlos Suárez, profesor de Matemática y representante del Ministerio de Educación de Cuba, entre otros colegas.

productividad, así como una base comunitaria, familiar y productiva. También tienen la finalidad de transformar el carácter colonial del Estado y de la educación universitaria, y la articulación con las necesidades regionales de desarrollo.

4.- La Escuela granja del uruguayo Homero Grillo

“Lleno de dignidad y de pobreza, es el maestro rural que admiran todos los maestros rurales del país”

Elsa Fernández de Borges

Fue un educador rural uruguayo. Nació en Montevideo el 9 de marzo de 1906. Nace en un hogar de escasos recursos y desde adolescente debe trabajar en diversos oficios para ayudar a su familia. Cuando puede solventar sus estudios comienza a estudiar magisterio y elige el medio rural para realizar su práctica profesional en Polanco, Lavalleja. En 1932, a los veintiséis años de edad, se recibe de maestro y elige su primera escuela en Bañado de Medina, Cerro Largo. Se traslada posteriormente a Paso de los Troncos, Florida y en 1942 llega a la Escuela N° 16 de Villa Rosario, Lavalleja.

Desde 1942 a 1957 trabaja en la Escuela N° 16, con ciento cinco estudiantes, consolidando diferentes proyectos. Transforma la escuela en una Escuela Productiva pasando a constituirse en Escuela Granja. Para ello solicita a las autoridades de Enseñanza Primaria la compra de diez hectáreas de un terreno lindero para instalar el apiario, cultivar viñas, formar un pequeño tambo con cuarenta vacas de ordeño, cultivar flores, manzanos y naranjos. Junto con sus estudiantes instaló un sistema de riego con un tanque australiano. Amplió el pozo de agua para que sirviera para el riego. Dirigió la cría de conejos, cerdos y gallinas, mejorando cada año las razas para cría aumentando de este modo la productividad.

Cultivaron una huerta para el comedor escolar. Consiguió un equipo para analizar la tierra, de modo de mejorar el suelo de la escuela y el de sus vecinos.

Plantaban paja para hacer escobas y sauces para obtener el mimbre con el que trabajaban los niños en la construcción de muebles. Asimismo, enseñaba a sus estudiantes conocimientos básicos de carpintería con herramientas que iba consiguiendo. Construyeron un carro para el traslado de los niños de condición muy modesta de otras localidades para que pudieran llegar a la escuela sin caminar durante horas. Con diversos trámites ante autoridades y empresas privadas fue equipando la escuela con sembradora, tractor y otras herramientas. Creó una comisión para conseguir becas para que los estudiantes de escasos recursos pudieran seguir estudiando.

Homero Grillo fue parte de una generación de maestros rurales que, al mismo tiempo que realizaban la práctica de la escuela rural, reflexionaban y teorizaban en conjunto sobre la enseñanza rural, como los maestros Enrique Brayer Blanco, Miguel Soler, Julio Castro y Luis Gómez. En 1961 junto a los maestros Nelly Couñago de Soler, Ana María Angione, Abner Prada, Miguel Soler y Weiler Moreno dan vida al Instituto Cooperativo de Educación Rural (ICER). Durante 14 años fue el coordinador del funcionamiento de este Instituto que se cierra debido a los múltiples allanamientos sufridos después del golpe de estado de Juan María Bordaberry.

El primero de noviembre de 2001 la Presidencia de la República Oriental del Uruguay en acuerdo con el Ministro de Educación y Cultura envió un Proyecto de Ley para designar con el nombre de Homero Grillo, a la Escuela N° 16 de Villa Rosario, del Departamento de Lavalleja que fue aprobada por la Cámara de Representantes.

5.- El venezolano Salvador de la Plaza y la reforma agraria

La lucha de clases ha sido y es una realidad de carácter universal que fundamenta la concepción materialista de la historia, lucha que los marxistas convencidos se dedican a impulsar con todas sus fuerzas, a objeto de alcanzar en el plano nacional de cada país y consecuentemente en escala mundial, la derrota de las clases explotadoras y la conquista del poder por las clases explotadas, para instaurar una sociedad ajena a toda explotación, donde el hombre desarrolle cada vez más su capacidad creadora para bienestar colectivo e individual.

Salvador de la Plaza¹⁴⁴

El pensador revolucionario venezolano Salvador de la Plaza nació en Caracas el 1 de enero de 1896 y murió en Caracas el 29 de junio de 1970. Hijo de una familia pudiente capitalina. Él, posteriormente, se convertiría en uno de los iniciadores de la interpretación materialista de la historia en Venezuela, y en consecuencia, en agudo crítico del paradigma positivista de la explicación de la realidad que predominó en el país durante la primera mitad del Siglo XX. En 1912, siendo estudiante de Medicina de la Universidad Central de Venezuela, se incorporó a las protestas contra el régimen dictatorial de Juan Vicente Gómez. En 1914 formó parte del Comité Central de la Asociación General de Estudiantes, responsabilidad que lo obligó a asumir la vida clandestina.

Fue un profesor, sindicalista, abogado y político. La mente más lúcida y prolífica en materia petrolera. Fue de los primeros pensadores que aplicó categorías marxistas a la Historia de Venezuela. Articuló además sus reflexiones hacia una transformación política y defendió la soberanía y la construcción de un proyecto conducente a formas de organización fundadas en la igualdad, la libertad, la solidaridad, y la integración latinoamericana, como fórmula liberadora de la dependencia, el estancamiento económico y las limitaciones políticas, sociales, y culturales. Para 1917, se matriculó en la Escuela de Derecho de la Universidad Central de Venezuela, desarrollando al mismo tiempo un conjunto de iniciativas tendentes a la reorganización del Movimiento Estudiantil. En 1919 participó en la fracasada conspiración cívico-militar dirigida por el Capitán Luis Rafael Pimentel, y en mayo de ese año fue detenido y encarcelado. Para abril de 1921, se le conmutó la prisión por el exilio y fue expulsado a Francia, donde se graduó de abogado en la Universidad de París, con definida orientación marxista en 1924. En ese año viajó a Cuba y estableció estrechas relaciones con Julio Antonio Mella y Rubén Martínez Villena, ambos fundadores del Partido Comunista Cubano y férreos opositores al régimen del Presidente Gerardo Machado. También participó en el funcionamiento de la Universidad Popular José Martí. Por razones de carácter político abandonó ese país.

Para 1926, en México, junto a Carlos León y los hermanos Gustavo y Eduardo Machado, fundó el Partido Revolucionario Venezolano, asumiendo la dirección de la revista Libertad, órgano de ese partido. En México conoce al pintor Diego Rivera, con quien colabora en la Liga Antiimperialista de las Américas editando el periódico *El Libertador*. Justamente en la edición de abril de 1926 publicó Salvador de la Plaza su primer artículo conocido hasta ahora, titulado "El pacto de Gómez con Wall Street", denunciando la intervención del capital petrolero en la soberanía de Venezuela. En noviembre de 1927 viaja como periodista a Moscú a las celebraciones del X Aniversario de la Revolución Bolchevique, con pasaporte panameño a nombre de Salustiano Salustianovich Paredes.

En esta época que se fundan los primeros partidos comunistas de la región: Argentina (1918), México (1919), Uruguay (1920), Chile (1920); Cuba (1925), Perú (1929), así como

¹⁴⁴ En De la Plaza, Salvador y Duclos, Jacques (1973, 145)

también, la formación de las diferentes iniciativas de organización antiimperialista, como las surgidas en el interior de Venezuela, y las promovidas por los exiliados políticos de esa época, lideradas por José Pío Tamayo, Gustavo Machado, Eduardo Machado, Rodolfo Quintero, Miguel Otero Silva y obviamente Salvador de la Plaza, las cuales sirvieron de preámbulo a la creación del Partido Comunista de Venezuela, fundado el 5 de marzo de 1931.

Al morir Gómez en 1935, regresó a Venezuela y un año más tarde participó activamente en la organización de la famosa huelga petrolera que paralizó esa industria, e igualmente en la creación de las ligas campesinas y en la fundación de los primeros sindicatos de Venezuela. En 1937 fue expulsado del país por el presidente Eleazar López Contreras, y se dirigió nuevamente a México. Allí desplegó una intensa actividad política y cultural, fundando la Editorial Fondo de Cultura Popular, la cual publicó varios libros clásicos del marxismo. En 1938 escribe "Traidores a la patria". Cinco años después, en el gobierno democrático de Isaías Medina Angarita, regresó a Venezuela y se incorporó a colaborar en la redacción de la Ley de Reforma Agraria.

En 1946 se distancia del Partido Comunista y organiza en 1947 el Partido Revolucionario del Proletariado Comunista y edita su periódico. Defiende la política petrolera nacionalista del gobierno, expresada en la Ley de Hidrocarburos de 1943, el aumento de impuestos a las petroleras y el no otorgamiento de nuevas concesiones. En octubre de 1945, el Presidente Medina es derrocado por un golpe de Estado apoyado por las petroleras y por Rómulo Betancourt. Tras un breve período de transición que incluyó el gobierno de Rómulo Gallegos, en 1948 se instala la dictadura de Marcos Pérez Jiménez y en 1954 Salvador de la Plaza regresa al exilio. De nuevo en Francia, se dedica a estudiar Economía y problemas del desarrollo. Con el inicio de la dictadura de Pérez Jiménez sufrió varias detenciones hasta que en 1954 fue expulsado del país, radicándose en Francia hasta 1958, año en que logró regresar a raíz del derrocamiento del gobierno de facto.

Derrocada la dictadura en 1958, regresa a Venezuela e inicia a sus 62 años una intensa labor como profesor universitario, escritor y conferencista. Participó como colaborador de la Comisión de la Reforma Agraria en 1963. Dedicó casi exclusivamente su trabajo a denunciar las consecuencias políticas, económicas y sociales de la presencia en el país de las compañías petroleras. Por su vida austera y solitaria y su carácter reservado, los amigos le apodaban el "monje rojo". Murió a los 74 años el 29 de junio de 1970 de un infarto al corazón, mientras trabajaba en su despacho de la Universidad Central de Venezuela. Ofrendó su vida a los mejores proyectos para la humanidad.

Desde 1917 las compañías petroleras angloamericanas intervinieron de una forma u otra en los asuntos nacionales, favoreciendo sus propios intereses. Salvador de la Plaza dedicó gran parte de su trabajo a demostrar el saqueo del petróleo venezolano y los desequilibrios provocados en el desarrollo histórico del país. Comprendió pronto que la posición internacional adquirida por Venezuela debido a la importancia de su producción petrolera sería el factor fundamental en orientar los asuntos económicos y políticos de la nación. Su obra, dispersa en decenas de artículos, ensayos y conferencias, se encuentra recopilada en dos tomos publicados a finales del siglo pasado por la Universidad de Los Andes en Mérida, cuya edición tuvo la responsabilidad de preparar bajo el título *Petróleo y Soberanía Nacional*.

De su análisis destaca el énfasis por revelar los vínculos entre el significado económico del petróleo y el resto de la sociedad. En particular, revelar la invisibilidad y las consecuencias de las redes que se tejían entre lo petrolero y lo político. En 1945, cuando el partido Acción Democrática de Rómulo Betancourt pactó con las petroleras el derrocamiento del Presidente Medina Angarita en represalia por las reformas y la Ley de

Hidrocarburos de 1943, Salvador de la Plaza daba cuenta en diversos escritos del significado negativo que el petróleo había adquirido en el transcurrir de la historia contemporánea de Venezuela. Pensaba, por tanto, en la urgente necesidad de corregir esos efectos.

Hay, de hecho, dos argumentos principales que subyacen a lo largo de su obra. En primer término, consideraba que la riqueza petrolera debía traducirse fundamentalmente en bienestar social para el país, viendo en las compañías extranjeras el obstáculo central para alcanzar ese objetivo. En segundo lugar, pensaba que la clase dirigente estaba en la obligación de tener siempre presente el hecho de que se trataba de la explotación de un recurso no renovable, extinguido. En consecuencia, consideraba primordial no sólo limitar su explotación, sino maximizar la inversión de los ingresos que percibía el Estado para construir una sociedad cada vez menos dependiente de esa renta.

Construir, pues, una sociedad sin la presencia de las empresas extranjeras, donde el Estado tomara las riendas de la industria de los hidrocarburos. Pensaba que era ésta precisamente la vía para que el país dejara de ser en el futuro una nación petrolera. "Tenemos que dejar de ser un país petrolero, pero no en palabras y en declaraciones, sino en hechos", escribió en 1960. Sus argumentos, sin embargo, jamás tuvieron receptividad entre los sectores que dirigieron el país antes y después de la nacionalización petrolera en 1976. Cuando el Estado tomó al final el control de la industria, la ausencia de un proyecto nacional autónomo a largo plazo derivó en la irresponsabilidad del despilfarro y la corrupción generalizada. Aún más, paralelamente al aumento de los precios del crudo en los mercados internacionales, la pobreza se extendió inusitadamente entre la mayoría de la población. Defendió Salvador de la Plaza igualmente las políticas de la OPEP desde su fundación en 1960. La consideraba un instrumento de soberanía de los países propietarios del tercer mundo. Un instrumento para arrebatar el control de las compañías sobre la oferta y los precios del crudo a nivel mundial. Una conquista en el plano del orden económico internacional que podría permitir a los países miembros la posibilidad real de garantizar el bienestar de sus ciudadanos.

Fue partidario asimismo de utilizar la riqueza petrolera como mecanismo de solidaridad entre los pueblos. En 1960, por ejemplo, defendió a través de su columna semanal en el diario El Nacional de Caracas el proyecto de enviar petróleo a Cuba. "La forma de pago se encuentra con solo quererla encontrar", escribió en uno de sus artículos. El énfasis de Salvador de la Plaza, por otra parte, en conservar un recurso agotable, radicaba sin duda en su constante preocupación por las generaciones futuras. Así, en la última década de su vida desarrolló algunos planteamientos que hoy día pueden considerarse ecológicamente notables. Un claro ejemplo fue su aguda crítica a los sistemas de contabilidad nacional, insistiendo permanentemente para que fuera incluida una partida que considerara como pérdida para la nación el agotamiento de los yacimientos petrolíferos. Es decir, contabilizar los límites del crecimiento económico generado por la producción petrolera. Un planteamiento que políticos y economistas aún se niegan a aceptar.

6.- La Revolución Cubana

Con la Revolución Cubana en 1959 se abre un nuevo período histórico en nuestra América, demostrando que era posible romper el esquema de dominación colonial que caracterizó a nuestros países desde la invasión española y, además, que era posible pensar -desde la realidad específica de América Latina y el Caribe- un proyecto distinto de sociedad basado en la búsqueda de la justicia social.

Estos acontecimientos cuestionaron radicalmente los esquemas populistas y paternalistas con que los gobiernos habían intentando paliar durante mucho tiempo las

contradicciones sociales creadas por el modelo dominante. Así, los programas de “desarrollo de la comunidad” recibieron un gran empuje con el apoyo financiero del gobierno estadounidense a través de la llamada “Alianza para el Progreso” creada para evitar que se repitiera en otros países el ejemplo de Cuba. Por ello, temas como el del “Desarrollo” y de la “Modernización” se pusieron de moda. Ellos venían acompañados de modelos de intervención social y comunitaria dirigidos a incorporar a la población en estos proyectos pensados y dirigidos desde afuera.

Dichos modelos de intervención pronto pasaron a ser cuestionados y confrontados desde una perspectiva de transformación social, generándose a partir de allí una serie de procesos de crítica, replanteamiento y redefinición tanto de los paradigmas de interpretación como de los métodos de acción social. El nuevo contexto histórico-social de nuestra América promueve, entonces, el surgimiento de un nuevo “contexto teórico” en el que el trabajo social, el trabajo educativo y el trabajo investigativo son atravesados por una intensa confrontación.

6.1.- Educación y trabajo en la Revolución Cubana

El elemento revolucionario en la educación cubana es la vinculación del estudio con el trabajo. Así, desde los cuatro años, las niñas y niños juegan el cultivo de granjas muy simples; más tarde, hasta los once años, trabajan diez horas semanales en el huerto escolar; en los niveles más altos de la educación, estudian media jornada y trabajan otra media, especialmente en los grandes planes de cítricos de alcance nacional (García Márquez, 2003; 79).

Las niñas y niños de ciudad, que antes se preguntaban cómo nacen los pollos, salen a trabajar al campo cuarenta y cinco días al año. Este sistema ha alcanzado tales niveles de productividad que compensa en gran parte los enormes gastos de la educación. Sin embargo, las cubanas y cubanos instan en que la intención no es económica sino ideológica. Y lo demuestran con citas de José Martí, quien hace cien años proclamó para toda América latina y el Caribe la conveniencia de que la escuela estuviera vinculada al trabajo.

Este mismo principio ha cambiado la concepción de la universidad. En lugar de las concentraciones universitarias de los países capitalistas, las cubanas y cubanos han dispersado las facultades para llevarlas a los propios centros de trabajo: la medicina se estudia en los hospitales, la ingeniería en las fábricas, la agronomía en los campos. Los mejores restaurantes de Cuba, que son tan buenos como los mejores de cualquier país europeo, son las escuelas de gastronomía. No sólo las niñas, niños y adolescentes estudian; es difícil encontrar alguien que no esté estudiando algo en sus horas libres, ya sea para cambiar de oficio o superarse en el actual; hay escuelas de todo: hasta una escuela de circo en La Habana y una escuela de magos en Santiago de Cuba (García Márquez, 2003; 80). Pero aún así, la proliferación de escuelas es tan desaforada que uno se pregunta en serio si siempre habrá en Cuba tantas niñas y niños para tantas escuelas (: 80).

6.2.- El pueblo a la universidad y la universidad al pueblo

De acuerdo con la orientación desarrollada por el comandante Fidel Castro Ruz, la actividad universitaria debe responder adecuadamente a las exigencias de la revolución cubana. Tal respuesta supone un cambio de mentalidad en el entendimiento de la verdadera función de la educación universitaria. La universidad cubana, no obstante haber sido por decenios centro de limpias y valerosas rebeldías juveniles, no logró romper, al iniciarse el proceso revolucionario en 1959, sus tercos moldes tradicionales. Su transformación debía corresponder al cambio profundo que se iniciaba; pero tal

transformación ha sufrido variantes de mucho calado en las dos primeras décadas del proceso revolucionario.

Dos objetivos había que lograr una vez triunfante la revolución. Sí y sólo sí. Condición necesaria y suficiente. Llevar el pueblo a la universidad y llevar la universidad al pueblo. Para lograr la primera implicación (primer objetivo) fue necesario destruir las barreras que no pudieron quebrantarse en la república mutilada (República de Cuba, 1975; 9). En ella, la universidad nutría de jóvenes salidos de las zonas privilegiadas (burguesía y pequeña burguesía), no ingresando en ella los representantes de los sectores más pobres, hijas e hijos de trabajadoras y trabajadores, campesinas, campesinos, empleadas y empleados. En la nueva situación, debía ser la capacidad y no la posibilidad económica la que franquease las puertas del aprendizaje universitario. A través de un amplio sistema de becas la universidad se abrió, sin excepciones, a todas las disposiciones y voluntades.

Pero el gran paso dado no hacía de lo universitario un servicio docente realmente universal, a la mano de quien quisiera recibirlo. El hijo del trabajador y campesino-y el campesino y el trabajador mismos-, no podían acudir a los grandes centros de población, domicilio histórico de la universidad, con lo que quedaba vedado para ellos beneficiarse de los aprendizajes de mayor jerarquía. Aparecía claro que la universidad debía ir hacia el pueblo franqueando por vías asequibles, hacederas, su aporte científico o tecnológico. La ciudad universitaria, noble objetivo de una época, debía dar paso a una universidad de la nación, en una nueva y ambiciosa medida. Todo territorio del país habría de convertirse en campus universitario (aldeas universitarias), en espacio cruzado por una red creciente de cátedras y laboratorios, donde cada trabajador pudiera convertirse en un estudiante y cada estudiante en un trabajador.

De acuerdo con la novísima concepción de lo universitario, el campesino y el obrero podrían llegar, queriéndolo, a la posesión de un saber antes vedado, y el estudiante enriquecería su adiestramiento profesional con una suma de experiencias inmediatas antes desconocidas. Este mutuo enriquecimiento de incalculables perspectivas se realiza a través de numerosas filiales que alcanzan ya territorios muy alejados de los centros masivamente poblados. La ubicación de esas filiales en las cercanías de centros de trabajo afines al conocimiento apetecido, hace más útil y fluida una superación de incontables ramificaciones.

Esta multiplicación de la acción universitaria comienza por ser el mejor remedio contra la vieja dolencia tan enraizada en las tierras de tradición colonial, del divorcio violento entre el libro y la vida, entre el trabajo de la mente y el de las manos. Por estos nuevos caminos, el saber de mayor jerarquía se convierte en instrumento omnipresente en aporte invaluable para unir el saber al actuar, el conocimiento a la vida. Por las nuevas concepciones pierde el saber su antiguo perfil e ingrediente misterioso, para mudarse a un elemento de superación humana, decisivo en la unidad primordial que debe ordenar una sociedad sin clases.

La función universitaria encuadrada dentro de los lineamientos que se perfilan en la Cuba de hoy se orientará inexcusable y felizmente, hacia la investigación. Si el saber de mayor complejidad llega al taller, a la fábrica, y a la plantación, debe inquietarse por propiciar una colaboración real e inmediata, afincada en el mejor conocimiento de los hechos. Por otra parte, las experiencias del trabajo productivo se vuelcan, como datos dinámicos, en la indagación científica y técnica.

Para entender mejor el fundamento de estas inusitadas iniciativas interesa pensar en lo que supone en dominios tan vitales como la actividad agropecuaria. Como fruto de la coordinación entre el trabajo del campo y las técnicas para mejorarlo, el estudiante de

este sector encontrará la aplicación inmediata de su bagaje científico, y el trabajador de la tierra y el rebaño hallarán un estímulo poderoso para cumplir mejor su tarea.

Es obligado salir al paso de una objeción frecuente sobre los fundamentos y las proyecciones de lo universitario en la Cuba de hoy. No son pocos los que, queriendo ignorar la razón de los cambios, sostienen que una proliferación de tantas derivaciones y urgencias, padecería la alta cultura. Bastaría, para disolver tal deparo, con acudir a las precisiones del inspirador de la revolución educacional, comandante Fidel Castro.

Una extensión del quehacer universitario no hiera sino que robustece el saber más exigente y actual; lo que ocurre es que tal saber, que debe mantenerse con la desvelada vigilancia, será la base de un servicio de mayor trascendencia. Las instalaciones que guarecen el aprendizaje universitario deben mantenerse, adecuándolas a los nuevos objetivos.

Toda actividad educadora ha de volcarse en el común objetivo de edificar la sociedad socialista, la educación universitaria no puede ser la excepción sino aporte esencial. Para hacerlo han de cambiarse su estructura y su función. Sin perder la máxima calidad en su acervo científico ha de coincidir, cumpliendo un nuevo destino con los empeños que, surgidos de los otros estadios de la educación, impulsan el conocimiento como el instrumento más efectivo para cumplir los fines capitales que la revolución se ha impuesto.

6.3.- Las escuelas y las tareas agrarias

Durante las dos primeras décadas la revolución cubana desarrolló una obra de tanto relieve como originalidad: la construcción, en numerosas regiones agrícolas del país, de Escuelas Secundarias Básicas en el Campo, en que el estudiantado, quinientos estudiantes entre muchachas y muchachos en cada escuela, hace los estudios propios de la etapa escolar. Rodeando las escuelas se extienden los sembradíos en que las/os estudiantes realizan tareas agrarias. La belleza, la modernidad y la funcionalidad de estos centros son sin duda singulares. El ambiente, la anchura de perspectivas y la vecindad de la naturaleza integran el clima más favorable al estudio provechoso y viviente. La alta promoción de estudiantes de estas escuelas, mantenida con creciente exigencia, ofrece el mejor testimonio sobre el acierto de la gran iniciativa. Para dar la idea de las proporciones en que marcha la construcción de las Escuelas Secundarias Básicas en el Campo, bastaría con conocer de la construcción de más de noventa escuelas de este tipo en un período de dos años: 1974 y 1975. Incrementándose posteriormente esta cantidad hasta llegar a 1500 escuelas aproximadamente en 1980.

Antes de pasar al señalamiento de las características de la Escuela Secundaria Básica en el Campo, debe precisarse un hecho que, en su modestia, posee hondo sentido. Nos referimos a cómo se ha ido acelerando y perfeccionando tal construcción. Ello da cuenta del consciente entusiasmo de las trabajadoras y trabajadores. La evidencia de las escuelas ya edificadas impulsa la obra con creciente devoción. Ante el avance de lo realizado se afirma la certeza de que en breve tiempo las nuevas escuelas acogerán toda la masa de escolares correspondientes a la etapa, conquista decisiva en la formación de la personalidad y a la preparación adecuada para menesteres técnicos o universitarios.

A manera de conclusión es importante señalar que en los primeros momentos la dirigencia cubana tuvo que hacer ingentes esfuerzos para sembrar dentro de la ciudadanía la necesidad de crear una nueva conciencia educativa. Al respecto comenta Omar Hurtado Ragyusen (en entrevista 2011) que

hubo que romper con la falsa conciencia de que la escuela, a todos sus niveles, era para los que podían costearse los estudios y para preparar doctores. La esencia del proceso exigió que se imbricara de manera mucho más efectiva a la escuela con el espacio agrícola y con las comunidades rurales. Por eso a los venezolanos que tuvimos la oportunidad de ir a la isla rebelde en esos años nos llamaba poderosamente, es decir nos impresionaba profundamente, la forma como se combinaban las actividades de aula con las de cultivo y cría, lo que requería de la presencia activa, como instructores, de los campesinos que eran quienes conocían la razón de ser de las actividades agrícolas y pecuarias. Pudiera ser que como consecuencia lógica de la evolución cubierta por los cubanos posteriormente es posible que lo extraordinario del ayer se haya vuelto costumbre en el hoy revolucionario. Sin perder de vista que los logros alcanzados se han hecho bastante significativos en múltiples áreas, situación que ha podido incidir en la presumible laxitud de los niveles de exigencia pre establecidos.

6.4.- El cubano Conrado Benítez

Fue un amigo especial, de esos que se hacen entre el surco, la lucha y el compromiso revolucionario. Juntos subimos el Turquino, elevación más alta de la oriental Sierra Maestra. El trayecto era muy difícil y me ayudó todo el tiempo, y mientras lo hacía me regalaba mariposas blancas y me decía: "Ahora vamos a pasar entre las nubes; deja que el rocío de la mañana te moje". Esos recuerdos me han acompañado por siempre, sobre todo el de la llegada a la cima, donde todo el grupo se abrazó ante el busto de José Martí, instante que, en mi opinión, fortaleció nuestra incondicionalidad con la Revolución y la tarea que debíamos emprender.

Magalys Olmos López¹⁴⁵

El maestro voluntario Conrado Benítez García nació en la occidental provincia de Matanzas el 19 de enero de 1942. Cuando el 5 de enero de 1961, en Tinajitas, en el macizo montañoso Escambray, en la antigua provincia de Las Villas, en el centro de la Isla, Conrado Benítez García fue asesinado por la banda de alzados contrarrevolucionarios encabezada por Osvaldo Ramírez, las únicas armas que portaba eran sus pertenencias personales, un libro de Anatomía, uno de Matemáticas y uno de Composición, entre otros, y algunos regalos para las muchachas y muchachos, estudiantes que, impacientes, le esperaban en la finca San Ambrosio.

Su único delito, precisamente el que motivó la vil acción de aquellos bandidos alentados y apoyados desde territorio de Estados Unidos de América, era el ansia de combatir la incultura que atenazaba a la población cubana. A combatirla se decidió cuando, son sólo 18 años de edad, respondió al llamado de la Revolución triunfante para formarse como maestro voluntario en la Escuela de Capacitación Pedagógica de Minas de Frío, en plena Sierra Maestra. Cumplido ese objetivo se ocupó de la escuela situada en la finca San Ambrosio.

De extracción humilde, desde muy niño se vio obligado a trabajar como limpiabotas y panadero para contribuir en la búsqueda del sustento familiar, durante el día, y dedicar las noches a estudiar, en busca de horizontes más prometedores que sólo encontró tras el triunfo revolucionario del primero de enero de 1959. Su vocación por la enseñanza y sus condiciones de joven y negro, constituyeron las tres razones por las cuales fue asesinado, señaló Fidel el 23 de enero de 1961. Pero si con aquel crimen el enemigo se

¹⁴⁵ Maestra voluntaria que figura entre las últimas personas que le vieron con vida. En Cuna Trabajadores (2010)

propuso amedrentar a quienes como él luchaban contra la incultura, la ignorancia y la oscuridad, no lo consiguió, porque poco después, en su honor e inspirados en su ejemplo, un mar de pueblo, en su mayoría niños, niñas y adolescentes, inundó la nación antillana integrado en el Ejército de Alfabetizadores Conrado Benítez.

Conrado Benítez y Magalys Olmos López fueron destinados a una intrincada zona de Trinidad, en la región montañosa del centro del país, donde operaban, entre otras, las bandas contrarrevolucionarias de Emilio Carretero y Osvaldo Ramírez. A ella la situaron en Ciego Ponciano; a él, en Sierra Reunión. Conrado construyó su escuela en un aserrío y la ayudó a levantar la suya. Para solucionar el problema de los asientos, le dijo que clavara unas estacas y les pusiera una tabla encima, porque lo importante era que todas las campesinas, campesinos, niñas y niños aprendieran.

Los festejos de fin de año les permitieron pasar unos días con sus respectivas, y al regreso, el 4 de enero, llegaron a la casa del campesino Felo González, luego de que otro campesino de la zona, les advirtiera que debían detenerse, porque se sabía de la presencia de alzados en las cercanías. Ella le pidió a Felo que los dejara pasar la noche allí y él aceptó; pero Conrado decidió continuar la marcha. "Estaba entusiasmado; quería llegar donde sus alumnos, a quienes llevaba libros de cuentos, colores y juguetes. Me decía: 'Tú verás lo contentos que se van a poner, porque nunca han visto un juguete'. Al otro día se conoció la espantosa noticia: Conrado había sido asesinado en la zona de Las Tinajitas, cuando más útil se sentía y más deseaba dar."

Junto a su cadáver medio insepulto fueron encontrados también los de Eliodoro Rodríguez, Luis Conesa, Antonio Navas (el Currito) y de otro campesino no identificado. Ellos son parte de las tres mil 478 muertes de cubanos ocasionadas por la mantenida política de hostilidad y terrorismo de Estados Unidos contra Cuba desde el triunfo mismo de la Revolución; y, además, justifican la presencia en esa nación de combatientes antiterroristas cubanos como Gerardo, Antonio, Ramón, René y Fernando, para defender a la patria de la acción de quienes tratan de enlutarla.

7.- La venezolana Gloria Martín, docencia y canción revolucionaria

Para mí, el hecho de que en el sistema actual se me prohíba una canción, no es una dificultad, es una ratificación de que mi trabajo tiene validez.

Gloria Martín

Docente¹⁴⁶ y cantautora venezolana nació el 21 Marzo en Madrid, España. A los nueve años se vino a Venezuela con sus padres, donde realizó su educación formal y posteriormente ingreso a la Universidad Central de Venezuela para estudiar Filosofía y Letras. Gloria Martín fue una de las representantes de la llamada comúnmente canción de protesta en Venezuela. Junto a Alí Primera Soledad Bravo, Xulio Formoso, Los Guaraguao, el Grupo Ahora, y Lilia Vera, entre otros, esgrimió la canción como arma de lucha al lado de los movimientos de la izquierda insurreccional de los años sesenta en Venezuela. Cantautora, activista por los presos políticos, profesora de la Escuela de Arte de la UCV, autora de obras sobre promoción cultural y articulista de publicaciones especializadas, Gloria Martín es sin embargo una voz marginal, desconocida para las nuevas generaciones de universitarios y venezolanos en general.

¹⁴⁶ Gloria es Licenciada en Artes, summa cum laude, Mención Promoción Cultural. Doctora en Historia de lo Cultural, de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela. Su tesis "En/aguas de la historia (configuración de campos culturales en Venezuela: desde hidalgos y caribes. Siglo XVI, hasta una primera dama con brujo, siglo XIX", obtuvo doble mención: honorífica y publicación (diciembre 2002). Es Profesora Titular de la Escuela de Artes de la Universidad Central de Venezuela.

La Nueva Canción Latinoamericana, La Canción Protesta, El perfume de una época, o La canción necesaria, estos son nombres del mismo sentir. Distintos nombres que se refieren al mismo compromiso. Unas canciones y unos versos brotaron casi simultáneamente en muchos de los países del continente latinoamericano y caribeño producto de las contradicciones sociales de su momento histórico, reflejando y denunciando la situación en la que vivían sus pueblos.

El perfume tiene aroma a Revolución, ya que la agitación que irradiaba Cuba hizo que se reunieran allí por primera vez los principales exponentes de la canción protesta en 1967. Músicos de distintas naciones se encontrarían no sólo para cantarle al pueblo cubano en conciertos públicos y a través de la radio, sino también con el propósito de abrir una mesa de diálogo y discusión acerca de la situación que atravesaban los países latinoamericanos y buscar la unión de fuerzas entre todos los artistas sociales. En ese momento se buscaba una forma de canalizar los esfuerzos para alcanzar el mismo fin: la liberación absoluta de América Latina. Para ello, los cantores tenían claro que debían combatir a través de sus versos y melodías a la política imperialista de los Estados Unidos, enfrentar cualquier forma de colonialismo o neocolonialismo, protestar y desconocer el sistema democrático que, de acuerdo a su visión, no cubría las expectativas del pueblo, oponerse a gobiernos autoritarios, rebelarse contra la desigualdad social, darle importancia a los valores propios del continente, denunciar abiertamente el desacuerdo con guerras como la de Vietnam, y luchar contra el sistema capitalista, entre otros asuntos deliberados y discutidos en ese encuentro.

La Nueva Canción en Venezuela no hubiese sido lo que fue sin Gloria Martín. Estamos seguros de que las personas que vivieron las circunstancias político-sociales de los 70, recuerdan aunque sea una frase de alguna de sus canciones. La diferencia entre un cantante comercial y un cantor del pueblo, es que este último está dispuesto a morir en nombre de lo que canta. Víctor Jara murió por cantar verdades, por ser voz de su pueblo. Lo mismo que Benjo Cruz en Bolivia. Si Gloria se hubiera encontrado con el mismo destino, seguramente lo habría asumido con firmeza... al igual que Alf. Esto no es una simple admiración pasional, sino que la revisión que hemos hecho sobre esta mujer-canto nos muestra una sensibilidad totalmente sumergida en la prédica del compromiso político-social, y así lo demuestran sus canciones, sus conciertos, sus publicaciones y su participación política de fuerte enfrentamiento al orden instituido. Sus composiciones le otorgaron reconocimientos como el dado por el músico Roberto Todd, al considerarla como: *"la primera letrada de Venezuela"*. Señala Roberto Todd (1973) que:

sus canciones, enmarcadas dentro del ya clásico estilo de Joan Manuel Serrat, satisfacen por su calidad al público exigente. La capacidad de Gloria para hacer buenas letras asomada desde sus primeras canciones alcanza un alto grado de madurez en "El hombre aquel" (dedicada al Che), "Ciudad Universitaria", "ABC, ABC" y en el resto del repertorio...¹¹

La misma Gloria nos dice (en Orta, s/f):

Para hacer una canción lo que se necesita es decir algo, tener sensibilidad ante una cosa determinada y también experiencias instantáneas o de toda la vida. (...). No considero mis canciones como un éxito, sino como un conjunto de las cosas que yo siento y deseo que lleguen al corazón de la gente. (:19)

Una estudiante de Gloria Martín escribe:

Tuve la suerte y la dicha de conocerla y llegar a admirarla antes de su jubilación de la Escuela de Arte, fue una materia suya quien me hizo tomar una de las decisiones más importantes de mi vida, tomar la mención de promoción cultural, gracias a ella y al profe Ronny Velasquez, soy mejor persona, lamentablemente quienes llevan esta

mención hoy día no les interesa mantener vivos los sueños e ideas que con mucho amor ella sintió para la escuela y la mención. No fui una alumna de 20 puntos pero sus enseñanzas van conmigo a donde esté. Hoy no se donde está, pero donde se encuentre sepa que es inolvidable y que reforzó en mí lo que mis padres me enseñaron, el amor por el otro, gracias gloria (entrevista a Nathalid Rivero, 2009)

La vida de un cantor está expuesta a correr riesgos, las letras y versos de sus canciones generan disgusto en los denunciados. Eso le ha costado a Gloria Martín, al igual que otros músicos, soportar el atropello de varios allanamientos a su hogar y hasta detenciones de los cuerpos policiales. El poder de su voz y su denuncia constante le ocasionó la prohibición de entrada a República Dominicana en el mes de abril de 1972. La canción *Ciudad universitaria* fue censurada porque la adoptaron los estudiantes dominicanos durante su lucha al apoderarse de la máxima casa de estudios de la isla, cuestión que para el gobierno de Joaquín Balaguer no sería de ningún agrado, por lo que ordenó el allanamiento de la Universidad, siguiendo los pasos de su homólogo venezolano Rafael Caldera en el 1970. La situación se tornó tensa cuando fue asesinada una muchacha llamada Sagrario Díaz Santiago, lo cual ocasionó la movilización de ochenta mil personas. Gloria Martín le dedicaría una canción a esa muchacha y se le prohibió la entrada al país. Como otros cantores de nuestra América, ella ha exilios, prohibiciones y censuras. De esta manera se demuestra el sentido latinoamericanista de muchas de sus letras, denunciando injusticias más allá de nuestras fronteras.

8.- El colombiano Orlando Fals-Borda¹⁴⁷

Orlando Fals-Borda [1925-2008] fue un sociólogo y profesor universitario barranquillero, icono de una generación que buscó asimilar los cambios que se operaban en el país neogranadino durante la segunda mitad del siglo pasado, mediante la integración del conocimiento y la acción política. Fals Borda cursó sus estudios secundarios en Barranquilla, y luego viajó a Estados Unidos y estudió literatura inglesa e historia, en la Universidad de Dubuque, donde se graduó en 1947. Posteriormente hizo el magister en sociología en la Universidad de Minnesota, estudios que culminó en 1953, y el Doctorado en Sociología Latinoamericana en la Universidad de Florida, en 1955. De esta época datan sus libros *Campesinos de los Andes* (1955) y *El hombre y la tierra en Boyacá* (1957), trabajos originalmente presentados para obtener la maestría y el doctorado, respectivamente. En estas obras, Fals Borda buscó comprender al campesinado, los cambios que se estaban operando en la sociedad rural y la capacidad de respuesta de la élite dirigente a los retos que ofrecía una sociedad en transición.

Tales inquietudes se desarrollaron en Latinoamérica cuando el problema de la reforma agraria suscitaba candentes debates entre intelectuales y políticos. Dos años después de terminar sus estudios de postgrado, Fals Borda se vinculó como consultor a la Organización de Estados Americanos (OEA) en Brasil. Luego regresó al país a desempeñar el cargo de director general del Ministerio de Agricultura, entre 1959 y 1961, y decano de la Facultad de Sociología de la Universidad Nacional de Colombia entre 1959 y 1967. Fundador de esta nueva facultad, el reto consistía, en palabras del propio Fals, en «crear una escuela de sociología sembrada en las realidades colombianas, mediante la observación y la catalogación metódica de los hechos sociales locales, aunque sin perder de vista la dimensión universal de la ciencia». Esta preocupación se expresa en la polémica y muy difundida obra *La violencia en Colombia* (1962), de la cual fue coautor, junto con monseñor Germán Guzmán y Eduardo Umaña Luna. Con ella, los autores buscaron encarar el trauma que significó la Violencia en la vida nacional y resulta, hoy en día, todo un análisis crítico, profundo y descarnado del fenómeno,

¹⁴⁷ Tomado de Herrera Ángel (2011) y de entrevista al escritor colombiano Luis Darío Bernal Pinilla (2009).

ampliamente conocido como “violencia en Colombia”, el cual tuvo lugar, de manera absoluta en la patria neogranadina del año 1948 a 1965, el cual culminó con el Pacto Liberal Conservador denominado Frente Nacional¹⁴⁸.

A lo largo de la década del sesenta del siglo pasado, la preocupación de Fals Borda por el cambio social se intensificó, y se plasmó en varias obras relacionadas con el tema de la subversión, en las cuales analiza los movimientos populares y la capacidad del Estado colombiano para asimilar los conflictos y las demandas de cambio. Fals desarrolló esta temática paralelamente con la discusión sobre la «sociología comprometida», en una época de auge de los movimientos campesinos, sindicales y estudiantiles, y de vinculación de varios intelectuales con la revolución y el surgimiento de las guerrillas colombianas.

En la década del setenta, su interés por articular el conocimiento de la sociedad con la práctica política, lo llevó a aplicar el método de «investigación activa» (estudio-acción) preconizado por la Fundación La Rosca, de la cual era director (entre 1970 y 1975). Este método se utilizó para preparar el libro *Historia de la cuestión agraria en Colombia* (1975), obra cuyo diseño, datos y análisis fueron discutidos con campesinos e intelectuales de diversas regiones del país. Su trabajo en esta época, en la que entró en contacto directo con las organizaciones campesinas de Córdoba y participó en las tomas de tierras que ellas adelantaron, preparó el terreno para el diseño de lo que llamó *Investigación Acción Participativa (IAP)* y para la redacción de su *Historia doble de la Costa* (1979-1986).

Tanto el IAP, como este libro, reflejan el interés de Fals Borda por desarrollar un método de investigación de la realidad social que, a un tiempo, sirviera para transformarla. A la vez, su obra sobre la Costa Atlántica le permitió formular una teoría de la regionalidad, que se tradujo en una propuesta de reorganización territorial con provincias de naturaleza socio-económica. Pero su propuesta de reordenamiento territorial, que pudo debatir como delegado a la Asamblea Nacional Constituyente en 1991, tuvo que pasar primero, junto con el autor, por una fase que bordeaba con la ilegalidad y la subversión. En efecto, al principiar la década del ochenta, cuando el gobierno enfrentó el descontento social mediante el uso sistemático de la represión, Orlando Fals y su esposa, María Cristina Salazar, fueron detenidos por su supuesta vinculación con el Movimiento 19 de Abril, M-19. Se le acusaba de ser ideólogo de este grupo, del cual nunca fue miembro formal y sólo sí, un simpatizante.

Posteriormente, cuando en 1990 el grupo guerrillero se transformó en la Alianza Democrática M-19 y salió de la ilegalidad, Fals fue elegido en su representación para preparar la nueva Constitución que se aprobó en 1991. La figura de Orlando Fals Borda no sólo se proyecta en el campo de la investigación. También es conocido por sus aportes a la sociología y su pasión por la escritura. Uno de los legados en la investigación se basa en la participación como fundador de la *Investigación Acción Participativa, (IAP)*, que consiste en indagar la realidad social y generar mecanismos para transformarla. Así mismo, el nombre de este intelectual también es recordado en la historia de la sociología colombiana ya que en 1959 con la colaboración de Camilo Torres Restrepo fundó la primera Facultad de Sociología en la Universidad Nacional, figurando como el primer Decano de esta Facultad.

Sus aportes a la sociedad también se materializaron en el campo de las letras ya que dentro de las obras escritas por Fals Borda están: *Campesinos de los Andes* (1955), *El*

¹⁴⁸ El Frente Nacional fue el pactoliberal conservador firmado por los líderes de los dos partidos tradicionales que, luego de lanzar al pueblo a la guerra en 1948, al ver que el conflicto se les salía de las manos y el país se desangraba, firmaron dicho “arreglo” en Sitges y Benidorm, Alberto Lleras Camargo y Laureano Gómez (entrevista a Bernal Pinilla, 2009).

hombre y la tierra en Boyacá (1957), Revoluciones inconclusas en América Latina (1970), Ciencia propia y colonialismo intelectual (1972), Historia de la cuestión agraria en Colombia (1975) y la Violencia en Colombia (1977).

9.- La costarricense Emma Gamboa Alvarado

La educadora costarricense, Emma Gamboa Alvarado [1901-1975], nació en San Ramón de Alajuela, ciudad donde realizó sus estudios primarios. Luego ingresó en la Escuela Normal de Costa Rica, en Heredia, en la cual se graduó de maestra en Enseñanza Primaria en 1920. Continuó sus estudios en la Universidad de Ohio, Estados Unidos, hasta obtener el bachillerato en Ciencias de la Educación en 1939, posteriormente la Maestría en Artes en 1940 y el doctorado en Filosofía en 1951.

Regresó a Costa Rica y dedicó su vida a la enseñanza: fue maestra de preescolar, de primaria, profesora de segunda enseñanza, profesora de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Costa Rica (UCR), así como fundadora y decana de la Facultad de Educación de la misma universidad. En 1953 fungió como Ministra de Educación Pública, durante la administración de Otilio Ulate.

Emma Gamboa también se distinguió como presidenta de la Asociación Nacional de Educadoras (ANDE), presidenta de la Asociación de Mujeres Universitarias y como representante de Costa Rica en oportunidades tales como el II Congreso Iberoamericano de Educación en Quito, Ecuador (1948), como delegada ante la Conferencia sobre Intercambio Cultural promovida por el Instituto Nacional de Educación de Puerto Rico (1958) y ante el Congreso de Educación realizado en Suiza.

Partidaria de una educación integral y democrática abogó por el respeto a la dignidad de las personas, el aprovechamiento de sus experiencias y el desarrollo de sus facultades creadoras. Publicó varios artículos y obras de carácter técnico en épocas diferentes las cuales, en su oportunidad, aportaron nuevos métodos de enseñanza para la niñez costarricense. No obstante, sus obras más difundidas han sido los libros de texto con los cuales brindó una gran contribución a la educación costarricense, tales como Mi hogar y mi pueblo, La lectura activa, Paco y Lola y La casita del monte.

Entre sus creaciones se encuentran El nuevo silabario (1937); La función de la educación de acuerdo con la naturaleza del hombre (1946); Educación primaria en Costa Rica (1952); John Dewey y la filosofía de la libertad (1958); Defensa de la escuela de educación de la Universidad (1960); Omar Dengo (1964); El pensamiento político de Omar Dengo (1969), Educación en una sociedad libre (1976) y Flor de Infancia (1978), este último publicado después de su muerte, acaecida el 10 de diciembre de 1976.

Emma Gamboa también incursionó en el ámbito de la poesía y el ensayo, con obras que fueron publicadas en diarios y revistas nacionales como Repertorio Americano, Diario de Costa Rica y la Revista de Filología de la Universidad de Costa Rica, entre otros. Igualmente, publicó un libro con un cuento en verso titulado El sombrero aventurero de la niña Rosaflor y uno de poemas bajo el nombre de Instante de la Rosa.

10.- El abrazo de Bolívar en tierras de Artigas

Elena Quinteros, maestra uruguaya nacida el 8 de septiembre de 1945, dictaba clases en la escuela 195 de la ciudad de Pando, Uruguay. Ella y su madre, la Tota Quinteros, “con la tiza y el cuaderno soñaban cambiar la vida”, ambas eran “maestras de vocación en

diferentes estambres, sus padres letrados sembraron en las infancias con hambre” (Daniel Viglietti, Tiza y bastón). Elena fue detenida en su casa en Montevideo, el 24 de junio de 1976 por concienciar con su magisterio y militancia. Cuatro días después, mientras se encontraba incomunicada, fue conducida por militares al bulevar Artigas y Palmar. Elena había dicho a sus captores que en ese lugar debía encontrarse con otra persona cuya detención deseaban efectuar. Una vez frente a una casa vecina a la sede de la Embajada de Venezuela, logró liberarse de quienes la conducían, saltó por encima de un muro y cayó en el interior del predio de la Embajada, Bolívar le abrió los brazos, mientras gritaba identificándose para que las personas presentes se enteraran de lo que ocurría en caso de que volvieran a capturarla. Los agentes militares penetraron en la sede diplomática y, después de golpear al Secretario de la Embajada y a otros funcionarios, sacaron violentamente a Elena. De ella sólo quedó un zapato en la calle como si se tratase de una cenicienta uruguaya. Ese 28 de junio de 1976 fue la última vez que su madre tuvo noticias de ella. A consecuencia de estos hechos, Venezuela suspendió sus relaciones diplomáticas con el Uruguay. Elena fue llevada a una unidad militar el 8 de agosto de ese año, mantenida con los ojos vendados, las manos atadas y sometida sistemáticamente a torturas. Durante la primera noche, una testigo oyó gritar a la maestra Elena “¿por qué no me mataron, por qué no me mataron?” mientras era martirizada bestialmente. Hoy la señorita Elena nos observa junto a Artigas con su pelo prendido de palomas, sus manos llenas de tiza radiando como un lucero y bañando los amaneceres. La vida de Elena, la lucha que llevó su madre Tota Quinteros y el reclamo de verdad y justicia por parte del movimiento popular son asuntos que nos deben tocar en lo más recóndito de nuestras almas “porque las Quinteros fueron luminosas en su historia, compañeras entrañables, fundadoras de memoria”.

11.- César Rengifo: padre del realismo social venezolano

Siempre los hombres y los pueblos que viven y sufren bajo la opresión y la injusticia, cercos torturantes de la dignidad, sienten permanentemente la tentación de un amanecer, tentación que a la vez es esperanza del nuevo día donde lo humano adquiera su justa, exacta, digna presencia. Cuando los hombres y pueblos llegan al límite de sus padecimientos y de las humillaciones, transforman su tentación de amanecer y su esperanza de día radiante en acción libertadora: y su cólera grave desatada inflama de centellas los caminos.

César Rengifo

El educador artístico venezolano César Rengifo nació en Caracas el 14 de mayo de 1915 y murió el 2 de noviembre de 1980. Concibió la pedagogía del arte y del teatro como instrumento para la emancipación y la liberación, perteneciendo a esa estirpe de hombres que ellos solos son una civilización. Desde muy pequeño tuvo inquietud por la pintura, oficio que estudió en la Academia de Bellas Artes en Venezuela; luego en la escuela de Artes Plásticas en la ciudad de Santiago en Chile para posteriormente trasladarse a México y continuar perfeccionando sus estudios en la Academia de San Carlos. En 1954 recibe el Premio Nacional de Pintura y en 1980 el Premio Nacional de Teatro otorgado por el Consejo Nacional de la Cultura, año en que muere.

César Rengifo abarcó distintos campos del saber y del hacer. Es considerado el padre del realismo social venezolano ya que contó la realidad venezolana de la época pre-independentista y de la explotación petrolera; la generosidad, valor y fortaleza de sus indígenas, campesinos, hombres y mujeres luchadores y luchadoras, en su extensa obra dramática, pintura, murales y poética.

Fue uno de esos hombres incansables, que lograba el reposo cambiando de actividad y de instrumento de trabajo. Un rato la máquina de escribir; otro, las tablas del escenario;

luego, el pincel y el lienzo; más tarde, la cerámica y el yeso. A todo le daba un mismo fin: la creación de conciencias, la lucha revolucionaria. Él cumplió con el deber de colocar el arte al servicio del pueblo. Su legado artístico reivindica el pasado, potencia el presente y forja el porvenir.

La obra de César Rengifo despliega una atmósfera tensa cargada de drama y lirismo, elaborada a partir de una técnica minuciosa que se evidencia en la precisión de las formas y los espacios. Su temática, fundamentalmente rural y suburbana, refleja personajes con tipología mestiza que residen en el total abandono de un paisaje desolado. Mensaje político, lucha de clases, afirmación de vida y amor ingenuo constituyen los contenidos que emplea César Rengifo para narrar su épica de lo marginal.

La producción dramática de Rengifo suma alrededor de 40 obras terminadas y un número similar de obras en proceso de revisión. El trabajo de investigación previo a la creación de cada pieza es exhaustivo. Se inicia en 1938 con el drama *Por qué canta el pueblo*, cuyo tema es la lucha contra la dictadura de Juan Vicente Gómez. Escribe varias obras acerca del enfrentamiento indígena contra el conquistador (*La primera es Curayá o El vencedor* de 1947 y la segunda es *Obscéneba* de 1958). Sobre el tema de la lucha por la independencia también escribe: *“Soga de niebla”* (1954), *“Manuelote”* (1950) y *“María Rosario Nava”* (1964) y *“Esa espiga sembrada en Carabobo”* (1971.) Igualmente compone obras que giran en torno a la Guerra Federal, como *“Los hombres de los cantos amargos”* (1956), *“Un tal Ezequiel Zamora”* (1956) y *“Lo que dejó la tempestad”* (1957), escritas en las décadas de los cincuenta y sesenta del siglo pasado; y otro grupo de obras que tratan de la sociedad venezolana impactada por la economía del petróleo, tales como *“El vendaval amarillo”*, *“El raudal de los muertos cansados”* y *“Las torres y el viento”*, las cuales fueron creadas entre 1954 y 1970. En 1989, sus obras completas fueron recogidas y publicadas en 8 tomos en la Universidad de Los Andes.

En la plástica *“Ellos y la ciudad”*, *“Perros y mujeres”*, *“Las resignadas”*, *“El Alba el Alba”*, *“El hombre que llora por el hombre”*, *“Paisaje marginal”*, *“Rostro de la tierra”* y *“Ruana Roja”*, son los títulos de algunos de sus lienzos. Inspirado en el movimiento muralista de México, aprende un muralismo fundado en las profundas raíces indígenas como un “arte americano” que insurge contra las corrientes europeas. Rengifo acumula un mérito especial: elaboró el primer mosaico en Venezuela, *“El mito de Amalivaca”* (1955), un mural de 28 metros de largo que narra el mito caribe de la creación del mundo, el cual puede apreciarse en el pasaje del Centro Simón Bolívar en Caracas. Expuso su trabajo pictórico en Nueva York, en 1947, y en Caracas, en 1949, en el Museo de Bellas Artes. En 1973 realizó el mural *Creadores de la Nacionalidad*, en el Paseo de Los Próceres. Fundó la Escuela de Artes Plásticas de Mérida durante su gestión como director de Cultura de la Universidad de Los Andes, en 1959.

Como periodista, fue cofundador del *“Últimas Noticias”* y del semanario *“Aquí Está”*. Luego sería por cuatro años jefe de redacción de *El Herald*. También publicó ensayos sobre arte y política. Escribió en distintos periódicos y revistas.

El teatro histórico de César Rengifo enfoca tres épocas perfectamente definidas. Su teatro histórico trata acerca de los primeros años de la conquista, los últimos de la colonia y primeros de la Guerra de Independencia, y las guerras civiles posteriores a ella. Dos obras ejemplificarán su tratamiento de temas ubicados en los primeros años de la conquista que, naturalmente, presentan la lucha entre los indígenas y los conquistadores. La primera es *Curayá o El vencedor* (1947) cuya acción se sitúa cerca del Valle de las Catuchas, donde hoy se levanta Caracas, por el año 1565. En ella el autor plantea la destrucción de los indígenas y su rebeldía frente a los conquistadores con altura en la concepción argumental y valores poéticos en el lenguaje que hacen de ella casi una

cantata en prosa. Su dominio de la técnica teatral se hace evidente en la creación del clima dramático y en el desarrollo de la anécdota hacia un final de gran efecto apoyado en el nacimiento de un niño "que continuará la lucha." En las frases finales de la obra el anciano Piache define su significado:

¡Ah, ya estás aquí, niño vengador! Ya te miro en el tiempo, alta de rebeldía la frente, llevando en el pecho nuestro orgullo y lanzando hacia adelante las flechas de nuestra eterna rebeldía. Caminarás por un alba de rojo resplandor y tras tus huellas miles de guaruras gritarán el canto de la libertad. ¡Ah, dulce alegría tu llanto en esta hora amarga, niño venido del dolor y del ímpetu! Lloro fuerte, fuerte, que todos te oigan, pues contigo irá nuestra sangre el día de la victoria. Yo veo ese día. Bajo la luz estarán abiertas para el aire las hierbas y las flores y desde ellas el blanco polvo de nuestros huesos musitará su canto de alegría bajo el pie que marcha hacia adelante.
. . . Hacia adelante.

Cuando los jueces realistas le preguntan a la patriota María Rosario Nava "¿que vio de raro en Bolívar," que la llevó a unirse al ejército independentista, ésta responde: "En sus ojos estaba Venezuela encendida y en su pecho los fuegos que braman y liberan. Desde su voz un bronce candente proclamaba un mundo con justicia, un rumbo, una ribera"

12.- El mexicano Leopoldo Zea

En esta América, por razones históricas bien conocidas, se han planteado y se plantean problemas semejantes a los que ahora se plantean entre la cultura occidental y los pueblos no occidentales que han recibido su impacto. Heredero de dos mundos, el hombre de esta América se ha resistido a renunciar a uno de ellos anulando el otro. Eclécticamente se ha planteado el problema de occidentalizar la América, o americanizar la cultura heredada. Un problema semejante al que ahora se plantean otros pueblos de nuestra ya estrecha tierra. Un problema que se plantea al mismo Occidente: ¿occidentalización del mundo o universalización de la cultura occidental? Imitación o asimilación, parece ser la disyuntiva. Imposición de puntos de vista, o intereses, ajenos a una determinada realidad; o asimilación y conjunción de ellos a la realidad dada. En nuestra América la occidentalización, o europeización, sin más, nunca dio resultado. Por eso se ha elegido, en nuestros días, la segunda vía, la de la americanización de la cultura heredada. Esto es, la búsqueda de su vigencia en realidades para las cuales no está hecha. El latinoamericano ha terminado, sin abandonar su afán de formar parte de una cultura de la que se sabe heredero, por reconocer la realidad que le es peculiar para adaptar a ella sus aspiraciones de occidentalización. Se busca ahora la conciliación de las expresiones de la cultura de que se sabe hijo con la realidad ineludible en que también se ha formado. Y así sin dejar de ser americano es también un miembro activo de la cultura occidental.

Leopoldo Zea (1976)

El profesor emérito y Doctor Honoris Causa de la Universidad Nacional Autónoma de México nació en Ciudad de México el 30 de junio de 1912 y murió el martes 8 de junio de 2004. Fue un filósofo y educador mexicano. Dirigió el Centro de Estudios Latinoamericanos entre 1982 y 1995. Políticamente Zea fue un hombre comprometido. Participó en la lucha que llevó a José Vasconcelos a la Presidencia de la República en 1929. Heredero del *Libertador* Simón Bolívar y de José Martí y continuador de los caminos trazados por los argentinos José Ingenieros y Alejandro Korn, nos ofrece la versión latinoamericana del intelectual comprometido en una circunstancia concreta. Hijo de la revolución mexicana, abordó las complejas y conflictivas relaciones de los Estados

Unidos con América Latina. Ajena al telurismo de ciertos vanguardistas, «la conciencia del ser americano» fue asumida por él como realidad histórica, como proceso. Sus formulaciones teóricas giraron en torno a preguntas acerca de la historia, a las categorías de dependencia e independencia o al discurso como diálogo, entre muchas otras.

En 1943 recibió el título de Maestro en Filosofía de la UNAM con la tesis *El positivismo en México*, publicada ese año por El Colegio de México. Obtuvo en 1980 el Premio Nacional de Ciencias y Artes.

Su principal inquietud fue el estudio de las ideas y de la realidad del hombre americano. De sus estudios sobre las ideas que se ofrecen al hombre mexicano y de las ideas en la América hispana, llega a la conclusión de que se puede hablar de una cultura específica hispanoamericana. Zea coincide con el existencialismo en la idea de que no existe una naturaleza humana inalterable, sino que el hombre es un ente temporal e histórico. Como tal, el hombre americano se expresa a través de diversas formas de cultura que es preciso evidenciar. Aunque son expresiones propias de un ser humano bajo determinadas circunstancias, esas expresiones son válidas para otros hombres que se encuentren en circunstancias parecidas. Entre sus obras destacan: *El positivismo en México* (1943), *En torno a una filosofía americana* (1946), *La filosofía como compromiso* (1952), *América como conciencia* (1953), *La filosofía en México* (1955), *América en la historia* (1957) y *Latinoamérica en la formación de nuestro tiempo* (1965). Leopoldo Zea además de ser considerado “el filósofo mexicano más universal” es también uno de los mayores exponentes del pensamiento latinoamericano en el mundo cuya magna obra ha tenido como eje y esencia, la integración de nuestra América.

Leopoldo Zea fue un luchador incansable. Con su pluma como fusil asumió una filosofía comprometida con la posibilidad de transformar la realidad, siendo un firme defensor de nuestra América, porque es también su más profundo conocedor. Muchas de las tesis del filósofo mexicano parecen familiares, naturales a quienes hoy las leen o las escuchan. Esto es parte de su éxito; de un éxito casi imperceptible porque se han fraguado a lo largo de más de noventa años de entrega tesonera, indeclinable. Cuando Leopoldo Zea comenzó a hablar y a publicar, muchos consideraron que sus afirmaciones eran heterodoxas; su pensamiento, impulsado por su valor moral, fue encontrando adeptos, hasta adquirir, como ocurre hoy, carta de ciudadanía latinoamericana. Mucho de lo que hoy nos parece natural, no lo era cuando Zea decidió desafiar una nueva forma de ver el pasado y el futuro de nuestra región. Leopoldo Zea ha cumplido plenamente su misión. Su obra es la más genuina y concreta expresión de la conciencia filosófica de América Latina; Zea es ya, un clásico de nuestra América.

13.- La panameña Otilia Arosemena de Tejeira

La educadora Otilia Arosemena de Tejeira es quizá la mujer panameña que ha desempeñado cargos públicos de mayor importancia a nivel internacional, y una destacadísima personalidad en el campo de la educación, la cultura, los derechos humanos y la vida política del país. Nació en la ciudad de Panamá el 9 de diciembre de 1905 y falleció el 27 de marzo de 1989. Quedó huérfana a los ocho años de edad, lo cual influyó en la actitud responsable que caracterizó toda su vida. Se graduó de maestra en 1923 y ejerció por dos años en la isla de Taboga. En 1925 se ganó una beca y viajó a Estados Unidos para realizar estudios. Regresó al país en 1930 con los títulos de Licenciada y Master en Pedagogía de la Universidad de Columbia en Nueva York.

Dedicó toda su vida a la Educación. Fue directora de la Escuela Nueva Federico E. Libby, entre 1930 y 1933; Profesora de Enseñanza Secundaria entre 1934 y 1941; y catedrática de la Universidad de Panamá de 1942 a 1961. Los cargos que detentó en su carrera docente ilustran la importancia de su labor educativa: miembro del Comité de Estudio del

Niño del Ministerio de Educación en 1942; jefa del Departamento de Educación de la Facultad de Filosofía, Letras y Educación, de 1944 a 1961; Presidenta de la Comisión de Estudio de la Educación Nacional de 1947 a 1950; Directora de la Escuela de Demostración de Estados Unidos de Brasil entre 1953 y 1960. Se convirtió en la primera mujer decana del país al ser electa como tal en la Facultad de Filosofía, Letras y Educación de la Universidad de Panamá en 1954. También ejerció la cátedra en la Universidad Santa María La Antigua, en 1976. Presidenta fundadora de la Asociación de Mujeres Universitarias de Panamá en 1940, reelecta por tres períodos.

Entre otras actividades podemos citar que fue miembro del Consejo Nacional de Educación de 1950 a 1962; Secretaria por cinco períodos de dos años de la Comisión Nacional de la UNESCO en Panamá y Vicepresidenta de 1954 a 1968; Directora del Ballet Concierto Universitario en 1969; y Presidenta del Consejo Nacional de Mujeres en 1979. Entre los cargos internacionales que ha ocupado, podemos mencionar los siguientes: representante de Panamá en el Primer Congreso Femenino Centroamericano de Educación en Costa Rica, en 1938; representante en la Conferencia Mundial de la New Education Fellowship en Estados Unidos en 1941; representante por Panamá en el Noveno Congreso Panamericano del Niño en Venezuela, en 1948.

14.- La guatemalteca Yolanda Colom

“Yolanda Colom acaba de recuperar su nombre y, en ese proceso, recupera también el nombre de Mario Payeras, su compañero, muerto pocos meses antes de los Acuerdos de Paz. Desde ese entonces, en cada entrevista, Yolanda habla del marido, de la poesía que escribía en la mitad de la lucha, de los estudios que hizo sobre la naturaleza guatemalteca, sobre la selva, las flores, los pájaros. Sobre el comandante guerrillero que estudiaba astronomía. Esta entrevista es un intento de recuperar a la combatiente que está atrás de la memoria de Mario, a la mujer que no puede dejar de ser eternamente Yolanda”

Lucy Garrido (1997)

La maestra y guerrillera guatemalteca Yolanda Colom nació de una familia de profesionales de la clase media de la ciudad de Guatemala. Fue educada en un colegio de religiosas norteamericanas en su país y militante revolucionaria por veinte años. Es hermana de Álvaro Colom, Presidente de Guatemala por el partido Unidad Nacional de la Esperanza (UNE). Yolanda es autora del libro “Mujeres en la alborada”. Yolanda Colom rinde testimonio de la participación de la mujer en la lucha guerrillera y narra los años que siguieron al ciclo fundacional del Ejército Guerrillero de los Pobres EGP en el norte del Quiché.

El libro contiene el relato de toda una generación de mujeres nacidas en la mitad del siglo XX en Guatemala y fue presentado por primera vez en 1998. Es la descripción de un contexto histórico para la patria de Miguel Ángel Asturias a manera de entender el presente por medio de su pasado. La obra establece un recopilatorio testimonial de las vicisitudes y dificultades que enfrentaron las mujeres guerrilleras centroamericanas al internarse en las selvas húmedas de la región. A manera de etnografía, sin pretenderlo quizá, une la descripción subjetiva y el análisis sociológico, para darnos un panorama muy detallado de la comunidad guerrillera y su entorno, del paisaje de la selva, sus habitantes y sus secretos con rigor, veracidad y ternura.

Sin embargo, la propia autora describe lo doloroso y a la vez fortalecedor que significó volver a revivir los hechos con una intensidad psicológica y emocionalmente extenuante. Yolanda Colom fue cofundadora y miembro del equipo de formación de la Fundación para

La Democracia Manuel Colom Argueta. El libro mantiene su vigencia como una visión femenina de la revolución guatemalteca. Es un legado para las nuevas generaciones e incluso debería incluirse como libro de texto en las escuelas.

15.- La argentina Arminda Aberastury

La argentina Arminda Aberastury [1910-1972], nació en Buenos Aires el 24 de septiembre. Su madre, una mujer muy culta e interesada en la pedagogía, fue hija de Francisco Fernández, escritor y pedagogo. Su tío Máximo Aberastury, que tuvo mucha influencia en su formación, era médico y profesor de dermatología. Debido a ello, quiso estudiar medicina, pero los prejuicios de la época no la ayudaron en sus logros, aunque sus futuro estuvo estrechamente ligado a las ciencias médicas.

“La negra” se recibió de maestra y luego, ya en la Universidad de Buenos Aires, llega a profesora en Ciencias de la Educación, egresada de la Facultad de Filosofía y Letras. Allí llegó a ser docente en la Cátedra de Psicología de la Niñez y de la Adolescencia. Alcanzó fama mundial en el campo de la Psicología Infantil, como autora de múltiples obras sobre esta disciplina, que vieron la luz en revistas especializadas, nacionales y extranjeras.

En 1937 se casa con el psiquiatra y luego socio fundador de la Asociación Psicoanalítica Argentina Dr. Enrique Pichón Rivière con el que tiene tres hijos: Enrique, Joaquín y Marcelo. Entre 1942 y 1953, hace su análisis didáctico con el Dr. Ángel Garma, pionero del psicoanálisis en América latina, en especial en Buenos Aires. Se la designa miembro adherente de la Asociación Psicoanalítica Argentina en el año 1948, con la presentación de los trabajos "Psicoanálisis de un niño esquizofrénico" y "Fobia a los globos de una niña de 11 años".

En 1950 presenta su "Estudio sobre el juego de construir casas, su interpretación y valor diagnóstico" y con "Algunos mecanismos en la neurosis" y pasa a la categoría de miembro titular de la Asociación Psicoanalítica Argentina. En 1953, con la presentación de: "La transferencia en el análisis de niños, en especial en los análisis tempranos", pasa a ser designada psicoanalista didacta. Ya en 1946, estudia la obra de Melanie Klein, manteniendo correspondencia científica con dicha autora, con quien llega a tener en 1951 controles personales en cuyos grupos se leyeron sus trabajos. Llegó a traducir el libro de M. Klein Psicoanálisis de niños en 1948. Su adhesión al pensamiento kleiniano no impidió una actitud integradora con la obra de Ana Freud.

Fue profesora del Instituto de Psicoanálisis de la Asociación Psicoanalítica Argentina. Su directora, entre 1956 y 1958. Introduce en la formación de todo candidato a psicoanalista el aprendizaje del psicoanálisis de niños, por considerarlo indispensable para la comprensión del funcionamiento del psiquismo humano ya adulto. (Dos años después de su muerte en 1974 se aprueba la creación del departamento de niños y adolescente que lleva su nombre).

Con criterio independiente y creativo, desarrollo un concepto teórico original en psicoanálisis: la existencia de una fase del desarrollo evolutivo del niño, anterior a la etapa anal a la que denominó "fase genital previa", concepto que incluye desde el primer momento la identidad genital del niño y de la niña y al padre en la relación madre-hijo. Por su interés en lo social, aplicó la psicoterapia psicoanalítica de grupo a la atención de madres y padres, tanto en forma privada en su consultorio, donde creó la Escuela para padres, como en forma oficial en hospitales y universidades.

El 24 de noviembre de 1972, marcada por la melancolía, decidió quitarse la vida. Algún destino genético, como a Alfonsina Storni pariente cercana a ella, como a su hermano

Marcelo, como los intentos de su hermano Federico, debe haber contribuido a este misterioso, enigmático y trágico desenlace.

16.- El Instituto de Educación Integral de Belén Sanjuán

Belén Sanjuán¹⁴⁹ nació el jueves 1º de marzo de 1917, en la parroquia San Juan (Caracas). Con su espíritu pionero, Belén Sanjuán se preparó en la Escuela Normal de Mujeres, donde egresó como maestra en 1936. Es una de las fundadoras de la Federación Venezolana de Maestros y de la Escuela Experimental Venezuela. Según palabras de la propia Sanjuán (1980), decía “estoy en la profesión desde 1936. Me inicié en la Escuela Federal Bolívar, ubicada de Sordo a Peláez. Allí duré menos de un año, ya que acepté una invitación de mi gran maestro, el profesor uruguayo Sabas Olaizola, para formar un grupo que le diera un vuelco a la educación. Así surgió la José Gervasio Artigas, un modelo de enseñanza experimental que se había usado en Uruguay”. Con materiales de desecho y bajo la dirección de Sabas Olaizola, ayudó a organizar la Escuela Experimental América, en la esquina de Mamey, Caracas. El régimen del dictador Marcos Pérez Jiménez cerró el plantel, lo que mantuvo a Sanjuán alejada de las aulas durante varios años. En 1955, le dijo al dueño del aserradero Caracas: “Vengo a hacerle una proposición deshonesta. Hágame este mobiliario para una escuela y le empiezo a pagar dentro de 4 meses”. Por la voluntad de *la señorita Belén* y de Amalia Romero nació el Instituto de Educación Integral en 1955. El instituto se constituyó en la mejor demostración de cómo enseñar para la libertad y la responsabilidad. “Belén rescató la República Escolar, era una forma de autogobierno de las muchachas y muchachos que contaba de cuatro poderes: Ejecutivo, Legislativo, Judicial y Moral”. Sanjuán involucraba a las y los estudiantes en el funcionamiento del plantel, en la lucha por la paz. Incluso adoptó una canción de la posguerra para iniciar y clausurar los actos; en una de sus estrofas decía: “que brille siempre el sol”.

La pedagogía de Belén Sanjuán, formada en las filas ideológicas de la izquierda, promovía la integración de los conocimientos, las niñas y niños trabajaban por temas generadores de aprendizajes, que eran vistos desde las distintas asignaturas.

La república escolar, una idea robinsoniana, que Sanjuán pudo concretar, es uno de los aspectos más llamativos de su experiencia pedagógica. América Bracho (2005) recogió en un libro escrito a propósito del primer aniversario de la muerte de Sanjuán, los fundamentos de esta figura, y señala que no pretende ser una copia de la organización de la nación, porque también debe incorporar las instituciones a las que aspira la sociedad; allí reseña que en 1939, la república escolar de la Escuela Experimental Venezuela eligió con su voto a su Presidente, un derecho que los padres de esos niños aún carecían.

Pero el Instituto de Educación Integral cerró sus puertas a fines de la década de los noventa del siglo pasado. Arturo Castillo Linares, uno de sus estudiantes, señala que la escuela se vio atacada de diversas maneras, que se pretendió afirmar que la metodología era anacrónica. En opinión de José Miguel Menéndez, uno de los representantes que asumió el reto de una educación distinta para sus hijos, lo más impactante de Belén Sanjuán, era la unidad entre forma y contenido; tenía una gran presencia física, los profundos ojos azules, la mirada, los gestos, el cabello y sus gestos, pero esa imagen formal expresa un contenido importante, era una persona dirigente, magnética, inflexible, autoritaria en el buen sentido de la palabra. De ella, comenta Davies (2004), “lo que más me llamó la atención fue la coherencia entre el pensamiento y la acción”.

¹⁴⁹ Tomado de Davies (2004).

17.- El venezolano Federico Brito Figueroa y la Escuela de los Annales

Federico Brito Figueroa nació en la Victoria, Estado Aragua, el 2 de noviembre de 1921 y murió en Caracas el 28 de abril de 2000. Fue un reconocido historiador y antropólogo marxista. Brito fue miembro del Partido Democrático Nacional (PDN, que luego se transformaría en Acción Democrática) desde 1936, y luego de la división de la izquierda, en el Partido Comunista de Venezuela.

En 1946 ingresa al Instituto Pedagógico de Caracas para obtener el título de profesor en Ciencias Sociales. Viaja a México y allí estudia en la Escuela Nacional de Antropología e Historia con Wenceslao Roces y Francois Chavalier, graduándose como etnólogo y maestro de antropología. Regresa a Venezuela en 1959, luego de la caída de Marcos Pérez Jiménez, e ingresa en la Universidad Central de Venezuela para graduarse como Licenciado de Historia y Doctor en Antropología. Su tesis doctoral es la conocida obra *La estructura económica de Venezuela colonial*, escrita en 1963 y publicada en 1978.

A lo largo de su vida escribe más de 30 libros y es reconocido con innumerables galardones nacionales e internacionales, como el premio Municipal de Prosa; el Premio Andrés Bello, mención Historia otorgado por la Asociación de Escritores de Venezuela; el Premio Nacional de Historia de la Academia Nacional de la Historia; y el premio Casa de las Américas por su libro *Venezuela siglo XX*. Puntos claves de su obra son la esclavitud, el general de la guerra federal venezolana Ezequiel Zamora, y la historia económica y social de la colonia.

El nombre de Federico Brito Figueroa está muy vinculado con la Escuela de los Annales ya que ésta llega a Venezuela por dos vías, fundamentalmente: Por la difusión literaria y por la labor formativa de los miembros de esa corriente historiográfica francesa en Nuestra América. Es indudable que en la primera vía, le toca un primer puesto a la recepción y traducción de la *Apologie pour l'histoire* de Bloch, obra que como ha estudiado Carlos Aguirre Rojas (1997) ha tenido una notable difusión en América Latina, dándose su primera traducción en México, por parte de un alumno de los cursos de Fernand Braudel en París, antes de 1950, el sociólogo mexicano Pablo González Casanova y el escritor de origen francés Marc Aub, primera edición en castellano que saldrá publicada en la colección *Breviarios del Fondo de Cultura Económica*. El título no se corresponde con el original y por ello la *Apologie* saldrá a la luz en castellano en Latinoamérica en 1952 con el título de *Introducción a la Historia*.

Ha sido el propio Federico Brito Figueroa quien ha comentado que corresponde al humanista Luis Beltrán Guerrero¹⁵⁰, el haber difundido tempranamente en Venezuela, a finales de la década de los años cincuenta del siglo pasado, en su Cátedra de Teoría de la Historia que dictaba en la Universidad Central de Venezuela, la *Introducción a la Historia* de Bloch publicada en México. Sin embargo, es justo reconocer que será a partir del establecimiento de los estudios de postgrado en Historia que el propio Brito Figueroa funda en la década de los setenta del siglo pasado en la Universidad Central de Venezuela y posteriormente en la década de los ochenta en la Universidad Santa María, que se empezará a estudiar con más profundidad y detenimiento la obra del fundador de *Annales* y toda la pléyade de historiadores franceses que para nuestro historiador se continúa en los maestros François Chevalier, Albert Soboul y Pierre Vilar.

¹⁵⁰ El Dr. Luis Beltrán Guerrero fue Profesor de la Facultad de Filosofía y Letras de la UCV en la década de los 50 del siglo pasado, donde ocupó el cargo de Secretario del Consejo Rectoral además de ser el primer Director del Instituto de Estudios Hispanoamericanos en el período 1953-1958.

18.- La extensión como concientización rural del pedagogo brasileño Paulo Freire

Che Guevara me tocó y continúa tocándome por una serie de cualidades humanas e intelectuales. Como un hombre que peleó, un hombre que luchó, un hombre que se expuso como yo nunca me expuse. Un hombre que continúa testimoniando un coraje manso, un coraje dignificante. Y como un hombre que también pensó, y puso en el papel de una manera muy convincente y bonita las reflexiones que hizo sobre la práctica.

Paulo Freire

El pedagogo brasileño Paulo Freire [1921-1997] nació y estudio en Recife, donde en 1944 empezó a trabajar como profesor de portugués. Obtuvo el título de abogado en la Universidad Federal de Pernambuco, pero lo ejerció poco tiempo, pues pronto regresó a la enseñanza. En 1947 fue director del Departamento de Educación y Cultura del Servicio Social de la Industria, cargo que le permitió conocer la situación de la educación de adultos en el país e identificar el analfabetismo como uno de los problemas más preocupantes que enfrentaba la nación en la esfera educativa. A partir de entonces desarrolla una extraordinaria labor educativa, que ha sido reseñada de diferentes maneras. La Dra. Esther María Pino Guzmán –por ejemplo— diferencia cuatro períodos fundamentales en su vida y obra.

El primero se desarrolla en Brasil, entre 1944 y 1963, cuando concibe su método psicosocial de alfabetización: descubrir las palabras clave que dan sentido a la vida de las personas (las denominadas palabras generadoras), para luego codificarlas (representar su modo de vida) y posteriormente decodificarlas, asociándolas a un núcleo de cuestiones sociales y políticas de carácter existencial. Escribe su tesis doctoral “Educación y actualidad brasileña”, en la que –entre otros aportes— propone condiciones y métodos para que nadie sea excluido de la vida nacional; aboga por implantar la pedagogía dialógico-comunicativa para formar en el pueblo una conciencia crítica del mundo en que vive; expone su idea del hombre como ser que se integra en su contexto para intervenir en él y transformarlo; y plantea que los problemas de la educación no son exclusivamente pedagógicos, sino también políticos.

El segundo período se despliega entre 1964 y 1969 en Chile, cuando escribe su obra más conocida “Pedagogía del oprimido”, en la cual precisa: “...Pedagogía del oprimido es aquella que tiene que ser forjada con él y no para él (...), que no puede ser elaborada por los opresores” En esta obra define también el trascendente término “Educación liberadora” como “la superación de la contradicción educador-educando, de tal manera que se hagan ambos simultáneamente educadores y educandos”.

En el libro “¿Extensión o comunicación? Concientización en el medio rural” (Freire, 1998a), cercano por su fecha a *Educación como Práctica de la Libertad* (1967) y *Pedagogía del Oprimido* (1970), Paulo Freire analiza el problema de la comunicación entre el técnico y el campesino, en el marco del proceso de consolidación de esa nueva sociedad agraria que a mediados del siglo XX se estaba gestando en Latinoamérica. El libro comprende tres grandes capítulos en donde: primero, se estudia semánticamente el concepto de *extensión* y sus implicaciones gnoseológicas; segundo, se consideran las implicaciones de la *extensión* en términos de invasión y transformación cultural y; por último, se propone la noción de *comunicación* como contrapartida de *extensión*, al tiempo que se vincula a distintos aspectos propios de la educación.

El tercer período de su vida y obra tiene lugar en Ginebra, entre 1970 y 1979, durante el cual se desempeñó como consultor del Consejo Mundial de Iglesias y pudo conocer los

problemas de la alfabetización y la postalfabetización en distintos países de África y América Latina. La obra más significativa que escribe entonces es “Cartas a Guinea Bisau: apuntes de una experiencia pedagógica en proceso” (1977), en la que analiza las relaciones entre educación y producción en un país emergente, la necesidad e importancia del respeto a la identidad y a la cultura nacional, así como de apelar a la colaboración solidaria de otros países, sin copiar mecánicamente experiencias externas.

El cuarto y último período se extiende desde 1880 hasta su muerte, ocurrida en 1997, y se desarrolla —como el primero—, en Brasil. En estos años reordena y sistematiza su pensamiento pedagógico en distintas obras, entre las cuales se destaca “Pedagogía de la esperanza” (1993), —donde retoma su “Pedagogía del Oprimido”—, así como “Pedagogía de la autonomía” (1997), su última obra, que constituye un breve texto en el que vuelve a presentar y defender tres principios interrelacionados: “1) no hay docencia sin discencia, 2) enseñar no es transferir conocimientos y 3) enseñar es una especificidad humana”.

El pensamiento de Paulo Freire está presente en los movimientos populares de educación de América Latina. En los ámbitos universitarios conservadores o está presente pero en forma hipócrita, o está ausente, no por su falta de rigor científico, sino por su propuesta ideológica. Su teoría del conocimiento es muy actual y reconocida mundialmente, se fundamenta en la idea que las personas aprenden de forma comunitaria reflexionando sobre su práctica social y su vida cotidiana. Su método pedagógico está fundamentado en el diálogo y la lectura del mundo que rodea al educando para comprenderlo en su proceso de aprendizaje. No es solo un método de alfabetización, es un proceso de concientización. Es una teoría crítica del conocimiento que pretende ciudadanos libres y conscientes de su realidad.

El legado de Paulo Freire debe ser releído, reinterpretado, reinventado. Él mismo decía que no quería discípulos, ni iglesia, y que, si alguien quisiera matar sus ideas intentaría repetirlas. Las palabras de este hombre pregonaban un pensamiento nuevo en la defensa de los desarrapados y desarrapadas del mundo. Fue un educador que leía su contexto histórico sin temor y, a partir de él, denunciaba la injusticia.

Cuestionó la concepción “bancaria” de la educación en una época cuando esto era impensable, es decir, cuestionó la razón positivista de las verdades absolutas. En esta escuela, decía, que las voces no tienen la rebeldía necesaria, que en sus espacios no ocurre el silencio rebelde que hace que el movimiento histórico transforme la apatía en conciencia. En esta época no había signos tan visibles de la crisis ni del agotamiento de esta concepción hegemónica de conocimiento. Denunciaba la escuela de letras muertas.

La palabra “concienciación”, usada por Paulo Freire, es un neologismo y deriva del latín conscientia-tis que significa “lo que tiene conocimiento”. Es una de las categorías más importantes de Paulo Freire. Al lado de la categoría de concienciación, el diálogo es una categoría decurrente y que permite el proceso de concienciación colectiva, constituyéndose, por lo tanto, en un instrumento de investigación, en la medida en que quién enseña aprende y quién aprende enseña.

Todo el proceso de concienciación camina paralelamente con el diálogo entre los sujetos; las categorías freirianas son fuertes y mutuamente imbricadas: opresión, concienciación, diálogo, decisión, autonomía. La palabra categoría debe entenderse como una concepción histórica, no estructural, diferente del concepto kantiano que es metafísico. Para Paulo Freire, una categoría no debe ser utilizada como término muerto, pero sí como palabra viva, con historicidad (Freire, 1970).

Las categorías freirianas refiéranse a lo que se puede llamar élan vital y lo han impulsado y a creer en la educación como proceso y como práctica de la libertad. El proceso de concienciación no es simplemente toma de conciencia; concienciarse provoca miedo, angustia y principalmente revuelta. Y esta revuelta no es destructiva, que aniquila y devasta todo, pero aquella que busca alternativas para la liberación de las/os oprimidas/os y de las/os opresoras/es. Este rol de la concienciación empieza en el momento en lo cual el ser humano percibiese determinado históricamente.

Para el pensamiento burgués es muy difícil admitir la libertad en el contexto de la determinación. Desde la perspectiva freiriana el proceso de liberación empieza con el reconocimiento de nuestra determinación, o sea, el pensamiento occidental, blanco, masculino y cristiano hegemónico opone libertad y determinación; el contra-hegemónico integra la libertad en el proceso de reconocimiento, de la concienciación de la determinación.

Ese proceso no es simple, no es un acto mágico, que solamente se cambia efectivo con la “epidermalización” de la transformación¹⁵¹. Esto coincide con el pensamiento de Freire, que decía: solamente ellos, los oprimidos, serán capaces de la concienciación, de la liberación, de la autonomía, de la historia, de la civilización.

Paulo Freire, supo, como pocos pensadores de la educación, dibujar este movimiento de liberación a través de la educación desde los oprimidos, desde los silenciados del mundo. Por supuesto, de allá deriva su originalidad, su mirada acogedora sobre el diferente, su cuestionamiento del poder dominador que, astutamente, encarcela el dominado con su poder simbólico.

19.- El brasileño Leonardo Boff y la teología de la liberación

El teólogo, filósofo, escritor, profesor y ecologista, Genésio Darci Boff, nació en Concórdia, Santa Catarina, el 14 de diciembre de 1938. Es nieto de inmigrantes italianos venidos del Véneto a Rio Grande do Sul a finales del siglo XIX. Hizo sus estudios primarios y secundarios en Concórdia-SC, Rio Negro-PR y Agudos-SP. Estudió Filosofía en Curitiba-PR y Teología en Petrópolis-RJ. En 1970 se doctoró en Teología y Filosofía en la Universidad de Munich-Alemania. Ingresó en la Orden de los Frailes Menores, franciscanos, en 1959.

Durante 22 años fue profesor de Teología Sistemática y Ecuménica en el Instituto Teológico Franciscano de Petrópolis, profesor de Teología y Espiritualidad en varios centros de estudio y universidades de Brasil y del exterior, y profesor visitante en las universidades de Lisboa (Portugal), Salamanca (España), Harvard (EUA), Basilea (Suiza) y Heidelberg (Alemania).

Es doctor Honoris Causa en Política por la Universidad de Torino (Italia) y en Teología por la Universidad de Lund (Suecia), y ha sido galardonado con varios premios en Brasil y en el exterior por su lucha a favor de los débiles, oprimidos y marginados, y de los Derechos Humanos. El 8 de diciembre del 2001 le fue otorgado en Estocolmo el Right Livelihood Award, conocido también como el Nóbel Alternativo.

Entre 1975 y 1985 participó del consejo editorial de la Editorial Vozes. En este periodo formó parte de la coordinación de la colección “Teología y Liberación” y de la edición de las obras completas de C. G. Jung. Ha sido redactor de la Revista Eclesiástica Brasileira

¹⁵¹ “Epidermalizar” es un término del martiniqués Frantz Fanon (1925-1961), en el libro “Black skins, white masks” (1999) y que significa hacer parte de las entrañas del ser, de su piel, de sus células.

(1970-1984), de la Revista de Cultura Vozes (1984-1992) y de la Revista Internacional Concilium (1970-1995).

Es uno de los fundadores de la Teología de la Liberación, junto con Gustavo Gutiérrez Merino. En 1984, en razón de sus tesis ligadas a la Teología de la Liberación expuestas en su libro Iglesia: Carisma y Poder, fue sometido a un proceso por parte de la Sagrada Congregación para la Defensa de la Fe. En 1985 fue condenado a un año de “silencio” y depuesto de todas sus funciones editoriales y académicas en el campo religioso. Dada la presión mundial sobre el Vaticano le fue levantada la pena en 1986, pudiendo retomar algunas de sus actividades.

Estuvo a punto de ser silenciado de nuevo en 1992 por Roma, para evitar que participara en el Eco-92 de Río de Janeiro, lo que finalmente le movió a dejar la orden franciscana, y el ministerio presbiteral. Actualmente vive en el Jardim Araras, región campestre ecológica del municipio de Petrópolis-RJ, con su pareja Marcia Maria Monteiro de Miranda.

En 1993 presentó concurso, y fue aprobado, como Profesor de Ética, Filosofía de la Religión y Ecología en la Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ). Es autor de más de 60 libros en las áreas de Teología, Espiritualidad, Filosofía, Antropología y Mística. La mayor parte de su obra ha sido traducida a los principales idiomas modernos.

20.- La uruguaya Idea Vilariño

Transparentes los aires, transparentes
la hoz de la mañana,
los blancos montes tibios, los gestos de las olas,
todo ese mar, todo ese mar que cumple
su profunda tarea,
el mar ensimismado,
el mar, a esa hora de miel en que el instinto
zumba como una abeja somnolienta...
Sol, amor, azucenas dilatadas, marinas,
ramas rubias sensibles y tiernas como cuerpos,
vastas arenas pálidas.

Transparentes los aires, transparentes
las voces, el silencio.
A orillas del amor, del mar, de la mañana,
en la arena caliente, temblante de blancura,
cada uno es un fruto madurando su muerte.

Idea Vilariño (Mediodía)

La idea del poeta, más precisamente de determinada subespecie de poeta, como un ser taciturno y amable, solitario y benevolente, autosuficiente en apariencia, con la cabeza en otro planeta y una fortaleza interna extraordinaria de la que no se percata y a la que no da importancia, corresponde de manera digamos “ideal” con la idea que podemos hacernos de la poeta montevideana Idea Vilariño o mejor Olga, su nombre de combate. Nació el 18 de agosto de 1920 y murió en Montevideo el 28 de abril de 2009.

Su padre era anarquista; inferimos que de ahí su nombre de pila. Nació y murió con días de diferencia en relación con Mario Benedetti, y al igual que él se le incluye en la llamada Generación del 45 de escritores de Uruguay; a ésta perteneció también Juan Carlos Onetti, quien fue compañero sentimental de Idea Vilariño buena parte de su vida, y en quien pensó al escribir algunos de sus poemas.

Su voz es sin duda de las destacadas de la poesía en nuestra lengua en el siglo veinte. Sin embargo, escribir poemas era para ella un acto más bien íntimo, y en su dedicación a la literatura también había otras prioridades, eventualmente más importantes que difundir su obra a gran escala: Participó, por ejemplo, en la aventura de varias revistas literarias independientes. De sus traducciones sobresalen los trabajos realizados sobre Shakespeare, reconocidos ampliamente por la crítica. Fue Maestra de Literatura a nivel de secundaria por veinte años, hasta el golpe de estado en Uruguay [1973]. Tras el fin de la dictadura militar le fue otorgada la Cátedra de Literatura Uruguaya en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República.

Como compositora, se pueden mencionar cuatro canciones emblemáticas de la década de los sesenta del siglo pasado pertenecientes a la música popular uruguaya o como la llamaba Alí Primera a "la canción necesaria": "A una paloma" (con música del cantautor uruguayo Daniel Viglietti), "La canción y el poema" (con música del cantautor uruguayo Alfredo Zitarrosa), "Los orientales" y "Ya me voy pa' la guerrilla" (con música del grupo uruguayo Los Olimareños).

Idea Vilariño escribió poesía de puertas para adentro. Su primera obra poética que se tituló "La suplicante" (1945), donde ya asomaba su inconfundible estilo. Alcanza el punto más alto de su obra en *Por aire sucio* (1951), *Nocturnos* (1955), y *Poemas de amor* (1958). Este último está dedicado a su ex-marido, Juan Carlos Onetti, obteniendo gran aceptación del público, razón por la cual se reeditó varias veces. En años subsiguientes sería reconocida internacionalmente, y premiada con distintos galardones. En sus poemas, escribir, vivir y amar aparecen fundidos en una sola amalgama íntima que acaso nunca estuvo destinada a más ojos que a los suyos propios, o eventualmente a los de su amante.

Sin descuidar su labor poética, la autora es también ensayista y crítica literaria. Ha publicado diversos trabajos sobre Salinas, Antonio Machado, Parra del Riego, Herrera y Reissig, Darío y Megget. Entre estas obras se destacan *Grupos simétricos en la poesía de Antonio Machado* (1951), *La rima en Herrera y Reissig* (1955), *Grupos simétricos en poesía* (1958). Realizó, además, un detallado estudio sobre el tango que fue publicado bajo los títulos *Las letras de tango* (1965) y *El tango cantado* (1981).

21.- La uruguaya Reina Reyes

Sus clases eran abiertas e íbamos entrando y ubicándonos, sentados en el suelo, apretados, para dar lugar a otro, ¿quién no quería escuchar a Reina Reyes? Sus clases eran magistrales en el sentido más modesto, escucharla daba ganas de hacer por la educación. Hacía sentir a sus alumnos que éramos protagonistas indiscutibles y cada uno imprescindible. En otros momentos, compartí con ella alguna charla de entre casa, en su casa de la rambla, cuando hacía la especialización, también estuve en la histórica presentación a Paulo Freire en la casa del maestro y en su apoyo permanente a compañeros suyos.

Airil Martínez (2005)

Reina Reyes, fue sin duda una de las grandes pedagogas uruguayas del siglo XX. Educadora de larga trayectoria, periodista, legisladora, dirigente gremial nacida en Montevideo en 1904 y fallecida en 1993. Maestra de formación, es una de las fundadoras del Ateneo de Montevideo.

Fue una mujer de múltiples dimensiones que vivió ricamente en cuanto a experiencia se refiere, tuvo una vocación desmedida que puso al servicio de sí misma y al servicio de los demás. “Una maestra convencida de la democracia vareliana, modesta, en constante búsqueda”, tal como la recuerda Gonzalo Abella. Su personalidad plural y singular fue tan particular que la destacó desde siempre. Trabajó por los niños, por considerarlos privilegiados por derecho, pero también trabajó para que los maestros hagamos permanente honor a nuestra profesión. Lo solicitó a través de diferentes escritos y lo demostró en los hechos escribiendo “El Derecho a Educar y el Derecho a la Educación”, porque los estudiantes carecían de material de estudio accesible para abordar temas incluidos en los programas de magisterio, quiso estimularlos, que no se desalentaran. De esta manera acerca los jóvenes a grandes y diversos autores, y en la oposición de ideas surgirán las reflexiones en los jóvenes “haciendo del ideal laico una regla de vida”.

Más allá de que hoy se la recuerde como pedagoga comprometida con los más altos valores de la educación de Uruguay y de América, se hace una obligación reflexionar sobre su obra. Obra que ha permanecido marginada por el olvido inconsciente o interesado de quienes han ostentado históricamente el poder. Hay un desconocimiento de su obra y un encandilamiento por la reforma groseramente impuesta que ha mostrado como innovadoras cuestiones planteadas con lucidez en el pasado. Conocer las raíces pedagógicas uruguayas y latinoamericanas es una exigencia que hoy en día permanece insatisfecha.

Esta maestra que fue recordada durante muchos años tímidamente desapareciendo de los programas de formación docente, negándosele a las jóvenes maestras y maestros la prerrogativa de sus palabras y de su extensa y vastísima trayectoria.

Reina se destacó en la multiplicidad de caminos por los que transitó. Nació un 6 de enero de 1904, por eso lleva el nombre de Reina que se conjuga con el apellido Reyes. Sus padres fueron maestros y en el ambiente escolar transcurrió su infancia. Muere finalizando el siglo, en diciembre de 1993, en silencio y sin el reconocimiento respetuoso que le debía el sistema educativo del país de Artigas.

El ambiente de Reina Reyes fue la docencia y opta por ella por vocación. Obtuvo la medalla de oro del Instituto Normal. Durante 14 años, tuvo un marido exigente, rudo y dominante del cual se divorcia en una época en que era muy mal visto. Máxime cuando ella ya tenía una imagen pública. Vivió una época muy dura, sometida a un estilo de vida al que no pudo adaptarse. Es una transgresora. Fue esposa también años después, de Felisberto Hernández, un grande de la literatura uruguaya, poeta y escritor.

Preparó para concursos a maestros de todos los departamentos. Fue periodista, profesora de pedagogía, maestra de escuela nocturna de adultos, lectora de todos los géneros especialmente del boom latinoamericano y los poetas españoles, profesora de Educación Cívica y Democrática para adultos. Llega por concurso de oposición y renuncia al inicio de la dictadura. Fue legisladora, psicóloga, dirigente gremial (esto hizo que fuera dejada de lado por los gobiernos de turno), luchadora social incansable, feminista, pero en niveles de verdadera igualdad en relación a los hombres. Fue escritora de artículos y ensayos. Poseía una vasta cultura (se interesó en pedagogía, filosofía, en ciencias sociales, en historia, en política, temas que trataba con solvencia). Fue pedagoga, trascendiendo las fronteras de la América toda destacándose por su calidad de educadora comprometida con la verdad y la justicia en contacto con la realidad. Fue una oradora en tribunas abiertas y cerradas, que veía a la izquierda uruguaya como una gran esperanza llena de interrogantes.

A través de sus palabras y pensamientos nos invita a la reflexión continua sobre nuestra praxis educativa y también nos obliga a comprometernos en el trabajo diario por la

educación del pueblo. Reina luchó por un sistema más justo a través de la concepción pionera de una educación popular, digna e igualitaria.

En la década de los noventa del siglo pasado, nuestra identidad cultural, debido a la globalización, estuvo en peligro de extinción. Los medios de comunicación permitían y permiten que esto se produzca. Los medios de comunicación y su influencia han sido motivo de estudio profundo por Reina Reyes en un ensayo extraordinario que es “¿Para qué futuro educamos?” Nuestra identidad cultural pasa por valorar, reconocer, y fomentar la producción del conocimiento en nuestros países. La obra y pensamiento de Reina Reyes goza de una gran y maravillosa vigencia porque las ideas y en ella los conceptos, prevalecen.

Reina Reyes afirmaba que los docentes apenas enseñamos algo, la que educa es la vida. La educación tal como ella lo explicaba se realiza cuando se produce una síntesis de lo intelectual y lo afectivo que desemboca en una calidad y forma nueva de vida.

El eje de su filosofía educativa es educar para ser y no para saber y en cuya cúspide está el concepto de libertad, se preocupó por los métodos más que por los contenidos, métodos que emplea la educación sobre el individuo. También por los procesos que resultan de los mismos y por la afectividad. En una entrevista le preguntan: ¿Por qué los maestros la recuerdan si ya está alejada de la docencia? A lo cual ella contesta: “el mayor valor está en la afectividad que tenía de vincularme con los alumnos, con un sentido de igualdad, cuando me saludan simplemente me dicen: “Adiós Reina y yo siento que sigo avanzando en la vida” Esto queda demostrado en el emocionado recibimiento a Paulo Freire desde los balcones de la casa del maestro, cuando dice: “no importa la inteligencia, hay que tener sentimientos muy profundos para sentirse hermano de los que sufren, para sentirse hermano con un sentimiento de humanidad que va más allá de fronteras, que va más allá del idioma, y que va más allá de principios”.

Su biografía no permite rescatarla del olvido, sino que debemos llegar a un conocimiento integral a través del acercamiento y conocimiento del contexto histórico que enmarcaron su pensamiento y su obra. Vivió fuertes momentos históricos que la movilizaron internamente

La Declaración de los derechos humanos 1948 y del niño 1959. La visita a Cuba en plena campaña de alfabetización. La situación de la escuela rural. El impacto de la TV-la nueva era de la comunicación. La dictadura, entre otros. Permanentemente desde el comienzo de su actividad docente, mantuvo una actitud crítica, peleando junto a grandes maestros, en los caminos renovadores de la corriente de la escuela nueva o activa. Esta escuela nueva, que comienza a privilegiar nuevas pautas de actividad, libertad y autonomía, desplazando el interés por los métodos hacia la psicología del niño y el aprendizaje.

Concilió la práctica con la teoría y apostó a la concreción de su experiencia a través de la escuela pública. Ya en 1944 escribe: “La escuela rural que el Uruguay necesita”, que recibe el primer premio del Ministerio de Instrucción Pública. “La educación laica” (1946). “La enseñanza post escolar en el medio rural”, premio de concurso pedagogía. “Psicología y reeducación del adolescente”, que escribe cuando trabajaba en el albergue femenino El Buen Pastor, por no compartir los métodos educativos autoritarios que allí se impartían. “La laicidad y el derecho del niño en la educación” (1951). En 1953 renuncia a su cargo en el parlamento, pues se le exige que debe abandonar el profesorado en el instituto normal.

Ya habían crecido sus discrepancias con el partido al que pertenecía y representaba. Pasa a formar parte de un movimiento político, con lineamientos izquierdistas. Integrado por una destacada generación de intelectuales y artistas, como por ejemplo Carlos

Quijano, Daniel Vidart. También se núcleo con Torres García, Francisco Espínola, Felisberto Hernández, entre otros. En 1958 escribe "Momento actual del pensamiento pedagógico", "Aspectos generales de la psicología, ciclos de charlas", "Vida y cultura en la sociedad de masa" y dicta la conferencia que escucha todo Uruguay "En el centenario de Dewey". En 1961 escribe "Las grandes figuras de la filosofía contemporánea". En 1962 dicta conferencias sobre los derechos del niño. En 1963 escribe el ensayo "El derecho a la educación y el derecho a educar". En 1971 escribe "¿Para qué futuro educamos?", obra que resultó ganadora del concurso del semanario Marcha. En 1975 escribe "Drama de la educación".

En "El derecho a educar y el derecho a la educación" realiza una síntesis en base a tres pilares en que se estructura la obra: (1) derechos, (2) libertad y (3) laicidad. El primer pilar es un análisis claro y penetrante que desnuda los límites de la responsabilidad del que enseña, conjuntamente con los derechos del que aprende. Conduciendo una sólida fundamentación de una ética profesional que no se puede rehuir o evitar. Es un ensayo que está totalmente vinculado a la realidad educativa del momento en que fue escrito, pero de importante aporte al presente. Reina Reyes plantea que el individuo para ejercer plenamente su vida comunitaria y social debe desarrollar capacidades físicas, psicológicas y espirituales en unas condiciones de vida adecuadas a la satisfacción de las necesidades básicas fundamentales. A la educación le compete conocer los derechos, proclamar su defensa y cumplimiento, con un sentido humanista de formar ciudadanos críticos, activos, participativos e integrales. Y también se debe educar en función de las obligaciones: la participación, la lucha por las propias convicciones, respeto a la intimidad y dignidad del otro. Afirma Reina Reyes que nadie logra la autonomía de pensamiento si no tiene los instrumentos adecuados para llegar a una clara formulación y expresión de sus ideas, para expresarlas libremente si tememos a ser castigados o desvalorizados.

En el segundo pilar, Reina Reyes arguye que la lucha por los derechos implica directamente la lucha por su libertad, mejorar las condiciones de vida y llegar a la búsqueda de la justicia. Todo esto está relacionado a la acción educativa, porque educar es consolidar la propia personalidad, en base a valores auténticos, humanos, logrando el desarrollo de un pensamiento autónomo e independiente. Actualmente esto no sucede así debido a la globalización cultural: el individuo se transforma independiente y se aísla entre sí, por lo tanto se hace necesario implementar políticas y estrategias educativas que fomenten la solidaridad, valores, auténtica humanidad, desarrollo de la imaginación creativa e identidad cultural frente a la actual que es impuesta y masificante desde los laboratorios de alienación cultural.

En el tercer pilar, para Reina Reyes la laicidad debe ser entendida como praxis, como proceso dinámico y profundamente democrático, con participación de todos y para que esto suceda se necesita desarrollar una conciencia autónoma y esto sólo se puede lograr a través de la educación. Los docentes debemos procurar que nuestra práctica camine junto a la teoría, porque cada vez más se produce un distanciamiento entre estos extremos y se alimenta la decadencia del sistema educativo, se enajena la figura y el rol docente, dejándole al margen de la creación de métodos y políticas adecuadas para cumplir con una buena función educativa. A todo esto se agrega el desprestigio de la carrera docente a nivel social, según Reina Reyes la ideología dominante fomenta un tipo de sociedad que le quita valor al conocimiento y le da importancia a los productos ideológicos prefabricados que masifican la humanidad, promoviendo el aislamiento del individuo y fortaleciendo su agresividad. Por eso el poder es utilizado como forma de dominio. Cuando Reina Reyes hace hincapié en los procesos podemos decir que es necesario guiar al individuo, conducirlo a la luz, a su propio conocimiento, a que logre un pensamiento auténtico. Porque entre otras cosas el conocimiento que no se logra por los propios medios y esfuerzos no resulta duradero y fructífero para la personalidad y el

espíritu. La laicidad es progreso, y es fundamental para Reina Reyes destacar que la neutralidad no existe sino que eso es dejar el terreno, justificar la pasividad, que siempre responde a la ideología dominante de una sociedad. La igualdad de derechos solamente puede ser proclamada cuando hay un vínculo de igualdad entre educador y educando. La educación es un proceso complejo en el cual intervienen factores afectivos ineludibles. Uno de los grandes problemas de la educación que Reina Reyes nos deja planteados es encontrar los medios para no evitar la libertad del niño en el ámbito del aula pero para lograr esto debemos ser libres los maestros. Pensar y expresarse libremente en el aula o en la vida es favorable para la libertad de todos.

La igualdad natural en que se basa los derechos humanos no puede ser proclamada cuando gran parte de la población padece hambre, miseria, o ve frustrada su posibilidad de realización, declarar los derechos humanos es un acto vacío y falso cuando en el mundo existen millones de personas que los desconocen, por no tener acceso a los medios, entre ellos la educación, para lograr dicho conocimiento. Para Reina Reyes la declaración de los derechos humanos a veces funciona como una limpieza de conciencia por parte de las naciones más ricas que establecen desde su lugar de poder un orden mundial que mejor convenga a sus intereses.

Leer el legado de Reina Reyes es encender los hornos, es decir, ha llegado la hora de los hornos, la hora de hacer un fuerte llamado de atención para crear conciencia en los jóvenes educadores, dando a conocer -a todos- una realidad y una carencia de nuestra cultura nacional que no permitió difundir ampliamente a sus pensadores, que llenos de un hondo sentido humanista, recorrieron caminos nunca utópicos, sino lógicos y científicos, respondiendo a los llamados del pueblo que despertaba a la conciencia de su verdadero destino social, sin especulaciones intelectualistas. Reina Reyes fue una educadora popular al igual que centenares de maestros que a lo largo y ancho de nuestra Patria Grande pusieron a la educación uruguaya, latinoamericana y caribeña en un sitio que pronto será reconocido en todo el mundo.

22.- El peruano Emilio Barrantes Revoredo y su educación comunitaria

Nació este ilustre maestro en la ciudad de Cajamarca, el 26 de octubre de 1903 y murió, a la edad de 103 años, el 24 de Julio del 2007. Realizó sus estudios primarios y secundarios en su ciudad natal. Desde el colegio se distinguía por ser "alto, delgado, idealista e imaginativo, lector incansable, admirador fervoroso de las artes y las letras"¹⁵². Su carrera de maestro la inició, propiamente, cuando ingresó en la Escuela Normal de Varones en 1927. Esta institución era de mucho prestigio en esa época y la profesión de normalista, una de las más elevadas en el país. Había sido fundada por el ministro del ramo, Jorge Polar, el 14 de mayo de 1905, y se confió su dirección al profesor belga Isidoro Poiry, traído especialmente para que iniciara en el Perú la formación de verdaderos educadores.

Las ideas pedagógicas de Emilio Barrantes están íntimamente vinculadas con su vida y con su obra; se caracteriza por su modernidad, su amor profundo a la obra educativa y su manifiesta vocación humanista. "La educación es un proceso de estimulación, de nutrición y de cultivo"-dice el maestro. Es un proceso interior que favorece el desarrollo de su personalidad y las potencialidades de cada uno, su autodomínio y su adaptación a la comunidad". "Actúa sobre lo íntimo del hombre, favorece en él la toma de conciencia y compromete su participación en la tarea común". "La educación auténtica no pretende imponer una forma, sea cual fuere, sino favorecer el desarrollo del ser en su integridad con el mayor equilibrio posible".

¹⁵² Las citas entre comillas de esta sección son todas tomadas de Díaz (2007).

En un capítulo de su Breviario de la educación, señala: La educación es un proceso de humanización por excelencia. Entre profesores y estudiantes se genera un vínculo de comunicación cordial para la comprensión, el estímulo y la mejora humana". Por eso, cuando nos habla de su filosofía de la escuela, sostiene que esta es "la comunidad de maestros y estudiantes que persigue el perfeccionamiento de sus miembros, por medio de la actividad en un ambiente de comprensión y de amor". "Se trata de un conjunto de seres - en la plenitud de su vigor los menos, en el inicio de su existencia los más- que conviven para el mayor beneficio de sí mismos, que es como decir de la comunidad. Comunidad de amor, preferentemente, y, por tanto, de lazos tan fuertes y virtud tan fecunda, que sólo puede superarla el hogar y compartir con ella, en el grado que corresponda a su autenticidad, el papel de salvador y mantenedor del tesoro espiritual que cada hombre trae consigo..."

Sabemos que es en la escuela donde los niños y los adolescentes adquieren conocimientos y hábitos útiles, cultivan sus aptitudes, se adaptan a la sociedad y van poniendo las bases de lo que será en el futuro, su oficio o su profesión. Asimismo, la escuela se encarga de conservar la tradición del grupo social, armonizándola con los adelantos científicos y tecnológicos de nuestra era, a fin de mantener actualizados a nuestras y nuestros estudiantes en las nuevas ideas, sucesos, invenciones, para que puedan desenvolverse satisfactoriamente en su comunidad.

Para nuestro ilustre educador, la escuela adquiere el carácter de un hogar espiritual y "cada día debe ser una buena oportunidad para la convivencia enaltecida, para el diálogo esclarecedor, para la satisfacción perdurable". Naturalmente, esto solo puede lograrse cuando existe ambiente familiar, trato amable, tolerancia y afecto entre sus miembros.

En la Escuela humana, Barrantes manifiesta lo siguiente: "La escuela es la prolongación del hogar, como la educación lo es del amor maternal. La poderosa fuerza instintiva que aproxima a dos seres de distinto sexo y los lleva a la unión íntima, al servicio de la perduración de la especie, se corona, en lo humano, de sentimiento, y llega, en muchos casos, a convertirse en amor puro o espiritual. Ocurre también que ese amor, libre de la sujeción que impone el atractivo del sexo contrario, se transforma en amistad o se extiende generoso y amplio, hasta abarcar un grupo o una comunidad. Hay quienes aman su aldea y los hay que ponen su amor en su infancia, la juventud o el pueblo, sin que falte el caso del que se siente atado por este vínculo al arte, la literatura, la filosofía, la historia o la investigación científica.

"Es indudable que el amor es la fuerza más fecunda y que las mejores obras del hombre se deben a su influjo y no habrían podido ser concebidas siquiera sin su participación". "Hay que amar, pues, aquello a que uno se dedica: al músico, la música; el pintor, la pintura; el educador, la obra educativa; aquello de que uno forma parte: el vecino; la aldea; el hombre, la humanidad. Hay que crear y alimentar las cosas con el sagrado fuego del amor, y que sean sentimiento cálido antes de ser obra con forma ante nuestras ojos o en nuestras manos".

"La madre que ve sus sueños y su pasión, su anhelo profundo y su destino cabal convertidos en un ser que se hecha a andar por el mundo, es un ser desprendido de ella misma, que alcanzó vida propia también, no podrá menos que sentir, si el aliento de la comprensión se alza sobre su tarea terrena, que ese amor se traduce en previsiones y cuidados, en instancias y estímulos, en dirección y cultivo, es decir, en educación".

En lo que concierne al maestro, cuya personalidad es decisiva en el proceso educativo, Emilio Barrantes Revoredo, en su Breviario de la educación, dice: "Si quiere educar debe ser, ante todo, un educador. Y para que se pueda considerar como tal es indispensable que piense en los demás antes que en sí mismo, que encuentre su mayor satisfacción en

ayudar y servir a sus semejantes y que su propio perfeccionamiento se vierta en pensamientos y en obras que tengan que ver con el bien común".

Se diría que la vocación del educador es una vocación juvenil porque en ella resaltan el entusiasmo, la pasión generosa, el desinterés personal, el afán de aprender y alcanzar la mejora humana, la pureza de las intenciones y la nobleza del espíritu.

El trabajo del maestro exige un sentido social y, al mismo tiempo "una actitud favorable al rigor científico cuando se trata del conocimiento, que implica la eliminación de prejuicios, ideas anticipadas, opiniones propias o ajenas, simpatías o antipatías, en pos de la objetividad". "También es exigible la honestidad intelectual. Hay que tener en cuenta los límites de la propia capacidad, el sentido del deber y la insatisfacción ante la tarea cumplida, siempre susceptible de perfeccionamiento. No hay que olvidar, además, que el papel de profesor es de orientación, ayuda, guía y estímulo para que el educando realice su labor merced al esfuerzo propio".

Quien se dedica al estudio pedagógico debe tener en cuenta que la teoría y práctica no coinciden siempre, que la realidad es variada y cambiante, que hay tiempos distintos y tiempos nuevos y que no existe nada que sea lo suficientemente fuertemente para detener el proceso de la evolución social. Finalizados los estudios, el nuevo profesional tendrá que haberselas con determinadas condiciones, algunas veces desagradables e imprevistas, a las que tendrá que hacer frente para conciliar lo ideal con lo real.

La educación es, en buena cuenta, una proyección de la comunidad sobre cada uno de sus miembros y, por supuesto, un instrumento comunal y estatal de la mayor importancia. Lo esencial de la cultura que un pueblo ha sido capaz de crear debe mantenerse y esto es obra de la educación. El educador, por tanto, debe conocer su país, comprenderlo y amarlo, sin exclusiones, porque a través de lo propio se puede comprender lo ajeno.

Si se me preguntara qué me agradó más en San Marcos, contestaría de inmediato que fue mi contacto diario con los jóvenes, el diálogo que mantenía con ellos, la oportunidad en que me encontraba de escucharlos, de orientarlos y de servirles. La juventud necesita ser comprendida y orientada, por encima de cualquier consideración. Lo primero, por sus notorias diferencias con los adultos a causa de su edad, de los cambios ocurridos en el ambiente social y cultural, de sus conflictos con el medio, de sus problemas, de su anhelo de libertad, lo segundo, a causa de su falta de experiencia y de madurez, de información y de asistencia adecuada.

Naturalmente, nada de esto es posible si el profesor tiene las limitaciones de su especialidad, si no hay comunicación humana y si en esta comunicación no campean la sinceridad, la sencillez, la cordialidad, el respeto mutuo, el amor a la educación, a la juventud, al país.

23.- La investigación democrática del mexicano Pablo González Casanova

1er Prejuicio: la educación superior debe ser para una élite y no para las masas. 2do Prejuicio: la educación superior disminuye la calidad conforme se imparte a un mayor número de gente. 3er Prejuicio: sólo una proporción mínima es apta para la educación superior (digamos el 0,01 o el 1 %). 4to Prejuicio: para la educación superior se debe seleccionar a los más aptos. 5to Prejuicio: no se debe proporcionar educación superior más allá de las posibilidades de empleo. 6to Prejuicio: el Estado ya está gastando demasiado en educación superior. La educación superior no debe ser gratuita o semigratuita. 7mo Prejuicio: no se debe querer que todos sean profesionales. Sería horrible un mundo en el que no hubiera obreros.

El profesor indigenista y socialista Pablo González Casanova nació en Toluca el 11 de febrero de 1922. Es un destacado profesor, sociólogo y crítico mexicano condecorado por la Unesco en 2003 con el Premio Internacional José Martí por su defensa de la identidad de los pueblos indígenas de América Latina. Es también un gran defensor de la Revolución Cubana. El epígrafe que he colocado es el mismo que colocó el profesor Darcy Ribeiro (2006, 5) en su libro "La universidad nueva: un proyecto". La cita es contundente, se trata de los siete prejuicios antiguos sobre la educación superior.

Pablo González Casanova realizó sus estudios en la Universidad Nacional Autónoma de México (Unam), el Colegio de México y la Escuela Nacional de Antropología e Historia; posteriormente cursó la maestría en Ciencias Históricas con mención Magna Cum Laude otorgada por la Unam y por la Escuela Nacional de Antropología e Historia; después estudió un Doctorado con especialidad en Sociología, en la Universidad de París.

Entre sus múltiples cargos universitarios se destacan: Secretario General de la Asociación de Universidades de 1953 a 1954, Director de la Escuela Nacional de Ciencias Políticas y Sociales de 1957 a 1965, Presidente del Consejo de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales con sede en Santiago de Chile de 1959 a 1965, Director del Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM de 1966 a 1970, y el de Rector de la Unam de mayo de 1970 a diciembre de 1972, cuando se crearon los Colegios de Ciencias y Humanidades y el Sistema de Universidad Abierta de una de las mayores universidades de América Latina. También llegó a ocupar el puesto de Presidente de la Asociación Latinoamericana de Sociología de 1969 a 1972, y de 1983 a 1985. Ejerció la docencia en varias universidades prestigiosas como Profesor de la Facultad Latinoamericana en Ciencias Sociales en 1977 y Profesor de la Universidad de Cambridge, de 1981 a 1982. Pablo González Casanova fue distinguido como Investigador Emérito y Profesor Emérito de la UNAM en mayo de 1984., siendo el único universitario que ha sido galardonado con ambas distinciones simultáneamente. Fue ganador del Premio Nacional de Ciencias Sociales en 1984. Coordina el proyecto "Perspectivas para América Latina" patrocinado por la UNAM y la Universidad de las Naciones Unidas. Es un conocido promotor del compromiso social del científico y últimamente su obra gira en torno de la trascendencia del estudio de los sistemas complejos como herramienta para un cabal entendimiento y transformación de nuestra realidad.

Como analista político sus libros y ensayos son seguidos con atención en Latinoamérica y el resto del mundo: "Estudio de la Técnica Social" (1958), "La democracia en México" (1965), "Las categorías del desarrollo económico y la investigación en Ciencias Sociales" (1977), "Sociología de la explotación" (1980), "El estado de los partidos políticos en México" (1983), "Imperialismo y liberación en América Latina" (1983), "La hegemonía del pueblo y la lucha centro-americana" (1984) y "Las Nuevas Ciencias y las Humanidades: de la Academia a la Política" (2004).

Su participación política ha sido constante, sobre todo en el estudio de las autonomías promovidas por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional, activista en lo que es el reconocimiento de las autonomías regionales y de los derechos humanos. Es articulista del periódico Mexicano "La Jornada". Su trabajo más reconocido es "La democracia en México" (1965), que ya se ha vuelto en un clásico de las Ciencias Sociales y se usa frecuentemente en las universidades, especialmente en clases de Historia, Politología, Historia Política, Sociología, Sociedad y Economía. Con este trabajo investigativo, al Dr. González Casanova se le consideró un pionero en la investigación de la democracia en

México cuando el tema aún no era investigado como hoy. Y también un pionero en juntar los temas de la democracia y la sociología.

Su trabajo en el campo de la sociología inspiró la creación de la Facultad de Sociología (hoy Facultad de Ciencias Políticas y Sociales) de la Universidad Autónoma de Querétaro. Por esta y muchas otras razones académicas fue nombrado *Doctor Honoris Causa* por esta casa de estudios el 19 de enero de 2007.

24.- Programa “Semillero de la Patria”¹⁵³

Partiendo del reconocimiento de que tanto infantes como adolescentes son sujetos plenos de derecho, la Revolución Bolivariana a través de la Misión Niños y Niñas del Barrio, propicia un espacio para su participación protagónica. El Semillero de la Patria, nace el 24 de julio de 2005 en el seno del Frente Francisco de Miranda para ofrecerles a las niñas, niños y adolescentes una alternativa frente al permanente bombardeo de antivalores del cual son objeto por parte del terrorismo mediático.

La organización infanto juvenil "Semillero de la Patria" lleva el nombre de Simón Bolívar. A partir del 20 de julio de 2008 se enmarca en la Misión Niños y Niñas del Barrio. El objetivo del semillero es impulsar la participación organizada de un movimiento venezolano de niños, niñas y adolescentes para facilitar el desarrollo de una conciencia crítica y promover un liderazgo impregnado de nuevos principios, que han de formar al hombre nuevo y la mujer nueva.

Esta organización, es un espacio para que los infantes y adolescentes se identifiquen con la defensa y promoción de sus derechos. Sus bases guardan relación con aspectos de la existencia: el bien común, el deber social, los valores patrios, la justicia, la dignidad, la conciencia ecológica, la paz, la solidaridad y el amor por la humanidad.

La estructura organizativa, se plantea desde la conformación de brigadas territoriales, que estarán dirigidas por los propios niños, niñas y adolescentes con la orientación de los promotores de la Misión Niños y Niñas del Barrio, el Frente Francisco de Miranda, Consejos Comunales y otras formas organizativas en las comunidades.

El semillero trabaja en tres pasos específicos: la captación a través de la identificación de los grupos existentes; la caracterización que consiste en hacer el mapeo de intereses y propuestas en la comunidad; y la conformación de brigadistas. Los brigadistas se encuentran desplegados por todo el territorio nacional, mediante actividades recreativas, formativas, educativas, deportivas, culturales y ecológicas.

25. Las comunas María Teresa Angulo y Argimiro Gabaldón¹⁵⁴

La milenaria memoria de la arcilla
en comunión con el hombre y la mujer de Sainó
doran la esperanza al sol y al fuego.

Yo vi el trabajo y vi la tierra
en adobe se alza una forma de amor
casas de barro que cuentan una historia libertaria
oficio de alfareros en noble rebelión.

¹⁵³ Tomado del portal del Instituto Autónomo Consejo Nacional de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (Idena, 2009).

¹⁵⁴ Información tomada de Mirabal (2010).

Amasijo mineral que ofrece vida
manos que auxilian la creación
horno, trabajo y alegría
seguramente por aquí anda Dios

Edsijual Mirabal

“La cultura libera si su acción es libertaria. Ella nos une y nos reúne. Está presente en todo oficio. Noble es hacer cultura y arte para la vida buena” (Coordinación General de la Comuna, 2010). La Comuna Maria Teresa Angulo y la Comuna Socialista Argimiro Gabaldón son ejemplos de los nuevos procesos de organización popular surgidos del legado de la pedagogía del adobe. Ambas están ubicadas en la parroquia Pío Tamayo del estado Lara en Venezuela. La primera, se halla en Monte Carmelo y lleva el nombre de una valorada y querida maestra que falleció recientemente. Esta organización es un ejemplo trabajo colectivo cuyas raíces se hunden profundamente en la tradición comunitaria y en la educación libertaria y emancipadora desplegadas en la comunidad.

La segunda con una estructura organizativa novedosa, extiende sus brazos para amparar diversos procesos productivos, educativos y culturales de las comunidades de Sainó, Guapa, La Cruz, El amparo, Bucaritas, y la Escalera, aunque su ámbito de acción se irradia por casi todo el Municipio Andrés Eloy Blanco. Seguidamente abordaremos algunos avances de esta última experiencia comunal, pues la misma permite adentrarnos en otras experiencia de hombres y mujeres que viven en las cercanías de Sanare.

Los comienzos de la Comuna Argimiro Gabaldón se remontan al año 2007, cuando un grupo de voceros de 17 consejos comunales y de una cooperativa de la zona, la fundaron. Algunas de sus propuestas socioproductivas están más consolidadas que otras. De manera general, abarcan los siguientes planes y proyectos: producción de comida para animales, desarrollo de la ruta artesanal, construcción de galpones, replanteo de tierras, granjas integrales, sustitución de viviendas, elaboración de un órgano divulgativo, desarrollo de relaciones nacionales e internacionales, fundación de la Biblioteca Francisco Tamayo, implementación de la comuna de formación, mejoramiento del cultivo del café y desarrollo de prácticas de conservación de suelos y aguas.

En las minas Sainó, localidad extendida en un área aproximada de 1.200 hectáreas, los yacimientos de arcilla eran explotados junto a las pobladoras y pobladores, por la compañía Balgres. La Revolución Bolivariana propició que la comunidad de Sainó lograra la concesión para trabajar una parte de la mina por un período de 20 años y que el saber y la fuerza de los trabajadores locales es vertido ahora para edificar viviendas.

La producción de bloques a una escala semiindustrial ya comenzó. La comunidad es dueña de la materia prima y ha construido un horno en el que cuecen los bloques. Ya anda en marcha la edificación de las primeras viviendas para los miembros de la comuna. El proyecto implica además la elaboración de tejas y de caico. La idea es que la gente participe en la construcción de sus viviendas y que éstas, sólo le cueste a los pobladores su trabajo y su compromiso.

25.- Bolivia: territorio libre de analfabetismo

El sábado 20 de diciembre de 2008, el Presidente del Estado Plurinacional de Bolivia, el indio Evo Morales le decía al mundo: “Misión cumplida ante el pueblo boliviano y ante el mundo entero”. El Evo, como lo llaman cariñosamente en Bolivia, se refería a que ese día Bolivia era declarada por la organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) Territorio Libre de Analfabetismo, tercer país en América Latina en ingresar a ese rango, luego de Cuba (1961) y Venezuela (2005) pues al menos

un 96 por ciento de las personas mayores de 15 años saben leer y escribir, como lo establecen los parámetros internacionales.

“Un periodista me preguntó, años atrás, para qué quería ser presidente y yo le respondí que para erradicar el analfabetismo”, recordó Evo Morales (2008) ese histórico día, cuando hasta los enemigos más acérrimos de la Escuela de Warisata y del primer presidente indígena, encaramados en las viejas estructuras del poder terrateniente y agroindustrial, no pudieron desmerecer la hazaña iniciada por el decreto supremo del 13 de marzo de 2006, que creó el Programa Nacional de Alfabetización y dio inicio a la Campaña de Alfabetización “Yo, sí puedo”.

La campaña desafió las estadísticas del Censo Nacional de 2001 que arrojaron una tasa de 13,3 por ciento de analfabetismo absoluto en una población mayor de 15 años en el país. De los más de 1,2 millones de personas que no sabían leer ni escribir en Bolivia, un 50 por ciento eran indígenas y mujeres, habitantes de recónditas y olvidadas zonas hasta donde las cruzadas alfabetizadoras emprendidas por cuenta de iglesias y organizaciones no gubernamentales no habían podido alcanzar.

En 1942 se organizó el I y II Congreso de Indígenas Quechuas en Sucre, y 1945 el Primer Congreso Indigenal que reunió a 2.000 caciques que ingresaron por primera vez a la Plaza Murillo, para reunirse en 1945 en un céntrico local de La Paz, ante el asombro de beatas y caballeros que se persignan por “miedo a la indiada”. Los indígenas piden la supresión del pongueaje, reclaman el derecho a la escuela y un Código del Trabajador Agrario. Al calor de ese evento, el gobierno de Gualberto Villarroel decretó la eliminación del pongueaje y la creación de escuelas en las haciendas, medidas que fueron truncadas con el colgamiento del presidente por parte de la reacción conservadora.

Con la revolución nacional de 1952, las demandas indígenas comenzaron a cumplirse, aunque como parte de un proyecto homogeneizador nacionalista que proponía “castellanizar al indio” desvalorizando su cultura y sus tradiciones. Tras la pérdida del vigor revolucionario o lo que muchos estudiosos llaman el fracaso de la revolución nacional, se enraizó con más fuerza el “colonialismo interno”. Este término actualizado por Silvia Rivera en el decenio de los ochenta, para expresar la alianza de intereses económicos, consolidada en el siglo XIX en Bolivia, “y un modo de dominación política cuyo sustento ideológico es el derecho colonial sobre el territorio y la población, que contribuyen a reforzar la estructura de castas heredada de la colonia”.

El derecho a la educación figuraba en los fundamentos de las constituciones políticas pero no en la práctica. De allí se explica que María Ayma Mamani, una indígena de Orinoca, departamento de Oruro, madre del futuro presidente Evo Morales, no supiera leer ni escribir. Sobre este hecho, recuerda Morales (2008) ese 20 de diciembre, en el acto de declaratoria de territorio libre de analfabetismo en la Coronilla, en Cochabamba: “Yo nunca pude recibir una carta de mi madre porque era analfabeta y sólo podía expresarse tejiendo banderas”.

La educación es, quizás uno de los logros más importantes del gobierno de Evo Morales. “El fin del analfabetismo constituye un triunfo sobre los colonialistas internos y externos que nunca quisieron acabar con los iletrados”, dijo el mismo presidente, como expresando el sueño, hoy realidad, de Tomasa Siñani, hija de Avelino Siñani cuando había dicho, diez años atrás al periódico Presencia: “Las únicas armas para combatir la marginación y la pobreza que no podrán quitarnos nunca, son saber leer y escribir”.

Quizás el legado más importante de la Escuela de Warisata fue haber restaurado el antiguo Parlamento Amauta, donde la india y el indio recuperan su derecho a hablar,

pensar y forjar sus destinos. La Escuela de Warisata concebía la forma suprema de la educación para un país pobre: la escuela del trabajo productivo, que se autoabastece por el taller y la tierra. Establece, como condición esencial de la escuela rural, su naturaleza agraria. La Escuela sale de su recinto, se incorpora a la sociedad, la conduce y enriquece, es la escuela ayllu. Implanta la escuela única, la coeducación, la escuela laica. Hace artes plásticas, música, literatura, rescata la tradición cultural sin atarla a tabúes raciales, deja el pasado y salta a la modernidad.

Estos cambios incluían la supresión del horario, las vacaciones y los exámenes; la coeducación (escuelas mixtas, revolucionarias para la época); la reducción del tiempo de escolaridad; el bilingüismo; la formación del espíritu a través del trabajo; el desarrollo de cualidades y aptitudes psicomotoras mediante la plástica, la música y la educación física; la reducción de la carga curricular; y la buena alimentación e higiene. Así, la escuela ayllu se autoabastecía y no necesitaba del Estado. Warisata llegó a tener más de doscientos niñas internas y niños internos mantenidas y mantenidos con los propios recursos de la escuela.

Todos estos avances pedagógicos hacen de Warisata una experiencia relevante, por el contenido de elementos facilitadores del aprendizaje con un valor más significativo. Las niñas y niños, nunca fueron considerados recipientes vacíos sino escultores de sueños. Formaban aprendizajes significativos a partir de sus necesidades y aprendían haciendo, construían su escuela, aprendían a mediar, a conciliar desde sus relaciones hasta sus propósitos de aprendizaje a través de la Escuela, espacio en el cual las niñas y niños comentaban, comunicaban y compartían sus experiencias. La actitud de Elizardo Pérez increíblemente admirable, por su tenacidad y perseverancia; es claro ejemplo de superación y fuerza de voluntad.

Ya hemos visto que en el lapso entre 1931 y 1940 la Escuela de Warisata pudo rescatar los principios de solidaridad y reciprocidad como elementos que logran la unión o integración de la comunidad a la vida social, el pensarse de manera comunitaria como partes de un todo, es una característica contraria al pensamiento lógico occidental de enfoque individual, teórico, pasivo e individualista. Este enfoque occidentalizado queda plasmado en el pensamiento del amaute boliviano Fausto Reinaga (1970) cuando describía el magisterio boliviano después de desvanecido el sueño de Warisata:

La escuela fiscal (la escuela del Estado) es un antro de perdición. En la escuela fiscal se respira una atmósfera de miseria, vicio e ignorancia. Maestros y alumnos mordiendo su hambre y derramando andrajos llenan las aulas destartadas, a veces sin puertas ni ventanas. Directores y profesores a trompadas se quitonean escuelas y aulas. Dentro de la escuela se respira crimen. Los maestros son "maestros" de la mentira, el fraude y el robo. La escuela privada: es un negocio contante y sonante. El dios que se adora es Pluto, el dios del dinero. La escuela (privada o fiscal) en Bolivia es una cueva de pecado y crimen. Impera y rige la ley de los vándalos y arpías Teodotas, de Atilas y Celestinas. Despide un vaho de vicio y prostitución, de sangre y delincuencia. En la escuela el niño pierde la inocencia del alma y del cuerpo. La escuela es la escuela del emputecimiento carnal y espiritual (:196).

Esta dolido descripción de la educación boliviana dista inconmensurablemente del Ayllu, ya que este paradigma andino tiene en sus premisas, principios universales, una complementariedad admirable y por tanto adquiere validez universal. Los cinco principios o variables se pueden aplicar en cualquier esfera, puesto que son un modo de pensar y actuar que fueron aplicadas en el modelo educativo de Warisata Escuela-Ayllu, que vino a resultar por ende modelo de desarrollo

Se creó el sistema de núcleos, es decir, la primera escuela fundada pasó a ser la matriz, puesto que en las comunidades aledañas se crearon varias escuelitas llamadas seccionales que reproducían el esquema organizativo y estaban unidos por la misma política administrativa; matriz y seccionales formaron un núcleo educativo, de estos se crearon dieciséis núcleos en toda la república, los cuales realizaban Congresos Educativos Nacionales anuales. Esta idea educativa integró también a los países de Latinoamérica que tenían la misma identidad indígena.

Conclusiones

“La obra de los pedagogos que América ha denominado revolucionarios, está llena del más hondo sentido humanista; tiene un derrotero lógico y científico, nunca utópico, y tan seguro como que él acabará con esa escuela arcaica; y responde, en su tiempo, a los llamados del pueblo que despierta a la conciencia de su verdadero destino social, más allá de toda especulación puramente intelectualista”

Jesualdo Sosa, refiriéndose a Mariátegui

De esta investigación se pueden llegar a varios momentos conclusivos. Se recurrió al documento iconográfico, grabado y escrito, al texto que contiene y conserva un testimonio social educativo pasado, acotando con exactitud los datos, registrando la información de manera directa, en su sentido y expresión manifiesta. No se alteró ni se amañó el mensaje escrito. Toda esta sistematización, tanto cualitativa como histórica, fundamentada en un marco teórico denominado Educación y trabajo, con la finalidad de dilucidar el problema de investigación: *¿Es la educación productiva, comunitaria y emancipadora que caracterizó a la Escuela Ayllu de Warisata, el fundamento para la construcción de un currículo sociocrítico en las naciones de Nuestra América que contribuya a la emancipación y liberación de las personas, que promueva la construcción de una sociedad justa, un mundo mejor donde exista la mayor suma de felicidad posible, es decir, donde todas las personas puedan vivir bien?* Estamos conscientes que, durante el desarrollo de esta investigación, hay suficientes argumentos, estudiados y analizados, que responden afirmativamente esta cuestión. Las preguntas que se desprenden del problema de investigación

- ¿Qué influencia tuvieron las pedagogías europeas, indirecta y directamente en las/os pensadoras/es latinoamericanas/os y caribeñas/os?
- ¿Qué características propias tiene el pensamiento pedagógico latinoamericano y caribeño?
- ¿En qué consistió la convergencia, la unidad, la influencia y la concepción oral de la educación en la fundación de la Escuela Ayllu de Warisata?
- ¿Cuál es el concepto de la pedagogía latinoamericana y caribeña antes y después de la Escuela Ayllu de Warisata?

Están todas respondidas, aunque se abre un abanico de respuestas a posibles preguntas dentro de esta temática de estudio.

Primer momento conclusivo

Se acometió el estudio bajo el reconocimiento de que el investigador no es una figura aislada del campo de observación y lectura. El documento escrito, donde se indaga, se infiere y se interroga para el análisis y la interpretación, es visto, según Lincoln (1995) y Altheide y Johnson (1994), en términos del bagaje cultural y apreciaciones conceptuales que el investigador refleja e impone.

Se aceptó el documento, el texto escrito, en sus propios límites conceptuales y en su particular espacio de ideas, como una construcción social indígena, originaria. El lenguaje y el discurso que dan cuerpo a la visión educativa que en él se discurre y de donde se deducen y establecen las categorías temáticas que son interpretadas, se le da significado desde la postura cognitiva y metodológica que se asume frente a los contenidos, aquellos que se quiere informar en el documento. El lenguaje y las afirmaciones que se identifican en el documento son expresados para una realidad histórica distinta al contexto socio-cultural y político educativo donde se inscribe el estudio, por lo que se recurrió a los criterios gramaticales de hoy para remozar los términos, las argumentaciones y aplicaciones toman presencia y dibujo en el análisis y en las notas que se rubrican y estiman en la sospecha y comprensión del investigador, cuestiones que limitan el informe del estudio, su texto es incompleto, abierto a la incertidumbre, es un acercamiento explicativo al discurso educativo de Elizardo Pérez y Avelino Siñani y de antecedentes como Simón Rodríguez y José Martí, pues otras formas de emprendimiento existen, perspectiva epistemológica según Lincoln (1995) y pueden aparecer para dar cuenta de los fenómenos socio educativos.

Segundo momento conclusivo

Se hizo descripción, meta-análisis y análisis de contenido, se afrontó el desarrollo de la sistematización para entender los significados y poder construir el texto en lo captado y aprendido del escenario del discurso que estructura al documento, se revisaron fuentes bibliográficas e investigaciones que dan cuenta de la temática del estudio a fin de sustentar, desde la información de otros, las construcciones teóricas y los aportes que transitan el informe, (validez teórica según Maxwell, 1992) y que se identifica como la perspectiva pedagógica didáctica en el discurso educativo de Simón Rodríguez, José Martí, Avelino Siñani y Elizardo Pérez. Estudio que puede servir como una contribución al enriquecimiento del acervo literario pedagógico latinoamericano y caribeño, que puede invitar a un “volver los ojos” hacia las ideas-raíces que permitan repensar y recorrer la vida cultural educativa de Nuestra América con sentido auténtico, inspirada desde el discurso y los planteamientos de sus pensadoras y pensadores, que puede promover ideas para la discusión que ayuden y orienten a la construcción de los parámetros teóricos de la propuesta para el cambio y que se señala sustentada en el pensamiento de Simón Rodríguez, José Martí, Avelino Siñani y Elizardo Pérez, entre otros, pero sin embargo, solo hay una evocación, un recordar sus nombres, pues lo esencial de sus propuestas educativas no deben ser obviadas ya que sus legados deben forjar los proyectos educativos en las naciones de Nuestra América.

Para ello es importante volver la vista a lo que ocurrió entre 1931 y 1940 en el altiplano paceño. Debemos volver a Warisata:

- (1) porque ella plantea la relación directa que establece con la vida de la comunidad y con el territorio. La pedagogía del adobe rompe, paradójicamente, con la idea de la educación en aula y se plantea una educación vinculada a la sociedad. El conocimiento se desarrolla en el marco de arreglos institucionales en los cuales se desarrolla el sistema productivo. En este sentido la escuela no puede estar concebida fuera del ámbito de la vida de la comunidad y de la familia.
- (2) porque Warisata era una escuela libertaria ya que combatía al régimen feudal. Warisata entendió que el *problema* tenía que transformarse en *ideología militante* trasladándolo a su verdadera dimensión económico-social, como franca exigencia de justicia y libertad. Warisata plantea temas estratégicos como la liberación del indio y sienta las bases, a través de la toma de conciencia para la revolución del 1952 en la que se libera del pongueaje. A partir de su planteamiento y la restauración del Parlamento Amauta, el indio recupera el derecho a hablar. Se concibe el proceso educativo productivo. Rompe el esquema de la escuela aula para plantear la escuela en la territorialidad y en la vida productiva.
- (3) porque Warisata redescubre la antigua institución colectivista del ayllu y le da vigencia como organización de trabajo, producción y reparto justo. Es dentro de ella que encuentra la *ulaka* para convertirla en el Parlamento Amauta. Ya los profesores David Mora y Rolf Oberliesen (2004) han propuesto volver a los ayllus en la figura de los Centros Educativos Comunitarios Autónomos.
- (4) porque Warisata hace su mayor aporte a través de la pedagogía del adobe, recreando el concepto de escuela del trabajo productivo. Proclama que no puede haber escuela rural sin tierras ni talleres. Con esta praxis intensiva la escuela se autoabastece, levanta por sí misma sus edificaciones e implanta el internado.
- (5) porque para Warisata, basada en los conceptos de escuela única, coeducación, escuela laica y escuela bilingüe, lo pedagógico reside en la higiene, la salud, la alimentación, la asistencia social, el mejoramiento del hogar, la fiesta, el deporte, el arte, la educación física, el club escolar, el mercado, el cine, el canto, la danza. Toda vivencia india es motivo de educación. El ayllu es un verdadero recinto educativo. Implanta la ley seca (antialcohólica). No hay primaria ni secundaria, sino secciones elemental, vocacional y profesional. Elimina horarios, exámenes y

vacaciones. Los propios estudiantes hacen sus textos de lectura. Bajo el concepto de escuela única, los núcleos forman sus propias maestras y maestros, por lo que la Normal no es una escuela separada, sino una sección de la escuela. Las profesoras egresadas y los profesores egresados de la Normal de Warisata más que pedagogas y pedagogos son revolucionarias y revolucionarios, o como dice Luis Antonio Bigott (1975) son docentes-investigadores-agitadores.

- (6) porque Warisata concibe la educación por el arte mediante la cual se trata de desarrollar la inteligencia y las potencialidades psicomotrices de las niñas y niños a la vez que rescata las tradiciones culturales.
- (7) porque Warisata promueve la educación del carácter, basada en el “ama sua, ama llulla y ama kella”. Warisata es una escuela sin candados. Promueve la doctrina del esfuerzo. Warisata es la casa de todas y todos porque promueve la solidaridad. Debemos volver a Warisata porque ella no se conformaba con instruir, sino que su objetivo era formar mujeres y hombres emancipados y liberados.
- (8) porque La Escuela de Warisata contribuyó a la paz y al entendimiento mutuo entre los seres humanos al valorizar la educación como espíritu de concordia, signo de una voluntad de cohabitar, como militantes de nuestra aldea planetaria, que debemos concebir y organizar en beneficio de las generaciones futuras.
- (9) porque la Escuela de Warisata concibió la pedagogía del adobe como la educación a lo largo de la vida. No sólo era aprender a hacer un adobe, sino saber dónde colocarlo. La pedagogía del adobe significó un cambio impulsado por una gestión social, cultural, ética e ideológica comprometida que desbordó el conocimiento práctico edificado en la productividad.
- (10) porque la Escuela de Warisata se basó en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, y aprender a ser¹⁵⁵, y con ellos se edificó la gesta con la que Warisata hizo suya la necesaria complementación entre ética y estética que debe suponer toda práctica revolucionaria. Estos cuatro pilares construidos de adobes fueron realizados no por técnicos, sino por artesanos, no por especialistas, sino por revolucionarios, no por profesionales, sino por críticos.

La importancia de la aparición de Warisata como una innovación educativa y cultural y una victoria de la autodeterminación indígena consistió en enfocar su currículo y su estructura organizativa en la sociedad indígena y sus tradiciones. Sobre esta base, Warisata concibió una forma suprema de educación basada en la escuela del trabajo productivo, aquella que se autoabastece por el taller y la tierra, dejando establecido que la peculiar organización del trabajo colectivista en los Andes, y sus consecuentes expresiones culturales, fueron un brote de las necesidades, por lo tanto donde era impensable otra forma de vida que no fuera colectiva y no se sostuviera por la “ley del esfuerzo”. Recogiendo ello, Elizardo Pérez señala que “...en Warisata el indio es un ser humano. En sus arcadas amplias y hermosas se pasea, dueño y señor de su cultura, de su pensamiento, de su espíritu. No existe en el recinto severo más disciplina que la instituida por el voto común de sostener la obra, de vivificar la escuela” (Pérez, 1962). Por eso, “...el indio, al realizar esta obra, no ha hecho sino obedecer sus hábitos ancestrales de trabajo cooperativo” (Pérez, 1962).

La Escuela de Warisata es el mejor ejemplo de lo que debe ser el magisterio, un magisterio comprometido con los procesos de cambio, un magisterio consciente de una pedagogía para la emancipación y para la liberación. En este sentido Elizardo Pérez (1962) dice:

¹⁵⁵ Este párrafo es producto de las conclusiones basadas en el análisis realizado a la bibliografía consultada y al trabajo realizado *in situ*. Hago esta aclaratoria porque podría pensarse que fue tomado del Informe de la Unesco de Jacques Delors (1993) “La educación encierra un tesoro”. Entre la creación de la Escuela de Warisata, 1931, y el “conocido y divulgado” informe hay 62 años de diferencia.

El auténtico profesor de Warisata sabe que la retórica de la palabra, la cartilla y el silabario son bien poca cosa si antes no se va a remover la raíz psicológica del alumno y que si hay que enseñarle letras al indio, sobre todo hay que enseñarle a reencontrarse; porque es preciso saber que el indio es un extraviado en su propio pueblo; su mentalidad y su espíritu se han perdido en la esclavitud. La escuela yendo a su hogar humilde y primitivo, trabajando con él la gleba, protegiéndolo de sus explotadores, asistiendo a sus cultos tradicionales y ennobleciéndolos debe enseñarle que el único camino de encontrarse es crear una patria noble y grande capaz de recibirlo como a hijo y no como a esclavo. (:345).

Tercer momento conclusivo

Con el análisis sociocrítico de contenido tanto de las entrevistas como de los documentos revisados (bibliográficos, hemerográficos, iconográficos, filmicos e infoelectrónicos) a los que condujeron las/os entrevistadas/os se indagó en la educación productiva, comunitaria y emancipadora con la finalidad de intentar transformar las realidades educativas latinoamericanas y caribeñas.

La indagación histórica conduce a que las pedagogías europeas, tuvieron influencia indirecta y directamente en las/os pensadoras/es latinoamericanas/os y caribeñas/os, en particular en Elizardo Pérez, quien fuera estudiante del pedagogo belga George Rouma en la Normal de Chuquisaca [1909], quien a su vez trabajaba directamente con Ovide Decroly. También Elizardo Pérez tuvo influencia indirecta del pedagogo soviético Lunatchasky (Salazar Mostajo, 1986; 19) y de la Escuela Activa (Decroly, Ferriere, Claparede, Kerchensteiner, Dewey, Montessori). Avelino Siñani tuvo influencia directa de la Escuela Metodista¹⁵⁶, aunque en nada asimilada. Boller (2004; 124), en referencia al modelo pedagógico estadounidense Self-government (George Rouma, 1915), comenta que lo que menos se pretende es insinuar que Warisata fue una copia de ese autogobierno, sino que fue la convergencia de dos visiones complementarias. Boller se refiere a los modelos de autogobierno nada usuales en la cosmovisión mestiza de Pérez, como lo fue la organización del Parlamento Amauta.

Cuarto momento conclusivo

El trabajo aunque estuvo siempre delimitado al período entre 1931 y 1940, y geográficamente a Bolivia, sirvió de enfiador para un estudio pedagógico latinoamericano y caribeño (nuestramericano) enmarcado entre tres componentes: la educación productiva, la educación comunitaria y la educación revolucionaria. Para ello se estructuró el trabajo en cinco capítulos, aparte de la Introducción y las Conclusiones. La Introducción consta de seis partes: *Hijas e hijos de la Escuela de Warisata*, *Ley de Educación Avelino Siñani - Elizardo Pérez*, *La pedagogía del adobe de la Escuela Ayllu de Warisata*, *¿Por qué la hora de hornos?*, *Nuestra América*, *Antecedentes de la investigación*, Resultados parciales de esta investigación, y *La estructura de la tesis*.

El segundo capítulo, aborda la sistematización. Se divide en dos partes: Sistematización cualitativa e historiográfica, y Sistematización de experiencias pedagógicas. La primera a su vez consta de dos apartados Sistematización cualitativa y Sistematización historiográfica. Dentro de la sistematización cualitativa se teoriza sobre las entrevistas a profundidad y grupos de discusión, el meta-análisis como metodología cualitativa, y el

¹⁵⁶ La Escuela Metodista es aquella perteneciente al movimiento homónimo protestante. Históricamente el metodismo se originó en Inglaterra en el Siglo XVIII y debido a su actividad misionera se extendió a Estados Unidos y de acá, a muchos países de Nuestra América. Es una Escuela que convoca especialmente a trabajadores, granjeros pobres, esclavos e indígenas no precisamente para emanciparlos, sino por el contrario, adormecerles la conciencia con el hecho de que la salvación es para todo aquel que la acepte.

análisis de contenido. Dentro de la sistematización historiográfica se teoriza sobre ¿Qué es la Historia?; la Historia crítica; la Historia oficial; Educación, revolución y cultura; Investigación historiográfica; y Marc Bloch y la Escuela de los Annales.

En el capítulo 3 se sistematizaron las experiencias pedagógicas productivas, comunitarias y revolucionarias antes de la Escuela de Warisata. Se comienza con las formas educativas antes del genocidio de 1492, La colonia o precapitalismo colonial, El período republicano o precapitalismo semicolonial: Aquí se estudian la educación decolonial y productiva del venezolano Andrés Bello, el pensamiento pedagógico de Simón Rodríguez, la escuela lancasteriana, los ecuatorianos Eugenio de Santa Cruz y Espejo, y Vicente Rocafuerte, la ecuatoriana Manuela Espejo, los cubanos José Agustín Caballero, Félix Varela y Morales, y José Cipriano de la Luz y Caballero, el chileno José Victorino Lastarria, el venezolano José Rafael Revenga y la Sociedad Económica de Amigos del País, la escuela productiva del venezolano Cecilio Acosta, la paraguaya Asunción Escalada, las hermanas paraguayas Speratti, el apóstol cubano José Martí, la boliviana Francisca Natalia de Palacios Gutiérrez, el puertorriqueño Eugenio María de Hostos, la pedagogía revolucionaria del venezolano Daniel De León, la escuela rural del mexicano José Vasconcelos, el Gimnasio Moderno del colombiano Agustín Nieto Caballero, la Escuela Canteras del Riachuelo, el costarricense Omar Dengo y la educación rural, el mexicano José de la Luz Mena y la Escuela de Chuminópolis, Santiago Poma y las escuelas ambulantes en el campo, la primera Normal de Bolivia.

En el capítulo 4 se sistematizaron, además del núcleo de este trabajo, la pedagogía del adobe de la Escuela Ayllu de Warisata durante 1931 y 1940, otras experiencias pedagógicas paralelas: el argentino José Forgione y la lectura comunitaria, Rosario Vera Peñalosa, la Maestra de la Patria argentina, el salvadoreño Francisco Gavidia y la pedagogía autóctona, Gabriela Mistral y la unidad de la cultura, Luis Beltrán Prieto Figueroa y la Sociedad Venezolana de Maestros, el salvadoreño Alberto Masferrer, el pedagogo boliviano Carlos Beltrán Morales, el nicaragüense Augusto César Sandino y la Cooperativa Agraria de Wiwilí, el martiniqués Aimé Césaire y la negritud, la uruguaya Elsa Fernández de Borges y la educación rural, Lázaro Cárdenas y la educación socialista en México, Carmen Clemente Travieso y la formación política femenina, la Escuela Serena de las argentinas Olga y Leticia Cossettini, el profesor Aníbal Ponce, Luis Padrino y la educación rural en Venezuela, Pío Tamayo y la carpa roja, el paraguayo Manuel Riquelme, el costarricense Joaquín García Monge, la Primera Misión Pedagógica chilena en Venezuela, el uruguayo Agustín Ferreiro y la enseñanza rural, la Escuela Rural Unitaria de Tristán Suárez de Luis F. Iglesias, Alfonsina Storni, Edelberto Torres Espinoza: pedagogía nicaragüense, y José Sixto Vaca Guzmán y la Escuela Activa de Niños "República de Perú".

El capítulo 5 se refiere a la sistematización de las experiencias pedagógicas de la etapa posterior a Warisata: De la Escuela de Warisata a la universidad indígena de Bolivia, la Escuela granja del uruguayo Homero Grillo, el venezolano Salvador de la Plaza y la reforma agraria, la Revolución Cubana y la educación productiva, la venezolana Gloria Martín, docencia y canción revolucionaria, el colombiano Orlando Fals-Borda, la costarricense Emma Gamboa Alvarado, el abrazo de Bolívar en tierras de Artigas, César Rengifo: padre del realismo social venezolano, el mexicano Leopoldo Zea, la guatemalteca Yolanda Colom, la argentina Arminda Aberastury, el Instituto de Educación Integral de Belén Sanjuán, el venezolano Federico Brito Figueroa y la Escuela de los Annales, la extensión como concientización rural del pedagogo brasileño Paulo Freire, el brasileño Leonardo Boff y la teología de la liberación, Las uruguayas Idea Vilariño y Reina Reyes, el peruano Emilio Barrantes Revoredo y su educación comunitaria, la investigación democrática del mexicano Pablo González Casanova, Programa "Semillero de la Patria", las comunas María Teresa Angulo y Argimiro Gabaldón, y Bolivia: territorio libre de analfabetismo.

Quinto momento conclusivo

El pensamiento pedagógico latinoamericano y caribeño tiene características propias. Simón Rodríguez, nutriéndose de las lecturas de Pestalozzi, fue el reformador utópico, el filósofo y extemporáneo pensador. Su pedagogía libertaria es una reflexión orientada y sistematizada mediante las respuestas que en tiempos sucesivos se les ha dado a las interrogantes ¿Se ha originado el despertar de las ideas educativas/pedagógicas de Simón Rodríguez? ¿Es posible el materializar la función social de la educación desde el ideario Robinsoniano? Para esquematizar las respuestas de estas interrogantes, veamos la siguiente tabla:

Tabla 8: Analogía del legado de Simón Rodríguez y de Elizardo Pérez

Simón Rodríguez	Elizardo Pérez
¿Dónde iremos a buscar modelos? La América española es original, y original han de ser sus instituciones y su Gobierno, y originales los medios de fundar uno y otro. O inventamos o erramos (Rodríguez, 1990; 88).	La verdadera pedagogía no consiste en repetir simiescamente a Decroly o a la Montessori, sino en crear, extrayéndola de los factores ambientales. El maestro indigenista que educa a su pueblo con doctrinas foráneas es un equivocado.
El fin de la sociedad es hacer la vida de los hombres menos penosa. Las necesidades humanas que la sociedad debe satisfacer son: pan, justicia, enseñanza y moderación. No satisfacerlas es padecer y constituye el yerro de una sociedad. Generalizar el fin social quiere decir procurar los medios de satisfacer estas necesidades fundamentales para todos sin excepción, y a la vez, hacer del uso de los medios una obligación social de cada uno. La felicidad del hombre es la coincidencia de su fin particular con el fin social del colectivo, y esto se logra una vez derrotado el egoísmo y la ignorancia.	Warisata se propuso enfocar el problema del indio (explotación, iniquidad, inequidad) no sólo desde el plano educativo, sino desde lo social, económico y cultural. Este propósito social no tuvo una formulación previa, sino que surgió de la misma realidad y de la experiencia cotidiana. Para lograr la emancipación del indio, y por ende, su felicidad, éste debía ser educado lejos de quien lo oprime. El fin social de nuestro proyecto educativo no era domesticar al indio con pedagogías con rasgos de barbarie, sino liberarlo.
No pierdan los americanos su tiempo, en proyectos pomposos. En lugar de teologías, psicologías, derechos y lenguas muertas, hagan, los que tengan juicio, algo por unos pobres pueblos que no saben qué hacerse, ni qué hacer de sus hijos. Bolívar llevó a Chuquisaca a su maestro Simón Rodríguez para fundar escuelas mixtas de niños y niñas, indios, huérfanos y <i>de buena cuna</i> . Eliminó el tributo indígena, prohibió expresamente la explotación de los indios y les dio las tierras que consideraba suyas. " <i>Los indios son los legítimos propietarios del país</i> " (Simón Bolívar)	Entre lo complejo y académico elegí lo mínimo, creo que la reglamentación, los planes de estudio, en suma, la pedagogía de una escuela indigenista hay que sacarlos de la experiencia del medio. Comencé por formar el Parlamento de Amautas, es decir hacer la escuela del indio, con el indio, por el indio, y no sólo la escuela para el indio. El gobierno administrativo de ella entregado al indio era un compromiso que miraba a su dignidad humana. Nunca el indio había recibido una más seria alternativa de su vida de olvidado y explotado. Por primera vez se le veía ante el compromiso de atender a una obra social de trascendencia que importaba la creación de responsabilidades en que iba su prestigio de persona y de miembro de la colectividad.
Dénseme muchachos pobres o dénseme los que los hacendados declaran libres al nacer o no pueden enseñar o abandonan por rudos, o porque ya están grandes; o dénseme los que la Inclusa [casa de expósitos] bota porque no pueden mantenerlos o porque son hijos ilegítimos	La Escuela de Warisata era la casa de los desheredados, de los pobres, de los explotados, símbolo vivo de la lucha por la justicia y la libertad, emblema de todas las antiguas rebeldías del indio, jamás extinguidas. La Escuela era obra nacida de las propias manos del indio, era suya por completo.
"Los indios y los negros no trabajarán siempre para satisfacer escasamente sus propias necesidades y, con exceso, las muchas de sus amos". "En lugar de pensar en medos, en persas, en egipcios, pensemos en los indios. Más cuenta nos tiene entender a un indio que a Ovidio. Emprenda su escuela con indios, señor rector".	El problema histórico y sociológico de la América es definir si el indio todavía sigue siendo un animal americano, o si hemos de sustituirlo para las consecuencias sociológicas e históricas con el cinocéfalo traído a nuestra playas cuando los diez millones de los trabajadores del Inkario se agotaron en la salvaje explotación de las minas.
Si los americanos quieren que la revolución política que el peso de las cosas ha hecho y que las circunstancias han protegido, les traiga verdaderos bienes, hagan una revolución económica y empiécenla por los campos: de ellos pasará a los talleres, y diariamente notarán mejoras que nunca conseguirán empezando por las ciudades.	El trabajo agrícola era la base de la acción escolar. La idea central era adecuar esa actividad a la producción de los campos. Para el trabajo agrícola era indispensable que la Escuela tuviera suficiente extensión de tierras. En Warisata los mismos indios cedieron sus parcelas.

<p>Mi gran proyecto es poner en práctica un plan bastante meditado que estriba en colonizar la América con sus propios habitantes, para evitar lo que temo: que la invasión repentina de colonos europeos venga a avasallarlos y a tiranizarlos de un modo más cruel que el del antiguo sistema español. Yo querría rehabilitar la raza indígena y evitar su extinción completa.</p>	<p>El proyecto de Warisata consistió en asumir la defensa del indio frente a la explotación; al expresar las necesidades inmediatas de la población campesina en relación a su medio, y, en fin, al imponerse la tarea de modificar las condiciones de desarrollo del campo, encontró que esa posición no podía ser sostenida si la escuela no se convertía en instrumento de lucha para la liberación.</p>
<p>El proyecto de educación popular tiene la desgracia de parecerse a lo que, en varias partes, se ha emprendido con este nombre, y se practica bajo diferentes formas con un corto número de individuos, sobre todo en las grandes capitales. Las fundaciones son todas piadosas, una para expósitos, otras para huérfanos, otras para niñas nobles, otras para hijos militares, otras para inválidos... en todas se habla de caridad: no se hicieron por el bien general sino por la salvación del fundador o por la ostensión del soberano. El establecimiento que se emprendió en Bolivia es social, su combinación es nueva, en una palabra es la República.</p>	<p>Una de las fallas que los detractores la endilgan a la Escuela Ayllu de Warisata es la de "carecer de una doctrina pedagógica, de programas y planes, de esa multitud de restos retóricos que constituyen los puntales de la escuela verbalista". Hoy, que las "escuelas más modernistas están ensayando en Alemania, en Rusia y en Estados Unidos, el descubrimiento de la nobleza del espíritu humano imanente en la gelatina de la mentalidad infantil, la misma que en su prístina pureza lleva impresa la imagen y la progresión del Universo, confieso que fui un mal estudiante en la Escuela Normal" ya que, algunos años más tarde, me enteré que "el pedagogismo retoricista y simulador de algunos malos maestros, que por desgracia tuvieron en sus manos la conducción de la educación pública, constituirá la rémora de nuestra Patria" (Pérez, 1962; 340).</p>
<p>En la América del Sur - las Repúblicas están Establecidas, pero no Fundadas. Es un deber de todo ciudadano instruido el contribuir con sus luces a fundar el Estado, con su persona y bienes a sostenerlo</p>	<p>Una vez plantada la Escuela Ayllu de Warisata en Bolivia quisimos proyectarla a Nuestra América, y dimos origen al Primer Congreso Interamericano de Indigenistas el cual debía realizarse en Bolivia, pero sus detractores lo impidieron, y felizmente se realizó en México.</p>
<p>Se decía que en su escuela de Concepción y en la que tuvo después en Valparaíso, enseñaba, juntamente con los rudimentos de instrucción primaria, la fabricación de ladrillos, de adobes, de velas, y otras obras de economía doméstica; pero que la educación que impartía estaba muy lejos de conformarse a las creencias, usos, moralidad y urbanidad de la sociedad en que ejercía su magisterio (Lastarria, 1885; 48)</p>	<p>La pedagogía del adobe consistía en enseñar al niño a trabajar primero su escuela, amasar barro para ella, cuidarla; luego, su aprendizaje se hará a base del conocimiento de su mundo. El jardín infantil es lo más grande que se hizo entre nosotros. Allí se inicia en el niño indígena el amor a la naturaleza, se hace que cada niño cuide su jardín, de sus florecitas y de sus sapitos. Y todo por su iniciativa, jugando.</p>

El legado de Simón Rodríguez, no se perdió, sino quedó configurado como una deuda, como lo que se debió haber hecho pero no se hizo, "como el proyecto que llevaría hacia la libertad, la verdad, la de los ricos y los pobres, haciéndolos iguales, el proyecto cuya potencia fue advertida casi exclusivamente por los poderosos, y por esta razón, arrinconado, combatido, acallado" (Puiggrós, 2005: 50).

La esencia del pensamiento robinsoniano y de Elizardo Pérez, Avelino Siñani y Carlos Salazar Mostajo se refleja en las bases de la novísima Ley de Educación del Estado Pluricultural de Bolivia, y que honra con su nombre toda la utopía lograda que significó la Escuela Ayllu de Warisata. Las bases de dicha ley son:

- La educación es la más alta función del Estado, porque es un derecho humano fundamental y tiene la obligación de sostenerla y garantizarla. Ejerce tuición a través del sistema educativo nacional.
- Es fiscal gratuita y obligatoria para todas las bolivianas y bolivianos, en todos los niveles, con igualdad de oportunidades, sin discriminación social, cultural, lingüística y económica.
- Es universal, única y diversa, porque atiende con calidad, pertinencia cultural y lingüística en todas las regiones del país. Única en calidad, diversa a la aplicación y correspondencia a cada contexto.
- Es descolonizadora, liberadora, anti-imperialista, revolucionaria y transformadora de las estructuras económica, social, cultural, política e ideológica, orientada a la autodeterminación, la reafirmación de las naciones indígena originarias, afro-boliviano y de la nacionalidad boliviana.

- Es comunitaria, democrática participativa de consensos para la toma de decisiones en la gestión de políticas educativas públicas dentro del marco de la unidad en la diversidad.
- Es intracultural e intercultural plurilingüe, porque articula un sistema educativo estatal desde el potenciamiento y desarrollo de la sabiduría, lengua propia de las naciones indígenas originarias, donde se interrelacionan, convivan en igualdad de oportunidades, valoración y respeto recíproco entre las culturas del país y del mundo.
- Es productiva y territorial, orientada al trabajo y desarrollo sostenible que garantiza procesos de producción, conservación, manejo y defensa de los recursos naturales, fortaleciendo la gestión y control territorial de las naciones indígenas originarias.
- Es científica, técnica y tecnológica, porque desarrolla los conocimientos y sabiduría desde la cosmovisión de las culturas milenarias en complementariedad con los avances de la ciencia y la tecnología para contribuir al desarrollo integral de la humanidad.
- Es una educación en la vida y para la vida, porque interpreta las exigencias vitales del país en sus diversas zonas ecológicas y propicia una sociedad de unidad y de equilibrio entre el ser humano y la naturaleza para vivir bien.
- Es laica, respeta la espiritualidad de cada cultura, la libertad de creencias, promueve los valores propios y rechaza todo tipo de dogmas.
- Es integracionista, porque reafirma su derecho eminente de Bolivia en un acceso propio y libre al Océano Pacífico para contribuir al desarrollo del poder nacional integrando la seguridad, defensa y el desarrollo en los aspectos político, económico, social y militar.

Los fines son los siguientes:

- Formar integralmente a la mujer y hombre bolivianos mediante el desarrollo armonioso de todas sus potencialidades y capacidades valorando y respetando las diferencias y semejanzas en función de las necesidades del país.
- Consolidar, potenciar y proyectar la identidad cultural de cada pueblo y naciones indígenas originarias y Afro-boliviano, a partir de la ciencia, la técnica, el arte y la tecnología propia, en complementación con el conocimiento universal en la perspectiva de lograr la autoafirmación y autodeterminación del Estado boliviano.
- Reafirmar la unidad e integridad territorial, la dignidad, la conciencia marítima y la soberanía nacional vigorizando el sentimiento de bolivianidad, exaltando los valores tradicionales históricos y culturales.
- Desarrollar principios de solidaridad y unidad internacional entre los pueblos que luchan por su soberanía económica, social, cultural y política, frente a las políticas de globalización.
- Desarrollar la conciencia de convivencia equilibrada del ser humano con la naturaleza, frente a la acción depredadora de la opción civilizatoria occidental.
- Desarrollar una educación productiva teórica práctica con equilibrio para generar procesos de producción propios, como factor de una formación integral de hombres y mujeres creativo, emprendedor y con vocación de servicio a la comunidad.
- Desarrollar una educación científica, técnica tecnológica a partir de saberes y conocimientos propios, vinculados a la cosmovisión de los pueblos, en complementariedad con los avances de la ciencia y la tecnología en todos los niveles del sistema educativo.
- Desarrollar lo intracultural e intercultural plurilingüe que permita la realización plena e íntegra del ser humano.
- Desarrollar una educación laica que respete las creencias, la espiritualidad de las naciones indígenas originarias y de la nación boliviana como base del derecho individual y comunitario.

- Desarrollar una educación laica que permita el conocimiento de historias, fenómenos religiosos nacionales y universales, la espiritualidad de las naciones indígenas originarias.
- Implantar una educación descolonizadora y antiglobalizadora como instrumento para refundar un Estado y sociedad digna, soberana y productiva.
- Impulsar la participación armónica y plena de las naciones indígenas originarias, organizaciones populares e instituciones de la sociedad a través de una responsabilidad compartida.
- Fomentar la solidaridad con los países y pueblos originarios que luchan por su soberanía que buscan la construcción de la unidad continental.

Y los objetivos de la Ley de Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez son:

- Atender las necesidades de formación, desarrollando las potencialidades y capacidades físicas, intelectuales, artísticas, emocionales, creativas y espirituales de las bolivianas y bolivianos sin discriminación alguna.
- Contribuir a mejorar la calidad de vida de acuerdo a las necesidades básicas de subsistencia y dignidad humana.
- Desarrollar planes y programas educativos pertinentes a las características de cada contexto sociocultural, ecológico y geográfico a través de diseños curriculares propios de acuerdo a su sabiduría, pensar, sentir, hacer y ser, en el marco de los procesos de interculturalidad.
- Universalizar la sabiduría y conocimientos propios para el desarrollo de una educación desde las identidades culturales.
- Formar personas conscientes de la diversidad territorial y cultural para lograr la cohesión y unidad nacional.
- Promover la unidad nacional potenciando la diversidad e identidad cultural en función de su independencia económica, soberanía política y cultural frente al proceso de globalización.
- Cultivar una conciencia integradora entre el ser humano y la naturaleza para la preservación del medio ambiente, el manejo sostenible de los recursos naturales, garantizando el desarrollo equilibrado de ambos.
- Promover una conciencia productiva ecológica y consumo de productos naturales, valorando sus cualidades nutritivas como medios para una vida sana.
- Consolidar en el sistema educativo nacional la participación de las organizaciones populares y las naciones indígena originaria en la formulación de políticas, planificación, organización, gestión, seguimiento y evaluación del proceso educativo.
- Desarrollar procesos permanentes de alfabetización integral de carácter intra-intercultural bilingüe y crear espacios que permitan la continuidad de formación.
- Cultivar y fortalecer los valores éticos, morales y estéticos, basados en la solidaridad, complementariedad y la reciprocidad de las diferentes culturas existentes en el país.

En la siguiente tabla se puede observar rasgos relacionados con las preguntas de investigación sobre algunas experiencias pedagógicas contemporáneas con la Escuela de Warisata.

Tabla 9: Influencias en algunas/os pedagogas/os nustramericanas/os.

Experiencia	Pedagoga/o	Lugar	Periodo	Influencia
Escuela Experimental de Las Piedras	Sabas Olaizola [1894-1974]	Uruguay	1925-1942	Decroly (Centros de interés), Helen Parkhurst (Plan Dalton), Kilpatrick (Método de Proyectos), Piaget (Desarrollo cognitivo), José Pedro Varela (Laicidad, gratuidad y obligatoriedad de la educación uruguaya)
Escuela Experimental de Progreso	Otto Niemann [1888-1958]	Uruguay	1924-1942	Decroly (Centros de interés), Freinet (la imprenta didáctica), José Pedro Varela (Laicidad, gratuidad y obligatoriedad de la educación uruguaya)
Escuela Experimental de Malvín	Olympia Fernández [1890-1956]	Uruguay	1927-1942	Decroly (Centros de interés), José Pedro Varela (Laicidad, gratuidad y obligatoriedad de la educación uruguaya), Clemente Estable (centros organizadores del saber)
Escuela Canteras del Riachuelo	Jesualdo Sosa [1905-1982]	Uruguay	1928-1935	Lenin, José Pedro Varela (Laicidad, gratuidad y obligatoriedad de la educación uruguaya), Decroly (Centros de interés)
Escuela Serena	Olga [1898-1987] y Leticia [1904-2004] Cossettini	Rafaela (Argentina)	1930-1935	Giovanni Gentile (formación, desenvolvimiento o devenir del espíritu), Giusseppe Lombardo-Radice (Escuela Serena, actividad espiritual del niño, vitalización de la enseñanza, aproximación de la educación al ambiente propio del niño)
		Carrasco (Argentina)	1935-1950	
Escuela Ayllu de Warisata	Elizardo Pérez [1892-1980] y Avelino Siñani [1881-1941]	Bolivia	1931-1940	Decroly (centros de interés), Helen Parkhurst (Plan Dalton), Montessori (enseñanza preescolar), Coussinet (el maestro como observador), Tagore (la Escuela Shantiniketan), Tolstoi (la escuela Yásnaia Poliana), Angelo Patri (la Escuela del Bronx), Uno Cygnaeus (Sloyd, sistema de trabajo manual)
Escuela Rural Unitaria de Tristán Suárez	Luis F. Iglesias (1915-2010)	Argentina	1938-1958	Decroly (centros de interés), Montessori (enseñanza preescolar), Washburne (la escuela individualizada), DuVillard (enseñanza primaria)

En el caso de la Escuela Ayllu de Warisata, la pedagogía del adobe se nutre en un porcentaje significativo en los saberes ancestrales de la cultura andina. La convergencia de dos cosmovisiones, una mestiza (occidental) y otra indígena, consistió en el respeto y admiración a la otredad, demostrado el domingo 2 de agosto de 1931, en que ambos maestros se abrazaron. Y en eso consistió también la unidad de la Escuela Ayllu de Warisata. Sobre esto, dice Salazar Mostajo (1986; 18), “no consiste en sembrar un único tipo de escuela en el país, sino en dar coherencia y continuidad” a la educación. El concepto de Escuela Única lo tomó Pérez de la experiencia rusa de Lunatcharsky, entonces Comisario de Educación de la Unión Soviética, cuando leyó el libro “La escena contemporánea” que fue introducido a Bolivia por el pedagogo peruano José Carlos Mariátegui. La influencia y la concepción oral de la educación es quizás la característica fundamental de la pedagogía del adobe. La concepción oral es importante en la experiencia warisateña. En 1931 los indios le comentan a Elizardo Pérez que en los viejos ayllus aún vivía el antiguo consejo de la ulaka, forma suprema de autoridad local. Pérez asume que la ulaka será ahora la suprema autoridad de la Escuela. A partir de ese momento en cada charla semanal resurgía esa vieja institución en la cual el indio opinaba, se expresaba, libre y sin temores, empezaba el diálogo en el que se trazaba su propio destino.

El concepto de la pedagogía latinoamericana y caribeña antes y después de la Escuela Ayllu de Warisata se puede sintetizar en las palabras que Jesualdo (1945) le dedica a José Carlos Mariátegui

La obra de los pedagogos que América ha denominado revolucionarios, está llena del más hondo sentido humanista; tiene un derrotero lógico y científico, nunca utópico, y tan seguro como que él acabará con esa escuela arcaica; y responde, en su tiempo, a los llamados del pueblo que despierta a la conciencia de su verdadero destino social, más allá de toda especulación puramente intelectualista (: 37).

Es precisamente José Carlos Mariátegui, amigo de Elizardo Pérez, quien va a ejercer una influencia en el accionar pedagógico de este sembrador de escuelas. El Perú, y por extensión Nuestra América, se le presentaba a José Carlos Mariátegui “como un país en proceso de definición, como una realidad heterogénea, pasible de ser conceptualizada por su inacabamiento, por su inconclusión; por la marginalidad a la que se vio obligada y sometida la casi totalidad de su población” (Alcibíades, 2011; 112). Este convencimiento era expuesto en términos muy precisos: “Perú es todavía una nacionalidad en formación. Lo están construyendo sobre los inertes estratos indígenas, los aluviones de la civilización occidental” (Mariátegui, 1975; 26). Mariátegui se afirma, entonces, en la idea de “que el progreso del Perú será ficticio, o por lo menos no será peruano, mientras no constituya la obra y no signifique el bienestar de la masa peruana que en sus cuatro quintas partes es indígena y campesina” (Mariátegui, 1980b; 48), porcentaje (80%) que coincide con Bolivia (Arze Loureiro, 1981;168).

Para alcanzar este propósito, que culminaría en la total erradicación de lo que llamó el ‘espíritu de feudo’, y viendo las limitaciones insuperables del capitalismo en el Perú y el resto del continente, propuso su “explícita parcialidad revolucionaria o socialista” (Mariátegui, 1980b; 233). A partir de ese postulado ideológico, advierte que una revolución que se pretenda superadora y transformadora de una estructura social dada, deberá plantear esa oposición en todos los niveles, así en lo económico como en lo político, cultural y espiritual. El enfrentamiento ha de ser unánime. En ese sentido llegará a una conclusión definitiva:

la idea revolucionaria tiene que desalojar a la idea conservadora no sólo de las instituciones sino también de la mentalidad y del espíritu de la humanidad. Al mismo tiempo que la conquista del poder, la Revolución acomete la conquista del pensamiento (Mariátegui, 1980a; 156).

A través de estas citas, puede verse la importancia que Mariátegui le concedía a la reflexión teórica (al estudio y a la generación de conocimiento), una manera, entonces y ahora, de aventurarse en un proyecto de transformación en todos los órdenes de la vida colectiva, en particular el educativo, llevado a la práctica por su amigo Elizardo Pérez.

Tabla 10: Fundamentos de la Escuela Ayllu de Warisata según Salazar Mostajo (2005).

WARISATA, LA ESCUELA AYLLU

Por:
Carlos Salazar Mostajo
Julio de 1997

PARLAMENTO AMAUTA

1 FUNDAMENTO POLÍTICO Escuela Libertaria	IDEOLOGÍA	Problema económico-social Escuela anti-feudal Escuela anti-imperialista	Tierra, Justicia, Libertad Conexión con movimientos obreros
	PRÁCTICA	Defensa del indio Extensión nacional LAS NACIONALIDADES	Lucha de clases Movilización de masas Autodeterminación
2 FUNDAMENTO SOCIOLOGICO Escuela colectivista	Organización del trabajo	La "Ulaka" (Concejo) "Ayni", "mincka"	PARLAMENTO AMAUTA Modernización
	Producción y reparto	"Tupu", "Sayaña", "Aynocka"	Cátedra Investigación
3 FUNDAMENTO ECONÓMICO Escuela productiva	Tierras	Agricultura, Agropecuaria Riego, Abonos, Maquinaria	Sostenimiento Internado Extensión a comunidad
	Talleres	Carpintería, Herrería Mecánica Albañilería, Tejería	Edificación escolar Vivienda rural
		Hilado y Tejido Alfarería, Talabartería Alfonbras, Tallado, etc.	Producción para el mercado Cooperativa
4 FUNDAMENTO PEDAGÓGICO Escuela única Escuela laica Escuela bilingüe Co-educación Educar-instruir	SECCIONES Jardín infantil Elemental 3 años Vocacional 3 años Profesional 3 años NORMAL 2 años	Asistencia social Prenatal Acción en el hogar Educación Física Higiene y salud En total, 9 años de escolaridad 11 años de formación docente	Escuela fuera de la Escuela Ley seca Alfabetización de adultos Clubes escolares La escuela forma sus propios maestros Hacia el texto propio
		<i>Quedan suprimidos: Horarios, exámenes y vacaciones</i>	
	ESCUELAS ELEMENTALES	Formación del Núcleo Escolar	La Escuela-Marca
5 FUNDAMENTO CULTURAL Educación por el Arte	Plástica, música, danza, teatro, literatura	Rescate de la tradición cultural INFORMACIÓN por el "Boletín" y "Mural"	Biblioteca Museo
6 FUNDAMENTO FILOSÓFICO Educación del carácter	"Ama sua, ama llulla, ama kella" (No seas ladrón, No seas mentiroso, No seas perezoso)	"Takke Jakken Utapa" "Warisatt waman chechamapa"	La casa de todos El esfuerzo de los hijos de Warisata

NÚCLEO ESCOLAR - ESCUELA MARCA

Fuente: Salazar Mostajo (2005; 25)

La pedagogía del adobe significó un cambio impulsado por una gestión social, cultural, ética e ideológica comprometida que desbordó el conocimiento práctico edificado en el trabajo. El conocimiento de la trayectoria histórica de la educación es medio insustituible para idear y poner en práctica propuestas de cambio. Entre otras cosas, obliga a reconocer que la solución de los problemas educativos actuales exige sensibilidad hacia el pasado de las instituciones e ideas y de los sujetos que en ellas intervinieron. Es por esto que el estudio y análisis de la Escuela de Warisata debe ser tema ineludible en todas las instituciones universitarias pedagógicas de Nuestra América, y su conocimiento, indispensable para que docentes y estudiantes construyan adobes y con ellos escuelas en nuestros ayllus, es decir, en *espacios comunitarios de educación para la productividad y para la vida* en nuestros barrios, campos, costas y selvas.

Para sintetizar la experiencia pedagógica de la Escuela Ayllu de Warisata se esbozaron seis constructos cuyos resultados aparecen en la siguiente tabla:

Tabla 11: Apostolados y constructos de estudio de la Escuela Ayllu de Warisata

Apostolado	Constructo	Aspectos	Descripción	Responsabilidad social de la educación
Filosófica	Amáutica ayllu	Comunidad: Ayni, Ayllu Ecología: Pachamama Administración Escolar Parlamento Amauta	Redescubrimiento de las instituciones indígenas. Cinco principios más uno: (1) Liberación, (2) Organización comunal, (3) Producción comunal, (4) Revalorización de la identidad cultural, (5) solidaridad y reciprocidad, y (6) la comunidad como sustrato de ellos.	<p>Despejar de la conciencia del indio las brumas serviles que lo envilecieron por siglos.</p> <p>Devolverle al indio el derecho a hablar y a pensar acerca de su propio destino, sin humillaciones ni paternalismos.</p> <p>Preparar al indio para la lucha por su tierra.</p> <p>Concientizar al indio de su rol en la construcción nacional.</p> <p>Garantizar a través de la educación y el trabajo, la seguridad alimentaria.</p> <p>Promover la individualidad al tiempo que se combate el individualismo.</p> <p>Sacar la escuela de su recinto y convertirla en Escuela Ayllu.</p>
Política	Emancipación	Conciencia de clase	Lucha de clases a través de la revolución (organización en base a necesidades históricas por medio de un programa) esto es liquidar el régimen de la servidumbre. Conciencia de clase (poner en tela de juicio el sistema que los oprime). No se trata de administrar la desigualdad, sino de eliminarla.	
	Autodeterminación		Decisión comunitaria acerca de su futuro político. En 1939 se aprueba un estatuto para el funcionamiento de las escuelas indígenas.	
Humanística	Personas críticas	Liberación Identidad cultural	Concepción del hombre y de la mujer como personas emancipadas, y por ende, protagónicas y participativas.	
Didáctica	Didáctica del reencuentro	Tríada Aula-taller-sembradío Interdisciplinario Intradisciplinario Metodológico	A través del triángulo aula-taller-siembradío alrededor del ayni se reencuentra al indio ya que éste es un extraviado en su propio pueblo; su mentalidad y su espíritu se han perdido en la esclavitud; este constructo fortalece la identidad nacional; se garantiza la seguridad alimentaria y de vivienda.	
Pedagógica	Pedagogía del adobe	Conceptual Investigativo Productivo Escuela única	Educación productiva, investigativa, colaborativa, comunitaria, integral. Pedagogía del aprender haciendo. Escuela de la vida y no una escuela para la vida (no una preparación para la vida, sino la vida misma). Pedagogía contra la división de clases, la desigualdad y la injusticia. Pedagogía creadora de conciencia y aptitud de lucha.	

Sólo así podrá vislumbrarse la construcción de un mundo en donde la individualidad derrote al individualismo, en donde el logro de competencias sea derrotado por el logro de objetivos, en donde el amor al prójimo y el respeto derroten al racismo y a la

xenofobia, en donde el egoísmo sea derrotado por el trabajo colaborativo, es decir, como dice Gabriel García Márquez, un mundo en donde “ningún ser humano tenga derecho a mirar desde arriba a otro, a no ser que sea para ayudarlo a levantarse”.

Referencias bibliográficas

Abad, Diana. (1995). *De la Guerra Grande al Partido Revolucionario Cubano*. La Habana, Cuba: Editorial de Ciencias Sociales.

Acosta Saignes, Miguel. (1961). *Estudios de etnología antigua de Venezuela*. Segunda edición. Caracas, Venezuela: EBUC.

Adorno, Theodor. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid, España: Morata.

Ala Yavi, Magali. (2010). El ayni. Documento en línea disponible en la dirección <http://magalialayavi.blogspot.com/2010/12/el-ayni.html> [Consultado el viernes 22 de abril de 2011]

Albornoz, José Hernán. (2006). *El pedagógico: eventos y protagonistas*. Caracas, Venezuela: Fondo Editorial Ipasme.

Altheide, D. y Johnson, J. (1995). Criteria for assessing interpretative validity in qualitative research. En N. Denzin e Y. Lincoln (Eds) *Handbook of qualitative research*. Los Angeles, Estados Unidos: Sage. 485-499

Althusser, Louis. (1976). Ideología y aparatos ideológicos del Estado (apuntes para una investigación). En *Revista Mexicana de Ciencia Política*. Número 78. Año XX. Octubre-diciembre. México, México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Andréu Abela, Jaime. (2011). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. Documento en línea disponible en la dirección <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf> [Consultado el sábado 16 de abril de 2011]

Angulo E. y Jiménez, E. (2001). *La educación de niñas y jóvenes de Caracas entre 1912 y 1950*. Caracas, Venezuela: Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.

Antón, Danilo. (1996). *Ciudades sedientas. Agua y ambientes urbanos en América Latina*. Montevideo, Uruguay: Nordan.

Antón, John.

Appel, Michael. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid, España: Akal.

Aranguren Peraza, Gilberto. (2007). La investigación-acción sistematizadora como estrategia de intervención y formación del docente en su rol de investigador. *Revista Pedagogía*. Volúmen 28. N° 82. [173-195]

Araujo, Orlando. (2004). *Compañero de viaje y otros relatos*. Caracas, Venezuela: Monte Ávila Editores.

Artezana, Luis y Romero, Hugo. (1973). Historia de los sindicatos campesinos: un proceso de integración nacional en Bolivia. La Paz, Bolivia: Servicio Nacional de Reforma Agraria.

Arze Loureiro, Eduardo. (1981). Elizardo S. Pérez, a su memoria. En *América indígena*. Año XLI, N° 1. Volúmen XLI, enero-marzo. México, México: Instituto Indigenista Interamericano.

Aun Weor, Samael. (1970). *Educación fundamental. psicología revolucionaria*. Medellín, Colombia: Instituto Cultural Quetzalcoatl de Antropología Psicoanalítica.

Axe Caballero, María Ángeles. (2008). *La investigación etnográfica en el campo de la educación. Una aproximación meta-analítica*. Tenerife, España: Universidad de La Laguna.

Ayllón Viaña, María Rosario. (2002). Aprendiendo desde la práctica, una propuesta operativa para sistematizar. Lima, Perú: Asociación Kallpa.

Bardin, L. (1986). *Análisis de Contenido*. Madrid, España: Akal.

Barnechea, María Mercedes; González, Estela y Morgan, María de la Luz. (1998). La producción de conocimientos en sistematización. Ponencia presentada en el *Seminario Latinoamericano de Sistematización de Prácticas de Animación Sociocultural y Participación Ciudadana en América Latina*. Medellín, Colombia: Fundación Universitaria Luis Amigó y el CEAAL.

Barquera, Humberto. (1982). *Investigación y evaluación de experiencias de innovación en educación de adultos*. México, México: CEE.

Barreiro Saguier, Rubén. (1965). Literatura guaraní del Paraguay. Caracas, Venezuela: Biblioteca Ayacucho.

Baudelot, Christian y Establet, Roger. (1976). *La escuela capitalista en Francia*. Madrid, España: Siglo XXI.

Beauchamp, Edward. R. (Ed.). (1978). *Learning to be Japanese: Selected Readings on Japanese Society and Education*. Hamden, Estados Unidos: Linnet Books.

Becerra, Rosa. (2006). *La formación del docente integrador bajo un enfoque interdisciplinario y transformador, desde la Perspectiva de los Grupos Profesionales en Educación Matemática*. Tesis doctoral. Caracas, Venezuela: Instituto Pedagógico de Caracas.

Becerra Hernández, Rosa y Moya Romero, Andrés. (2009). Pedagogía y didáctica crítica. Hacia la construcción de una visión latinoamericana. En *Integra educativa*. Revista de Investigación Educativa. Vol. II. N° 1. Enero-abril.

Becerra Hernández, Rosa y Moya Romero, Andrés Eloy. (2011). Hacia una visión crítica de la Educación Matemática. En *Foro del Futuro*. N° 4. Tema: *Didáctica crítica, educación para la emancipación y la liberación*. Caracas, Venezuela: Fondo Editorial Ipasme. [343- 363].

Bello, Andrés. (1843). La educación popular. En el periódico *El araucano*. Santiago de Chile, Chile. 10 y 17 de marzo.

Bello, Andrés. (1982). Discurso pronunciado en la instalación de la Universidad de Chile. En *Obras completas*, volumen XXI. Caracas, Venezuela: Fundación La Casa de Bello.

Bellver, F. (2000) ¿Cómo enseñar historia? El tiempo en la enseñanza de la historia. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, N° 24, [98- 106].

Benacerraf, Margot. (1958). *Araya*. Película venezolana.

Benjamin, Walter. (1973): Tesis de filosofía de la historia. En *Discursos interrumpidos*. Madrid, España: Taurus.

Bernstein, Basil. (1977). Códigos elaborados y restringidos: sus orígenes sociales y consecuencias. En Smith, Alfred G. (Compilador). *Comunicación y cultura*. Buenos Aires, Argentina: Nueva visión.

Betto, Frei. (2007). Entrevista realizada por la pedagoga ecuatoriana Rosa María Torres a Frei Betto. En *Educación es liberar*. Documento en línea disponible en la dirección <http://educaresliberar.blogspot.com/2007/05/entrevista-frei-betto.html> [Consultado el jueves 10 de abril de 2008]

Bigott, Luis Antonio. (1975). *El educador neocolonizado*. Caracas, Venezuela: La enseñanza viva.

Bigott, Luis Antonio. (1995). *Ciencia, educación y positivismo en el Siglo XIX venezolano*. Caracas, Venezuela: Biblioteca de la Academia Nacional de la Historia.

Bigott, Luis Antonio. (2010). *Hacia una pedagogía de la desneocolonización*. Caracas, Venezuela: Fondo Editorial Ipasme.

Bigott, Luis Antonio. (2011). ¿Qué es un educador intercultural?. En *Foro del Futuro 4. Tema Didáctica crítica. Educación para la emancipación y la liberación*. Caracas, Venezuela: Fondo Editorial Ipasme. [195-213]

Blanco Mamani, Elías. (2011). Carlos Beltrán Morales. En Diccionario cultural boliviano. Documento en línea disponible en la dirección <http://elias-blanco.blogspot.com/2011/02/carlos-beltran-morales.html> [Consultado el domingo 15 de mayo de 2011].

Blanco Moheno, Roberto. (1972). *Tata Lázaro. Vida, obra y muerte de Cárdenas, Múgica y Carrillo Puerto*. México, México: Diana.

Bloch, Marc. (1982). *Introducción a la historia*. México, México: Fondo de Cultura Económica.

Bloch, Marc. (1988). *Los Reyes Taumaturgos*. Primera edición en castellano. México, México: Fondo de Cultura Económica.

Bloch, Marc. (1996). *Apología para la historia o el oficio de historiador*. Edición crítica preparada por Étienne Bloch. México, México: Fondo de Cultura Económica.

Bobbio, N. (2003). *Teoría general de la política*. Madrid, España: Trotta.

Boller, Karin. (2004). Aportes de la Escuela Ayllu de Warisata para la transformación de la educación en Latinoamérica. En Mora, David y Oberliesen, Rolf (Editores) *Trabajo y educación: jóvenes con futuro. Ideas educativas y praxis sobre el currículo, la escuela, el*

aprendizaje, la enseñanza y la formación docente en un contexto internacional. La Paz, Bolivia: Campo Iris. [115-142].

Borgui, Beatrice. (2010). Las fuentes de la Historia entre la investigación y la didáctica. En Ávila Ruiz, Rosa María; Rivero Gracia, María Pilar y Domínguez Sanz, Pedro L. *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza, España: Institución Fernando El Católico. [75-84]

Bórquez Bustos, Rodolfo. (2006). *Pedagogía crítica*. México, México: Trillas.

Bourdé, Guy y Martin, Hervé. (1989). *Les écoles historiques*. Paris, Francia : Éditions du Seuil.

Bourdieu, Pierre. (1990). *El oficio del sociólogo*. México, México: Siglo XXI.

Bowles, Samuel y Gintis, Herbert. (1981). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid, España: Siglo XXI.

Bracho, América. (2005). Belén Sanjuán. Caracas, Venezuela: Ministerio de Educación.

Briceño Porras, Guillermo. (1991). *El Extraordinario Simón Rodríguez*. Caracas, Venezuela: Fondo Editorial Ipasme.

Brito Figueroa, Federico. (1996). *Historia Económica y Social de Venezuela*. Caracas, Venezuela: Universidad Central de Venezuela, Ediciones de la Biblioteca.

Buero Rojo, Hugo. (1991). *La civilización andina*. La Paz, Bolivia: Alcegraf.

Busto, David. (Director). (2008). *El comienzo fue en Warisata*. Documento fílmico. Madrid, España; La Paz, Bolivia y Caracas, Venezuela.

Buttazzoni, Fernando. (2008). Nuestra América y el sueño necesario. Documento en línea disponible en la dirección http://www.butazzoni.com/index.php?option=com_content&view=article&id=61:nuestra-america-y-el-sueno-necesario-los-desafios-de-re-construirnos&catid=4:articulos&Itemid=4 [Consultado el martes 19 de abril de 2011]

Cabesa, Manuel. (2007). La lección de Andrés Bello. En *Letralia Tierra de letras*. Año XII. Nº 164. Publicado el 21 de mayo. Cagua, Venezuela.

Cantón Navarro, José. (2006). *José Martí y los trabajadores*. La Habana, Cuba: Centros de Estudios Martinianos.

Carbonell, Néstor. (1911). Martí y su obra. Oración pronunciada el día 23 de febrero, en el Ateneo de La Habana. Documento en línea disponible en la dirección <http://www.lanuevacuba.com/biblioteca/inc-amistad-funesta-1.htm> [Consultado el domingo 17 de abril de 2011]

Cárdenas, Lázaro. (1940). Discurso de Inauguración pronunciado por el Presidente de la República Mexicana General de División Lázaro Cárdenas, en *Actas y ponencias del Primer Congreso Indigenista Interamericano*, Pátzcuaro, México, abril.

Cárdenas, Lázaro. (1978). Mensaje del Presidente Electo de la República sobre la escuela socialista, México, Distrito Federal 28 de octubre de 1934, en Lázaro Cárdenas, *Palabras y documentos públicos 1928-1970*. México, México: Siglo XXI editores.

Cardoso, Ciro. (1981). *Introducción al trabajo de investigación histórica*. Barcelona, España: Crítica.

Cardoso, Ciro F. S. y Pérez Brignoli, H. (1976): *Los métodos de la Historia*. Barcelona, España: Crítica.

Cardozo, Efraím. (2007). *Breve historia del Paraguay*. Asunción, Paraguay: Servilibro.

Cariola, Patricio. (1980). *Educación y participación en América Latina*. Santiago de Chile, Chile: CEPAL.

Carrasco, Antonio. (2010). Tendencias historiográficas actuales. La corriente de los Annales. Documento en línea disponible en la dirección <http://blogs.ua.es/tendenciashistoriograficas/la-escuela-de-los-anales/> [Consultado el domingo 17 de abril de 2011]

Carr, Wilfred y Kemmis, Stephen. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Traducción del inglés de J. A. Bravo. Prólogo de Vicente Benedito. Barcelona, España: Ediciones Martínez Roca.

Casares G. Cantón, Raúl; Duch Colell, Juan; Antochiw, Michel; Martínez de la Fuente, Miguel Ángel; Espejo Méndez, Fernando; y Zavala Vallado, Silvio. (1998). Yucatán en el tiempo. Mérida, México: Gobernación del Estado de Yucatán.

Casas, Alejandro. (2007). *Pensamiento sobre integración y latinoamericanismo*. Bogotá, Colombia: Ántropos.

Castañeda, Nora. (2000) Reseña biográfica y trayectoria de Carmen Clemente Travieso. En: *Mujeres Venezolanas del Siglo XX. Galardonadas con la Orden Josefa Camejo*. Caracas, Venezuela: Centro de Estudios de la Mujer, Universidad Central de Venezuela.

Castro Ruz, Fidel. (1959). Discurso pronunciado por el doctor Fidel Castro Ruz, en el Parque Céspedes, de Santiago de Cuba, el 1º de enero de 1959. Documento en línea disponible en la dirección <http://www.forumfantastik.net/forum/threads/134388-discursos-de-FIDEL-CASTRO/page470> [Consultado el martes 11 de mayo de 2011]

Castro Ruz, Fidel. (1967). Discurso en la inauguración de las obras de San Andrés de Caiguanabo, Pinar del Río, el 28 de enero de 1967. En *Discursos de Fidel Castro*. La Habana, Cuba: Granma.

Césaire, Aimé. (2006). *Discurso sobre el colonialismo*. Madrid, España: Akal.

Cerezo Huerta, Héctor. (2007). Corrientes pedagógicas contemporáneas. *Odiseo, revista electrónica de pedagogía*. 4 (7). Documento en línea disponible en la dirección <http://www.odiseo.com.mx/2006/07/cerezo-corrientes.html> [Consultado el sábado 23 de abril de 2011]

Cisspraxis. (2000). *Pedagogías del siglo XX*. Barcelona, España: Autor.

- Colectivo de autores.** (1998). *Congreso Comunidad 98*. La Habana, Cuba: IMDEC.
- Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL).** (1989). *Desde Adentro, la educación popular vista por sus practicantes*. Santiago de Chile, Chile: Autor.
- Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL).** (1993). *Nuestras prácticas, perfil y perspectiva de la formación de educadores populares en Latinoamérica*. México, México: Autor.
- Contreras, José.** (2006). *Venezuela*. Documento en línea disponible en la dirección <http://www.joseacontreras.net/dirinter/america/venezuela.htm> [Consultado el sábado 30 de abril de 2011].
- Converse, Philip.** (1964). The nature of belief systems in mass publics. En Apter, David (editor). *Ideology and discontent*. Londres, Inglaterra: The free press of Glencoe.
- Coordinación General de la Comuna.** (2010). *Avances en la Comuna Socialista Argimiro Gabaldón*. Enero. Sanare, Venezuela: Autor.
- Cortázar, Julio.** (1979). *Un tal Lucas*. Buenos Aires, Argentina: Sudamericana.
- Cossettini, Olga.** (1935). *Sobre un ensayo de Escuela Serena en la provincia de Santa Fe*. Santa Fe, Argentina: Instituto Social de la Universidad del Litoral.
- Crespo, José Antonio.** (2009). *Contra la historia oficial*. México, México: Random house Mondadori.
- Cuesta, Raimundo.** (2000). Usos y abusos de la educación histórica. Documento en línea disponible en la dirección <http://www.fedicaria.org/pdf/4.pdf> [Consultado el lunes 18 de abril de 2011]
- Cuesta, Raimundo.** (2009). Memoria, historia y didáctica crítica. En *Cuadernos México* (Consejería de Educación de la Embajada de España en México), N° 1, [9-17].
- Christ, Alejandro Jorge.** (2011). Cultura de la paz y reformas educativas. Documento en línea disponible en la dirección <http://www.uasb.edu.ec/UserFiles/369/File/PDF/CentrodeReferencia/Temasdeanálisis2/educacionenparalosderechoshumanos/articulos/temacentral/Culturadepazyreformaseducativas.pdf> [consultado el sábado 23 de abril de 2011].
- Chomsky, Noam.** (1998). *Mantener la chusma a raya*. México, México: Editorial Txalaparta.
- De Allende, San Miguel.** (2005). Antecedentes de la guerra cristera [1926-1929]. En *Guía de San Miguel*. Documento en línea disponible en la dirección <http://www.sanmiguelguide.com/guerra-cristera.htm> [consultado el domingo 15 de mayo de 2011].
- De Hostos, Eugenio María.** (1940). *Obras completas*. Tomo XII. San Juan, Puerto Rico: Gobierno de Puerto Rico.
- De la Luz y Caballero, José.** (1992). Aforismos. En *Biblioteca de autores cubanos*. Tomo VII. La Habana, Cuba: Universidad de La Habana.

Delors, Jacques. (1993). *La educación encierra un tesoro*. Informe de la Unesco. Paris, Francia: Unesco.

Denzin, N. y Lincoln, Y. (2000). *Handbook of qualitative research*. Londres, Inglaterra: Sage Publications.

Dussel, Enrique. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. México, México: Trotta.

Edsel, Carlos. (2011). *Una hoguera al amanecer del Nuevo Mundo*. Caracas, Venezuela: Fondo Editorial Ipasme.

Eley, Geoff. (2008). *Una línea torcida. De la historia cultural a la historia de la sociedad*. Valencia, España: Universidad de Valencia.

Encyclopaedia Britannica. (2011). Christian Jürgensen Thomsen. Documento en línea disponible en la dirección <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/593037/Christian-Jurgensen-Thomsen> [Consultado el viernes 13 de abril de 2011].

Engels, Friedrich. (1878). *Anti Dühring. La subversión de la ciencia por el señor Eugen Dühring*. Edición de 1973. Buenos Aires, Argentina. Cártago.

Fals Borda, Orlando. (1976). *Ciencia Propia y Colonialismo intelectual*. Bogotá, Colombia: Editorial Nuestro Tiempo.

Fernández Retamar, Roberto. (2009). *Una Revolución es el hecho cultural por excelencia*. Palabras en la inauguración de la Casa del ALBA en La Habana. 28 de diciembre. Documento en línea disponible en la dirección <http://www.cubadebate.cu/opinion/2009/12/28/revolucion-hecho-cultural-por-excelencia/> [Consultado el domingo 17 de abril de 2011]

Ferrière, Adolphe. (1931). *L'Amérique Latine adopte l'École active*. Neuchâtel, Suiza: Delachaux.

Filho, Lourenço. (1964). *Introducción al estudio de la escuela nueva*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.

Forgione, José Domingo. (1931). *Cómo se enseña la composición*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.

Forgione, José Domingo. (1947). *Alfarero, texto de lectura para cuarto grado*. Sexta reimpresión. (Primera edición 1942). Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.

Forgione, José Domingo. (1961). *Antología pedagógica universal*. Buenos Aires, Argentina: El Ateneo.

Forgione, José Domingo. (1963). *Ortografía intuitiva*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.

Foulquié, Paul. (1968). *Las escuelas nuevas*. Buenos Aires, Argentina: Ruy Díaz.

Fourier, Charles. (2008). *El Falansterio (textos selectos)*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Godot.

- Freire, Paulo.** (1970). *Pedagogía del oprimido*. México, México: Siglo XXI.
- Freire, Paulo.** (1973). *La Educación como Práctica de la Libertad*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Freire, Paulo.** (1983). *El acto de leer y el proceso de liberación*. México, México: Siglo XXI.
- Freire, Paulo.** (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Traducción del inglés por Silvia Horvarth. Barcelona, España: Paidós.
- Freire, Paulo.** (1998a). *¿Extensión o comunicación?: La Concientización en el Medio Rural*. Vigésima primera edición. Traducción del portugués al castellano de Lilian Ronzoni. Barcelona, España: Siglo XXI.
- Freire, Paulo.** (1998b). *Pedagogía de la autonomía, no hay docencia sin discencia*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Freire, Paulo y Macedo, Donald.** (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona, España: Paidós y Ministerio de Educación y Ciencia.
- Gadotti, Moacir.** (2008). *Historia de las ideas pedagógicas*. México, México: Siglo XXI.
- Galeano, Eduardo.** (1971). *Las venas abiertas de la América Latina*. Montevideo, Uruguay: Catálogos.
- García, A. L. y Jiménez, J. A.** (2006) El principio de la temporalidad. En A. L. García y J. A. Jiménez (eds) (2006) *Los Principios Científicos-Didácticos (PDC): nuevo modelo para la enseñanza de la Geografía e Historia*. Granada, España: Universidad de Granada.
- García Huidobro, Juan Eduardo.** (1980). *Aportes para el análisis y la sistematización de experiencias no formales de educación de adultos*. Santiago de Chile, Chile: UNESCO-OREALC.
- García Huidobro, Juan Eduardo y Martinic, Sergio.** (1980a). *Educación Popular en Chile, algunas proposiciones básicas*. Santiago de Chile, Chile: PIIE.
- García Huidobro, Juan Eduardo y Martinic, Sergio.** (1980b). *Fundamentos teóricos y peculiaridades de la educación popular en América Latina*. Lima, Perú: CELADE.
- García Linera.** (2007). *La sublevación indígena popular en Bolivia*. Documento en línea disponible en la dirección <http://www.mapuexpress.net> [Consultado el sábado 12 de junio de 2010]
- García Márquez, Gabriel.** (2003). *Por la libre: obra periodística 4 1974-1995*. Bogotá, Colombia: Norma.
- Garrido Canabal, Tomás.** (1933). *La Escuela de Tabasco*. 20 de noviembre. México, México: El Nacional, Órgano del Partido Nacional Revolucionario.
- Geiger, Theodor.** (1968). *Ideología y verdad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Giordán, Mario César. (2010). Vida y obra del Dr. Manuel Joaquín del Corazón de Jesús Belgrano. En Darré, Marcelo Eduardo (Coordinador) *Novedades*. Documento en línea disponible en la dirección <http://marcelodarre.com/novedades-nuevo65.html> [Consultado el domingo 24 de abril de 2011]

Giroux, Henry. (1997). *Teoría y resistencia en educación*. México, México: Siglo XXI.

Glass, Gene V. (1976). Primary, secondary and meta-analysis of research. En *Educational researcher*, 5, [3-8]

González, Humberto. (2011). *La revolución bolivariana en la educación universitaria*. Caracas, Venezuela: Fondo Editorial Ipasme.

González, Jorge A. (1990). *Más (+)Cultura (s) Ensayos sobre realidades plurales*. México, México: Conaculta.

González Bravo, Antonio. (1934). *Marcha de los cóndores*. Lírica de Warisata. 6 canciones aimaras. La Paz, Bolivia: Autor.

Gramsci, Antonio. (1971). *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. Buenos Aires, Argentina: Nueva visión.

Gramsci, Antonio. (1977). *Antología*. Selección, traducción y notas de Manuel Sacristán. México, México: Siglo XXI.

Grosfoguel, Ramón. (2008). Hacia un pluri-versalismo transmoderno decolonial. *Tabula Rasa*, julio-diciembre. N° 9. [199-216]

Guevara, Ernesto. (1970). Mensaje a los pueblos del mundo a través de la Tricontinental. En *Obras 1957-1967*. Tomo 2. La Habana, Cuba: República de Cuba.

Guillén Vicente, Rafael Sebastian. (2003). *Ejército Zapatista de Liberación Nacional 5. Documentos y comunicados. La marcha del color de la tierra*. México, México: Ediciones Era.

Guzmán, Nelson. (2005). Ludovico Silva: Marxismo, ideología y revolución. En *Debate cultural*. Documento en línea disponible en la dirección <http://www.debatecultural.net/Observatorio/NelsonGuzman7.htm> [Consultado el sábado 28 de marzo de 2009]

Haber, Robert Alan. (1958). The end of ideology as ideology. En Chai, W. (editor). *The end of ideology debate*. Nueva York, Estados Unidos: Funk and Wagnalls.

Hallet Carr, Edward. (1969). ¿Qué es la historia?. Conferencias "Georges Macaulay Trevelyan", dictadas en la Universidad de Cambridge en enero-marzo de 1961. La Habana, Cuba: Editorial de Ciencias Sociales del Instituto del Libro.

Harnecker, Martha. (1980). *Los conceptos elementales del materialismo histórico*. México, México: Siglo XXI.

Henríquez Ureña, Pedro. (1935). Ciudadano de América. Documento en línea disponible en la dirección <http://www.cielonaranja.com/phu-hostos1935.htm> [Consultado el jueves 19 de mayo de 2011].

Henríquez Ureña, Pedro. (1978). *La utopía de América*. Caracas, Venezuela: Biblioteca Ayacucho.

Herrera Ángel, Marta. (2011). Fals-Borda, Orlando. Documento en línea disponible en la dirección <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/biografias/falsorla.htm> [Consultado el martes 26 de abril de 2011]

Hodges, Donald. (1986). *Intellectual foundations of the Nicaragua revolution*. Austin, Estados Unidos: The University of Texas Press.

Huacani, Carlos; Mamani, José y Subirats, José. (1978). Warisata Escuela Ayllu: el por qué de un fracaso. Estudio de caso una experiencia de escuela comunitaria. En *Estudios educativos CEBIAE*. Número extraordinario 9-10, junio. La Paz, Bolivia: Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas.

Huanacuni Mamani, Fernando. (2010). *Vivir bien / Buen vivir. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales*. La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Investigación Educativa para la Integración del Convenio Andrés Bello.

Iglesias, Luis. Fortunato. (1995). *La escuela rural unitaria. Fermentario para una pedagogía creadora*. Buenos Aires, Argentina: Magisterio del Río de la Plata.

Instituto Autónomo Consejo Nacional de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes Idena. (2009). Programa Semillero de la Patria. Documento en línea disponible en la dirección <http://www.idena.gob.ve> [Consultado el sábado 17 de julio de 2010]

Instituto Nacional de las Mujeres (INAMU). (2009). Emma Gamboa Alvarado. Documento en línea disponible en la dirección http://www.inamu.go.cr/index.php?option=com_content&view=article&id=1027:emma-gamboa-alvarado&catid=304:copy-of-benemeritas-de-la-patria-presentacion&Itemid=1546 [Consultado el martes 26 de abril de 2011]

Jackson, Philip. (1975): *La vida en las aulas*. Madrid, España: Marova.

Jara Holliday, Oscar. (2008). La Sistematización de Experiencias y las Corrientes Innovadoras del Pensamiento Latinoamericano-Una Aproximación Histórica. En *Diálogo de saberes*. Año 1. N° 1. Enero-abril. Caracas, Venezuela: Universidad Bolivariana de Venezuela.

Johnson S. (1979). A school for a select few. En *The New York Times*, 11 de noviembre.

Kemmis, Stephen. (1986). *Currículo theorising: beyond reproduction theory*. Victoria, Australia: Deakin University.

Kincheloe, Joe L. (1991). *Teachers as researchers: qualitative inquiry as a path to empowerment*. Bristol, Inglaterra: Falmer Press.

Klafki, Wolfgang. (1986). Los fundamentos de una Didáctica crítico-constructiva. *Revista de Educación*. N° 280. [37-79].

Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona, España: Paidós.

Kuhn, Thomas. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México, México: Fondo de Cultura Económica.

La Belle, Thomas. (1980). Educación no formal y cambio social en América Latina. México, México: Nueva Visión.

La Calle. (1938). *Regresan al país los maestros indigenistas que fueron a México*. La Paz, Bolivia, 11 de octubre de 1938.

La Calle. (1939). Las lecciones de México fijadas por el maestro indigenista Carlos Salazar. Declaraciones que formula especialmente para La Calle. La Paz, Bolivia, 8 de enero de 1939.

Lastarria, José Victorino. (1885). *Recuerdos literarios*. Segunda edición. Santiago de Chile, Chile: Imprenta Servat.

Leal, Ildelfonso. (1981). *La historia de la UCV: 1721-1981*. Caracas, Venezuela: Ediciones del Rectorado de la Universidad Central de Venezuela.

Lenin, Wladimir Ilich. (1974). *¿Cómo debe organizarse la emulación?*. Moscú, Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas: Editorial Progreso.

Lenin, Wladimir Ilich. (1916). *El programa militar de la revolución proletaria*. En V. I. Lenin. (1961). Obras escogidas en tres tomos. Tomo I. Moscú, Rusia: Progreso.

Leonetti, Alfonso. (1970). *Notes sur Gramsci*. Paris, Francia: Argalia.

Libermann, Jacobo. (2010). *Jacobo Libermann reflexiona acerca de la Revolución del 52*. Documento en línea disponible en la dirección <http://www.bolivia.com/Especiales/revolucion52/opinion.htm>. [Consultado el viernes 4 de junio de 2010]

Linares, José Gregorio. (2011). *La utopía posible. 21 más un principio para la construcción del socialismo en Nuestra América*. Caracas, Venezuela: Fondo Editorial Ipasme.

Lincoln, Y.S. (1995). Emerging criteria for quality in qualitative and interpretative research. *Qualitative Inquiry*, 1, 275-289.

López de George, Hilda. (1994). Investigación, sistematización y evaluación de las experiencias socioeducativas. *Revista de Educación y Ciencias Humanas* (2). [7-20].

Losada Aldana, Ramón. (2010). *Socialismo revolucionario contra barbarie capitalista*. Caracas, Venezuela: Monte Ávila Editores Latinoamericana.

Lundgren, Ulf. (1992). *Teoría del curriculum y escolarización*. Madrid, España: Morata.

Luque, Guillermo. (2001). *Momentos de la educación y la pedagogía venezolana. Historia Oral: entrevista a Gustavo Adolfo Ruiz*. Caracas, Venezuela: Fondo Editorial de Humanidades de la Universidad Central de Venezuela.

Luque, Guillermo. (2005). *La Escuela nueva: una pedagogía para la unidad nacional, la democracia y la integración latinoamericana*. Caracas, Venezuela: Fondo Editorial de la UPEL.

Luque, Guillermo. (2006). El naturalismo pedagógico y su influencia en el movimiento de la Escuela Nueva venezolana. En *Investigación y postgrado*. Vol, 21, N° 2. Caracas, Venezuela: Instituto Pedagógico de Caracas.

Luque, Guillermo. (2009). *Educación, Estado y nación. Una historia política de la educación oficial venezolana 1928-1958*. Caracas, Venezuela: Monte Ávila Editores Latinoamericana.

Luxemburgo, Rosa. (1975). *La revolución rusa y otros escritos*. Madrid, España: Castellote Editor.

Maglio, Federico Martín. (1999). El pensamiento de Domingo Faustino Sarmiento. Documento en línea disponible en la dirección <http://www.fmmeducacion.com.ar/Historia/Notas/sarmiento.htm> [Consultado el sábado 16 de abril de 2011]

Manacorda, Mario Alighiero. (1969). *Marx y la pedagogía moderna*. Barcelona, España: Oikos-Tau.

Manacorda, Mario Alighiero. (2009). *Historia de la educación 2. Del 1500 a nuestros días*. México, México: Siglo XXI.

Mariátegui, José Carlos. (1975). *Peruanicemos al Perú*. En *Obras completas*. 3ra edición. Volúmen 11. Lima, Perú: Empresa Editora Amauta.

Mariátegui, José Carlos. (1980a). *La escena contemporánea*. En *Obras completas*. 20° edición. Lima, Perú: Lima, Perú: Empresa Editora Amauta.

Mariátegui, José Carlos. (1980b). *7 ensayos de la realidad peruana*. En *Obras completas*. 20° edición. Lima, Perú: Empresa Editora Amauta.

Martí, José. (1883). *A aprender en las haciendas*. La América, Nueva York, agosto. En Martí, José. (1997). *Ideario Pedagógico*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

Martí, José. (1884). *La Escuela de Artes y Oficios de Honduras*. La América, Nueva York, junio. En Martí, José. (1997). *Ideario Pedagógico*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

Martí, José. (1891). *Carta a José Dolores Poyo de 5 de diciembre*. En *Obras completas* (1963-1973). Tomo I. La Habana, Cuba: República de Cuba.

Martí, José. (1895). *Carta a Gonzalo Quesada fechada el 1° de abril*.

Martí, José. (1977). *Nuestra América*. Caracas, Venezuela: Biblioteca Ayacucho.

Martí, José. (1990). *Ideario pedagógico*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Martín, María Victoria y Quintana Albalat, Jordi. (2011). *Difusión y uso de webquests en el ámbito universitario español*. Barcelona, España: Universidad de Barcelona.

Documento en línea disponible en la dirección http://oed.ub.edu/PDF/Informe_WebQuest_castellano.pdf [Consultado el sábado 23 de abril de 2011]

Martín Isabel, Mariano. (1999). La filosofía peruana frente el problema de los orígenes. En *Revista de Hispanismo Filosófico*. N° 4. [29-46].

Martínez Assad, Carlos. (1986). *Los lunes rojos. La educación racionalista en México*. México, México: Secretaría de Educación Pública y Ediciones El Caballito.

Mena, José de la Luz. (1930). *¡Sólo la escuela racionalista educa!*. México, México: s/e.

Mena, José de la Luz. (1941). *La escuela socialista. Su desorientación y fracaso. El verdadero derrotero*. México, México: s/e.

Solana, Fernando; Cardiel Reyes, Raúl; y Bolaños, Raúl. (1981). *Historia de la educación pública en México*. Secretaría de Educación Pública. México, México: FCE.

Marx, Karl. (1973). *El capital*. Tomo III. Buenos Aires, Argentina: Cartago.

Marx, Karl y Engels, Friedrich. (1971). *La ideología alemana*. Montevideo, Uruguay: Pueblos Unidos.

Mate, Reyes. (2006). *Medianoche en la historia. Comentario a las tesis de W. Benjamin sobre el concepto de historia*, Madrid, España: Trotta.

Mate, Reyes. (2008). *La herencia del olvido. Ensayos en torno a la razón compasiva*. Madrid, España: Errata naturae.

Maxwell, J.A. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 62(3), [279-300].

McLaren, Peter. (1998). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Segunda edición. Traducción del inglés por María Marcela González Arenas. México, México: Siglo XXI.

Medina Rubio, Aristides. (2010). *La historia crítica*. Conferencia dictada el 26 de julio en el Instituto Pedagógico de Caracas, Venezuela.

Mendes da Rocha Neto, João; Freire Borges, Djalma y Furtado, Edna Maria. (2010). Entre palabras y deseos: Análisis de contenido de la publicidad de los hoteles. Documento en línea disponible en la dirección <http://www.scielo.org.ar/pdf/eypt/v19n5/v19n5a10.pdf> [Consultado el sábado 16 de abril de 2011]

Mejía Vera, Yvette. (2007). Warisata El modelo de Ayllu. Sistematización de Warisata Escuela-Ayllu. En XIX reunión anual de etnología. La Paz, Bolivia: MUSEF. [257-278]. Documento en línea disponible en la dirección <http://www.katari.org/pdf/warisata.pdf>. [Consultado el martes 8 de junio de 2010]

Mészáros, István. (2008). *La educación más allá del capital*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Ministerio de Educación y Culturas. (2008). *Tres universidades indígenas fueron creadas para los pueblos indígenas*. En Ministerio de Educación. Documento en línea disponible en la dirección <http://www.minedu.gov.bo/minedu/showNews.do?newsId=696>. [Consultado el viernes 4 de junio de 2010]

Mirabal, Edsijual. (2010). *En tierra abonada por la cooperación emerge el poder popular con paso firme*. Caracas, Venezuela: artículo no publicado.

Molins Pera, Mario. (1998). *La República y la Educación en Simón Bolívar y Simón Rodríguez y su proyección actual*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.

Mompó, Enric. (2008). Antropocentrismo y modernidad. *En defensa del marxismo*. Documento en línea bajado de la dirección <http://revista-edm.org/?q=antropocentrismo-y-modernidad> [Consultado el domingo 5 de julio de 2009]

Montes de Oca Navas, Elvia. (2004). La escuela racionalista. Una propuesta teórica metodológica para la escuela mexicana de los años veinte del siglo pasado. En *La Colmena, Revista de la Universidad Autónoma del Estado de México*. N° 4, enero-marzo. Documento en línea bajado de la dirección <http://revista-edm.org/?q=antropocentrismo-y-modernidad> [Consultado el sábado 14 de mayo de 2011].

Montes Ruiz, Fernando. (1999). *La máscara de piedra. Simbolismo y personalidad aymarás en la historia*. La Paz, Bolivia: Armonía.

Mora, David. (2005a). Preámbulo. En Mora, David (Coordinador). *Didáctica crítica, educación crítica de las matemáticas y etnomatemática. Perspectivas para la transformación de la educación matemática en América Latina*. La Paz, Bolivia: Campo Iris.

Mora, David. (2005b). Didáctica crítica y educación crítica de las matemáticas. En Mora, David (Coordinador). *Didáctica crítica, educación crítica de las matemáticas y etnomatemática. Perspectivas para la transformación de la educación matemática en América Latina*. La Paz, Bolivia: Campo Iris.

Mora, David. (2008a). Educación técnica, tecnológica, productiva profesional en América Latina y El Caribe. En Mora, David y De Alarcón, Silvy (Coordinadores). *Investigar y transformar. Reflexiones sociocríticas para pensar la educación*. La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Integración.

Mora, David. (2008b). Concepción crítica del concepto de currículo. Ideas para la transformación, diseño y desarrollo curricular en tiempos de cambios sociopolíticos. En *Integra educativa*. Revista de Investigación Educativa. Vol. I. No 2. Mayo-agosto.

Mora, David. (2009a). Pedagogía y Didáctica Crítica para una Educación Liberadora. En *Integra educativa*. Revista de Investigación Educativa. Vol. II. N° 1. Enero-abril.

Mora, David. (2009b). Una metodología para el análisis de trabajos de investigación desde la complejidad. Un esquema básico para el meta-análisis o análisis secundario, especialmente desde el punto de vista cualitativo. [183-221]. En Mora, David y González Velasco, Juan Miguel (Coordinadores). *Investigación científica: un encuentro con el paradigma de la complejidad*. La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Investigación Educativa para la Integración del Convenio Andrés Bello.

Mora, David y Oberliesen, Rolf. (2004). *Trabajo y educación: jóvenes con futuro*. La Paz, Bolivia: Editorial Campo Iris.

Mora García, J. Pascual. (2004). El Currículo como Historia Social (Aproximación a la historia del currículo en Venezuela). En *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Mérida, Venezuela. Enero-Diciembre. N° 9.

Mora García, José Pascual. (2009). *Historia de la educación en Venezuela*. Caracas, Venezuela: Centro Nacional de Historia.

Morales, Evo. Bolivia: Territorio libre de analfabetismo. (2008). Documento en línea disponible en la dirección <http://www.servindi.org/actualidad/6223> [Consultado el viernes 11 de junio de 2010]

Morán Oviedo, Porfirio. (1996). *Fundamentación de la didáctica*. Primer tomo. 6ta edición. México, México: Gernika.

Moya Romero, Andrés Eloy. (2008). *Elementos para la construcción de un modelo de evaluación en matemática para el nivel de educación superior*. Tesis doctoral. Caracas, Venezuela: Instituto Pedagógico de Caracas.

Murguey, Valentín. (2005). *La perspectiva pedagógica didáctica en el pensamiento de Simón Rodríguez y su expresión en el proyecto educativo nacional*. Tesis doctoral. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili.

Murillo Rubiera, Fernando. (1986). *Andrés Bello: Historia de una vida y de una obra*. Caracas, Venezuela: La Casa de Bello.

Nalerio, Martha. (2008). Sabas Olaizola: de Decroly a la Escuela Nueva nacional. En *Quehacer educativo*. Agosto. [56-63]. Documento en línea disponible en la dirección http://www.quehacereducativo.edu.uy/docs/674e073c_qe%2090_15_did%C3%A1ctica10.pdf [Consultado el jueves 19 de mayo de 2011].

Naranjo, Rubén. (1998). En *hoja informativa N° 69*, agosto. Documento en línea disponible en la dirección http://www.pampagringa.com.ar/Pueblos/PROV_STA_FE/SAN_MARTIN/San_Jorge/NOTAS/olga_coss.htm [Consultado el domingo 10 de abril de 2011]

Nieto Caballero, Agustín. (2002). *Educadores latinoamericanos*. Agustín Nieto Caballero. En Biblioteca Digital. Documento en línea disponible en la dirección http://www.crefal.edu.mx/biblioteca_digital/enlaces/educadores_latinoamericanos/colombia/nieto.htm [Consultado el domingo 11 de mayo de 2008]

Olaizola, Sabas. (1935). *La Escuela Nueva en Uruguay*. Montevideo, Uruguay: s/e.

O'Donnell, Mario. (1994). *Juana Azurduy, la Teniente Coronela*. Buenos Aires, Argentina: Planeta.
Ortuño, Wilmer. (2009). La Ley Orgánica de Educación: variaciones sobre un mismo tema. En *Aporrea.org*. Documento en línea disponible en la dirección <http://www.aporrea.org/educacion/a84984.html> [Consultado el martes 26 de abril de 2011]

Paccotti, Amanda. (1994). Olga Cossettini y la Escuela Serena. En *Revista Rosario, historias de aquí a la vuelta*. Documento en línea disponible en la dirección

http://www.irice.gov.ar/cossettini/Textos/A_Paccotti.pdf [Consultado el domingo 10 de abril de 2011]

Palacios, Jesús. (1997). La educación en el siglo XX (III). La crítica radical. Segunda edición. *Cuadernos de educación*. N° 148. Caracas, Venezuela: Laboratorio Educativo.

Palma, Diego. (1971). La praxis científica en el Trabajo Social. En *Trabajo Social II*, 3: 5 - 9. Santiago de Chile, Chile.

Palma, Diego. (1992). *Encuentros y desencuentros de las propuestas de sistematización*. Papeles de CEAAL, N° 3, Santiago de Chile, Chile, junio.

Pansza G., Margarita; Pérez J., Esther C. y Morán Oviedo, Porfirio. (2001). *Fundamentación de la didáctica*. Bilbao, España: Gernika.

Parra Monserrat, David. (2010). La importancia de las tendencias historiográficas en la concepción de la historia y su didáctica para futuros maestros. En Ávila Ruiz, Rosa María; Rivero Gracia, María Pilar y Domínguez Sanz, Pedro L. *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza, España: Institución Fernando El Católico. [75-84]

Paxton, Tom. (1964). *What Did You Learn In School?* Canción interpretada por Pete Seeger. Documento en línea disponible en la dirección <http://www.youtube.com/watch?v=Vucczlg98Gw&feature=related>. [Consultado el viernes 4 de abril de 2008]

Peleteiro Vázquez, Isabel Elena. (2005). Pedagogía social y didáctica crítica: consideraciones para una práctica educativa orientada a los sectores en situación de desventaja y exclusión social. *Revista de Pedagogía*. N° 58. [49-62]. Caracas, Venezuela: Instituto Pedagógico de Caracas.

Pérez Criales, Ana. (1996). *Historia de las Escuelas Indígenales de Caiza y Warisata*. La Paz, Bolivia: Autora.

Pérez Rescaniere, Gerónimo. (2011). *De Cristóbal Colón a Hugo Chávez Frías*. Caracas, Venezuela: Fondo Editorial Ipasme.

Pérez, Elizardo. (1962). *Warisata, la Escuela Ayllu*. La Paz, Bolivia: Empresa Industrial Gráfica E. Burillo.

Pérez del Viso, Adela. (2010). Escritores de la libertad. En *Mis artículos y libros*. Documento en línea disponible en la dirección http://misarticulosylibros.blogspot.com/2010_07_01_archive.html [Consultado el viernes 20 de mayo de 2011]

Pérez Valle, Eduardo. (1980). *El martirio del héroe: la muerte de Sandino*. Managua, Nicaragua: Biblioteca del Banco Central de Nicaragua.

Phelan, John L. (1979). *El origen de la idea de América*. México, México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Pigna, Felipe. (2011). Manuel Belgrano. En *El Historiador*. Documento en línea disponible en la dirección <http://www.elhistoriador.com.ar/biografias/b/belgrano.php> [Consultado el domingo 23 de abril de 2011]

Pinkevitch, Albert. (1929). *The new education in the Soviet Republic*. Nueva York, Estados Unidos: The John Day Co.

Pisarienko, V. I. y Pisarienko, I. Ya. (1987). *La ética pedagógica*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Pluckrose, H. (1993). Conceptos y destrezas. En Pluckrose, H. (eds). *Enseñanza y aprendizaje de la Historia*. Madrid, España: Morata.

PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo) y OEA (Organización de Estados Americanos). (2010). *Nuestra democracia OEA-PNUD. Primer Foro de la Democracia Latinoamericana*. Documento en línea disponible en la dirección <http://www.nuestrademocracia.org/> [Consultado el viernes 1° de abril de 2011]

Poma, Santiago. (2010). *Warizata. La Escuela Ayllu*. Documento en línea disponible en la dirección http://www.willka.net/Juan_archivos/Warizata.htm. [Consultado el martes 8 de junio de 2010]

Ponce Urquiza, Arturo. (2005). El concepto de geoideología desde el pensamiento del evangelista del poder marítimo, Alfred Thayer Mahan. En Rodríguez Díaz, Rosario (Coord.). *El Caribe entre México y Estados Unidos*. México, México: UMSMM, Instituto Mora.

Pozo, Ignacio. (1985). *El niño y la historia*. Madrid, España: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

Prieto Figueroa, Luis Beltrán. (2005a). *De una educación de castas a una educación de masas*. Caracas, Venezuela: Iesalc (Unesco), Fondo Editorial Ipasme y Fundación Luis Beltrán Prieto Figueroa.

Prieto Figueroa, Luis Beltrán. (2005b). *El Estado y la educación en América Latina*. Caracas, Venezuela: Iesalc (Unesco), Fondo Editorial Ipasme y Fundación Luis Beltrán Prieto Figueroa.

Prieto Figueroa, Luis Beltrán. (2005c). *El humanismo democrático y la educación*. Caracas, Venezuela: Iesalc (Unesco), Fondo Editorial Ipasme y Fundación Luis Beltrán Prieto Figueroa.

Prieto Figueroa, Luis Beltrán. (2005d). *Principios generales de la educación*. Caracas, Venezuela: Iesalc (Unesco), Fondo Editorial Ipasme y Fundación Luis Beltrán Prieto Figueroa.

Prieto Figueroa, Luis Beltrán. (2006). *El Estado Docente*. Caracas, Venezuela: Fundación Biblioteca Ayacucho.

Prieto Figueroa, Luis Beltrán. (2008). *El maestro como líder*. Caracas, Venezuela: Fondo Editorial Ipasme.

Puiggrós, Adriana. (1984). *La educación popular en América Latina: orígenes, polémicas y perspectivas*. México, México: Nueva Imagen.

Puiggrós, Adriana. (2003). *El lugar del saber: conflictos y alternativas entre educación, conocimiento y política*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Galerna.

Puiggrós, Adriana. (2005). *De Simón Rodríguez a Paul Freire. Educación para la Integración Iberoamericana*. Bogotá, Colombia: Convenio Andrés Bello.

Puig Rovira, Josep. (2007). Alexander S. Neill y las pedagogías antiautoritarias. [151-176]. En Trilla, Jaume (Coordinador). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona, España: Grao.

Quijano, Aníbal. (2005). Don Quijote y los molinos de viento en América Latina. En Libros y Artes, Revista de Cultura de la Biblioteca Nacional del Perú, No. 10, Abril 2005, [14-16]. Lima, Perú. Documento en línea disponible en la dirección <http://www.oeiperu.org/documentos/ClavesQuijano.pdf>. [Consultado el lunes 12 de mayo de 2008]

Quintanilla, Susana. (1996). Los principios de la reforma educativa socialista: imposición, consenso y negociación. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C., Volumen I. Número 1. Enero-junio, [137-152].

Ramírez, Ángel. (2004). *Pedagogía para aprendizajes productivos*. Bogota, Colombia: Ecoe.

Ramos, Miguel. (1991). Escuela Activa. En Enciclopedia Ger. Documento en línea disponible en la dirección http://www.canalsocial.net/Ger/ficha_GER.asp?id=5428&cat=educacion. [Consultado el lunes 18 de abril de 2011].

Real Academia Española. (2008). *Diccionario de la lengua española*. Vigésima segunda edición. Madrid, España: Autor.

Red Boliviana. (2011). Tiwanacu o Tihuanaco. Documento en línea disponible en la dirección <http://www.redboliviana.com/elpais/patrimonios/Tiwanaku.asp> [Consultado el sábado 30 de abril de 2011].

Reinaga, Fausto. (1970). *La revolución india*. La Paz, Bolivia: Comunidad Amáutica Mundial.

Reinaga, Fausto. (1971). *Tesis india*. La Paz, Bolivia: Comunidad Amáutica Mundial.

Reinaga, Ramiro. (2000). *Bloqueo 2000*. La Paz, Bolivia: Arumanti Chachanaka.

República de Bolivia. (1917). *La reforma educacional en Bolivia*. La Paz, Bolivia: Autor.

República de Cuba. (1975). *La educación en revolución*. La Habana, Cuba: Instituto Cubano del Libro.

Revolución Sandinista. (2009). Plan del proyecto cooperativo en Wiwilí. Documento en línea disponible en la dirección <http://sandinismo.info/plan-del-proyecto-cooperativo-en-wiwil/> [Consultado el sábado 14 de mayo de 2011]

Reyeros, Rafael. (1952). *Historia de la educación en Bolivia. De la independencia hasta la revolución federal.* La Paz, Bolivia: Universo.

Reynaga, Ramiro. (1989). Wankar Tawa Inti Suyu. Documento en línea disponible en la dirección <http://nasdat.com/index.php?topic=966.0;wap2> [Consultado el viernes 22 de abril de 2011]

Richardson, R. (Coord.). (1989). *Pesquisa social: métodos e técnicas.* Sao Paulo, Brasil: Atlas.

Rodríguez, Luis Cipriano. (2010). *Historia de las ideas anticomunistas.* Caracas, Venezuela: Fondo Editorial Ipasme.

Rodríguez, Simón. (1975a). *Obras completas.* Tomo I. Caracas, Venezuela: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.

Rodríguez, Simón. (1975b). *Obras completas.* Tomo II. Caracas, Venezuela: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.

Rodríguez, Simón. (1990). *Sociedades americanas.* Caracas, Venezuela: Biblioteca Ayacucho.

Rodríguez Ebrard, Luz Angélica. (2008). Vínculo entre la investigación-acción, el constructivismo y la didáctica crítica. En *Odiseo, revista electrónica de pedagogía*, 5, (10). Documento en línea bajado de la dirección: <http://www.odiseo.com.mx/2008/5-10/rodriguez-vinculo.html>. [Consultado el sábado 7 de febrero de 2009]

Rodríguez Marcos, Ana. (1998). *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea.* Congreso Internacional Conmemorativo del 25 Aniversario de la incorporación de los estudios de magisterio españoles a la universidad (1997). Madrid, España: Universidad Autónoma de Madrid.

Rodríguez Ratia, F. (2004). Concepto y campo epistemológico de las Ciencias Sociales (II). En: C. Domínguez (Coord.) *Didáctica de las Ciencias Sociales para Primaria* (38- 39). Madrid, España: Pearson Educación.

Rodríguez Rojo, Martín. (1997). *Hacia una didáctica crítica.* Madrid, España: La Muralla.

Roig Ibáñez, José. (2006). *La educación ante un nuevo orden mundial.* Buenos Aires, Argentina: Díaz de Santos.

Roitenberg, Efim. (1975). La tabla de multiplicar. En Kudryashova, A. (Compiladora) *Antón Makarenko, su vida y labor pedagógica.* Moscú, Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas: Progreso. [97-105]

Rojas Olaya, Alí Ramón. (2009). *Currículo de la indignación y la ley del desagravio.* Caracas, Venezuela: Fondo Editorial Ipasme.

Rojas Olaya, Alí Ramón. (2010). *La pedagogía del adobe*. La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Investigación Educativa para la Integración del Convenio Andrés Bello.

Rojas, Reynaldo. (2007). Federico Brito Figueroa, los annales y la historia económica y social de Venezuela. En *El eco de los pasos*. Documento en línea disponible en la dirección <http://www.elecode lospasos.net/article-11892674.html> [Consultado el miércoles 17 de noviembre de 2010]

Romero, Denzil. (1982). *El invencionero*. Barcelona, España: Tusquets.

Rosenblat, Ángel. (1940). El español y el indio ante el trabajo. La Nación. Buenos Aires, 27 de octubre de 1940. En Rosenblat, Ángel. (2002). *El español de América*. N° 203. Caracas, Venezuela: Biblioteca Ayacucho.

Rouma, George. (1915). *Pedagogía sociológica*. Madrid, España: Francisco Beltrán.

Rubín de Celis, Emma. (1981). Investigación científica vs Investigación Participativa, reflexiones en torno a una falsa disyuntiva, en: *Investigación Participativa y Praxis Rural*, Vio Grossi, Francisco; Gianotten, Vera y de Wit, Ton (editores). Lima, Perú; Mosca Azul.

Ruiz, Gustavo Adolfo. (1998). Introducción. En primer Congreso Pedagógico Venezolano 1895. Caracas, Venezuela: Universidad Central de Venezuela.

Rumazo González, Alfonso. (2004). *Simón Rodríguez maestro de América*. Ediciones de la Presidencia de la República.

Salamanca, Antonio. (2008). *Filosofía, política y derecho de la revolución*. Tesis doctoral. México, México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Salazar de la Torre, Cecilia. (2006). *Estética y política en la Escuela-Ayllu de Warisata. Una aproximación al expresionismo de Mario Alejandro Illanes*. Documento en línea disponible en la dirección <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/bolivia/cides/torre2.pdf> [Consultado el miércoles 17 de noviembre de 2010]

Salazar Mostazo, Carlos. (1986). *La Taika, teoría y práctica de la Escuela Ayllu*. La Paz, Bolivia: Librería editorial.

Salazar Mostazo, Carlos. (1997). *¡Warisata mía!*. Tercera edición. La Paz, Bolivia: Librería editorial.

Salazar Mostazo, Carlos. (2005). *Gesta y Fotografía. Historia de Warisata en imágenes*. La Paz, Bolivia: Lazarsa.

Sanoja, Mario y Vargas, Iraida. (1974). *Antiguas formaciones y modos de producción venezolanos*. Caracas, Venezuela: Monte Ávila Editores.

Santos Guerra, Miguel Ángel. (2006). *Currículo oculto y aprendizaje en valores*. Málaga, España: Universidad de Málaga.

Sant Roz, José. (2010). *El procónsul Rómulo Betancourt. Memorias de la degeneración de un país*. Caracas, Venezuela: Monte Ávila.

Sarduy Domínguez, Yanetsys. (2007). El análisis de información y las investigaciones cuantitativa y cualitativa. En *Revista Cubana Salud Pública*. 33(2).

Sauper, Hubert. (2004). La pesadilla de Darwin (Le cauchemar de Darwin). Película coproducida por Francia, Austria y Bélgica.

Schaller, Klaus. (1986) ¿Está llegando al final de su época la ciencia crítica de la educación? *Revista de educación*. N^o 280. [17-36]

Schmid, Jakob Robert. (1973). *El maestro-compañero y la pedagogía libertaria*. Barcelona, España: Fontanella.

Serrano Gómez, Wladimir. (2009). *La educación matemática crítica en el contexto de la sociedad venezolana: hacia su filosofía y praxis*. Tesis doctoral. Caracas, Venezuela: Universidad Central de Venezuela.

Silva, Aida. (2011). Investigación cualitativa: una reflexión. Documento en línea disponible en la dirección <http://segmento.itam.mx/Administrador/Uploader/material/Descubra%20sus%20Sentimientos.PDF> [Consultado el domingo 10 de abril de 2011]

Silva, Ludovico. (1980). *Teoría del socialismo*. Caracas, Venezuela: Alcaldía del Distrito Metropolitano de Caracas.

Silva, Ludovico. (1982). *Humanismo clásico y humanismo marxista*. Caracas, Venezuela: Monte Ávila Editores.

Silva, Ludovico. (1984). *La plusvalía ideológica*. Caracas, Venezuela: Universidad Central de Venezuela.

Silva, Ludovico. (2007). *Letra y pólvora*. Caracas, Venezuela: Fundación Ludovico Silva.

Sinclair, M. E. (1980). La iniciación al trabajo manual en las escuelas del tercer mundo. En *Aprender y trabajar*. Morsy, Z. (compilador). París, Francia: Unesco.

Siñani, Tomasa. (1998). *Entrevista a la hija de Avelino Siñani*. La Paz, Bolivia: Presencia.

Soler Roca, Miguel. (2005). *Réplica de un maestro agredido. Educar en Uruguay: de la construcción al derribo, de la resistencia a la esperanza*. Montevideo, Uruguay: Trilce.

Sosa, Jesualdo. (1968). *Los fundamentos de la nueva pedagogía*. Caracas, Venezuela: Universidad Central de Venezuela.

Sosa, Marcela y Foglino, Ana María. (2004). Leticia Cossettini, la maga de los niños. Documento en línea disponible en la dirección <http://www.ffyh.unc.edu.ar/alfilo/alfilo-0/NewFiles/Cossettini.html> [Consultado el domingo 10 de abril de 2011]

Soto, José Alberto y Bernardini, Amalia. (1984). *La educación actual en sus fuentes filosóficas*. San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad Estatal a Distancia (Euned).

Student Labor Program. (1982). *Manual operacional*. Kentucky, Estados Unidos: Berea College.

Suárez Arnez, Faustino. (1963). *Historia de la Educación en Bolivia*. La Paz, Bolivia: Editorial Trabajo.

Stenhouse, Lawrence. (1984). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid, España: Morata.

Steinsleger, José. (2005). *América nació en Nicaragua*. Documento en línea disponible en la dirección <http://www.larepublica.com.uy/comunidad/191568-america-nacio-en-nicaragua> [Consultado el viernes 1° de abril de 2011]

Tapia, Luciano. (1995). *Whamawa jakawisaya (Así es nuestra vida). Autobiografía de una aymara*. La Paz, Bolivia: Hisbol.

Tashakkori, Abbas y Teddie, Charles. (2003). Mixed methodology. Combining qualitative and quantitative approaches. Documento en línea disponible en la dirección http://docencia.izt.uam.mx/rgo/METODOLOGIAIII/tareas/tareas_archivos/Tashakkori.pdf [Consultado el domingo 23 de abril de 2011]

Tolstoi, Leon. (2003). *La escuela de Yásnaia Poliana*. Madrid, España: José J. De Olañeta.

Torres, José Luis. (1945). *La década infame*. Buenos Aires, Argentina: Formación Patria.

Torres Carrillo, Alfonso. (1998). La sistematización de experiencias educativas: reflexiones sobre una práctica reciente. Ponencia presentada en el Tercer Congreso Iberoamericano y Caribeño de Agentes de Desarrollo Sociocultural y Comunitario. La Habana, octubre. Documento en línea disponible en la dirección http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab13_04arti.pdf [consultado el domingo 17 de abril de 2011].

Trilla, Jaume; Gros, Begoña; López, Fernando y Martín, María Jesús. (2003). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona, España: Ariel.

Trilla, Jaume. (2007). Anton Semionovich Makarenko y otras pedagogías marxistas. [123-150]. En Trilla, Jaume (Coordinador). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona, España: Grao.

Turner Martí, Lidia y Pita Céspedes, Balbina. (2002). *La pedagogía de la ternura*. La Habana, Cuba: Pueblo y educación.

Unesco. (2010). Ley de Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez fue aprobada en Bolivia. En *Unesco Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. Documento en línea tomado de la página http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=13496&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html [consultado el martes 29 de marzo de 2011]

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). (1999). Antología de la prosa en lengua española siglos XVIII y XIX. México, México: Autor.

Valle, Marta Denis. (2010). José Dolores Poyo, fiel amigo y colaborador de Martí. En *Cubaperiodista.cu*. 28 de septiembre. Documento en línea tomado de la página http://www.cubaperiodistas.cu/marti_periodista/54.htm [consultado el viernes 11 de marzo de 2011]

Van Rensburg, Patrick. (1977). Combining education and production. En *Prospects*, 7, 3, [352-354].

Vargas Condori, Jaime. (2006). *El concepto ayni*. La Paz, Bolivia: CEA.

Vásquez, Víctor Hugo. (1991). Historia de la Educación Boliviana. En *Enciclopedia de la Educación Boliviana Franz Tamayo*. La Paz, Bolivia: Teddy Libros Ediciones.

Velandia Mora, Manuel. (2007). La Investigación Cualitativa una herramienta de Investigación en Sexualidad. <http://manuelvelandiaautobiografiayarticulos.blogspot.com/2007/08/la-investigacion-cualitativa-una.html> Documento en línea tomado de la página [consultado el domingo 17 de abril de 2011]

Velasco, Adolfo. (1939). *Reportaje sobre el Núcleo del Chapare*. 5 de octubre. La Paz, Bolivia: Periódico La Noche.

Velasco, Adolfo. (1940). *La escuela indigenal de Warisata*. México, México: Primer Congreso Indigenista Interamericano.

Velazco, Karel. (2010). *Historia y civismo*. Documento en línea tomado de la página <http://karelvelazco.blogspot.com/2010/04/pueblos-originarios.html> [Consultado el viernes 1° de marzo de 2011]

Viaña, Jorge. (2008). Reconceptualizando la interculturalidad. En Mora, David y De Alarcón, Silvy (Coordinadores). *Investigar y transformar. Reflexiones sociocríticas para pensar la educación*. La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Vilar, Pierre. (1980). *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*. Barcelona, España: Crítica (Grupo Editorial Grijalbo).

Villegas Cedillo, Alberto. (2003). *La influencia de los sistemas educacionales del nivel básico de Inglaterra, Japón, Rusia y Estados Unidos sobre el sistema educacional mexicano durante el periodo 1980-2000*. Tesis doctoral. Montemorelos, México: Universidad de Montemorelos.

Viscardo y Guzmán, Juan Pablo. (2005). Carta dirigida a los españoles americanos. En Antepara, José María. (2009). *Miranda y la emancipación suramericana*. Caracas, Venezuela: Biblioteca Ayacucho.

Von Borstel, Federico. (1992). Marco teórico para una educación integradora del trabajo colectivo. En *Perspectivas*. Vol. XXII. N° 3. [283-290]

Weinberg, Gregorio. (1984). *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.

Willis, Paul. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera.* Madrid, España: Akal.

Wind, Astrid. (2011). *Las universidades indígenas en el mundo 1960-2010.* La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Investigación Educativa para la Integración del Convenio Andrés Bello.

Zea, Leopoldo. (1972). *América como conciencia.* México, México: Universidad Nacional Autónoma de México.

**Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie
der Freien Universität Berlin**

La hora de los hornos
Sistematización sociocrítica
de la Escuela Ayllu de Warisata [1931-1940]

**Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades
Doktor der Philosophie (Dr. phil.)**

- Zusammenfassung -

Vorgelegt von:
Alí Ramón Rojas Olaya

Erstgutachter: Prof. Dr. Uwe Gellert

Zweitgutachter: Prof. Dr. Castor David Mora

Mai, 2011

Die Stunde der Leuchttfeuer¹⁵⁷

Soziokritische Systematisierung der Gemeinschaftswerkschule
von Warisata (1931-1940)

Zusammenfassung

Während der dreißiger Jahre des vergangenen Jahrhunderts wurden in Lateinamerika vier Schulen, die auf neuartigen pädagogischen und emanzipatorischen Konzeptionen fußten, gegründet: In Argentinien wurde zwischen 1930 und 1950 durch die Pädagoginnen Olga und Leticia Cossetti die Escuela Serena in zwei Bildungsanstalten, eine in Rafaela und die andere in Carrasco, ins Leben gerufen. Zwischen 1938 und 1958 schuf der argentinische Pädagoge Luis F. Iglesias mit der Landschule Escuela Rural Unitaria de Tristán Suárez die Grundlage für eine kreative Werkschule. In Uruguay gründete das Ehepaar Jesualdo Sosa und Maria Cristina Zerpa, zwischen 1927 und 1935 in Colonia, die ländliche Schule Escuela Rural Canteras del Riachuelo. Durch die Gründung der Gemeinschaftswerkschule Escuela Ayllu¹⁵⁸ von Warisata (1931 und 1940), begründen die bolivianischen Pädagogen Elizardo Pérez und Avelino Siñani mittels der sogenannten „befreienden Werkpädagogik“, auf dem Hochland von La Paz, ein Emanzipierungs- und Befreiungsbewusstsein.

Die benannten Erfahrungen basierten zum einen auf den Konzepten der „Aktiven Schule“ oder „Neuen Schule“, einem marxistischen Bildungsideal und im bolivianischen Fall auf dem, der andinen Kosmologie eigenen, aneztralen Wissen. Zum anderen zeichnen sie sich durch ihren innovativen und lateinamerikanischen Charakter aus. Alle vier Erfahrungen verfolgten ein und dasselbe Ziel, nämlich eine Schulkonzeption und entsprechende didaktische und pädagogische Mittel zu entwerfen, die die soziale Wirklichkeit von Armut und Ungleichheit radikal zu verändern helfen. Die vorliegende Forschungsarbeit nähert sich diesem Ziel, ausgehend von der genaueren Untersuchung der Gemeinschaftswerkschule Warisata, an.

Die Untersuchung hinterfragt die konservativen Erziehungspraktiken, welche die grundlegenden historischen Errungenschaften der befreienden und emanzipatorischen Pädagogik in Lateinamerika, wie zum Beispiel im Fall der Gemeinschaftswerkschule von Warisata in Bolivien, die sich auf Produktion, Gemeinschaft und Revolution als gründende Prinzipien aufbaute, verdunkeln oder verzerrt darstellen.

Die vorliegende Forschungsarbeit ordnet sich einem soziokritischen Paradigma unter. Aus diesem Grund orientiert sich die Analyse an einem neuen sozialen Bewusstsein, das als Verwalter der prä- und postkolumbianischen Vergangenheit der Durchmischung (*mestizaje*), der Negritude, Widerspenstigkeit, Entrüstung und tief greifenden Missachtung verstanden wird. Es wird eine qualitative und historiographische Methodologie verwendet (Tiefeninterviews und zwei

¹⁵⁷ Der spanische Titel der Forschungsarbeit: *La hora de los hornos*, ist einem Gedicht José Martí entnommen. Als „Hornos“ wurden die Signalfeuer der Indigenen, die die europäischen Seefahrer an den Küsten Südamerikas beobachteten, bezeichnet. Daher auch der Name "Kap Horn" für die Südspitze Amerikas. *Hornos* steht für Kampfgeist und Hoffnung, das Wiederaufleben einer Vergangenheit und einer Gegenwart voller Tragödien, Ungleichheiten, Unbilligkeiten und Ungerechtigkeiten. Anmerkung der Übersetzung.

¹⁵⁸ „Ayllu“ ist eine soziale Zelle, eine Art Großfamilie, eine Gemeinschaftsform der Völker der zentralen Anden. Die „Ayllu-Institution“ ist älter als der Inkastaat. In den Ayllus werden die älteren Mitglieder geachtet und ihr Wort wird gehört und befolgt (Tarif Ascarrunz, 1990, und Boero Rojo, 1991).

Diskussionsgruppen; soziokritische Inhaltsanalyse; Analyse bibliografischer, hemerografischer, ikonografischer, filmischer und elektronisch gespeicherter Dokumente), um diese emanzipatorische Erfahrung nicht nur durch eine historische Untersuchung zu systematisieren, sondern aus dem praktischen Ziel heraus: Den Erneuerungsgeist der lateinamerikanischen Nationen zu multiplizieren und so zu einer zweiten und definitiven Unabhängigkeit beizutragen. **Schlüsselwörter:** Arbeit, indigene Erziehung, ländliche Erziehung, befreiende Werkpädagogik – *pedagogía del adobe*, Geo-Ideologie, "Amautik" (Philosophie oder Weltanschauung in der Andenwelt), unser Amerika – *nuestro américa*¹⁵⁹, polytechnische Erziehung, marxistische Erziehung, revolutionäre Pädagogik, produktive Erziehung, Gemeinschaftserziehung, *ayllu* und *ayni*¹⁶⁰.

Einführung

1. - Töchter und Söhne der Gemeinschaftswerkschule von Warisata

1940 schrieb der Indigene Juan Añawayá Poma, während seines Militärdienstes, seinen Kameraden folgende Worte: "Ich bin der Meinung, dass die Kaserne dem Vorhof des Gefängnisses gleichkommt" (Salazar Mostajo, 2005: 71¹⁶¹). Dieser Mann, der hinterher Lehrer wurde, schrieb in der Dekade der vierziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts die "Geschichte der Schule von Turrini" in fehlerfreiem Spanisch. Diese Tatsache ist umso bemerkenswerter, als seine Muttersprache Aymara war.

1947 führten die Indigenen Florentino Miranda, Martín Rojas, Pascual Mamani, Toribio Apaza, Luís Condori, Serapio Quispe, Vicente Mamani, Gregorio Chura, Serapio Mamani, Carlos Garibaldi, Juan Pedro Miranda und Clemente Mamani einen Streik auf dem Andenhochland bei La Paz, Bolivien an. Sie begaben sich nach La Paz, um mit der Regierung Néstor Guillén Olmos (1890-1966) über die Gräueltaten, deren Opfer das indigene Volk war, zu diskutieren (Salazar Mostajo, 2005; 273). Zu Beginn desselben Jahres hatte sich die Bevölkerung der Provinz *Los Andes* bei La Paz erhoben. Der Bürgermeister von Puerto Pérez informierte, dass etwa tausend "Indios", welche "mit Schusswaffen, Steinen, Schleudern und Stöcken ausgerüstet waren, Kaufmänner und Reisende angegriffen hatten", und weitere viertausend "sich anschickten, die Bevölkerung von Puerto Pérez, Pucarani und Aygachi anzugreifen" (Antezana und Romero, 1973; 134). Die Anführer dieser Bewegung forderten die Errichtung von Landschulen, die Genehmigung der Gründung von Bauerngewerkschaften und deren legale Anerkennung und Schutz gegenüber dem Missbrauch durch die Großgrundbesitzer (Montes Ruiz, 1999; 348).

1972 wurde die Indigene Tomasa Siñani De Willka als "Frau des Jahres" von der Organisation "*Ateneo Femenino Boliviano*" gewählt. Diese Frau hatte in den vierziger, fünfziger und sechziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts Mütterorganisationen gegründet, mit der Absicht, das soziokulturelle Niveau der indigenen Frau zu heben. Sie vertrat Bolivien auf Frauenkongressen in Asunción, Lima und Panama (Interview mit Adriana Mariscal, 2010).

1991 erhielt Braulia Andrade, Carlos Garibaldis Gemahlin, die höchstrangige pädagogische Auszeichnung Boliviens: den Erziehungsorden. Sie gründete etliche Schulen in Bolivien (Interview mit Adriana Mariscal, 2010).

¹⁵⁹ Als *nuestro america* werden vom Autor die indigene Nationen Mittel- und Südamerikas, welche durch den Kolonialismus und seine Folgen unterdrückt wurden/ werden, bezeichnet. Im Rahmen der Übersetzung wurde für ein klareres Verständnis der Begriff als Lateinamerika oder „unseres Kontinents“ übersetzt. Anmerkung der Übersetzung
¹⁶⁰ „ayni“ ist Quechua und bedeutet "dem anderen auf selbstlose Weise zu helfen" also Kooperation und Solidarität. Anmerkung der Übersetzung.

¹⁶¹ Wenn nicht anders markiert, so handelt es sich bei den Zitaten um eigene Übersetzungen.

Im Jahr 2001 gewann Carlos Salazar Mostajo in Bolivien den Preis für Kulturförderung "Gunnar Mendoza". Zwischen 1952 und 1979 war er Lehrer für Kunstgeschichte und Ästhetik an der Kunstgewerbeschule "*Escuela Superior de Bellas Artes Hernando Siles*" und zwischen 1979 und 1980 Direktor desselben Instituts. Zwischen 1979 und 1995 lehrte er als Professor für Kunstgeschichte an der Universität "*Universidad Mayor de San Andrés*", wo er zudem leitende Positionen innehatte. Salazar hatte seine Kenntnisse und Fertigkeiten als Autodidakt erworben. Er war Künstler, Schriftsteller und Kunstkritiker. Er widmete einen großen Teil seiner Texte den Überlegungen zur Kunst als menschlicher Tätigkeit mit philosophischem, religiösem, politischem und kulturellem Inhalt. Als Künstler nahm er an Kollektivausstellungen in Mexiko und an zwei Retrospektiven teil, außerdem schuf er drei Wandbilder. 2001 und 2002 präsentierte er die fotografische Ausstellung "Mein Warisata!". Er fungierte 1981, 1983 und 1985 als Direktor der Kunstbiennale Boliviens (Interview mit Roberto Arze, 2010).

Im Oktober 2009 durchquert Basilio Quispe, ein 84 Jahre alter Mann, Mitglied der indigenen Gemeinschaft und indigener Führer aus Warisata, Reiseführer einer Reise in die Vergangenheit, die Wege der indigenen Gemeinschaft, befragt die ältesten Gemeinschaftsmitglieder, wie das Leben früher zu Zeiten der Großgrundbesitzer war. Seine Erzählung beginnt mit den Verhältnissen zu Zeiten des Präsidenten Baptista Saavedra, als Sklaven vergewaltigt, misshandelt und gedemütigt wurden, geht über zur Revolution von 1952, die unter Víctor Paz Estenssoro die Bodenreform mit sich brachte, streift dabei die Zeiten des Chacokriegs und endet schließlich im Jahre 2003 und dem sogenannten "Gaskrieg". Basilio Quispe führt durch diese Geschichte als Protagonist des Dokumentarfilms "Der Beginn war in Warisata" des spanischen Filmemachers David Busto (2009). Einige Jahre zuvor war Basilio selbst Protagonist der bolivianischen Geschichte gewesen. Am 19. September 2003 mobilisierte er eine halbe Million Menschen, welche in von Sorata¹⁶² ausgehenden Straßenmärschen Erdgas für die Bolivianer und Bolivianerinnen forderten¹⁶³. Am 20. September griffen Soldaten bei Sonnenaufgang die aymara-Gemeinschaft von Warisata an und ermordeten viele derjenigen, die zum „Gaskrieg“, dem Aufstand der indigenen Bevölkerung, die den Präsidenten Gonzalo Sánchez De Lozada stürzte und eine neue politische Zeit in Bolivien einweihte, aufgerufen hatten (Interview mit Basilio Quispe, 2010).

Kürzlich, im Jahr 2010, begleitete Ana Pérez Criales ihre Nichte Adriana Mariscal ins "*Instituto Internacional de Investigación Educativa para la Integración del Convenio Andrés Bello*" nach La Paz, um gemeinsam eine Konferenz über die von Raúl Pérez angewandte Pädagogik in der Schule von Caiza D bei Potosí zu halten, der Ana damals angehörte. Ana ist nun eine pensionierte Lehrerin und wurde von ihren Zeitgenossen aus den dreißiger Jahren des vergangenen Jahrhunderts als Vorbild für ihren kämpferischen Geist geschätzt. Ihr Name wird eng mit dem Epos des indigenen Befreiungsprozesses in Verbindung gebracht (Interview mit Adriana Mariscal, 2010).

¹⁶² 222 Jahre vorher, am 5. August 1781, geriet die Bevölkerung von Sorata nach etlichen Monaten, in denen die indigene Bevölkerung mit Hilfe der Minenarbeiter von Ananea, die einen Stausee gebaut hatten, um das Dorf zu überschwemmen, in die Hände des von Bartolina Sisa und dem jungem Andrés Tupak Katari angeführten indigenen Heeres.

¹⁶³ Die Anfangsgründe der Mobilmachung waren, laut García Linera (2007), die Einforderung von Respekt gegenüber den "Sitten und Bräuchen" in der indigenen Justizausübung, erst in dessen Folge begann der Hungerstreik der indigenen Anführer des ganzen Hochlandes im Widerstand gegen das Vorhaben, die bolivianischen Gasvorkommen auf nordamerikanischen Märkten zu verkaufen. Auch wenn die spezifischen Gründe für den Aufstand neu waren, haben sich doch die Motive der indigenen Mobilmachungen, im Vergleich zu vorhergehenden Jahrhunderten, nicht stark verändert.

Den genannten Personen¹⁶⁴ ist eines gemein: Sie waren Schülerinnen und Schüler der Gemeinschaftswerkschule von Warisata und wurden dort ausgebildet. Sie sind im übertragenen Sinn Töchter und Söhne der bolivianischen Lehrer Avelino Siñani und Elizardo Pérez. Sie sind Früchte der befreienden Werkpädagogik – *pedagogía del adobe* –, einer Schule, die unter Befreiung den "Bruch mit einer Vergangenheit der Schande, Unterdrückung und Unkultur verstand" (Salazar Mostajo, 2005; 273).

2. – Das Erziehungsgesetz „Avelino Siñani - Elizardo Pérez“

Am Montag, den 6. Dezember 2010, verabschiedete die Erziehungskommission des Abgeordnetenhauses des plurinationalen Staates Boliviens das neue Erziehungsgesetz, das den Namen „Avelino Siñani - Elizardo Pérez“ erhielt und das seit Beginn des Jahres 2011 rechtskräftig ist. Den in La Paz und Cochabamba gezeigten Protesten der politischen Opposition und des Widerstandes der katholischen Kirche zum Trotz wurde das Gesetz in unveränderter Form erlassen. Innerhalb der Zielsetzungen des Gesetzes befinden sich: die Förderung technischer Bildung mit akademischem Abschluss und Abitursabschluss, die Gründung polytechnischer Institute in den Provinzen, die Bestätigung und Gewährleistung der kostenlosen öffentlichen Bildung, die Respektierung von Privatschulen, die nachdrückliche Betonung, dass Erziehung und Bildung ganzheitlich sind, das heißt als Verbindung von Theorie und Praxis, von humanistischer Bildung und Produktivität und von Klassenzimmer und außerschulischem Aktionsfeld zu verstehen sind. Nach Aussage des bolivianischen Präsidenten Evo Morales Ayma anlässlich einer Tagung der UNESCO (2010) besteht die Absicht dieses Gesetzes darin, eine partizipative, gemeinschaftliche, entkolonisierende, produktive und einheitliche Erziehung für Bolivien zu implementieren. Morales bekundet, dass die Erziehung vielfältig sein wird, weil sie die geografische, kulturelle und linguistische Vielfalt Boliviens beachtet, und gleichwohl soziale Gerechtigkeit für alle Bolivianerinnen und Bolivianer anstrebt.

Eine partizipative, entkolonisierende und einheitliche, eine politisch engagierte, inklusive und vorkämpferische Bildung kann als „revolutionäre Erziehung“ bezeichnet werden (Freire, 1970; Bigott, 1975 und 2010; Bowles und Gintis, 1989; Serrano Gómez, 2009; McLaren, 1998; Giroux, 1997; Becerra Hernández, 2006; Apple, 1986; Linares, 2011; Mora, 2008a, 2008b und 2009; Mora und Oberliesen, 2004; Moya Romero, 2008 und Rojas Olaya, 2009 und 2010). Mit dem Terminus „revolutionäre Erziehung“ geht eine Polarisierung der Perspektiven einher: einer konservativen steht eine revolutionäre Stoßrichtung gegenüber.

Diese zwei Perspektiven enthalten entgegengesetzte Ziele. Die konservative oder traditionelle Erziehung hat als Ziel, die Herrschaftsstrukturen zu stärken, die es erlaubten, die Hegemonie der Minderheits- und privilegierten Klassen zu verewigen, welche 80 % der weltweiten Reichtümer besitzen und verwalten (PNUD, 2010; Martínez, 2011 und González, 2011). Das Kernziel der revolutionären Erziehung besteht hingegen darin, zur Emanzipation und Befreiung eines jeden – und so der Gesellschaft – beizutragen. Becerra Hernández und Moya Romero (2011; 348) gehen von den sozialen Konflikten der achtziger und neunziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts in Lateinamerika aus und bestätigen diese Polarisierung gesellschaftlicher Bildungsziele. Für sie "stehen die Erzieherinnen und die Erzieher einer Dichotomie gegenüber": einerseits, dem Ziel

164 Neben den genannten Personen existieren noch viele andere nicht ausdrücklich erwähnte, die gemeinsam an den verschiedenen Protestbewegungen, Streiken und Rebellionen nach 1940 teilgenommen haben.

konservativer Erziehung entsprechend, "die bestehende Situation aufrechtzuerhalten und die Gesellschaft in ihrer Gesamtheit und ihren Krisen zu reproduzieren"; andererseits eben dieser Situation "die Stirn zu bieten", indem den Ursprüngen dieser Konflikte Aufmerksamkeit geschenkt wird, sie identifiziert und verstanden werden und dementsprechend reagiert wird.

In dieser Perspektive wird revolutionäre Erziehung als ein sozialer Kompromiss definiert, ohne dabei wesentlich von der Definition Baquedano López' zu differieren (Interview 2011), der die revolutionäre Erziehung als "einen Schöpfungsprozess versteht, der weiter geht als eine reine Transmission formaler, in sich fertiger und inerter Ideen". Aus Sicht dieses mexikanischen Psychiaters und Lehrers versucht die revolutionäre Erziehung, "die innere Revolution der Person zu wecken, was eine grundlegend andere Art ist, sich selbst und alles, was uns umgibt, zu verstehen", außerdem fügt er hinzu, "dass der zu Erziehende vom Grunde aus verwandelt und in seiner Kreativität entfesselt wird". In diesem Sinne, so Baquedano López, "ist die revolutionäre Erziehung weitreichender als die Klassenzimmer, als die im traditionellen Sinn verstandene Lehrtätigkeit", sie verwandelt uns alle in Erzieherinnen und Erzieher.

Diese Sicht auf Verwandlung und Entstehung von Kreativität, vereinigt mit Emanzipation und Befreiung, gilt als Grundlage der Pädagogik, die durch Elizardo Pérez und Avelino Siñani in der Gemeinschaftswerkschule Warisatas und durch die befreiende Werkpädagogik – *pedagogía del adobe* (Pérez, 1962 und Salazar Mostajo, 1986, 1997 und 2005) – angestoßen wurde.

3. - Die befreiende Werkpädagogik – *la pedagogía del adobe* – der Gemeinschaftswerkschule von Warisata

Was bedeutet aber befreiende Werkpädagogik – pedagogía del adobe – und was zeichnet die Gemeinschaftswerkschule von Warisata aus? Im Jahr 1931 haben zwei bolivianische Pädagogen, Elizardo Pérez, weißer Abstammung, und der Indigene Avelino Siñani, begonnen, mit ihren Schülern Lehmziegel – *adobes* – herzustellen. Mit diesen Ziegeln haben sie, im übertragenen Sinn, nicht nur eine Schule, sondern auch ein Emanzipations- und Befreiungsbewusstsein aufgebaut. Sie konstruierten eine Brücke zwischen der ancestralen Tiwanaku-Zivilisation und der von Simón Bolívar, Antonio José de Sucre und Simón Rodríguez geschaffenen Republik Bolivien, welche seit 2009 ein plurinationaler Staat ist. Die befreiende Werkpädagogik – *pedagogía del adobe* – wurde auf der Erde, auf der unsere Füße voranschreiten und die die Weisheit der Völker verkörpert, errichtet.

Die Schule von Warisata wurde am 2. August 1931 gegründet. Sie trennte zunächst die indigenen Frauen und Männer von denjenigen, die für ihr Sklaventum und ihre Ignoranz verantwortlich waren, indem man sie von den Haciendas fernhielt, auf denen sie Diener waren, und von den Dörfern, in denen sie zu Mestizen gemacht wurden und sich Gewohnheiten aneigneten, die ihren Traditionen in der Gemeinschaft widersprachen. Der *ayllu*, wo der Boden ein kollektives Eigentum ist, die Arbeit gemeinschaftlich verwirklicht und das Schicksal von allen Beteiligten geschmiedet wird, wurde somit zurückgewonnen.

Das Vermächtnis dieser Schule hat den Autor veranlasst, die Bedeutung produktiver, gemeinschaftlicher und revolutionärer Erziehung unter qualitativen und historiografischen Aspekten zu untersuchen; daher der Titel der Studie: „Die Stunde der Leuchtfener. Eine soziokritische Systematisierung der Gemeinschaftswerkschule von Warisata (1931-1940)“.

4. - Warum "Die Stunde der Leuchtfener"?

"Die Stunde der Leuchttfeuer" ist das Ergebnis langjähriger Vorüberlegungen und einer ab Februar 2008 realisierten Untersuchung, die am *"Instituto Internacional de Investigación Educativa para la Integración del Convenio Andrés Bello"* in La Paz, Bolivien, begonnen und danach an der pädagogischen Fakultät der *Universidad Central de Venezuela*, auf internationalen wissenschaftlichen Tagungen von 2009 und 2001 in Havanna und der sechsten International Conference of Mathematics Education and Society in Berlin (2010) sowie dem Pädagogischen Institut Caracas fortgesetzt wurde.

Die vom soziokritischen Paradigma ausgehende Recherche (Rodríguez¹⁶⁵, 1975a und 1975b, Adorno, 1998; Freire, 1970 und 1998; Bigott, 1975 und 2010; Mora, 2008a, 2008b und 2009; Serrano Gómez, 2009; McLaren, 1998; Giroux, 1997; Becerra Hernández, 2006; Apple, 1986; Linares, 2011; Moya Romero, 2008) versucht, die lateinamerikanische und karibische Identität der Protagonisten aus einem emanzipatorischen und revolutionären Kontext heraus wiederzuerlangen. Die Arbeit richtet sich besonders an Lehrer, Schüler und Studenten, um ihnen die verdeckte Geschichte der Erziehung in Lateinamerika bewusst zu machen. Sie stützt sich auf Interviews, Dialoge via E-Mail, bibliografische, hemerografische, filmische und elektronisch gespeicherte Quellen, Expertengespräche sowie zwei Diskussionsgruppen, eine am *Colegio Universitario de Caracas* (Dezember 2010) im Rahmen des Seminars „Soziokritische Lehrplananalyse“ und die andere an der *Escuela de Historia de la Universidad Central de Venezuela* (Januar 2011) im Rahmen einer Unterrichtseinheit über „die Gemeinschaftswerkschule Warisata“. Die Auswertung der erhobenen Daten erfolgte qualitativ und historisch-analytisch. Die Systematisierung der Daten geht von einem neuen sozialen Bewusstsein aus, das sich als Verwalterin der prä- und postkolumbianischen Vergangenheit der Vermischung (*mestizaje*), der Negritude, des Widerstandes, der Empörung und der Beleidigung versteht.

In der Arbeit wird der folgenden **zentralen Forschungsfrage** nachgegangen:

Inwieweit trägt die produktive, gemeinschaftliche und emanzipatorische Erziehung, die die Gemeinschaftswerkschule von Warisata charakterisiert, als Grundlage zur Konstruktion eines soziokritischen Curriculums, orientiert an der Schaffung einer gerechteren Gesellschaft, einer besseren Welt, in der *alle* Menschen würdig leben, insbesondere im lateinamerikanischen Kontext, bei?

Zur Bearbeitung der Forschungsfrage wurden die folgenden Teilprozesse durchlaufen:

- Kritische Literaturanalyse zu produktiver, gemeinschaftlicher und revolutionärer Erziehung, um die theoretischen Grundlagen zu erörtern.
- Begründung einer qualitativen und historiografischen Forschungsmethodologie.
- Tiefeninterviews mit ausgewählten Experten bezüglich der Geschichte und Realität von Bildung in Bolivien, Kuba, Argentinien, Kolumbien und Venezuela; zum einen direkt oder per E-Mail.
- Feldforschung in Warisata, La Paz, Sucre, Cochabamba, Caracas und Havanna.

¹⁶⁵ Der Verweis auf Rodríguez symbolisiert die Verwurzelung soziokritischen Denkens in Lateinamerika.

- Zusammenstellung eines Corpus biblio-, hemero-, ikonografischer und elektronisch gespeicherter Dokumente über produktive, gemeinschaftliche und revolutionäre Erziehung in Lateinamerika und der Karibik auf Basis der Experteninterviews.
- Inhaltsanalyse der Interviews und Dokumente; Erstellung von Profilen ausgewählter historischer Pädagogen (Variablen: Ursprünge des pädagogischen Kerngedankens, dominierende pädagogische Auffassung, Bedeutung für die aktuelle Erziehungspraxis, Einfluss auf andere Pädagogen).

Von der zentralen Forschungsfrage leiten sich **weitere Forschungsfragen** ab:

- Welchen mittelbaren und unmittelbaren Einfluss hatten europäische Pädagogen auf die ausgewählten lateinamerikanischen und karibischen Pädagogen?
- Welche eigenständigen Elemente weist die lateinamerikanische und karibische Pädagogik auf?
- Worin bestanden die Übereinstimmungen, Beeinflussungen und das mündliche Erziehungsverständnis, die zur Gründung der Gemeinschaftswerkschule von Warisata führten?
- Welche Transformation erfährt die Pädagogik in Lateinamerika und der Karibik durch die Gemeinschaftswerkschule von Warisata?

Um diesen Fragen nachgehen und die Erfahrung von Warisata zusammenfassen zu können, fokussiert die Arbeit sechs Kategorien:

- Pädagogik: die befreiende Werkpädagogik – *la pedagogia del adobe*
- Philosophie: die Amautik¹⁶⁶ des *ayllu*
- Anthropologie: der Mensch als kritische Person
- Politik I: Emanzipation und Befreiung
- Politik II: Selbstbestimmung
- Didaktik: die an die gemeinschaftliche Arbeit – *ayni* – angelehnte Relation: Klassenraum—Werkstatt—Aussaat.

Die befreiende Werkpädagogik – *la pedagogia del adobe* – der Gemeinschaftswerkschule von Warisata ist eng mit dem Titel dieser Untersuchung verbunden. "Die Stunde der Leuchtfeuer" ist ein Ausdruck, der gleichzeitig

¹⁶⁶ Im alten Inka-Reich gab es eine Beamtengruppe, die aus sogenannten „Amautas“ bestand und der die Aufgabe zugeteilt wurde, die Chronik der Städte zu sammeln, Staatsbürgerschaftslehre und Theologie zu vermitteln. Die Amautik, im Sinne der westlichen Weltanschauung, umfasst mehr als eine Philosophie. Es ist eine universelle Weisheit, es ist die Vereinigung von Himmel und Erde, das Bindeglied zwischen allen Wesen. Anmerkung der Übersetzung.

Entrüstung als auch Sühne einschließt und für ein sehr lateinamerikanistisches Gefühl steht. Des weiteren ist der Titel dieser Arbeit "Die Stunde der Leuchtfener" Teil des Fragments "Das ist die Stunde der Leuchtfener, in der man nichts mehr als Licht sehen wird", welches Ernesto Guevara im Jahr 1967¹⁶⁷ (1970; 54) spontan in der "Botschaft an die Völker der Welt" über die "Trikontinentale" zitierte. Außerdem ist "Die Stunde der Leuchtfener" der Titel eines argentinischen Dokumentarfilmes des Filmemachers Fernando "Pino" Solanas, der 1968 unter der Assistenz von Octavio Getino gedreht wurde. Beide waren Mitglieder der „Gruppe des Befreiungskinos“. Der Film besteht aus drei Teilen: "Neokolonialismus und Gewalt", "Akt für die Befreiung", wiederum in zwei wichtige Momente "Chronik des Peronismus (1945-1955)" und "Chronik des Widerstands (1955-1966)" unterteilt; und "Gewalt und Befreiung"; der Film gilt als ein „durchschlagendes Instrument“, da er eine grundlegend andersartige Beziehung zum Publikum aufbaut. Das Publikum hört auf, ein in sich abgeschlossenes Produkt zu konsumieren, stattdessen verwandelt es sich in einen potenziellen Aktivist, der debattieren will, der selbst eine aktive Hauptrolle übernimmt. Ursprünglich entstammt der Satz jedoch einem Brief José Martí (1891) an José Dolores Poyo¹⁶⁸, mit dem Martí eine tiefe Freundschaft verband und der ein bedeutender Führer der kubanischen Auswanderer in Key West (Florida) war. "Die Stunde der Leuchtfener" ist ein Ausdruck, der gleichzeitig Kampfgeist und Hoffnung, das Wiederaufleben einer Vergangenheit und einer Gegenwart voller Tragödien, Ungleichheiten, Unbilligkeiten und Ungerechtigkeiten einschließt.

5. - Zentrale Referenztexte

Die vorliegende Forschungsarbeit baut auf Texte, die das Thema der produktiven, gemeinschaftlichen und revolutionären Erziehung der Gemeinschaftswerkschule von Warisata behandeln, auf. An erster Stelle steht hierbei das Buch "Warisata, die Gemeinschaftswerkschule" (*Warisata la Escuela Ayllu*) von Elizardo Pérez (1962), ein Dokument des pädagogischen und politischen Kampfes. In ihm referiert Elizardo Pérez die soziale Dramatik der Geschichte der Gemeinschaftswerkschule von Warisata. Pérez klärt über die Entstehung, Entwicklung und Vernichtung indigener bolivianischer Schulen auf. Ferner werden einbezogen: von Carlos Salazar Mostajo (1986, 1997 und 2005) die drei Bücher: "Die Taika, Theorie und Praxis der Gemeinschaftswerkschule, (*La Taika, teoría y práctica de la escuela Ayllu*), "Mein Warisata" (*¡Warisata mía!*) und "Heldentat und Fotografie. Geschichte Warisatas in Bildern" (*Gesta y Fotografía. Historia de Warisata en imágenes*); das Dokument „Warisata: Das Ayllu-Modell. Systematisierung der Gemeinschaftswerkschule von Warisata“ (*Warisata: El modelo de Ayllu. Sistematización de Warisata Escuela-Ayllu*) von Yvette Mejía Vera (o/J); die Studie "Warisatas Gemeinschaftswerkschule: Der Grund eines Scheiterns" (*Warisata Escuela Ayllu: El por qué de un fracaso*); „Fallstudie einer Gemeinschaftsschule“ (*Estudio de caso de una experiencia de escuela*

¹⁶⁷ Zum ersten Mal in Havanna, Kuba, im April 1967, veröffentlicht.

¹⁶⁸ José Dolores Poyo y Estenoz (1836-1911), Journalist, Schriftsteller, Dichter und Lektor war einer der Gründer der kubanischen Revolutionären Partei (PRC) und eine prominente Figur unter den Auswanderern in den Vorbereitungen für den Unabhängigkeitskrieg. Er hatte den Vorsitz des jährlich gewählten Aufsichtsrates von Cayo Hueso (Key West) (1892-1898) und des „Revolutionären Clubs Licht von Yara“ inne, gehörte auch dem Club Cayo Hueso und Seraphin Sanchez (Abad, 1995) an. Erst Ende 1891, von einem Ausschuss der Stadt eingeladen, besuchte Martí zum ersten Mal Key West, um sich einander die Hände – die nach seinen Worten, Hände von Gründern waren – zu reichen, dies kann als der Beginn dieser wichtige Freundschaft bezeichnet werden (Valle, 2010). Martí hatte Poyo am 5. Dezember 1891 aus New York geschrieben, dankbar über eine Zeitungsnotiz vom 08. November in der Zeitung *El Yara*, die er als Würdigung seines Besuch in Tampa verstand. Dieser Brief wurde umwendend in dieser Zeitung publiziert (Valle, 2010).

comunitaria) von Huacani, Mamani und Subirats (1978) und der Artikel "Beiträge der Gemeinschaftswerkschule von Warisata für die Transformation der Bildung in Lateinamerika" (*Aportes de la Escuela Ayllu de Warisata para la transformación de la educación en Latinoamérica*) von Karin Boller (2004).

Weitere Referenztexte waren vor allem: "17 revolutionäre Erzieher" (*17 educadores revolucionarios*) von Jesualdo Sosa (1945), "Erzieher Amerikas" (*Maestros de América*) von Luis Beltrán Prieto Figueroa (1975), "Geschichte der Erziehung in Bolivien" (*Historia de la Educación en Bolivia*) von Faustino Suárez Arnez (1963), "Das gemeinsame methodologische Training: eine revolutionäre Methode wissenschaftlicher Erziehungsrichtlinien" (*El entrenamiento metodológico conjunto: un método revolucionario de dirección científica educacional*) von Luis Ignacio Gómez Gutiérrez und Sergio H. Alonso Rodríguez (2007) und der Text "Geschichte der ländlichen Erziehungsgeschichte in Bolivien" (*Historia de la educación rural en Bolivia*) von Alberto Tardía Maida (1971).

6. – Aufbau der Forschungsarbeit

Die Forschungsarbeit untergliedert sich, nebst der Einführung und den Schlussfolgerungen, in fünf Kapitel. Das **erste Kapitel** systematisiert den Forschungsgegenstand. Im **zweiten Kapitel** werden die theoretischen Aspekte von Erziehung und Arbeit als Grundlagen des Werkschulkonzeptes behandelt. Das **dritte Kapitel** analysiert Warisata vorausgehende Erfahrungen produktiver, gemeinschaftlicher und revolutionärer Pädagogik mit besonderem Augenmerk auf das politische Vermächtnis Simón Rodríguez'. Das **vierte Kapitel** systematisiert die Erfahrung der befreienden Werkpädagogik – *la pedagogía del adobe* – der Gemeinschaftswerkschule von Warisata zwischen 1931 und 1940 sowie zeitgleicher Projekte. Das **fünfte Kapitel** fasst die Entwicklungen nach 1940 zusammen.

Absicht der Forschungsarbeit ist es, über die produktiven, gemeinschaftlichen und revolutionären pädagogischen Erfahrungen Lateinamerikas, besondere über die Utopie, die durch die Gemeinschaftswerkschule von Warisata geschaffen wurde, als Beitrag zur Transformation der erzieherischen Realität Lateinamerikas, zu reflektieren.

Kapitel 1: Systematisierung des Forschungsgegenstands

1. - Die offizielle Geschichte

Die Geschichte der Pädagogik Lateinamerikas und der Karibik ist von der offiziellen Geschichtsschreibung her eine neokolonialistische Pädagogik (Bigott, 1975) welche nach José Martí (1895) den Glauben befördert, dass **1.** unser Kontinent erst durch die Eroberung der primitiven götzengläubigen und wilden Völker in die Geschichte eintritt, **2.** als Kultur ausschließlich die westliche, europäische verstanden werden kann und **3.** die tatsächlich in Lateinamerika und der Karibik existenten hoch entwickelten Zivilisationen zu verleugnen sind. Dies beinhaltet die Negation der dort entworfenen fortschrittlichen pädagogischen Konzeptionen, die sich verallgemeinernd als emanzipatorisch klassifizieren lassen. Das Ziel der neokolonialen Pädagogik besteht in der Aufrechterhaltung der Entfremdung der Völker von sich selbst, ihrer Eingeschlossenheit in einem Labyrinth der Verwüstung, der Amnesie, der Unterwerfung und Untergebung. Die "offizielle Geschichte" unseres Kontinentes ist augenscheinlich aus

eurozentrischer Sicht geschrieben worden und lässt deutlich die Absicht, die gegenwärtige geoideologische Kolonisierung zu verewigen, hervortreten.

Was man unter "Lateinamerika und die Karibik", oder "Unserem Amerika" versteht, können wir ausgehend von der Definition González' (1990; 89) als eine "geoideologische Einheit des Baus und Wiederaufbaus von historisch geschaffenen Bedeutungen", durch die in ihr wohnenden sozialen Klassen, umreißen.

Die Geschichte in den kolonisierten Ländern ist Eigentum des Staates. Sie wird gewöhnlich in Schulbüchern, in Denkmälern, Parks und Alleen, mit Aufschriften auf Platten, in Goldbuchstaben und in offiziell legitimierten Büchern dargestellt. Die offizielle Geschichte stellt gleichsam die Autobiografie des Staates dar, durch welche er eine bestimmte politische und soziale Wirklichkeit der kolonisierten Länder rechtfertigt und legalisiert. Durch diese Geschichte erscheint es als "natürlich", dass neben wenigen, unermesslich Reichen, Millionen von Armen ohne bessere Lebenschancen existieren. In den Kolonialstaaten selbst wird wenig über die eigenen Indigenen gesprochen.

In Lateinamerika und der Karibik gehört die Geschichte längst nicht mehr dem Volk. Sie hat sich in etwas Fremdes, Langweiliges, "Offizielles" verwandelt. Sie hat aufgehört, etwas Eigenes, Lebendiges, Vibrierendes zu sein. Seit einem der ersten "offiziellen Historiker", Hernán Cortés, wurde die Geschichte geschrieben, um die Kolonisierung zu rechtfertigen, was bis zum heutigen Datum erduldet und repetitiv auf obligatorische Weise wiedererzählt wird. Durch sie werden die Vorstellungen der nationalen Helden geschaffen, um damit eine vermeintliche Bewahrung des Nationalismus zu rechtfertigen, aber der eigentliche Hintergrund ist die bewusste Verstümmelung der Wahrheit seitens der hegemonialen Eliten mit der Absicht, die politische Kontrolle zu halten und ideologisch zu manipulieren. Die vorliegende Forschungsarbeit versteht sich als Beitrag zur Infragestellung von verwurzelten Dogmen und Grundlagen, auf deren Basis sich die lateinamerikanische und karibische Erziehungsgeschichte entfaltet hat. Sie schlägt alternativ eine emanzipatorische Erziehung vor, die auf drei Pfeilern ruht: Produktivität, Gemeinschaft und Revolution. Dafür wurden auf der Grundlage einer soziokritischen Analyse unserer Geschichte verschiedene pädagogische Erfahrungen mit dem Ziel, eine kritische Vision der pädagogischen Narration unseres Kontinents zu verbreiten, systematisiert.

2. - Erziehung, Revolution und Kultur

Die Gemeinschaftswerkschule von Warisata ist ein Exempel revolutionärer Erziehung und des Aufeinandertreffens und Überwindens der Brüche zweier Kulturen: zum einen der des weißen Mestizen Elizardo Pérez und einer pädagogischen Praxis ausgehend von der „Neuen Schule“ und einem marxistischen Erziehungsverständnis und zum anderen der des Aymara Avelino Siñani, seiner anzestralen Andenkosmogonie und seiner Ausbildung in einer methodistischen Schule (Interview mit Pedro Quiroz und Javier Paredes). Revolutionäre Erziehung ist stets mit der Kultur verbunden. Der aus Martinique stammende Erzieher Frantz Fanon formuliert, dass eine Revolution im wahrsten Sinne des Wortes die kulturelle Tat eines Volkes ist: "Damit eine Revolution unwiderruflich ist, muss sie kulturell sein" (Fondo Editorial Ipasme, 2009). Kriterien wie diese drücken die unverwüstlichen Bindungen zwischen einem authentischen revolutionären Prozess und einer authentischen Kultur aus, wie im Fall der befreienden Werkpädagogik – *la pedagogía del adobe* – mit der westlichen Mestizen- und der anzestralen Kultur.

Denzil Romero (1938-1999), venezolanischer Pädagoge, Anwalt und Schriftsteller, definiert die offizielle Kultur als jene, die "übertreibt und bagatellisiert, weiht und zerstört, je nach Zweckmässigkeit" (Romero, 1982; 63). Diese Behauptung dient dazu, einen Teil der revolutionären, lateinamerikanischen, produktiven und gemeinschaftlichen, im kontinentalen Umkreis bagatellisierten, verformten und verneinten Pädagogik zu dekodieren. Die zentralen Ideen, die das Leben und Schaffen vieler lateinamerikanischer und karibischer Pädagoginnen und Pädagogen leiten, sind: ein tiefer Nationalstolz, die feste Überzeugung des Wertes einer kontinentalen Identität, die standhafte Suche nach den Wurzeln, die Zurückforderung des „Unseren“ und die permanente Auseinandersetzung mit jeder hegemonisierenden und verneinenden Auffassung der *conditio humana*. Unser heutiges Amerika charakterisiert sich kulturell durch die Erkenntnis, dass alles anfechtbar ist, dass die alten Erklärungen nur Rechtfertigungen waren, dass es nötig ist, alles neu zu überdenken. Diese plötzlich erreichte Klarheit, sagt Darcy Ribeiro (2006):

(...) ist wahrscheinlich keine Eroberung unserer Rationalität, sondern eine Projektion über das lateinamerikanische Bewusstsein der strukturellen Veränderungen, die neue Wahrnehmungsschwellen eröffnen. Nur so kann man verstehen, weshalb so viele, zum selben Zeitpunkt, ohne dass irgendeine Kommunikation zwischen den einen und den anderen existieren würde, der Länge und Breite Lateinamerikas entlang, dieselben Erkenntnisse formulieren und dieselben Begriffe ausgearbeitet werden (2006; 7).

Unser Amerika stellt uns plakative Beispiele hierfür bereit. Es genügt, sich an die enge Beziehung zwischen Avelino Siñani und Elizardo Pérez zu erinnern: die Umarmung zweier Kulturen (der mestizischen und der indigenen) als Ursprung der bolivianischen und südamerikanischen Einheit. Auch kann hier auf die intensive Beziehung zwischen Simón Bolívar und seinem Lehrer Simón Rodríguez verwiesen werden. Der Eid des Erstgenannten vor dem anderen in Rom, welchen Martí als "das Gedicht von 1810¹⁶⁹" bezeichnete, kündigte sowohl die zukünftige Revolution der ersten politischen Unabhängigkeit von Spanien als auch deren kulturelle Unabhängigkeit an; die Verwirklichung der letzteren wurde, so sagt man, durch den anderen Lehrer Bolívars, Andrés Bello, im ersten seiner großen amerikanistischen Gedichte begonnen.

In der Zeit voranschreitend gelangen wir ins Jahr 2010, in dem vom "epizentrischen" 19. April¹⁷⁰ ausgehend die Zweihundertjahrfeier der Unabhängigkeit, die noch nicht vollendet ist, begann. Auch wurde in diesem Jahr das hundertjährige Jubiläum der mexikanischen Revolution erinnert, deren kultureller Widerhall auf dem Kontinent die erste Hälfte des vergangenen Jahrhunderts entscheidend geprägt hat. Weitere Beispiele finden wir zu Beginn der zweiten Hälfte jenes Jahrhunderts mit der bolivianischen Revolution von 1952, der an José Martí orientierten kubanischen Revolution von 1959, dem 1973 „gewählten Sozialismus“ Salvador Allendes in Chile, der 1978 beginnenden und von Daniel Ortega angeführten sandinistische Revolution in Nicaragua, dem Beginn der zweiten mexikanischen Revolution unter dem Eintritt des Subcomandante Marcos und des Zapatisten-Heeres der Nationalen Befreiung am 1. Januar 1994, der bolivianischen Revolution in Venezuela, die Hugo Rafael Chávez Frías seit dem 2. Februar 1999 regiert sowie der indigenen bolivianischen Revolution unter dem Aymara Evo Morales Ayma, der seit dem 22. Januar 2006 in Bolivien an der Macht ist.

169 José Martí bemerkte in Venezuela im Bezug auf die amerikanischen Unabhängigkeiten: „Das Gedicht von 1810 ist nicht vollständig und ich wollte seine letzte Strophe schreiben“.

170 Jahrestag des ersten "Freiheitsschrei" auf dem südamerikanischen Kontinente im Jahre 1810 in Venezuela

3. – Qualitativ-historiografische Systematisierung

Für Britto García (im Vorwort von Pérez Rescaniere, 2011) bedeutet Geschichte zu lernen, die Vergangenheit mit zwei Zielen abzuhorchen: Einerseits "um die Gegenwart zu verstehen und vielleicht die Zukunft zu prophezeien" und andererseits um sich an einer von Konjugationen beladenen Vergangenheit "individueller Wesensarten und gemeinsamer Kräfte in einem leidenschaftlichen Gegensatz erfreuen zu können" (2011; XIII). Die Systematisierung der pädagogischen Erfahrung der Gemeinschaftswerkschule von Warisata zwischen 1931 und 1940 aus einer soziokritischen Perspektive heraus erfordert eine sich auf eine qualitativ-historiografische Methodologie stützende Analyse.

3.1. - Qualitative Systematisierung

Die qualitative Analyse des Forschungsthemas ist im Bezug auf den konkreten Kontext Warisatas und hier besonders auf den Aspekt der befreienden Werkpädagogik – *la pedagogía del adobe* – ausgerichtet. Im Rahmen der methodischen und theoretischen Grundlagen können für diese Analyse, angelehnt an Guba und Lincoln (1995), die folgenden sechs Merkmale identifiziert werden.

- Um die Schule von Warisata, die marxistischen Ideen von Elizardo Pérez und die ancestralen Kenntnisse von Avelino Siñani zu verstehen, ist es notwendig, die Realität als vielfältig oder ganzheitlich, im Sinne eines holistischen Verständnisses, aufzufassen. Dies bedeutet, die zu analysierenden Phänomene in ihrem spezifischen Kontext zu erkennen.
- Um die befreiende Werkpädagogik – *pedagogía del adobe* – als sozialkritisches Erziehungsmodell Elizardo Pérez' und Avelino Siñanis mit erzieherischer Absicht, der Emanzipation und Befreiung der Indigenen, verstehen zu können, bedarf es der Einsicht in den historischen Kontext und die diesen prägenden latenten Beziehungen.
- Der Forscher und das Forschungsobjekt, die „befreiende Werkpädagogik – *pedagogía del adobe* – der Gemeinschaftswerkschule von Warisata, befinden sich, durch fortlaufende Besuche des Forschers in Warisata, Interviews mit Personen, die zu dieser pädagogischen Erfahrung einen direkten Bezug hatten, Vorträgen, Revision des audiovisuellen Materials usw., in einer die Analyse beeinflussenden gegenseitigen Wechselbeziehung, welche für das Verständnis der Forschungsarbeit zur Kenntnis genommen werden muss.
- Die qualitative Untersuchung versucht, auf der Grundlage der studierten Einzelbeispiele eine Reihe von ideografischen Einsichten zu erarbeiten und so verallgemeinerbare Reflexionen anzustellen.
- In einem Großteil der Fälle erwies es sich als extreme schwierig, eine klare Differenzierung zwischen den Ursachen und den erzeugten Wirkungen zu identifizieren.

- Die die qualitative Analyse prägenden Wertvorstellungen haben sowohl die soziokritischen Analyse als auch den weiteren Verlauf der Untersuchung stark beeinflusst und spiegeln sich paradigmatisch in der der Arbeit zugrunde liegenden Theorie einer produktiven, gemeinschaftlichen und revolutionären Erziehung wider.

Ausgehend vom Standpunkt Eisners (1991) zu qualitativer Forschung und der Rolle des Forschers können folgende grundlegende Punkte festgehalten werden:

- Nach Eisner wird der qualitative Forscher zum Arbeitsinstrument der Forschung. Die Interpretationen des Forschers habe gegenüber der Überprüfung kausaler Zusammenhänge Vorrang. Die vorliegende Arbeit steht im Widerspruch zu dieser Aussage, da, auch wenn es zu einer Interpretation der Ergebnisse kommt, doch die *soziokritische* Perspektive dominiert, was hier heißt: eine Angleichung der Transformation der Erziehungsrealitäten Lateinamerikas und der Karibik an die politischen und sozialen Änderungsprozesse.
- Generell wird eine expressive Sprache verwendet, die die Nuancen jedes analysierten Phänomens verdeutlicht.
- Die Untersuchung analysiert Einzelfälle und versucht in der Auswahl der Fallstudien gruppenspezifische Merkmale zu berücksichtigen. In diesem Sinne werden die pädagogischen Ideen Elizardo Pérez', Avelino Siñanis, Carlos Salazar Mostajos und ihrer Vorgänger, wie Simón Rodríguez, im Sinne der produktiven, gemeinschaftlichen und revolutionären Pädagogik, der sogenannten befreienden Werkpädagogik – *pedagogía del adobe* – untersucht (Pérez, 1962; Sosa, 1968 und Rojas Olaya, 2010).
- Der qualitativen Analyse kommt a posteriori eine hohe Plausibilität durch die Kohärenz ihrer Ergebnisse im gewählten Theorierahmen zu; sie zeigt sich methodisch als angemessen und erlaubt ein Vordringen in praxisrelevante wie theoretische Bedeutungsfelder.

Nach Taylor und Bogdan (1986) sind die folgenden Aspekte zentral für eine qualitative Methodologie:

- Die qualitative Forschung ist induktiv; im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit begann man mit der Untersuchung der Gemeinschaftswerkschule von Warisata und der befreienden Werkpädagogik – *pedagogía del adobe* –, um daraus später Verallgemeinerungen ableiten zu können. Dies bedeutet, dass diese Untersuchungsentwürfe auf einer dünnen Basis und mit flexiblen und sich der Forschungssituation anpassenden Designs beginnen.

- Der Forscher betrachtet das Szenarium (die Gemeinschaftswerkschule von Warisata) und die Personen aus einer holistischen Perspektive.
- Forscher sind sensibel gegenüber eventuellen Wirkungen, die sie auf die Personen, die Objekte ihrer Untersuchung, ausüben. Sie versuchen, keinerlei gegenseitige Wechselwirkungen zu produzieren oder diese zumindest methodisch zu kontrollieren. Außerdem versuchen sie, die Personen innerhalb ihres eigenen Referenzrahmens zu verstehen, das heißt, sie in ihrer Realität zu beobachten und diese zu begreifen.
- Der qualitative Forscher soll versuchen, seine eigenen Überzeugungen, Perspektiven und Vorurteile im Rahmen der Beobachtung auszuschließen, er soll die Phänomene und die Tatsachen so betrachten, als ob sie sich zum ersten Mal ereigneten – alles muss als Forschungsobjekt verstanden werden. Daraus ergibt sich, dass zunächst alle Sichtweisen auf das Forschungsobjekt relevant sind.
- Die qualitativen Methoden ordnen sich der menschlichen Natur zu, dadurch kommt es zu einer Beeinflussung zwischen den Methoden und der Art, in der wir die Personen sehen, wie wir sie in ihrem Verhalten und ihrer Einbettung in die Gesellschaft kennenlernen.
- Es wird größter Nachdruck auf die Validität der Forschung gelegt, indem man versucht, sich eng an die empirische Perspektive zu halten. Dies bedeutet einen direkten Zusammenhang zwischen den erhobenen Daten und dem, was die Person tatsächlich sagt oder unternimmt, herzustellen, was die Notwendigkeit der Exaktheit in Datenerhebung und Beobachtung unterstreicht.
- Alle Szenarien und Personen, auch die uns vielleicht nichtig oder informell erscheinenden, müssen Objekt der Studie und der Analyse sein, da alle diese erwägbareren Szenarien einander ähnlich aber gleichzeitig einzigartig sind.
- Die qualitative Forschung muss als Kunst betrachtet werden, da sie oft nicht wie die quantitative Analyse auf standardisierte Methoden zurückgreifen kann. Der Forscher ist der Künstler seiner eigenen Forschung, indem er mit einer größtmöglichen Flexibilität handelt und so seine eigene Arbeitsmethode erzeugt oder sie in Form einer realitätsbezogenen Analyse anpasst. Im Fall der vorliegenden Forschungsarbeit bestand ein Teil dieser Methode aus Interviews mit verschiedenen Personen, die eine Beziehung zur Gemeinschaftswerkschule von Warisata aufweisen (Ana Pérez Ciales, Adriana Mariscal, Basilio Quispe) und mit weiteren bolivianischen, venezolanischen, kubanischen, mexikanischen und argentinischen Erzieherinnen und Erziehern und zwei Diskussionsgruppen mit Studenten aus zwei universitären Einrichtungen in Caracas.

3.1.1. – Tiefeninterviews und Diskussionsgruppen

Zwei der in dieser Untersuchung angewandten Techniken qualitativer Forschung sind die Tiefeninterviews und die Diskussionsgruppen. Manchmal erfordern die Forschungsbedingungen sehr spezifische Profile der Interviewpartner und es ist mitunter sehr schwierig, diese Personen in einer Gruppensitzung zusammenzubringen. In diesen Fällen ist es angebracht, Tiefeninterviews zu nutzen, die durch den Forscher in vorher verabredeten Treffen oder in elektronischer Form, via E-Mail, durchgeführt werden.

Die Ziele der Tiefeninterviews ähneln denen der Diskussionsgruppen; der Aufbau eines optimalen Gesprächsklimas, das es erlaubt, eine fließende Unterhaltung zu entwickeln, um die gesuchte Information zu erhalten. Dieselbe wird aufgenommen und analysiert sowie die wichtigsten Ergebnisse anschließend in einem Bericht zusammengefasst.

Die qualitative Forschung ist, laut Denzin und Lincoln (2000), Sardy Domínguez (2007) und Silva (o/J), eine sich in ihrer Vorgehensweise an den Forschungsgegenstand anpassende Forschungsart, die Techniken und spezifische Instrumente bietet, um grundlegende Antworten über das Denken und Fühlen der Personen zu erhalten. Dies erlaubt den Verantwortlichen einer Untersuchung, die Einstellungen, Überzeugungen, Motive und Verhaltensweisen einer bestimmten Bevölkerungsgruppe besser zu verstehen. Manchmal werden qualitative Techniken komplementär zu quantitativen Techniken verwendet. Dabei ermöglicht die qualitative Perspektive ein vertieftes Verständnis der Antworten der Interviewpartner, während die quantitative Perspektive eine statistische Messung anbietet.

Bei der qualitativen Forschung geht es nach Silva (o/J) und Velandia Mora (2007), um die Frage des "Warum?", während die quantitative Forschung die Fragen "Wie viele?", oder "Mit welcher Häufigkeit?" anspricht. Während des Prozesses der qualitativen Forschung, den die genannten Autoren als Entdeckungsreise bezeichnen, sucht man Begründungen. Die qualitative Forschung hat einen interpretierenden und weniger einen beschreibenden Charakter (im Falle des soziokritischen Paradigmas hat die besagte Interpretation die Absicht, Erziehungswirklichkeiten zu verändern); sie findet in kleinen Gruppen statt und die Personen werden normalerweise nicht auf Grund des Zufalls (randomisierter Versuchsplan), sondern, wie auch im Fall der vorliegenden Forschungsarbeit, auf Grund ihrer Kenntnisse oder Beziehungen mit dem Forschungsproblem ausgewählt.

Die Arbeit in den Diskussionsgruppen wird als "Makrositzung" bezeichnet. Sie besteht aus einem vom Untersuchungsleiter koordinierten und analysierten Gruppendialog von sechs bis zehn Personen über das Forschungsthema (Silva, o/J). Die Teilnehmer drücken ihre Meinungen zu der von der Forscherin oder dem Forscher vorgeschlagenen Thematik frei aus und, je nach der sich daraus ergebenden Dynamik, kann man die Reihenfolge der zu bearbeitenden Themen verändern, jedoch ohne das Hauptziel aus den Augen zu verlieren.

Je nach geschaffener Dynamik für einen freien Erfahrungs- und Meinungsaustausch (Silva, o/J) können wir die tiefer liegenden sozialen Prozesse erkennen, die das Verhalten und die Motivationen der Teilnehmer, in Bezug auf das vorliegende Thema der produktiven, gemeinschaftlichen und revolutionären Erziehung, erklären. Über eine vollständige Analyse und Interpretation dieser Dynamik kann der Forscher qualitativ haltbare Ergebnisse erlangen, die erlauben, das Forschungsproblem zu vertiefen.

3.1.2. - Inhaltsanalyse

Einige Autoren (Bardin, 1979; Richardson, 1989; Krippendorff, 1990) verstehen die Inhaltsanalyse als eine Interpretationstechnik schriftlicher, visueller und aufgenommener Information, um deren Inhalt zu erfassen, der uns, wenn er entsprechend gelesen und interpretiert wurde, Türen zu Kenntnissen verschiedener Aspekte und Phänomene, die einen Bezug zur untersuchten Problematik aufzeigen, öffnet. Für Bardin (1979) ist die Inhaltsanalyse eine Technik der Kommunikationsanalyse, die versucht, Indikatoren zu finden (quantitative oder andere), "die erlauben, Kenntnisse bezüglich der Bedingungen, unter denen die Relation Sender–Empfänger realisiert wird (Folgerungsvariablen), zu erschliessen" (:14). Er stimmt mit Richardson (1989) überein, für den die Inhaltsanalyse "spezifische Charakterzüge des Textes identifiziert" (:178).

Für andere Autoren (Mendes da Rocha Neto, Freire Borges y Furtado, 2010 und Andréu Abela, o/J) ist die Inhaltsanalyse ein Instrument. Für die ersten erlaubt die Inhaltsanalyse das zu entschlüsseln, was implizit oder explizit ist, aber nicht verstanden wird (:764), während sich für den letzteren, die Inhaltsanalyse auf einer (auditiven, geschriebenen oder visuellen) Lektüre als Informationserfassungsmethode gründet, einer Lektüre, die einer wissenschaftlichen Methode folgen muss, also systematisch, objektiv, wiederholbar und valide sein soll. Ob Technik oder Instrument: das Charakteristische der Inhaltsanalyse ist ihre Komplexität, da sich in ihr Beobachtung, Erstellung und Interpretation oder Analyse von Daten vereinen.

Der Inhalt jedweden Textes oder Bildes kann sowohl direkt und unmittelbar oder aber auch versteckt im Sinne von latent interpretiert werden. Infolgedessen kann man die intentionale Botschaft eines Textes oder eines Bildes als oberflächlich sichtbaren und direkten Inhalt wahrnehmen. Ein Beispiel dafür ist das ikonografische Studium, das Carlos Salazar Mostajo (2005) von der Gemeinschaftswerkschule von Warisata, gestützt auf seine Arbeiten und die der Fotografin Ana Pérez Criales, durchführt.

Sowohl die unmittelbaren Informationen (das, was der Autor sagt) als auch die latenten (das, was er sagt, ohne es zu wollen) ergeben einen Sinn und können innerhalb eines Kontextes aufgefangen werden (Andréu Abela, o/J). Der Kontext ist für diesen Autor ein Referenzrahmen, der all jene Information beinhaltet, die der Leser im Voraus kennt oder aus dem Text selbst schlussfolgern kann, um den Inhalt und die Bedeutung von allem, was im Text gesagt wird, zu begreifen. Text und Kontext sind zwei fundamentale Aspekte der Inhaltsanalyse.

Die fundamentale Absicht der Inhaltsanalyse besteht nach Andréu Abela (o/J) darin, Interferenzen zu identifizieren: Interferenzen, die sich grundsätzlich auf die symbolische Kommunikation oder Botschaft der Daten beziehen, die im Allgemeinen Phänomene behandeln, die sich von jenen, die direkt wahrnehmbar sind, unterscheiden. In diesem Sinne bestimmt Krippendorff (1990; 28) die Inhaltsanalyse als "eine Forschungstechnik, die auf der Grundlage bestimmter Daten wiederholbare und gültige Folgerungen, die in ihrem Umfeld anwendbar sind, formuliert." Das dieser Definition innewohnende neue Element ist das "Umfeld" als Bezugsrahmen, in welchem sich die Meldungen und die Bedeutungen generieren. Dies bedeutet, dass jedwede Inhaltsanalyse im Bezug auf den Kontext der Daten durchgeführt und in Bezug auf denselben auch gerechtfertigt werden muss. Definitiv kann der Sozialforscher die Bedeutung einer Tatsache erkennen, indem er sie in ihrem sozialen Ereigniskontext analysiert, wie

zum Beispiel im Fall der Dienerschaft – „*pongueaje*¹⁷¹“ – die zwischen 1931 und 1940 in Warisata und ganz Bolivien existierte und durch die Revolution von 1952 abgeschafft wurde.

3.2. - Historiografische Systematisierung

3.2.1. - Was ist „Geschichte“?

Es berichtet der ecuadorianische Historiker Jorge Núñez Sánchez (2009), dass er sich als Kind immer wieder dieselbe Frage stellte: Was ist Geschichte? Auf sein Drängen hin antwortete sein Lehrer mit einem Wortspiel: "Geschichte ist die Aufeinanderfolge aufeinanderfolgender Ereignisse in der folgenden Aufeinanderfolge der Zeiten" (:9). Der karge didaktische Inhalt dieser Antwort bewegte ihn, weiter nach einer Antwort zu suchen, und so stellte er im Laufe der Zeit unterschiedliche Antworten zusammen und erarbeitete eigene. Die erste von ihnen ist, dass die geschriebene Geschichte, die wir in den Büchern lesen, nicht immer derjenigen entspricht, die die individuellen oder kollektiven Hauptdarsteller erlebt haben. Nach Núñez Sánchez geschieht dies nicht nur, weil die Historiker nie über alle Zeugnisse der Vergangenheit verfügen und es uns infolgedessen unmöglich ist, die Geschichte vollständig zu rekonstruieren, sondern auch, weil diejenigen, die sie geschrieben haben, unvermeidlich von einem Interesse, einer Leidenschaft oder einem ideologischen Kompromiss ausgegangen sind (: 9).

Diese Erklärung geht davon aus, dass eine objektive Vergangenheit und eine subjektive Gegenwart existiert. Beide kommen zusammen, um ein Untersuchungsthema zu erzeugen. Im fünften Akt des historischen Dramas "Heinrich V." von William Shakespeare verkündet der Anfangschor¹⁷²:

Vergönnt, daß denen, welche die Geschichte
Nicht lasen, ich sie deute; wer sie kennt,
Den bitt ich ziemlichst um Entschuldigung
Für Zeit und Zahl und rechten Lauf der Dinge,
Die hier in ihrem großen wahren Leben
Nicht darzustellen sind.

In diesem historischen Drama, 1599 uraufgeführt, zeigt der englische Dramatiker, auf der Chronik von Holinshed und der letzten Epoche der berühmten Siege von Heinrich V. beruhend, eine Besorgnis, die keinem Forscher fremd ist. Die Geschichte in ihrer genauen oder übermäßigen Realität wiederzugeben, ist die Herausforderung der Geschichte als Sozialwissenschaft. Shakespeare ist von Heinrich V. begeistert, und es existiert eine subjektive Gegenwart, die mit einer objektiven Vergangenheit zusammenlebt: die Invasion Frankreichs.

Ein weiteres Problem der Geschichtsschreibung ist das Verbergen oder Nichtaufzeigen bestimmter Ereignisse der Vergangenheit. Dieses Thema hat Carlos Salazar Mostajo (1986) beschäftigt, als er, sich auf die gelungene Utopie der Gemeinschaftswerkschule von Warisata beziehend, kommentiert: "Es ist Geschichte, die am Sterben ist, und es kann sein, dass sie bald in der Erinnerung der Generationen erlöscht" (:7). Der bolivianische Lehrer Salazar Mostajo kritisiert am Dokument "Warisata Gemeinschaftswerkschule: Der Grund eines Misserfolges. Fallstudie der Erfahrung einer Gemeinschaftsschule" von Huacani,

¹⁷¹ „*pongueaje*“ ist die Dienerschaft, die die „indios“, die kein Eigentum oder Vermögenswerte vorweisen konnten, was der Fall der überwiegenden Mehrheit war, dem Landherrn gegenüber zu leisten verpflichtet waren. Dies ist eine direkte Folge des Großgrundbesitzes, des vielen Landeigentums in Händen einiger weniger. Der „*pongueaje*“ ist ein deutliches Beispiel für die Untertanenbeziehungen, die die Kolonie eingeführt hat, und steht mit dem Produktionsprozess in Verbindung. Anmerkung der Übersetzung.

¹⁷² Übersetzung nach: Shakespeare, Wilhelm: König Heinrich der Fünfte, Zürich, Diogenes Verlag, 1979

Mamani und Subirats (1978)", dass die Unterlassungen der Untersuchung zu Verzerrungen des Geschehenen führen und sogar Zweifel bezüglich der erzieherischen Bedeutung von Warisata aufkommen lassen, weil die noch vorhandenen Dokumente nicht korrekt untersucht wurden und die Autoren davon ausgehend folgern, dass Avelino Siñani, Elizardo Pérez, Raúl Pérez und Carlos Salazar Mostajo und die anderen Direktoren der indigenalen Schulen "Dresseure des Indios waren" (:7), vergessend, dass der gewaltige Impuls, den die indigene Bewegung nach 1941 erlangte, ihren Ursprung in der von Elizardo Pérez zwischen 1931 und 1940 gegründeten Schule hatte.

Gemäß García und Jiménez (2006) ist die Geschichte eine paradigmatische Disziplin, die sich in Raum und Zeit orientiert, aber gleichzeitig Änderungen, dem Zufall, der Absichtlichkeit und Konfliktsituationen ausgesetzt ist. Im Bezug auf das Untersuchungsobjekt dieser Arbeit bedeutet dies das Folgende. Ort: Warisata, in der Zeit von 1931 bis 1940, weitere Umstände: die befreiende Werkpädagogik – *pedagogía del adobe* –, die sich politisch der indigenen Bewegung verpflichtete und deren Absicht die Emanzipation und Befreiung der Indigenen aus der ihnen widrigen Realität des Großgrundbesitzes, war. Es existieren verschieden Definitionen über das, was Geschichte ist. Im Rahmen dieser Arbeit stützen wir uns auf die Definitionen, die uns Bellver (2000), Pluckrose (1993) und Rodríguez Ratia (2004) einbringen. Für Bellver (2000) ist die Geschichte:

(...) die Wissenschaft der Zukunft der Menschen im Verlaufe der Zeit. Wenn es uns nicht bewusst ist, inmitten dieses Weges zu sein, und das, was wir, durch die Last der Geschichte, die uns alle hervorgebracht hat, sind, werden wir wie blind durch das Leben gehen. Die Vergangenheit ist keine bloße Anhäufung von Erinnerungen, sondern das Wissen um die werdenden Tatsachen; das ist es, wenn man in Klarheit sagen kann, dass man die Vergangenheit, um eine bessere Zukunft zu erobern, zurückerrungen hat (: 103).

Pluckrose (1993) definiert sie als ein Verständnis der menschlichen Taten der Vergangenheit:

(...) ein Bewusstwerden des menschlichen Begriffs in der Vergangenheit, eine Wertschätzung davon, wie die menschlichen Probleme sich über die Vergangenheit verändert haben, und eine Wahrnehmung dessen, wie Männer und Frauen und Kinder lebten und, in der Vergangenheit, auf die Ereignisse reagierten (: 37).

Rodríguez Ratia (2004) kennzeichnet seinerseits, dass die Geschichte eine Sozialwissenschaft ist, die:

(...) die menschlichen Ereignisse im Laufe der Zeit studiert, beziehungsweise, diejenigen Tatsachen, Ereignisse, Gefühle, Ideen usw., die von Völkern, Gruppen oder einzelnen Personen erlebt und protagonisiert werden, und die als erinnerungswürdig angesehen werden. Ihr Inhalt ist außerdem der Wiederaufbau, die Interpretation und ein Verständnis der Vergangenheit, um die Gegenwart zu erklären und die Zukunft, im Rahmen der Möglichkeiten, vorzusehen (:38).

Paul Valéry (Interview, 2000; 4) bezieht sich auf die Geschichte als "das gefährlichste von der Chemie des Intellekts erarbeitete Produkt". Heute, nach der im Konzentrationslager von Auschwitz erlebten menschlichen Tragödie, könne nichts mehr so sein wie früher. Und, wie Adorno anmerkte (1998; 79), muss die Nicht-Wiederholung der Erfahrung des Holocausts die Grundlage einer neuen Erziehung sein, die sich im Falle der Geschichte auf die Vermeidung der Wiederkehr einer unkritischen und nationalisierenden Betrachtung der Vergangenheit stützt.

Heute, mehr denn je, ist die Erfahrung des Faschismus die letzte Stufe des ausländerfeindlichen und Genozid-Nationalismus, der auf unserem Kontinent noch immer existiert und von dem wir im Rahmen des vorliegenden Forschungsobjektes Beispiele finden: Wären die faschistischen Regierungen der vierziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts nicht gewesen, wäre die

befreiende Werkpädagogik – *pedagogia del adobe* – vermutlich ein bleibendes Emanzipations- und Befreiungsinstrument geworden. Diesbezüglich äußert Salazar Mostajo (1986; 10), dass nach der Revolution von 1952, nach welcher der „*pongueaje*“ abgeschafft wurde, das Vernünftige, das Revolutionäre "darin bestanden hätte, Warisata mit seinem ganzen wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Inhalten wiederherzustellen und es mit der Agrarreform zu verbinden und in deren Dienst zu stellen". Beide Einrichtungen hätten sich gegenseitig gestärkt: Einerseits hätten die Schulen in großem Maßstab das angewendet, was Warisata in seiner beschränkten Dimension ausgeübt hatte, nämlich die befreiende Werkpädagogik – *la pedagogía del adobe* – als Motor der Gemeinschaft "in ihrer Entwicklungsachse, was unendliche Arbeitsmöglichkeiten geboten hätte, wo doch das feudale System beseitigt war"; andererseits die Agrarreform, weil man über die Schulen, "das hätte realisieren können, was bis jetzt nicht geschafft wurde, nämlich die Produktion zu organisieren", und infolgedessen die Nahrungssicherheit zu garantieren, ein unentbehrliches Element für die Befreiung der indigenen Bevölkerung.

Diese und die oben erwähnte Lektion führen uns dazu, anders zu denken, um die Geschichte als Instrument der nationalen Identität zu überwinden und auf dem Weg der Emanzipation neue *vernünftige Identitätsformen* zu suchen, die einige, mittels der Ausarbeitung eines Identitätsbezugs mit universellem Charakter, für machbar halten. Allein, dies scheint nicht auszureichen. Es ist nötig, den Blick in die Richtung einer dritten Form, die Vergangenheit zu verstehen, zu wenden: die „Kritische Geschichte“.

Die Kritische Geschichte, nach Medina Rubio (2010), sträubt sich gegen akzeptierte Tatsachen und zweifelt an den Aussagen einer von allen akzeptierten Geschichtsschreibung. Kritische Geschichte bedeutet, die Vergangenheit wiederzuentdecken, weil diese entweder unsichtbar gemacht oder verdreht wurde. Die „Offizielle Geschichtsschreibung“ ist ein Instrument des bürgerlichen Staates und dient als ein solches der Verewigung bürgerlicher Dominanz. Ihr Ziel besteht darin, das Volk zu entfremden und unterwürfig und verloren in einem trostlosen Labyrinth festzuhalten.

Die Erinnerung bringt Vergessen mit sich, weil die Erinnerung immer eine Sammlung von Erfahrungen und Geschehnissen birgt. Erinnern birgt die Wiederholung des Vergessens in sich; zudem führt dieses dialektische Paar, im Kontext einer kritischen, einer revolutionären Erziehung, zu einer Distanz uns selber gegenüber. Bis zu einem gewissen Grad besteht jede kritische Kenntnis aus einem Akt des In-sich-Gehens und der Art, sich zu erinnern und erinnert zu werden. Innerhalb der Sphäre des historischen Wissens und seiner didaktischen Dimension ist eine wirklich kritische Erziehung diejenige, die lehrt, sich vom Meinungsstern des dominierenden kollektiven Gedächtnisses zu lösen.

Diese Kritische Geschichte, auch Genealogie oder Gegenwartsgeschichte genannt (Cuesta, 2009; 14), beinhaltet mindestens drei Elemente, die Reyes Mate (2006 und 2008) anhand der Lektüre Walter Benjamins (1892-1940) dem Gedächtnis als neue Wissenskategorie zuschreibt, und zwar: Erkenntnistheorie, hermeneutische Methode und der ethische Imperativ. Wie Walter Benjamin (1973) in seinen *Thesen über den Begriff der Geschichte* anmerkt, existiert im Gegensatz zur positivistischen und historistischen Geschichtsschreibung, welche die Tatsachen so zu erklären versucht, wie sie tatsächlich waren oder wie der Forscher in seiner subjektiven ideologischen Gegenwart annimmt, dass sie sein sollten, die Kritische Geschichte, die die Empathie mit dem Sieger vermeidet, nach

der Erinnerung der Besiegten fragt und jedwede gefällige und teleologische Vision verneint. Ein Beispiel dieser positivistischen Geschichte finden wir in den Gedanken des Autors von *Facundo*, Domingo Faustino Sarmiento, der in einem Brief, den er am 24. September 1861 an Bartolomé Mitre schreibt (1821-1906) und der das Folgende festhält:

Ich empfinde für die populäre Barbarei Hass ... Das Gesindel und das "gaucho" Volk ist uns gegenüber feindlich gesinnt ... Solange es einen Chiripá¹⁷³ gibt, wird es keine Bürger geben, sind die Massen denn die einzige Macht- und Legitimitätsquelle? Der Poncho¹⁷⁴, der Chiripá und der Bauernhof sind wilden Ursprungs und spalten die kultivierte Stadt vom Volk, indem es die Christen entwürdigt ... Sie, Bartolomé, werden die Ehre haben, in der ganzen Republik die Macht der kultivierten Klasse zu etablieren, indem Sie den Aufstand der Massen zerschlagen (Maglio, 1999).

Walter Benjamin (1973) schlägt eine Erkenntnistheorie als Konstruktion aus dem Verständnis und den Erinnerungen derer, die im Laufe der Geschichte am Rand geblieben sind, vor. Es genügt, die Inhalte oder Inhaltsverzeichnisse der Bücher *Pädagogik des 20. Jahrhunderts* von Cisspraxis (2000), *Geschichte der pädagogischen Ideen* von Moacir Gadotti und *Geschichte der Erziehung 2: Von 1500 bis zu unseren Tagen* von Mario Alighiero Manacorda (2009) zu überprüfen, um festzustellen, dass die befreiende Werkpädagogik – *la pedagogía del adobe* – der Gemeinschaftswerkschule von Warisata an eben diesem Rande gedrängt wurde, wie auch die Schulen "Escuela Serena" (1938-1950) der argentinischen Pädagoginnen Olga und Leticia Cossettini, die "Escuela Rural Unitaria de Tristán Suárez" des argentinischen Pädagogen Luis F. Iglesias (1938-1958) und die "Escuela Rural Canteras del Riachuelo" in Uruguay (1927-1935) des Ehepaars Jesualdo Sosa und Maria Cristina Zerpa. Dasselbe Schicksal erfahren, in den erwähnten Büchern, das pädagogische Erbe des Venezolaners Simón Rodríguez, des Kubaners José Martí, des Peruaners José Carlos Mariátegui und viele Beispiele mehr.

3.2.2. – Die historiografische Forschung

"Wie genau wird die Vergangenheit erinnert (und vergessen), wie verwandelt sie sich in faszinierende Bilder und kohärente Geschichten, wie organisiert sie sich in zuverlässigen Erklärungen, wie wird sie hinterhergeschleift und geprügelt, bis sie sich in ein Handlungsmotiv verwandelt, wie wird sie gefeiert und übertrieben, unterdrückt und ausgedacht; all das hat enorme Folgen darauf, wie die Zukunft werden kann".

Geoff Eley (2008; 15)

Einer der von Beyer (2010) im methodischen Rahmen seiner Dissertation zitierten Autoren ist der französische Historiker Marc Bloch [1886-1944], Gründer der „Schule der Annales“¹⁷⁵ (1929), eine dem herrschenden Positivismus der Epoche, charakterisiert durch seine historische Sachlichkeit, seinen Nachdruck auf schriftliche Quellen und den Studien der politischen Geschichte, der Diplomatie und kriegerischer Ereignisse Vorrang gebend, entgegengesetzten historiografischen Schule (Carrasco, 2010).

Beyer (2010) hält hinsichtlich der historischen Untersuchung im Rahmen der Erziehung fest, dass es sich um das Zusammenfügen eines anspruchsvollen

¹⁷³ chiripa - Art Lendentuch. Anmerkung der Übersetzung

¹⁷⁴ Poncho - ist ein in Lateinamerika altherkömmliches Kleidungsstück, ähnlich unserer Jacke, jedoch ohne explizite Ärmel. Anmerkung der Übersetzung.

¹⁷⁵ Benannt nach der französischen der Zeitschrift „*Annales d'histoire et sociale*“ in der zum ersten Mal seine Ideen veröffentlicht wurden. Später „*Annales. Economies, société, civilisations*“ genannt und im Jahr 1994 als „*Annales. Histoire, Sciences Sociales*“ umbenannt.

Puzzles handelt, von dem man jedoch nur über einen minimalen und unvollständigen Anteil der Teile verfügt, und ohne zu wissen, um was für ein Bild es sich handelt; eine mehr als schwierige Aufgabe, da man zu Beginn der Forschung nur mit einer diffusen Skizze des Bildes rechnet. Die Aufgabe bestünde nach Beyer darin, den größten Teil der fehlenden Teile zu finden und den Wiederaufbau des Bildes anzugehen, um "am Ende eine erkennbare, kohärente, plausible und logische Wiedergabe desselben zu erhalten" (:53).

Best (1961; 75) wirft folgende Charakteristiken oder Teile eines möglichen Forschungsschemas auf: dass die Historikerinnen und Historiker ein Problem identifizieren und begrenzen, dazu Hypothesen oder Fragen formulieren, auf die eine Antwort gesucht wird, Primardaten sammeln und analysieren, die Gültigkeit der Hypothesen beweisen oder verwerfen und Verallgemeinerungen oder Schlussfolgerungen formulieren.

In dieser Arbeit stimmen wir mit Parra Monserrat (2010) überein, der die Geschichte als eine historische Wirklichkeit in sich selbst sieht, als eine soziale Praxis, die sich über die Jahre hinweg verändert hat, und die auf "gesellschaftspolitische Funktionen und verschiedene Absichtlichkeiten" (: 257) geantwortet hat, so wie Eley (2008) dies zu Beginn dieses Kapitels einleitet. Deshalb ist es notwendig, einige Elemente der Arbeitsmethode in diesem Wissensfeld zu präzisieren, da sich die Geschichte in der Aktualität mit den notwendigen Veränderungen der menschlichen Gesellschaften beschäftigen muss (die Geschichte Boliviens hat sich nach dem Vermächtnis der befreienden Werkpädagogik – *la pedagogía del adobe* – verändert) und in deren Rahmen man versucht, die Gegenwart durch die Vergangenheit, und umgekehrt, zu verstehen; dies bezeichnet man als historische Wirklichkeit. Die Geschichte muss die Wechselwirkungen zwischen allen menschlichen Tätigkeiten berücksichtigen (Brito Figueroa, 1996; Cardoso, 1981; Bigott, 1995; Linares, 2011; Rodríguez, 2009 und Medina Rubio, 2010).

Die historische Forschung, nach Cohen und Manion (1990), ist "das sich in die Situation hineinversetzen, die Evaluation und Synthese der systematischen und objektiven Tatsachen, um Ereignisse zu begründen und Schlussfolgerungen über Vergangenes zu ziehen (:76). Jedoch sind diese Schlussfolgerungen zwischen unterschiedlichen Historikerinnen und Historiker, obwohl sie von denselben Daten ausgegangen sind, nicht notwendigerweise gleich oder kohärent. Ein Beispiel dafür sind die so verschiedenen Schlussfolgerungen zu denen Huacani, Mamani und Subirats (1978) und Salazar Mostajo (1986) über die Gemeinschaftswerkschule von Warisata kommen.

Es ist notwendig, zu erwähnen, dass ein Wiederaufbau der Vergangenheit nur teilweise möglich ist. Um das Gesagte zu belegen, kann auf Travers (1986) verwiesen werden, der mit dieser Idee übereinstimmend folgendes festhält: "Die Information ist immer fragmentarisch und der Wiederaufbau stellt mehr eine Skizze als ein fertiges Porträt zur Verfügung. Verschiedene Personen, die dieselbe Geschichte untersuchen, können zu verschiedenen Rekonstruktionen anhand desselben Materials gelangen" (:460). Ähnliche Ideen stellt Bloch (1992¹⁷⁶) auf. Die benannten Schlussfolgerungen verschiedener Historiker beruhen auf der Analyse, die an Hand der verfügbaren Dokumente durchgeführt

¹⁷⁶ Bezieht sich auf die deutsche Ausgabe: Apologie der Geschichte oder der Beruf des Historikers / Marc Bloch. Hrsg. Von Lucien Febvre. Aus dem Franz. Übertr. Von Siegfried Furtenbach, rev. Durch Friedrich J. Lucas. – 3. Aufl. – Stuttgart : Klett-Cotta, 1992

wurde, und die "den Geist der kritischen Untersuchung reflektieren muss, der dazu neigt, eine glaubwürdige Vorstellung der vergangenen Ereignisse zu erreichen" (Travers, 1986; 460). Jedoch werden diese Ergebnisse manchmal als fehlerfreie und unleugbare Postulate übernommen, ohne dass diese übergeprüft würden. Diesbezüglich sagt Borghi (in Ávila Ruiz, Rivero Gracia und Domínguez Sanz, 2010), "der spätere Diskussions- und der Konfrontationsmangel kann die Anhäufung kultureller Depots provozieren, die sich schließlich, auf unmerkliche Weise, in allgemein akzeptierte, fast dogmatische und unveränderbare, Elemente verwandeln" (:75). Borghi stellt außerdem, indem sie die Geschichtsschreibung als kollektive Erinnerung versteht, fest, dass diese am selben Gebrechen, der individuellen Erinnerung, leide, da sie dazu verleite, "vergangene Abkommen und Verhaltensweisen zu unterschätzen, auch wenn man weiß, dass diese den Bedingungen des Augenblicks logisch und entsprechend waren" (:76).

Im Bezug auf die der historischen Forschung unterworfenen Objekte sind die Erläuterungen Sanoja Obedientes und Vargas Arenas (2005; 4) angebracht. Diese kennzeichnen, dass "die Geschichte der globale Prozess ist, der Rechenschaft über die Entwicklung der Gesellschaft und der menschlichen Arbeit sowie über die materiellen und geistigen Bedingungen ihrer Existenz ablegt". Dies bezieht sich darauf, dass diese Objekte nicht voneinander isoliert gesehen oder studiert werden können. In der vorliegenden Forschungsarbeit werden die pädagogischen Erfahrungen von Simón Rodríguez nicht isoliert von der Erfahrung der Gemeinschaftswerkschule von Warisata studiert. Es ist unablässig, die Ideen, Bewegungen und/oder Institutionen in Betracht zu ziehen, die in Beziehung zum Studienobjekt stehen, ebenso wie die in Zeit und Raum zugehörigen Geschehnisse. In unserem Fall konzentrieren sich die Ideen auf die befreiende Werkpädagogik – *la pedagogía del adobe* –, die sich auf die drei Elemente Produktivität, Gemeinschaft und Revolution stützt. Das bedeutet, das vorliegende Studienobjekt, die produktive und gemeinschaftliche Erziehung, ausgehend von einer revolutionären Perspektive der durch Avelino Siñani und Elizardo Pérez ins Leben gerufenen emanzipatorischen und befreienden Bewegung, innerhalb der Gemeinschaftswerkschule von Warisata, zwischen 1931 und 1940 in Bolivien, und mit Auswirkungen auf ganz Lateinamerika und die Karibik, zu betrachten.

In dieselbe Richtung weist Schubring (1987), der dem Kontext ein spezielles Gewicht beimisst und hierin mit Brito Figueroa übereinstimmt (1997; 222). Er stellt fest, dass in der Geschichtswissenschaft "jede Forschung Probleme und Hypothesen entwerfen, Daten für den Wiederaufbau wählen und das Problem in seiner selbst verstehen muss".

In Bezug auf die Reichweite der vorliegenden Forschung muss herausgestellt werden, dass man auf diesen Gesamtheitsaspekt, den die oben genannten Forscher betonen, besonderen Wert gelegt hat. Es ist jedoch nötig, darauf aufmerksam zu machen, dass nicht die Gesellschaft in ihrer Gesamtheit untersucht wurde, sondern der Teil, der zwischen 1931 und 1940 mit der von einer revolutionären Perspektive ausgehenden produktiven und gemeinschaftlichen Erziehung in Bezug steht, indem dort verschiedene Elemente kontextuellen Charakters mit den materiellen und geistigen Bedingungen verbundenen sowie mit dem juristisch-legalen Rahmen, innerhalb derer sich die für die Untersuchung relevanten Prozesse entwickelt haben, in Betracht gezogen werden.

Es ist nötig, nach Bloch (1992: 69) das Folgende zu beachten: „Die Vergangenheit ist ihrer Definition nach eine Gegebenheit, die durch nichts mehr verändert werden kann. Aber das Wissen über die Vergangenheit macht Fortschritte, es verändert

und verbessert sich ohne Unterlaß.“. Diese Erklärung ist äußerst bedeutsam für die vorliegende Forschungsarbeit, da in ihrem Verlauf sogenannte Tatsachen und Prozesse betrachtet werden, die in ihrer Gesamtheit, oder zumindest teilweise, von andern Forscherinnen und Forschern bereits behandelt wurden, jedoch hier im Hinblick auf neue und sachdienliche Informationen und/oder unter den speziellen dargestellten theoretisch-methodischen Annahmen, auf denen die Forschung basiert, neu interpretiert werden.

3.2.3. - Marc Bloch und die Schule der Annales

Diese historische Forschungsmethodologie findet ihre Pioniererfahrung im Jahre 1921 mit der Publikation des Buches "Einführung ins Studium der Geschichte" von Wilhelm Bauer und später, ab 1929, im energischen Kampf durch Bloch und Febvre und die Zeitschrift der Annales, "die nicht vorhatte, sich mit Stadtmauern zu umgeben, sondern vielmehr auf alle Gärten der Nachbarschaft weit, frei, aufdringlich, geistreich ihren Geist auszustrahlen. Damit meine ich in jeder Hinsicht einen kritischen Geist und einen Geist der Initiative" (Febvre, 1982: 39). Dieses Verständnis war das Ergebnis einer grundlegenden Veränderung: Von der Geschichte als Erzählung zur Geschichte als Problem, von der richtenden Geschichte zur verstehenden Geschichte. Marc Bloch (1992) drückt diesen Anspruch folgendermaßen aus:

Kurz gesagt, ein Wort ist es, das all unsere Studien leitet und erhellt: „verstehen“. Sagen wir bloß nicht, dem Historiker seien Leidenschaften fremd; er wird zumindest diese eine haben. Wir wollen nicht leugnen: Das Wort ist mit vielen Schwierigkeiten verbunden, berechtigt aber auch zu großen Hoffnungen. (:136)

Gemeint ist eine Hoffnung darauf, die Geschichte in eine integrale Geschichte zu verwandeln, dass sie aufhöre, eine politische Geschichte zu sein, also ein Wurfgeschoss gegen, nach Bloch (2002) den, der nicht zur eigenen Gruppe gehört, ein Samen des Hasses zwischen den Völkern und zwischen den Kulturen. Es war die Hoffnung darauf, eine Geschichte für das gegenseitige Verständnis und für den Frieden zu schaffen.

Die Herausgabe der Zeitschrift "*Annales d'histoire économique et sociale*" (1929) in Strasbourg bedeutete, nach Rojas (2007; o/S), "den formalen Beginn in einem Prozess der Umbildungen der Aufgabe der zeitgenössischen Historiografie" durch eine neue, andere Behandlung der Geschichte, die mit der Neudefinition dieser Disziplin als "Wissenschaft der Menschen in der Zeit" gegenüber einer deterministischen Auffassung, in der die sozioökonomischen Strukturen die Grundlage jedweder Erklärung waren und die kulturellen Aspekte verachtet wurden, gegenüber einer Geschichte, die sich hinter ihrer Neutralität zu beschützen suchte und die sich nur darauf beschränkt die Sachen genauso zu erzählen, wie sie geschehen waren, begann.

Ein großer Teil der Arbeit der Gründer- und Hauptmitarbeiter der *Annales* war grundlegend, um aus dem Studium vergangener Fakten ein methodisches Verfahren zu generieren, das sich an die neuen Perspektiven, die in den Sozialwissenschaften zum Ende des 19. Jahrhunderts und dem Beginn des 20. Jahrhunderts auftauchten, anpasste. Ein erster Schritt dieser neuen Auffassung war das integrative Verständnis und die Multidisziplinalität, zusammengefasst in dem, was Bloch und Febvre eine Synthese der Geschichte genannt haben, eine globale Geschichte, die die soziale Geschichte bestimmt, welche sie durch ihre Studien kultiviert haben (Rojas, 2007; o/S).

Die Artikel, Kommentare, Leitartikel und andere Texte, die Febvre 1953 in "*Annales*" schrieb und die dann später als "*Combats pour l'histoire*" veröffentlicht wurden sowie die Veröffentlichung von "*Apologie pour l'histoire ou Métier*

d'historien" (1949) sind Dokumente, die Rechenschaft über diesen Prozess der Zerstörung und des Wiederaufbaus ablegen, die die Gründer dieser bedeutenden Denkrichtung im Bereich der Geschichte und der Sozialwissenschaften vorgenommen haben und die sich weltweit als die „Schule der Annales“ verbreiten sollte (Rojas, 2007; o/S).

Zusammenfassend halten wir angelehnt an Carrasco (2010), Rojas (2007) und Chacón (2010, in einem Interview) die folgenden Merkmale der Schule der Annales fest:

- Die Verteidigung des wissenschaftlichen Charakters der Geschichte, die wir als Wissenschaft in konstantem Aufbau verstehen. Dies gestattet den Gebrauch von Hypothesen in der historischen Forschung, was zur Folge hat, dass die "Geschichte als Erzählung", typisch für den Positivismus, der "Geschichte als Problem" Platz machen muss. Ein Beispiel dafür finden wir in der Zerstörung der indigenen Erziehung in Bolivien (1941-1952), die unter einem Schleier des historischen Schweigens begraben wurde. In dieser Zeit wurden durch das feudale Bürgertum die indigenen Schulen "demontiert und zerstört, und die Landbewohner, Studenten und Lehrer verfolgt" (Salazar Mostajo, 1986; 10).
- Die Geschichtsschreibung mit den Sozialwissenschaften zu verbinden, mit denen sie einen anhaltenden Dialog beibehalten soll, um daraufhin eine globale und historische Synthese des Sozialen zu erlangen, was wiederum die Artikulierung der verschiedenen Elemente der sozialen Struktur, von Technik, Wirtschaft, Macht, von Denkweisen und ihren Phasenverschiebungen und Widersprüchen voraussetzt. Die Geschichte der befreienden Werkpädagogik – *pedagogia del adobe* – der Gemeinschaftswerkschule von Warisata hält diesen Dialog zwischen Wirtschaft (produktiver Erziehung), Humanismus und Soziologie (Gemeinschaftserziehung, *ayllu, ayni*), der Pädagogik und Politologie (emanzipatorische und befreiende Erziehung) und der Philosophie (Andenkosmogonie) aufrecht.
- Die Kritik an der Dominanz einer an vermeintlichen Fakten und wichtigen Persönlichkeiten ausgerichteten historischen Forschung.
- Die Nutzung nicht-schriftlicher Quellen, wie mündliche Erzählungen oder ikonografische und filmische historische Dokumente. In der vorliegenden Forschungsarbeit sind Beispiele hierfür die Erzählung von Basilio Quispe, einem Verwandten Avelino Siñanis, der in seinem Hause in Warisata interviewt wurde, das Fotografienbuch von Carlos Salazar Mostajo (2005), die Fotografien von Ana Pérez Criales, die im Buch von Rojas Olaya (2010) erschienen sind sowie der Film *Der Beginn war in Warisata* von David Busto (2008).
- Ein anderes Verständnis der historischen Zeiträume, was die Analyse verschiedener Zeitebenen für das Studium historischer Tatsachen gestattet:

kurzzeitige Ereignisse; mittellange Konjunktoren; langfristige Strukturen. Die Kapitel 3, 4 und 5 beziehen sich auf eben die Zeiträume vor, während und nach der Existenz der Gemeinschaftswerkschule von Warisata.

- Sie interessiert sich für den geografischen Raum. Die Hochebene von La Paz (*altiplano*) ist Protagonist der Ereignisse von Warisata.
- Die Definition des Forschers als aktiver Forscher. Der positivistische Historiker ist in dem Maße passiv, als er vorhat, die Tatsachen so zu erforschen, wie sie wirklich vorgefallen sind. Er stützt sich darauf, dass seine Aufgabe nicht darin besteht, das Phänomen zu interpretieren, sondern darin, die Tatsachen der Vergangenheit bekannt zu geben, und seine Passivität vielmehr eine Qualitätskriterium darstellt. Im Gegensatz dazu nimmt der Historiker der Schule der Annales eine aktive Rolle ein, was bedeutet, die Vergangenheit von der Gegenwart ausgehend zu hinterfragen. Die Formulierung der Hypothese setzt eine von der Gegenwart ausgehende Perspektive voraus, die in der Vergangenheit die Erkenntnis für ein besseres Verständnis der heutigen Konflikte sucht. Der Historiker fragt danach, was für das soziale Umfeld, in dem er arbeitet und lebt, wichtig ist. Die Antworten auf die Fragen setzen eine Interpretation der vergangenen Wirklichkeit voraus, weil es keine historisch objektiven Tatsachen gibt.

3.2.4. - Wie gelangt die Schule der Annales nach Venezuela?

Die Schule der Annales gelangte infolge literarischer Verbreitung und durch die Bildungsarbeit der Vertreter dieser Historiografie nach Lateinamerika (Interview mit Ramón Chacón, 2010). Die Übersetzung der "*Apologie pour l'histoire*" von Bloch bewirkte eine beachtliche Verbreitung in Lateinamerika. Der Titel stimmte nicht mit dem des Originals überein und so wurde die *Apologie* auf Spanisch 1952 unter dem Titel "Einführung in die Geschichte" in Lateinamerika bekannt. Reinaldo Rojas (2007) erklärt diesbezüglich:

Federico Brito Figueroa in personam kommentierte, dass es dem Humanisten Luis Beltrán Guerrero¹⁷⁷ zu verdanken ist, dass sich Blochs in Mexiko veröffentlichte "Einführung in die Geschichte" frühzeitig in Venezuela, Ende der fünfziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts, durch Beltrán Guerreros Theorievorlesungen an der Zentraluniversität von Venezuela verbreitete. Es ist jedoch angebracht, zu bemerken, dass ausgehend von der Einrichtung von postgraduierten Studiengängen in Geschichte durch Brito Figueroa in den siebziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts an der Zentraluniversität von Venezuela und später in den achtziger Jahren an der Universität Santa María man anfangen wird, das Werk des Gründers der Annales und der ihn umgebenden und nachfolgenden Gruppe französischer Historiker wie François Chevalier, Albert Soboul und Pierre Vilar tiefgründig und ausführlich zu studieren (o/S).

Es ist wichtig, festzuhalten, dass die Schule der Annales der Ursprung der Kritischen Geschichte ist, und die vorliegende Systematisierung der Erfahrung der Gemeinschaftswerkschule von Warisata von dieser historiografischen Denkrichtung beeinflusst ist.

4. - Systematisierung pädagogischer Erfahrungen

¹⁷⁷ Dr. Luis Beltrán Guerrero war Professor für Philosophie und Literatur an der UCV in den 1950er Jahren, wo er als Sekretär des Rektorenverwaltungsrates tätig war, nebst seinem Posten als erster Direktor des hispanamerikanischen Instituts in der Zeit von 1953-1958.

Die vorliegende historiografische Forschung der Systematisierung der pädagogischen Erfahrung der Gemeinschaftswerkschule von Warisata ist qualitativ und durch die Inbetrachtziehung der ihr vorangehenden und auch nachfolgenden Epoche bestimmt. Es ist wichtig, im Rahmen der Reflexion der pädagogischen Geschichte Lateinamerikas und der Karibik die Betonung auf die Aspekte der produktiven, gemeinschaftlichen und revolutionären Erziehung zu legen, mit dem Ziel, die Erfahrungen zu verbreiten, die in unserem Kontinent gesammelt wurden und die sich aus geoideologischen¹⁷⁸ Gründen eben nicht verbreitet haben.

Das Wort Systematisierung bezieht sich in bestimmten Disziplinen hauptsächlich auf das Klassifizieren, das Katalogisieren, das Ordnen von Daten und Informationen. Torres Carillo (1998) jedoch definiert Systematisierung als:

(..) eine Modalität die zur Qualifizierung und Theorisierung der Kenntnis kollektiven Charakters von der Praxis der Intervention und sozialen (in unserem Fall erzieherischen) Aktion ausgehend, und die ausgehend vom Wiedererkennen und der kritischen Interpretation des Sinnes und der Logik, die sie bilden, innerhalb des thematischen Feldes, in dem sie sich eintragen, beiträgt (:3).

Nach Garcés (1988) ist die Systematisierung ein Prozess, der Information organisiert, Erfahrungen aufbaut, Aktionen bewertet und Vorschläge für die Verbesserung der Praxis macht, und dessen Ziel darin besteht "die Reflexion für die Analyse von Reden und Aktionen zu nutzen, um Situationen aufzudecken, die die Entscheidungen und die wirkungsvolle Praxis begrenzen". In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff der produktiven, gemeinschaftlichen und revolutionären Erziehung nicht nur im Verständnis von Daten und Informationen, sondern von praktischen Erfahrungen verwendet; deshalb sprechen wir nicht nur einfach von "Systematisierung", sondern von einer "Systematisierung der Erfahrungen".

Nach Aranguren (2007) ist die Systematisierung "ein Forschungssystem, da es eine Analysemethode ist, die soziale Kenntnis wiedererlangt und erzeugt". Sie kann Aranguren zufolge genutzt werden, "um Erfahrungen zu orientieren, Information, Kommunikation und Verbreitung des Wissens zu verallgemeinern". López De George (1994) merkt an, dass die *systematisierende Forschung* in ihrer Rolle der Rekonstruktion von Erfahrungen und Ideen ein Mittel für Erschließung der immanenten Inhalte und Theorien von Ereignissen und Geschichten ist, indem Taxonomien verwendet und erklärende Hypothesen erarbeitet und bewiesen werden. Die Systematisierung sucht nach Bernechea, González und Morgan (1998; 8), "von einem isolierten und privaten Wissen zu organisierten und sozialisierungsfähigen Kenntnissen zu gelangen".

Die Systematisierung trägt nach Aranguren (2007) dazu bei, neben der Organisation "Ereignisse und Erfahrungen wieder aufzubauen, Diskurse als Produkt der Reflexion zu schaffen und Prozesse kritisch zu analysieren"; daher ihre Bedeutung in einer qualitativen und historiografischen Untersuchung.

Unter "Erfahrungen" versteht man die dynamischen und komplexen sozio-historischen, individuellen und kollektiven Prozesse, die von konkreten Personen gelebt werden (Jara Holliday, 2008). Die Erfahrungen sind weder einfache oder punktuelle Ereignisse, noch sind sie bloße Daten; sie sind wesentlich

¹⁷⁸ Das geoideologische Konzept hat seine Wurzeln im Panlatinismus der zweiten Hälfte des neunzehnten Jahrhunderts und war eng mit den Interessen der französischen Außenpolitik verbunden, sich an die Spitze der lateinamerikanischen Länder zu stellen und Gegengewicht zu den "angelsächsischen Nationen" zu werden. Seit 1850 hatte diese Idee Befürworter in zum Beispiel Michel Chevalier (1806-1879) und Ernest Renan (1823-1892), die ein geoideologisches Modell der Legitimierung der wirtschaftlichen Expansion Frankreichs und seine kulturelle Schirmherrschaft unterstützte. In Südamerika taucht die Idee ab 1880 wieder auf und wird von den Modernisten gegen die Vereinigten Staaten von Amerika (Phelan, 1979; 5-21) verwendet.

Lebenserfahrungen, die in ständiger Bewegung sind und eine Gesamtheit von objektiven und subjektiven Dimensionen der historisch sozialen Wirklichkeit kombinieren. Die vorliegende Arbeit passt sich folgendermaßen an die Typenlehre von Jara Holliday (2008) an:

- a)** Bedingungen des Kontextes der Gemeinschaftswerkschule von Warisata: Jede Erfahrung wird unter bestimmten wirtschaftlichen, sozialen und politischen Kontextbedingungen auf lokalem, regionalem, nationalem oder weltweitem Niveau gemacht. Der historische Moment bestimmt die Entfaltungsmöglichkeit jeder Erfahrung, es ist nicht möglich, die Erfahrung unabhängig von diesem Moment zu verstehen, da er ein wesentlicher Teil ihrer Umsetzung ist. In diesem Sinne ist der "Kontext" ein der Erfahrung innewohnendes Element, da sie ohne ihn nicht wäre, nicht sein würde oder nicht gewesen wäre (Jara Holliday, 2008).
- b)** Besonderheiten der Erfahrung der Gemeinschaftswerkschule von Warisata: Keine Erfahrung kann abseits der Konjunktion bestimmter Situationen geschehen, diese können institutionell, organisatorisch, gruppenbezogen oder persönlich sein, oder auch ein Raum und ein Ort, in denen eine Erfahrung erlebt wird und die die ihr eigenen und einzigartigen Charakteristika bestimmen.
- c)** Handlungen der Gemeinschaftswerkschule von Warisata: Eine Erfahrung besteht immer aus Handlungen, in absichtlicher oder unabsichtlicher Weise, geplant oder unvorhergesehen.
- d)** In jeder Erfahrung drücken sich die Wahrnehmungen, Empfindungen, Gefühle und Interpretationen derjenigen aus, die diese Erfahrungen erleben.
- e)** Der Verlauf der Erfahrungen führt zu Ergebnissen oder Wirkungen, die die vorher existierenden Elemente oder bestehende Faktoren teilweise oder ganz verändern.
- f)** Die Wechselbeziehungen all dieser Faktoren erzeugen Reaktionen in den handelnden Personen und bauen Beziehungen zwischen ihnen auf. Diese persönlichen und sozialen Beziehungen haben sich einerseits durch das Zusammenspiel all dieser Elemente geformt, andererseits wurden sie durch den Verlauf der Erfahrung entfesselt.

Die Systematisierung der pädagogischen Erfahrung der Gemeinschaftswerkschule von Warisata ist in diesem Sinne ein lebendiges, kompliziertes, multidimensionales und verschiedenartig ausgerichtetes Fachwerk von objektiven und subjektiven Faktoren, die besagte "Erfahrung" formen, weil es nicht bloße Tatsachen waren, die in den dreißiger Jahren des vergangenen Jahrhunderts auf dem bolivianischen Hochland geschehen sind. Stattdessen gab und gibt es Personen, die gedacht haben und denken (noch sind Zeitzeugen der Schule von Warisata am Leben), die fühlten und fühlen, die gelebt haben und leben; Personen, die dafür gekämpft haben und kämpfen, dass diese bolivianischen pädagogischen Erfahrungen, mit Einfluss auf Lateinamerika und die Karibik, in bestimmten Kontexten und Situationen sich verwirklichen konnten und sich dadurch neue Kontexte, Situationen und Beziehungen aufbauten (wie zum

Beispiel die Nuklearisierung¹⁷⁹ der Gemeinschaftswerkschule von Warisata, die in Caiza D entwickelt wurde).

Eine Erfahrung wird wesentlich von den Charakteristika, Empfindsamkeiten, Gedanken und Gefühlen derjenigen, die sie erleben, bestimmt. So studieren die Pädagoginnen und Pädagogen Lateinamerikas und der Karibik ihr Vermächtnis in den Vorgängern der Schule von Warisata, in den ihr parallelen und den bis zum heutigen Tag verwirklichten Erfahrungen, in denen sie innerhalb produktiver, gemeinschaftlicher und revolutionärer Erziehungsprojekte ihre Erfahrungen mit Erwartungen, Träumen, Furcht, Hoffnungen, Illusionen, Ideen und Intuitionen gelebt haben. Eben diese Pädagogen erschufen diese komplizierten und dynamischen Prozesse; Prozesse, die ans Licht gebracht werden müssen, damit in Momenten wie dem aktuellen, in dem unser Kontinent sich durch verschiedene politische und soziale Änderungsprozesse auf seine zweite und definitive Unabhängigkeit zubewegt, gerade diese Prozesse für die aktuelle Generation richtungsweisend sind und eine Wirkung zeigen und an die neue Generation Bedingungen und Forderungen für ihre Teilnahme am Wandlungsprozess stellen. Die Erfahrungen sind gleichzeitig individuell und gemeinschaftlich. Sie wurden und werden erlebt und sie ermöglichen uns zu leben. Effektiv gesehen, sind wir durch das alltägliche Erleben von Erfahrungen auf gesellschaftlicher Ebene menschliche Wesen. Deshalb sprechen wir, wenn wir von der Systematisierung der Erfahrungen sprechen, von historischen Prozessen, in denen alle diese verschiedenen Elemente verbunden werden, die in stetiger Bewegung und permanenter Wechselbeziehung bleibenden und fortwährend Änderungen und Umbildungen im Rahmen der Dialektik zwischen den einzelnen Aspekte und dem Ganzen erzeugen. Paulo Freire (2006) hebt hervor, dass die Welt nicht nur objektiv sondern viel mehr subjektiv verstanden werden muss, da sie einem fortwährendem Veränderungsprozess unterworfen ist und durch die Handlungen der Subjekte geformt wird und dass, in diesem Sinne, es wichtig ist, nicht nur zu wissen, was geschieht, sondern im Bewusstsein dessen, was geschieht, selbst zum handelnden Subjekt zu werden. Die Geschichte ist also nicht vorbestimmt; die Geschichte ist werdend und wir sind in dem Maße werdend, in dem wir an der Geschichte aktiv teilnehmen; und in dem Maße wie wir uns als schöpferische Subjekte und Transformatoren der Geschichte verstehen und nicht als passive Objekte, die wir uns durch die Ereignisse nur mitreisen lassen.

Über die Systematisierung erzieherischer Erfahrungen kommentiert Alfonso Torres Carrillo (1998):

Die Kritik am Aktivismus, die die Wertschätzung des aufgebauten Wissens durch dieselbigen Akteure und den aus der akademischen Welt kommenden verhindert, hat nicht immer in verhältnismässigen Vorschlägen für die Produktion von Kenntnissen über diese Praktiken gemündet (: 2).

Der kolumbianische Erzieher fährt fort: Diese Kritik

(...) entkräftigt keineswegs die Sachdienlichkeit der Systematisierung als Strategie, um die Praxis der Interventionen und die der sozialen Handlungen tiefgründiger zu verstehen, um das Wissen, das dort produziert wird, wiederzuerlangen und systematische Kenntnisse darüber zu erzeugen. Im Gegenteil, wir fordern die Sachdienlichkeit und Gültigkeit der Systematisierungsarbeit im aktuellen Kontext, in dem man das Wissen als einen wichtigen Faktor der sozialen Akkumulation und der Macht erkennt: Die Produktion und den Kreislauf

¹⁷⁹ „Nuclearización“ ist ein lokaler Begriff, der vom Wort „Kern“ stammt und mit dem eine zentrale Schuleinrichtung gemeint ist, um die herum (in einem entfernten Umkreis) weitere kleine Schulen funktionieren und von der „Kernschule“ betreut, werden.
Anmerkung der Übersetzung.

und Konsum der Kenntnisse und des Wissens zu kontrollieren, kann auf der einen Seite Garantie der Erhaltung der Ungerechtigkeitsbeziehungen und Beherrschung oder aber des Aufbaus alternativer und emanzipatorischer Initiativen sein (:2).

Zusammenfassend: Erfahrungen sind immer mit großen Reichtum beladene Lebenserfahrungen, die es zu erforschen gilt. Jede Erfahrung stellt einen erstmaligen und einzigartigen Prozess dar und deshalb ist jede von ihnen eine Quelle des Lernens, die wir eben wegen ihrer Einzigartigkeit nutzen können. Daher müssen wir diese Erfahrungen verstehen, müssen die in ihnen enthaltenen Lektionen entnehmen und sie kommunizieren und mitteilen. Erfahrungen zu systematisieren, ist ein wichtiges Instrument, um all dies verwirklichen zu können. Die Systematisierung von Erfahrungen ist ein in unser lateinamerikanischen Wirklichkeit tief verwurzelt Konzept. Das Verständnis, mit dem wir dieses Konzept in der vorliegenden Forschungsarbeit anwenden, wurde, historisch gesehen, in Lateinamerika geschaffen. Verschiedene Untersuchungen haben diese historische Perspektive thematisiert, aber jetzt wollen wir sie im Rahmen einer allgemeineren Analyse mit der Absicht zusammenfassen, ihren mit der Praxis tief verbundenen Charakter hervorzuheben.

Kapitel 2: Erziehung und Arbeit

Die Erziehung und die Arbeit, die „Neue Schule“, die „Aktive Schule“, die endogene Entwicklung und ihre Verbindung zur Gemeinschaftsarbeit sind tief verwurzelte Themen innerhalb der befreienden Werkpädagogik – *pedagogía del adobe* – Elizardo Pérez' und Avelino Siñanis, die die Gemeinschaftswerkschule von Warisata gekennzeichnet haben. In diesem Kapitel werden theoretische Aspekte, die mit der Erziehung und der Arbeit verbunden sind, angesprochen, indem acht Themen, im Rahmen der Thematik der Entfremdung der Arbeit (Linares, 2011), behandelt werden: das Recht auf Arbeit, die Kunst des Arbeitens, Bedingungen für die Arbeit, vorteilhafte Arbeit, brauchbare Arbeit, ökologische Arbeit, Integrationsarbeit und Arbeit für die Befreiung.

In diesen Themen werden die emanzipatorischen und befreienden Gedanken von Simón Rodríguez (1975a und 1975b), den Utopisten Flora Tristán, Owen und Fourier (2008), der produktiven Erziehung von Martí (1883 und 1884), der erzieherischen marxistischen Idee (Marx und die Kritik der bürgerlichen Erziehung, Marx und Engels, Gramsci und der Organisation der Schule und der Kultur, Makarenko und die Pädagogik des Lebens und der Arbeit, Lenin und die Verteidigung einer neuen öffentlichen Schule), die Neue Schule von Dewey, Kerschensteiner und die Kombination von Arbeit und akademischer Ausbildung, die Pädagogik als Freiheitspraxis von Freire (1970, 1998 und 2008) und der Erziehung jenseits des Kapitals von Mészáros (2008) einbezogen. Auch werden in diesem Kapitel wesentliche Aspekte der Aktiven Schule, der endogenen Entwicklung und ihrer Beziehung zur Gemeinschaftsarbeit angesprochen.

Kapitel 3: Die Zeit vor der Gemeinschaftswerkschule von Warisata

In diesem Kapitel werden pädagogische Erfahrungen aus Lateinamerika vor 1931 systematisch geordnet: Die Erziehung in der Tiwanaku-, Kolla-Aymara- und der Inkakultur, die Erziehung im 15., 16. und 17. Jahrhundert, die produktive, gemeinschaftliche und emanzipatorische Pädagogik von Simón Rodríguez (1975a und 1975b) zwischen Ende des 18. und Mitte des 19. Jahrhunderts, die mit der Entstehung der ersten "Werkstatt-Schule" 1823 in Bogota, der sogenannten "Öffentlichen Berufsschule für Industrie und Kunst", wichtige Grundlagen der produktiven und emanzipatorischen Erziehung geschaffen hat. Diese pädagogischen Ideen sind die Hauptachse der detailliert ausgearbeiteten schriftlichen Werke von Rodríguez: „Gedanken über die Defekte der Grundschulen

von Caracas und Mittel zur Erreichung ihrer Reform durch eine neue Einrichtung“ - *Reflexiones sobre los defectos que vician la escuela de primeras letras de Caracas y medio de lograr su reforma por un nuevo establecimiento* (1794), „Amerikanische Gesellschaften“ - *Sociedades Americanas* (1828), „Der Befreier des Mittags von Amerika und seine Waffenkameraden“ - *El Libertador del Mediodía de América y sus compañeros de armas* (1830), „Lichter und soziale Fähigkeiten“ - *Luces y Virtudes Sociales* (1831), „Kulturelle und politische Hegemonie in Lateinamerika“ - *Hegemonía cultural y política en América Latina* (1833-41) und „Ratschläge eines Freundes an die Schule von Latacunga“ - *Consejos de amigo dados al Colegio de Latacunga* (1851).

Außerdem werden die Erziehung von Andrés Bello in Chile (19. Jahrhundert), Revenga und seine Käse produzierende Werkschule (1830), die produktive Erziehung von Martí (1883 und 1884), die revolutionäre Pädagogik des Venezolaners Daniel De León (Ende 19. Jahrhundert und Beginn des 20. Jahrhunderts), die ländliche Schule des Mexikaners José Vasconcelos, das moderne Gymnasium (1914) des kolumbianischen Pädagogen Agustín Nieto Caballero, die Neue Schule (1925) des Uruguayers Sabas Olaizola, der Erziehungsgedanke von José Carlos Mariátegui und das Lehrerseminar von Chuquisaca (1909), in dem Elizardo Pérez ausgebildet wurde, betrachtet.

Kapitel 4: Die Gemeinschaftswerkschule von Warisata

In diesem Kapitel, dem Kern der vorliegenden Arbeit, wird die befreiende Werkpädagogik – *la pedagogía del adobe* – der Gemeinschaftswerkschule von Warisata systematisiert. Für jedes Jahr des untersuchten Zeitraums von 1931 bis 1940 werden weitere pädagogische Erfahrungen, die sich parallel dazu in Lateinamerika entwickelt haben, wie die der „*Escuela Serena*“ in Argentinien, die von 1930 bis 1950 durch Olga und Leticia Cossettini geschaffen wurde, oder dem Reifungsort einer schöpferischen Pädagogik am Beispiel der Landschule „*Escuela Rural Unitaria de Tristán Suárez*“ in Argentinien zwischen 1938 und 1958 des Pädagogen Luis F. Iglesias, und der Landschule „*Escuela Rural Canteras del Riachuelo*“, die in Colonia, Uruguay, zwischen 1927 und 1935 vom Jesualdo Sosa und Maria Cristina Zerpa erbaut, betrachtet.

4.1. Die befreiende Werkpädagogik – *la pedagogía del adobe*

Die Gemeinschaftswerkschule von Warisata übernimmt zwischen 1931 und 1940 das Vermächtnis von Simón Rodríguez und schlägt eine befreiende, durch die Hände der Gemeinschaftsbewohner geschaffene Erziehung vor, die den von ihren Klassenzimmern ausgehenden befreienden und kämpferischen Geist klar vor Augen hatten, in einer Zeit, in der die Großgrundbesitzer in der indigenen Erziehung eine "kommunistische Gefahr" sahen (Pérez, 1962 und Salazar Mostajo, 1986).

Am 2. August 1931 findet in Anwesenheit der Lehrer Elizardo Pérez und Avelino Siñani und einer Gruppe von Schülern der erste Schultag, auf dem 3800 M.ü.d.M. gelegenen Altiplano statt. Die Lehrer, die sich unter den Schülern und Schülerinnen befinden, stellen einige Maurer vor. Einer unter ihnen, mit etwas Stroh in der Hand, erklärt auf Bitten der Lehrer, wie ein Lehmziegel hergestellt wird. Die Schülerinnen und Schüler hören aufmerksam zu. Es beginnt der Unterricht mit der Herstellung der Lehmziegel. „In wenigen Tagen“, kommentiert Elizardo Pérez, „wird es so viele Lehmziegel geben, dass wir beginnen können, unsere Schule zu bauen“. – In diesem Moment begann die Geschichte der Schule von Warisata (Pérez, 1962).

Die befreiende Werkpädagogik – *la pedagogía del adobe* – ist eine Pädagogik, die das Bewusstsein formt, die emanzipiert und den Indigenen befreit. Eine Pädagogik, die die Indigenen von denjenigen entfernte, die ihr Sklaventum und ihr Unwissen bestimmten; es bedeutete, den Indigenen von der Hazienda fern zu halten, wo er Diener war, und vom Dorf, wo er zum Mestizen geformt wird und wo er seiner Gemeinschaftstradition widrige Gewohnheiten annahm (Sosa, 1968). Es wird sich zum „ayllu“, wo das Land Gemeinschaftseigentum ist, die Arbeit gemeinschaftlich verwirklicht und das Schicksal gemeinsam geschmiedet wird, bekannt (Soda, 1968). Das Vermächtnis der Schule von Warisata soll der Ausgangspunkt für einen Aufruf an die lateinamerikanischen und karibischen Lehrer und Studenten zur Ausarbeitung neuer pädagogischer, didaktischer und curriculärer Vorschläge sein.

4.2. Schule und ayllu

Die Gemeinschaftswerkschule, Pädagogik und andine Kosmogonie, Pérez und Siñani, Schule und ayllu, Mestize und Indio, sind untrennbare Begriffe. Die Schule ist im Wesentlichen Erziehung und Arbeit, Erziehung und Produktivität, und ayllu als ihre „amautische“ (philosophische) Grundlage, ihre Weltanschauung. Die befreiende Werkpädagogik – *la pedagogía del adobe* – der Gemeinschaftswerkschule von Warisata hat sich folgendermassen ausgedrückt:

(a) In der Trilogie *Klassenzimmer, Werkstatt, Anbauland*, die sich um die *ayni* herum entwickelte. Das **Klassenzimmer** antwortete auf die Notwendigkeit der *theoretischen auf der Realität basierenden Lehre*. In ihr wurde klassifiziert, analysiert und es wurden Informationen gegeben, von denen ausgehend der Schüler seine eigenen Schlüsse ziehen konnte. Die **Werkstatt** umfasste die praktische Lehre einer großen Anzahl von Tätigkeiten, wie die der Schreinerei oder der Schmiedekunst in Warisata. Das **Anbauland** – *El sembrío/sembradio* –, wie die Landwirtschaftssektion genannt wurde, war ein pädagogisches Unterrichtsfach und durch sie konnte die Ernährung garantiert werden. Das Wort **ayni** ist quechua und bedeutet "dem anderen auf selbstlose Weise zu helfen", also Kooperation und Solidarität (Pérez, 1962, Salazar Mostajo, 1986 und Mejía Vera, o/J).

(b) In den fünf Werten oder universellen Prinzipien der den ayllu orientierenden Amautik, (1) Befreiung, (2) Gemeinschaftsorganisation, (3) Gemeinschaftsproduktion, (4) Aufwertung der kulturellen Identität, (5) Solidarität und Gegenseitigkeit, und zusätzlich dem Prinzip der (6) Gemeinschaft als Substrat ihrer selbst, das heißt, die Gemeinschaft erzeugt und erhält sich selbst auf der Grundlage der in ihr versammelten Individuen mit ihren individuellen als auch synergetischen Fähigkeiten, repräsentiert durch den Kopf und die vier verstümmelten Glieder Tupak Kataris¹⁸⁰, die in verschiedenen Provinzen verstreut wurden und den zerteilten und durchlöcherten ayllu symbolisieren. Diese Aspekte zu vereinigen, heißt, den ayllu wieder zu strukturieren und den letzten Satz Tupak Kataris zu erfüllen: "Ich werde wiederkehren und werde Millionen sein" (Pérez, 1962, Salazar Mostajo, 1986 und Mejía Vera, o/J).

Die Didaktik Elizardo Pérez' und Avelino Siñanis konzentrierte sich nicht nur auf konstruktiv-produktive Techniken, sondern auch auf künstlerische, auf

¹⁸⁰ Tupak Katari war ein indigener Anführer, der nach seiner Festnahme zum Tode verurteilt (gevierteilt und geköpft) wurde, aber vorher seine symbolische Wiederkehr, durch das Volk der Anden verkörpert, ankündigte, was in der indigenen Weltanschauung immer präsent geblieben ist.

außerschulische und auf intellektuelle, da man versuchte, dem formellen Erziehungsprogramm zu folgen, welches zu dieser Zeit vom Erziehungsministerium erteilt wurde, jedoch mit dem Unterschied, dass der Unterricht nicht in so viele Klassenstufen unterteilt wurde, sondern in fünf Zyklen aufgeteilt war.

Das grundsätzliche Funktionsschema entwickelte sich im Verlauf der Erfahrungen, die die Schule gewann. Das Pensum oder die Lehrplaninhalte waren zu Anbeginn nicht festgelegt, noch hielt man sich an offizielle Vorgaben, jedoch schon 1936 konnte der indigenen Direktion des Erziehungsministeriums ein Bericht mit den entsprechenden Daten übergeben werden, und 1939 als Ergebnis der jährlichen Kongresse das verabschiedete Statut über die Arbeit der landesweiten indigenen Schulen, was jedoch 1940 nach dem Sturz des Präsidenten Busch komplett verleugnet wurde. Die formelle indigene Erziehung umfasste die folgenden fünf Zyklen:

1. Kindergarten: Alter von 4 bis 7, Dauer 3 Jahre.
2. Primäre Ausbildung: von 7 bis 10, Dauer 3 Jahre.
3. Sekundäre Ausbildung: von 10 bis 13, Dauer 3 Jahre.
4. Berufsschulausbildung: von 13 bis 15, Dauer 2 Jahre.
5. Primarlehrerausbildung: von 15 bis 17, Dauer 2 Jahre.

Das Erste, was Warisata lehrte, war zu kämpfen, deshalb wurde es von der Regierung der *rosca minera*¹⁸¹ liquidiert. Die Schule von Warisata lehrte, nie mit den Ausbeutern und Großgrundbesitzern zu paktieren und denunzierte die gegen das Volk gerichtete Rolle der Streitkräfte (Salazar Mostajo, 1997). Als die befreiende Werkpädagogik – *la pedagogía del adobe* – im Rahmen ihres Ziels der Emanzipation die Verteidigung der Indigenen gegenüber den Ausbeutern übernahm, indem sie die unmittelbaren Bedürfnisse der indigenen Bauernbevölkerung in Bezug auf ihr Umfeld aussprach, und sich die Aufgabe auferlegte, die Entwicklungsbedingungen auf dem Land zu verändern, stellte sie fest, dass diese Position nur durch eine Schule im Sinne eines Instrumentes des Klassenkampfes umgesetzt werden konnte (Salazar Mostajo, 1986; 16).

Kapitel 5: Die Zeit nach der Ayllu-Schule von Warisata

In diesem Kapitel werden pädagogische Erfahrungen systematisiert, die sich, wenn auch voneinander isoliert, in Lateinamerika nach 1940 entwickelten. Es wird die Erziehung und Arbeit im Rahmen der kubanischen Revolution und des geopolitischen Kontextes ab 1959 analysiert und daran nachgewiesen, dass es möglich ist, das Schema der kolonialen Beherrschung, das unsere Länder seit der spanischen Invasion charakterisiert hat, zu zerbrechen, und außerdem, dass es möglich ist, von der spezifischen Realität Lateinamerikas und der Karibik ausgehend, ein anderes Gesellschaftsmodell, basierend auf der Suche nach sozialer Gerechtigkeit, zu begründen, auch wenn dieses Gesellschaftsmodell in seiner Praxis nicht immer frei von Zweifeln und inneren Widersprüchen ist.

Nebst diesen emanzipatorischen Erfahrungen wird die Ausbreitung der „ländlichen Bewusstwerdung“ – *concienciación rural* – nach Freire, der Befreiungstheologie – *teología de la liberación* – nach Leonardo Boff, der antiimperialistischen Erziehung – *educación antiimperialista* – nach González Casanova, Moacir Gadotti und der Ökopädagogik – *la ecopedagogía* –, der Nationalen Agrartechnischen Schule von Caracas – *Escuela Nacional Agrotécnica de Caracas* –, des ökologische

¹⁸¹ Bezeichnung für die Gruppe der Minenbesitzer, die effektiv die staatliche Macht ausübten.

Schulprojektes „Neuer Horizont“ von Bogotá, des Projektes „*Fénix*“, des Programmes „Saatfeld des Vaterlands“ – *Semillero de la Patria* – der Kommunen Maria Teresa Angulo und Argimiro Gabaldón, des Projektes „Hände, die sich ans Aussäen machen“ – *Manos a la siembra* – und der „*Mission Agrovenezuela*“ untersucht und systematisch geordnet.

Schlussfolgerungen

Die vorliegende Untersuchung führt zu verschiedenen Schlussfolgerungen. Dafür wurden ikonografische, audiografische und schriftliche Dokumente ausgewertet, Dokumente, die Zeugnis der erzieherischen Vergangenheit ablegen, die Daten mit Genauigkeit belegen, die die Information auf direkte Art und Weise, in ihrem Sinn und offenbarem Ausdruck registrieren. Diese Dokumente wurden weder verändert noch verfälscht.

Die Untersuchung wurde mit dem Bewusstsein durchgeführt, dass der Forscher keine vom Beobachtungsobjekt isolierte Person ist. Man versteht das schriftliche Dokument, welches die Basis für die Analyse und die Interpretation ist und auf dessen Grundlage nachgeforscht, gefolgert und befragt wird, nach Lincoln (1995) und Altheide und Johnson (1994) als kulturelles Gepäck und konzeptuelle Wertung, mit welchen der Forscher sich vertraut macht und seine Reflexionen strukturiert.

Der geschriebene Text wurde im Rahmen seiner konzeptuellen Begrenzungen und seinem spezifischen Ideenraum als soziale und originär indigene Konstruktion verstanden, da sowohl seine Sprache als auch sein Diskurs eine erzieherische Vision zum Leben erwecken, welcher in der vorliegenden Arbeit nachgegangen wurde und von der ausgehend die thematischen Kategorien der Interpretation festgelegt wurden. Ausgehend von der kognitiven und methodologischen Position, die gegenüber den Inhalten, die man mitteilen möchte, eingenommen wurde, wurde den Kategorien ein tieferer Sinn verliehen. Die Sprache und die Bestätigungen, die in dieser Arbeit identifiziert werden, entstammen einer anderen soziokulturellen und politisch-erzieherischen Realität als die, in der die Forschungsarbeit durchgeführt wurde, weshalb ihre grammatikalischen Formulierungen an die heute gültigen angepasst wurden, um die Argumentationslinien und Anwendungen, die Analyse und die Bemerkungen im heutigen Kontext im Rahmen des Verständnisses des Autors zu situieren. Dies beschränkt die Arbeit, lässt ihren Text unvollständig und offen für Zweifel. In der vorliegenden Arbeit handelt sich um eine erklärende Annäherung an den erzieherischen Diskurs von Elizardo Pérez und Avelino Siñani und deren Vorgängern in den Diskursen Simón Rodríguez und José Martí, da nach Lincoln (1995) noch andere Annäherungsformen und epistemologische Perspektiven existieren, um von den gesellschaftlichen und erziehungswissenschaftlichen Phänomenen Rechenschaft abzulegen.

Es wurden Beschreibungen und Inhaltsanalysen realisiert und systematisiert, um Bedeutung zu konstruieren und den vorgelegten Text ausgehend von dem aus dem das Dokument strukturierenden Diskurs Verstandenen und Gelernten zu erschaffen. Es wurden bibliografische Quellen und Untersuchungen überprüft, die Rechenschaft über die Thematik dieser Arbeit ablegen, um, von der Information anderer ausgehend, die theoretischen Gebäude und Beiträge, die dieser Arbeit zu Grunde liegen untermauern zu können (theoretische Validität nach Maxwell, 1992) und die als die pädagogisch didaktische Perspektive des Erziehungsdiskurses von Simón Rodríguez, José Martí, Avelino Siñani und Elizardo Pérez identifiziert wird. Die vorliegende Arbeit bezweckt, einen Beitrag zum literarisch-pädagogischen

Erbe Lateinamerikas und der Karibik zu leisten, und einzuladen, die Sicht rückwärts zu den Ursprungsideen zu richten und das kulturelle und erzieherische Leben auf unserem Kontinent zu überdenken, inspiriert in den Diskursen und Vorschlägen der lateinamerikanischen Denkerinnen und Denker, die Ideen in die aktuelle Debatte über den Aufbau theoretischer Parameter für den aktuellen Änderungsprozess einbringen können und die sich unter anderen an den Gedanken Simón Rodríguez', José Martí, Avelino Siñanis und Elizardo Pérez'orientiert.

Deshalb ist es wichtig, den Blick darauf zu wenden, was zwischen 1931 und 1940 auf dem Hochland von La Paz geschehen ist. Wir kehren zu den Lehren von Warisata zurück,

(1) weil die Schule von Warisata die direkte Beziehung, die zum Leben der Gemeinschaft und zum Gebiet dieser Gemeinschaft besteht, überdenkt. Die befreienden Werkpädagogik – *la pedagogía del adobe* – bricht, paradoxerweise, mit der Idee der Erziehung im Klassenzimmer und schlägt eine mit der Gesellschaft verbundene Erziehung vor. Das Wissen entwickelt sich im Rahmen der Institutionen, in denen sich das produktive System entwickelt. In diesem Sinne kann die Schule nicht außerhalb des Gemeinschaftslebens und der Familie begriffen werden;

(2) weil Warisata eine befreiende Schule war, die das feudale Regime bekämpfte. Warisata hatte verstanden, dass sich das "*Problem*" in eine militante Ideologie verwandeln und in seine wahre wirtschaftliche und soziale Dimension, als offene Gerechtigkeits- und Freiheitforderung übertragen werden musste. Warisata warf strategische Themen wie die Befreiung der Indigenen auf und legte so die Grundlagen für die Bewusstseinsbildung für die Revolution von 1952, durch welche die Indigenen von der "*pongueaje*" befreit wurden. Auf Grund dieser Ideen und der Wiedereinführung des Parlaments der Amauten erlangt der Indigene das Recht zu sprechen wieder. Die "Schulzimmer-Schule" wird verworfen, um eine Schule, die auf Erdverbundenheit und dem produktiven Leben aufbaut, einzuführen;

(3) weil Warisata die Institution des *ayllu*, der auf der Gemeinschaft basiert, wiederentdeckt und ihm Gültigkeit als Form der Arbeits- und Produktionsorganisation und der gerechten Verteilung gibt. In ihr wird die "*ulaka*" abgehalten, die sich später zum Parlament der Amauten wandelt. Schon 2004 wurde durch Mora und Oberliesen (Mora und Oberliesen, 2004) vorgeschlagen, zu den *ayllus* in Form von unabhängigen Gemeinschaftserziehungszentren zurückzukehren;

(4) weil Warisata einen wichtigen Beitrag zu einer befreienden Werkpädagogik – *la pedagogía del adobe* – leistet, das Konzept der produktiven Arbeit neu schöpfend. Warisata proklamiert, dass es keine Landschule ohne Land oder Werkstätten geben kann. Durch diese Praxis kann sich die Schule selbst versorgen und aus eigener Kraft ihre Schul- und Internatsgebäude bauen;

(5) weil sich für Warisata, ausgehend von den Konzepten einer Einheitserziehung (*educación única*), Koedukation, einer nichtreligiösen und zweisprachigen Erziehung, das Pädagogische in Hygiene, Gesundheit, Ernährung, Sozialarbeit, der Unterstützung der Familienverhältnisse, Festen, Sport, Kunst, der körperlichen Erziehung, dem Schülerklub, dem Markt, in Kino, Singen und Tanz reflektiert. Jedes Erlebnis ist ein

Erziehungsgrund. Der *ayllu* ist ein authentisches Erziehungsgelände. Es wurde ein Gesetz, das den Alkoholkonsum untersagt, verabschiedet. Es gibt statt der üblichen Grund- und Oberschule eine Abteilung für Grundbildung, eine für Weiterbildung und eine für Berufsausbildung. Stundenpläne, Prüfungen und Ferien wurden abgeschafft. Die Schüler erstellen selbst ihre Schulbücher. Innerhalb der Einheitsschulen bilden die einzelnen Ableger ihre eigenen Lehrerinnen und Lehrer aus, da die Lehrerausbildung nicht abgesondert von der Schule durchgeführt wurde, sondern eine weitere Abteilung der Schule war. Die durch das Lehrerbildungsinstitut von Warisata ausgebildeten Lehrer waren mehr als Pädagogen: Revolutionäre, oder wie es Luis Antonio Bigott (1975) ausdrückte: Lehrkräfte-Forscher-Agitatoren;

(6) weil Warisata unter Erziehung die Kunst versteht, die Intelligenz und das psychomotorische Potenzial der Kinder zu entwickeln und gleichzeitig die kulturellen Traditionen wiederzugewinnen;

(7) weil Warisata die Erziehung des Charakters fördert und auf den Prinzipien "*ama sua*", "*ama llulla*" und "*ama kella*" (stehle nicht, morde nicht, sei nicht faul) basiert. Warisata ist eine Schule ohne Schlösser. Es fördert die Lehre der Anstrengung. Warisata ist das Haus aller, weil es die Solidarität fördert. Wir kehren zu Warisata zurück, weil es sich nicht nur auf die Wissensvermittlung beschränkte, sondern das Ziel die Erziehung emanzipierter und freier Frauen und Männer war;

(8) weil Warisata zu Frieden und gegenseitigem Verständnis zwischen den Menschen beigetragen hat, indem es die Erziehung als Geist der Eintracht verstand, als Zeichen des Willens, als Aktivistens unseres planetarischen Dorfes, zusammenzuleben, das wir zugunsten der zukünftigen Generationen erschaffen und organisieren müssen;

(9) weil die Schule von Warisata die befreiende Werkpädagogik – *la pedagogía del adobe* – als eine lebenslange Erziehung verstanden hat. Sie bestand nicht nur darin, zu lernen, einen Lehmziegel herzustellen, sondern ihn auch zu platzieren. Die befreiende Werkpädagogik – *la pedagogía del adobe* – stellte eine Veränderung, angetrieben von einer engagierten sozialen, kulturellen, ethischen und ideologischen Führung, dar, die die in der Produktion erzeugten praktischen Kenntnisse überschritt;

(10) weil die Schule von Warisata sich auf vier Pfeilern stützte: Lernen zu erkennen, Lernen zu tun, Lernen gemeinsam zu leben und Lernen zu sein. Auf sie wurde Warisata erbaut, und die notwendige Vervollständigung zwischen Ethik und Ästhetik erreicht, welche die Voraussetzung für jede revolutionäre Praxis ist.

Die Bedeutung von Warisata als erzieherische und kulturelle Neuerung und Sieg der indigenen Selbstbestimmung bestand darin, den Lehrplan und die organisatorische Struktur auf die indigene Gesellschaft und ihre Traditionen abgestimmt zu haben. Auf diese Weise stellt Warisata einen Höhepunkt der Erziehung dar: als Schule der produktiven Arbeit, die sich durch die Werkstatt und die Landbestellung selbst versorgt, klarstellend, dass die spezifische kollektive Arbeitsorganisation in den Anden und ihre konsequenten kulturellen Ausdrucksformen eine Notwendigkeit darstellten, in Folge derer es undenkbar war, andere Lebensformen als die kollektive und jene, die auf dem "Gesetz der Anstrengung" beruhte, zu verwirklichen. In Bezug darauf vermerkt Elizardo Pérez, dass "der Indigene in Warisata ein Mensch ist. Er spaziert unter seinen weiten und

schönen Arkaden, Eigentümer und Herr seiner Kultur, seiner Gedanken und seines Geistes. Es existiert in diesem strengen Gelände keine andere Disziplin als die von der gemeinsamen Stimme gewählte, um dieses Werk, diese Schule aufrechtzuerhalten" (...) "der Indigene hat mit der Verwirklichung dieses Werkes nichts weiter getan, als seinen althergebrachten Gewohnheiten der kooperativen Arbeit zu gehorchen" (Pérez, 1962).

Die historischen Nachforschungen haben zur Erkenntnis geführt, dass die europäische Pädagogik sowohl indirekten als auch direkten Einfluss auf die lateinamerikanischen und karibischen Denkerinnen und Denker, ins Besondere auf Elizardo Pérez, als Student des Belgiers George Rouma im Lehrerbildungsinstitut von Chuquisaca (1909), der wiederum seinerseits direkt mit Decroly arbeitete, hatten. Auch wurde Elizardo Pérez indirekt vom sowjetischen Pädagogen Lunatchasky (Salazar Mostajo, 1986; 19) und von der „Aktiven Schule“ (Decroly, Ferrière, Claparède, Kerchensteiner, Dewey, Montessori) beeinflusst. Avelino Siñani ist in einer Methodistenschule erzogen worden, deren ideologischen (religiösen) Einfluss er aber nicht assimiliert hat. Boller (2004; 124) kommentiert mit Hinweis auf das pädagogische Modell Amerikas des Self-Governments (George Rouma, 1915), dass Warisata nicht als Kopie dieses amerikanischen Selbstverwaltungsmodell zu verstehen war, sondern als eine Konvergenz aus zwei sich ergänzenden Visionen entstand. Boller bezieht sich auf die Selbstverwaltungsmodelle, wie die Organisation des Parlamentes der Amautas, die in der Weltanschauung von Pérez wenig bekannt waren.

Das lateinamerikanische und karibische pädagogische Gedankengut hat eigene Charakterzüge. Simón Rodríguez war, von den Lektüren Pestalozzis inspiriert, der utopische Reformator, der Philosoph und unzeitgemäße Denker. Seine befreiende Pädagogik ist eine Reflexion, die sich an den Antworten, die im Laufe der Zeit auf die folgenden Fragen gefunden wurden, orientiert: Kann man von einem Erwachen der erzieherischen / pädagogischen Ideen von Simón Rodríguez sprechen? Ist es möglich, die soziale Funktion der Erziehung anhand der Gedankenwelt von Robinson¹⁸² (Simón Rodríguez) zu materialisieren? Das Vermächtnis von Simón Rodríguez ist nicht verloren gegangen, sondern in der Gestalt einer Schuld geblieben: das Projekt, das zur Freiheit und Wahrheit der Reichen und Armen führen und beide gleichmachen würde, in die Ecke gestellt, bekämpft und zum Schweigen gebracht zu haben (Puiggrós, 2005: 50).

Im Falle der Gemeinschaftswerkschule von Warisata nährt sich die befreiende Werkpädagogik – *la pedagogía del adobe* – weitestgehend vom ancestralen Wissen der Andenkultur aus. Die Konvergenz von zwei Weltanschauungen, der der Mestizen (westlich orientiert) und der indigenen, die im Respekt und der Bewunderung gegenüber dem Andersartigen lag, wurde am Sonntag, dem 2. August 1931, als sich beide Lehrer umarmten, verdeutlicht. In dieser Konvergenz bestand auch die Einheit der Gemeinschaftswerkschule von Warisata. Salazar Mostajo (1986; 18) bemerkt dazu: "Es geht nicht darum, einen einzigen Typ Schule im Land auszusäen, sondern darum der Erziehung Zusammenhang und Stetigkeit zu geben". Den Begriff der Einheitsschule hat Pérez der russischen Erfahrung durch die von Mariateguá eingeführte Lektüre des Buches „Die gegenwärtige Situation“ von Lunatcharsky, dem damaligen Erziehungskommissar der Sowjetunion, entnommen. Der Einfluss und das mündliche Verständnis der Erziehung ist vielleicht der grundlegende Charakterzug

¹⁸² Simón Rodríguez lebte eine zeitlang unter dem Pseudonym Samuel Robinson

der befreienden Werkpädagogik – *la pedagogía del adobe*. Sie ist der Einfluss der Aktiven Schule in Elizardo Pérez und des anzestralen Wissens Avelino Siñanis. Das mündliche Verständnis ist für die Erfahrung von Warisata sehr wichtig. 1931 kommentieren die lokalen Indigenen Elizardo Pérez, dass in einigen *ayllus* noch der Rat der *ulaka*, die oberste Form der Ortsautorität, fortbestand. Pérez übernahm die *ulaka* als oberste Autorität der Schule. Von diesem Augenblick an erwachte diese alte Einrichtung in den wöchentlichen Diskussionen, in der der Indigene seine Meinung kundtat, sich frei und ohne Furcht ausdrückte, den Dialog suchte und sein eigenes Schicksal entwarf.

Das Konzept der lateinamerikanischen und karibischen Pädagogik kann man in vor und nach der Gemeinschaftswerkschule von Warisata in den Worten, die Jesualdo (1945) José Carlos Mariátegui widmet, zusammenfassen:

Das Werk der Pädagogen, die Amerika als revolutionär bezeichnen, ist von einem tiefen humanistischen Sinn geprägt; es hat einen logischen und wissenschaftlichen, nie aber utopischen Kurs, sicher seiend, dass es die archaische Schulform beenden wird; und in seiner Zeit, den Rufen des Volkes, das im Bewusstsein seines wirklichen sozialen Schicksals erwacht, jenseits jeder rein intellektuellen Spekulation, erwacht, antwortet.

Um die pädagogische Erfahrung der Gemeinschaftswerkschule von Warisata zusammenzufassen, wurden sechs Kategorien skizziert, deren Bedeutung in der folgenden Tabelle erscheinen:

Vision	Kategorien	Beschreibung
Philosophisch	Ayllu- Amautik (Ayllu-Philosophie)	Wiederentdeckung der indigenen Institutionen. Fünf + eins Prinzipien: (1) Befreiung, (2) Kommunale Organisation, (3) Kommunale Produktion, (4) Wertschätzung der kulturellen Identität, (5) Solidarität und Gegenseitigkeit und (6) die Gemeinschaft als Substrat ihrer selbst.
Politisch	Emanzipation und Befreiung	Klassenkampf durch die Revolution (Organisation auf der Grundlage von historischen Bedürfnissen im Rahmen eines Programms) das bedeutet die Vernichtung des Regimes der Dienerschaft. Klassenbewusstsein (das Unterdrückungssystem in Anklage stellen). Es geht nicht darum die Ungleichheiten zu verwalten, sondern sie abzuschaffen.
	Selbstbestimmung	Gemeinschaftsentscheidung über ihre politische Zukunft. 1939 wird das Statut für die Inbetriebsetzung der indigenen Schulen genehmigt.
Humanistisch	Kritische Personen	Konzept des Mannes und der Frau als emanzipierte Personen, sie als protagonistisch und partizipativ verstehend.
Didaktisch	Didaktik der Wiederbegegnung	Durch das Dreieck Klassenzimmer-Werkstatt-Aussaat, rund um den <i>ayni</i> , findet sich der Indigene selbst wieder, da dieser ein Verlorener inmitten seines eigenen Volkes ist; seine Mentalität und sein Geist sind im Sklaventum verloren gegangen; dieses Konstrukt stärkt die nationale Identität; es garantiert die Nahrungs- und Wohnsicherheit.
Pädagogisch	Befreiende Werkpädagogik – <i>pedagogía del adobe</i>	Produktive, wissenschaftliche, unterstützende, gemeinschaftliche, ganzheitliche Erziehung. Pädagogik des "im Machen zu lernen" Lebensschule und nicht eine Schule fürs Leben (nicht eine Lebensvorbereitung, sondern das

		Leben selbst). Pädagogik gegen die Aufteilung der Klassen, die Ungleichheit und Ungerechtigkeit. Pädagogik der Bewusstseinschaffung und der Kampffähigkeit.
--	--	---

Die befreiende Werkpädagogik – *pedagogía del adobe* – bedeutete eine Veränderung durch eine soziale, kulturelle, ethische und ideologisch kompromissbereite Verwaltung, die die auf der Arbeit erbauten praktischen Kenntnis übertroffen hat. Das Wissen um die historischen Vorgänge in der Erziehung ist ein unersetzbares Mittel, um Änderungsvorschläge zu denken und zu verwirklichen. Unter Anderem hilft es zu erkennen, dass die Lösung der aktuellen Erziehungsprobleme Sensibilität gegenüber der Vergangenheit, den Institutionen und Ideen und denjenigen Personen, die an den selbigen beteiligt waren, erfordert. Deshalb sollte die Schule von Warisata ein verpflichtendes Thema in den universitären pädagogischen Einrichtungen Lateinamerikas sein, damit ihre Erfahrungen unentbehrlich werden, und Lehrer und Schüler Lehmziegel fertigen und mit diesen wiederum Schulen in unseren *ayllus* oder anders ausgedrückt: in unseren Erziehungsgemeinschaften errichten für die Produktivität und für das Leben in unseren Stadtvierteln, Feldern, Küsten und Wäldern. Nur so wird der Aufbau einer Welt sichtbar, in der die „Einzigartigkeit“ den „Individualismus“ besiegt, in der Wettbewerbe durch das gemeinsame Erreichen der Ziele ersetzt werden, wo die Nächstenliebe und der Respekt den Rassismus und die Xenophobie besiegen, wo der Egoismus von der Gemeinschaftsarbeit überwunden wird, wie Gabriel García Márquez sagt, eine Welt, wo "kein menschliches Wesen das Recht hat, von oben auf einen Anderen hinunter zu sehen, es sei denn, es ist, um ihm zu helfen sich erheben".

**Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie
der Freien Universität Berlin**

La hora de los hornos
Sistematización sociocrítica
de la Escuela Ayllu de Warisata [1931-1940]

**Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades
Doktor der Philosophie (Dr. phil.)**

-Summary-

Vorgelegt von:
Alí Ramón Rojas Olaya

Erstgutachter: Prof. Dr. Uwe Gellert

Zweitgutachter: Prof. Dr. Castor David Mora

Mai, 2011

The hour of the bonfires¹

Socio-critic Systematization of the Ayllu School of Warisata (1931-1940)

Summary

In the twentieth century, the thirties sheltered in Our America four emancipating pedagogic experiences. In Argentina, between 1930 and 1950 Olga and Leticia Cossettini, sisters and pedagogues create the Serena School, in two locations, one in Rafaela and the other one in Carrasco. Between 1938 and 1958, Luis F. Iglesias, Argentinean teacher makes out of pedagogy a creative act in the Unitarian Rural School of Tristán Suárez. In Uruguay, the married couple Jesualdo Sosa and María Cristina Zerpa, establish the Country School Canteras del Riachuelo, in Colonia, between 1927 and 1935. In Bolivia, between 1931 and 1940, the teachers Elizardo Pérez and Avelino Siñani, through the Pedagogy of the Sun-dried Brick, create a whole consciousness on emancipation and liberation in the highlands of La Paz: the Ayllu School of Warisata.

On one hand, all these experiences, nourished from the active school or the new school from Marxist education and in the Bolivian case, from their own ancestral knowledge from Andean cosmogony. On the other hand, they all characterized by being innovative, pro Latin American and they answered to the same concern: finding key ideas and providing didactic and pedagogic tools to transform the social terrible realities of poverty and iniquity which destroyed their corresponding realities. There is no other purpose in this thesis that the study of the very specific Ayllu School of Warisata .

In this research, the questioning of conservative education practices, which hide or distort fundamental milestones of the emancipating and liberating pedagogic history of Our America, underlies. Such is the case of this Bolivian project that is supported on three liberating principles: productivity, community and emancipation.

The thesis relies on the socio-critical paradigm. Therefore its systematization is approached from a new social conscience which is defined as depository of pre and post Columbus race crossing, blackness, rebelliousness, rage and offence. Qualitative and historiography methodology is used, (detailed interviews and two work sessions, socio-critical analysis of contents, bibliographic, newspaper, iconographic, filmed and info-electronic document revision) to systematize this emancipating experience, not as a simple historic search but with a practical purpose: multiply its renewing spirit on the countries of Our America to get their second and definitive independence.

Key words: work, Indian education, country education, pedagogy of the sun-dried brick, geo-ideology, Amautica, reencountering didactic, Our America, polytechnic education, Marxist education, revolutionary pedagogy, productive education, communitarian education, Ayllu, Ayni.

Introduction

1.- Daughters and Sons of the Ayllu¹⁸³ School of Warisata

In 1940, the Indian Juan Añawayá Poma, wrote to his classmates when in military duty "I consider the quarters as the entrance hall to prison" (Salazar Mostajo, 2005; 71). This man, Professor later, wrote in the Decade of the forties of the last century the "history of the school of Turrini" in correct English, taking into consideration that their mother tongue was the Aymara, and that the Indian was forbidden to express themselves, walk along the squares; He was persecuted and humiliated (interview to Silvy de Alarcón, 2011).

In 1947, the Indians Florentino Miranda, Martín Rojas, Pascual Mamani, Toribio Apaza, Luis Condori, Serapio Quispe, Vicente Mamani, Gregorio Chura, Serapio Mamani, Carlos Garibaldi, Juan Pedro Miranda y Clemente Mamani led a strike in La Paz highlands in Bolivia, they went to La Paz in order to discuss with the Government of Néstor Guillén Olmos (1890-1966) the atrocities of which the indigenous people were victim (Salazar Mostajo) 2005; (273). At the beginning of this year, Los Andes province from La Paz had risen up. The Mayor of Puerto Pérez reported that a few thousand Indians "armed with firearms, slings, sticks and stones had assaulted some traders and travelers", and other four thousand peasants "were preparing to assault the towns of Puerto Pérez, Pucarani and Aygachi" (Antezana and Romero, 1973; 134). The leaders of the movement called for the creation of rural schools, the authorization to organize farmer unions and recognition of their legal personality, and protection against abuse by employers (Montes Ruiz, 1999; 348).

In 1972, the indigenous Tomasa Siñani of Willka was designated the woman of the year by the Bolivian Women's Athenaeum. This woman came from founding clubs of mothers with the idea of raising the socio-cultural level of the Indian woman in the forties, fifties and sixties in the last century. She represented Bolivia in women's congresses held in Asunción, Lima and Panama (interview with Adriana Marshal, 2010).

In 1991, Braulia Andrade, Carlos Garibaldi's wife, She received the award of higher pedagogical rank given in Bolivia, the Order of Education. She had founded several schools in the territory of Bolivia (interview with Adriana Marshal, 2010).

In 2001, Carlos Salazar Mostajo was awarded the prize for cultural management "Gunnar Mendoza" in Bolivia. Between 1952 and 1979 He was Professor of art history and aesthetics at the School of Fine Arts Hernando Siles and between 1979 and 1980 was its director. . From 1979 to 1995 he was Professor of art history in the career of Arts of the Universidad Mayor de San Andrés, where he also held management positions. Salazar was self-taught painter. He was an artist, novelist and a sharp critic of fine arts. He had a marked artistic vocation; he devoted much of his writings to reflect on the art as a human activity with philosophical, religious, political and cultural content. As an artist, he made exhibitions in Mexico and two retrospective exhibitions, as well as three murals. In 2001 and 2002 he made the photo exhibition "Warisata mine!". He was Director in 1981, 1983 and 1985 for the International Biennial of art Bolivia (interview with Roberto Arze, 2010).

¹ The Ayllu is a social cell among Central Andes. The ayllu is previous to Inca State. In the ayllus elderly people are respected and their word is listened and obeyed (Tarifa Ascarrunz, 1990 and Boero Rojo, 1991).

In October 2009, an old man aged 84, Basil Quispe, leading Indian from Warisata, traveled to the past, run along the roads of the community, asking elderly people how life during the masters' times was. He asked from the times of Presidents as Baptista Saavedra, when slaves were violated, abused and humiliated, up until the revolution of 1952 that conceived the agrarian reform with Víctor Paz Estenssoro, passing through the Chaco War and reaching the Gas War in 2003. Basil Quispe guided this story as a main character in the documentary "the beginning was in Warisata" by the Spanish filmmaker David Busto (2009). A few years earlier, Basil had also starred but this time, an indelible event in contemporary Bolivian history. On 19 September 2003 he along with half a million people staged massive marches from Sorata claiming the gas for the Bolivians². September 20, at dawn, the soldiers stormed the Warisata Aymara community murdering those who had lit the fuse of the gas war, an Indian insurrection that ousted President Gonzalo Sanchez de Lozada and opened a new political era in Bolivia (interview with Basil Quispe)(2010).

More recently, in 2010, Ana Pérez Criales, accompanied his niece, Adriana Marshal, to the International Institute of Educational Research for the Integration of the Andrés Bello Agreement, in La Paz, and together, they gave a lecture on the pedagogy used by Raul Perez in the Caiza D School of Oruro in which the former participated. Ana is a retired teacher and was considered by his contemporaries (Decade of the thirties of the last century) as a symbol in the struggle. Her name is deeply linked to the epic of the Indian Liberation (interview with Adriana Marshal, 2010).

All the people mentioned¹⁸⁴ in the previous paragraphs have something in common, they studied and graduated from the Ayllu School of Warisata. They are daughters and sons of the Bolivian teachers Avelino Siñani and Elizardo Pérez. They are the fruit of Sun-dried Brick Pedagogy, of the school that emancipates, of the school that understands liberation is the "break with a past of indignity, oppression and ignorance" (Salazar Mostajo, 2005; 273).

2.- Law of Education Avelino Siñani - Elizardo Pérez

On Monday, December 6, 2010 the Committee of Education of the Chamber of Deputies of the Plurinational State of Bolivia approved the new law of education Avelino Siñani - Elizardo Pérez which entered into force since the beginning of 2011. Despite the protests of opposition sectors in La Paz and Cochabamba, and the remarks made by the Roman Catholic Church, the Bill was passed as it was presented. The purposes of the Act include: promoting technical education with the training of diplomas and bachelors, promoting the creation of technical colleges in the provinces, ratifying and guaranteeing free public education, respecting the agreed and private education, and emphasizing that education is comprehensive, i.e., links the theoretical with the practical, humanistic with the productive and not only in the classroom, but in the field of action (the underlined is from the author). According to the Bolivian President, Evo Morales Ayma, UNESCO (2010), the intention of the Education Act is "implementing a **participatory, community, decolonizing, productive** and **unitary** education for Bolivia" (the bold are from the author). He said that education will be diverse because it will respect the plurality of geographic, cultural and linguistic of Bolivia, apart from focusing on social justice and equality of all and all Bolivians.

A participatory, decolonizing and unitary, politically committed, inclusive and leading education characterizes a revolutionary education (Freire, 1970;) Bigott, 1975-2010; Bowles and Gintis, 1989; Serrano Gómez, 2009; McLaren, 1998; Giroux, 1997; Becerra Hernández, 2006; Apple, 1986; Linares, 2011; Mora, 2008^a, 2008^b y 2009; Mora and

¹⁸⁴ And many more people whose references are not particularly but collectively mentioned since there was a massive participation in strikes, protests and rebellions after 1940.

Oberliesen, 2004; Moya Romero, 2008 and Rojas Olaya, 2009 y 2010). For these authors, there are only two ways of understanding education, one from the conservative vision and the other from the revolutionary one.

Both prospects have two opposite objectives. The conservative or traditional education aims to strengthen the structures of domination that has made it possible to perpetuate the hegemony of a minority and privileged class which owns and manages 80% of global wealth (UNDP, 2010;) (Martínez, 2011 and González, 2011). The revolutionary education aims to contribute with the emancipation and liberation of each subject and thus of society in general. Becerra Hernández and Moya Romero (2011; 348), they are based on the social conflicts that have occurred in Our America in the Decade of the eighties and nineties of the last century and reinforce these opposite objectives. For them, us, "the educators are facing a dichotomy", on the one hand, and according to the purpose of the conservative education, "maintain the existing situation and play with all society and its crisis"; and on the other hand, and in line with the purpose of the revolutionary education, "cope" that situation, "paying attention to the sources generating these conflicts, identifying them, understanding them and reacting to them".

These authors, as well as those named in the antepenultimate paragraph, define the revolutionary education more as a social commitment but without differing from the definition of Baquedano López (interview 2011) who understands the revolutionary education as "a process of creation" that goes beyond the mere transmission of formal ideas "finished and inert". "For the Mexican psychiatrist and teacher, the revolutionary education tries to awaken the inner person's revolution, which is a radical change in the way of perceiving oneself and everything that surrounds us", and adds "transforming from the bottom of the person and sparking their creativity". In this sense, he concludes, "the revolutionary education goes beyond the classroom, teaching in its traditional sense" and makes us all educators.

This sense of transformation and development of creativity, coupled with the emancipation and liberation were the pedagogical bases Elizardo Pérez and Avelino Siñani--from the Ayllu School of Warisata and the pedagogy of the sun-dried brick (Pérez, 1962 and Salazar Mostajo)(, 1986, 1997 and 2005).

3.- The pedagogy of the sun-dried brick of the Ayllu School of Warisata

But, what does pedagogy of the sun-dried brick mean? And, what is the Ayllu School of Warisata? In the year 1931, two Bolivian educators, one white, Elizardo Pérez and another Indian, Avelino Siñani, learned with their students to make sun-dried bricks. With several of them, they built not only a school, but a conscience for emancipation and liberation. They built a bridge linking the Tiwanak civilization with the Republic created by Simón Bolívar, Antonio José de Sucre and Simón Rodríguez called Bolivia, today the Plurinational State of Bolivia. The pedagogy of the sun-dried brick was built in the land, there where our feet rest and move forward, and it demonstrates the wisdom of the peoples.

The pedagogy of the sun-dried brick is the pedagogy of the construction of socialism. Elizardo Pérez and Avelino Siñani created an area of love to build the Warisata School. A revolution is not possible without an area of love. The educational revolution, the building of socialism, meant the creation and expansion of this area of love. The history of the world is full of examples of attempts to create these territories, these loving relationships. The history of mankind is the story of the struggle for the creation and expansion of the areas of love. At the beginning is a core, a small gesture, which can and should enlarge to take dimensions of revolution. If loving territory stalls, if the affair is no longer expanded, it

takes the risk of being lost, is what is known as restoration of selfishness. When two boys, Bolívar and Robinson, make an altruistic oath on the sacred mountain, they take the human condition to an upper level and the area of love grows up to become a continent and an American passion. When two teachers, Pérez and Siñani, hug each other, they produced the phenomenon, or perhaps we should say the miracle of the loving creation.

The School of Warisata, founded on Sunday on August 2 1931, was based on the pedagogy of the sun-dried brick, the one of the effort, the one of heroism, the one of tenderness, the one of "learning by doing". A pedagogy which separated the Indians from the people who decided their slavery and ignorance, i.e. to keep them away from the estate where he is servant and also from the village where they mixed and acquired habits which are contrary to its community tradition. A pedagogy where Ayllu is vindicated, land ownership is collective, work is carried out collectively, and destiny is forged among all.

The legacy of this school has encouraged the author to conduct a qualitative and historiographic study on the importance of productive, community and revolutionary education. Hence the name "*The hour of the bonfires: sociocritical systematization of Ayllu School of Warisata (1931-1940).*"

4.- Why the hour of the bonfires?

"The hour of the bonfires" is the result of a research, started on February 2008 in the International Institute of Educational Research for the Integration of the Andrés Bello Agreement in La Paz, Bolivia, and continued on the seminars of the Doctorate in Education at the Universidad Central de Venezuela, the international Congresses of Pedagogy 2009 y Pedagogy 2011 held in La Habana, en la Sixth International Conference of Education Mathematics and Society in Berlín (2010) and in the Instituto Pedagógico de Caracas.

The work, framed in the socio-critical paradigm (Rodríguez¹⁸⁵, 1975a and 1975b, Adorno, 1998; Freire, 1970 and 1998; Bigott, 1975 and 2010; Mora, 2008a, 2008b and 2009; Serrano Gómez, 2009; McLaren, 1998; Giroux, 1997; Becerra Hernández, 2006; Apple, 1986; Linares, 2011; Moya Romero, 2008) is intended to try to recover the Latin American and Caribbean identity of its main characters from an emancipator ideological context, particularly the educational legacy of the Ayllu School of Warisata (1931-1940). The work is addressed to the public in general but mainly to teachers and students who are intended to raise awareness with the history hidden in our vast region education. The methodology used was the qualitative and historiographic. Throughout the investigative process there was open interviews; dialogue through electronic mail; analysis of bibliographic, newspapers, film and info-electronic sources; talks; shared reading; and two discussion groups: one at University College of Caracas in December 2010, during the seminar "socio-critical curriculum " and the other in the School of History of the Central University of Venezuela in January 2011, during a class on "The Ayllu School of Warisata".

This systematization is approached from a new social conscience that is defined as depositary of a pre and post- Columbian past of miscegenation, blackness, rebellion, outrage and insult.

¹⁸⁵ There is no anachronism here since the pedagogic and political ideas of Simón Rodríguez was published during the second half of Century XIX and applied from the end of Century XVIII in Our America before the appearance of Frankfurt School. His project was about promoting a social education to all the people, recognizing the right to both property and letters for them. It was founded on an equal and democratic education.

On this paper will attempt to answer the following research question: Is the productive, community and emancipating education that characterized the Ayllu School of Warisata, the basis for the construction of a socio-critical curriculum in the Nations of Our America¹⁸⁶

that contributes to the emancipation and Liberation of the people, to promote the construction of a just society, a better world where there is the largest amount of happiness possible, i.e., where all people can live well? To answer this problem of research the following process was followed:

- A selection of readings on productive, community and revolutionary education was compiled, to support the theoretical foundations of the research.
- A qualitative and historiographic research methodology was selected.
- Interviews with depth to people connected to the world of education in Bolivia, Cuba, Argentina, Colombia and Venezuela were made in two ways: one, using a recorder and two, using electronic mail. The sample of people was intentional. The interviews led to the reading and analysis of bibliographic, newspaper, iconographic, film and info-electronic documents on the problem to study.
- The work was done in situ in Warisata, La Paz, Sucre, Cochabamba, Caracas and Havana.
- A series of bibliographic, newspaper, iconographic, film and info-electronic documents on productive, community and revolutionary education, recommended and suggested by the interviewees was compiled.
- Recommended documents suggested by interviewees were read.
- A socio-critical analysis of content to the interviews which were included in each of the chapters, and of the revised theories to build up tables with the profile of each one of the educators studied was made taking into account: their influence or background sources originating the pedagogical thought, dominant pedagogical philosophy, relevance to current educational practice and influence on other educationalists

The following questions derived from the research question:

- What influence had the European pedagogies, indirectly and directly in the Latin American and Caribbean thinkers?
- What characteristics does the Latin American and Caribbean pedagogical thinking have?
- What was the convergence, unity, influence and oral conception of education in the foundation of the Ayllu of Warisata School?
- What is the concept of the Latin American and Caribbean education before and after the Ayllu of Warisata School?

To answer these questions, and at the same time synthesize this pedagogical experience six constructs were outlined. One educational: the sun-dried brick pedagogy, an amautic one: amautic ayllu, a humanistic one (on the conception of man and woman): critic people; two political: emancipation, and self-determination, and one didactic: Didactics of the gathering (triangle classroom-workshop-planting) that surrounds the ayni.

The pedagogy of the sun-dried brick of the Ayllu School of Warisata is very linked to the title of this thesis. "The hour of the bonfires" is an expression which involves both rage and insult at the same time, and represents a Latin American feeling. The title of this work "the

¹⁸⁶ The term "Our America", apart from having the finest intellectuality from our countries, it contains itself a fan of history, geography, linguistics and culture which may be less precise in its continental boundaries but much more accurate to our soul. The term is born in the letter to Gonzalo Quesada from April 1°, 1895. Then, Our America joins the past nightmares and the future dreams, eventhough this expression is not a part of tecnocratic contemporary lexis (Buttazzoni, 2008).

hour of the bonfires” is contained in the phrase of the heading "It is the hour of the bonfires, in which only the light must be seen" was quoted by heart by Ernesto "Ché" Guevara (1970; 54) in 1967, in the "message to the peoples of the world through the "Tri-continental". This last message, historically, became a testament that summarizes a political gamble in favor of the world revolution for the socialism against the imperialism.

"The hour of the bonfires" is also the title of the Argentinean documentary by filmmaker Fernando "Pino" Solanas (1968) and assistance by Octavio Getino, members at the time of the Liberation Film Group. The film; divided into three parts: "Neo-colonialism and violence", "Act for the release", which is subdivided into two great moments "Chronicle of Peronism (1945-1955)" and "Chronicle of the resistance (1955-1966)"; and "violence and Liberation"; It is a fuse instrument because it exposes a radically different relationship with the public from the stated one. Here the public stops being a subject of entertainment or a simple consumer of a finished product, to become a potential militant, who wants to discuss, who wants to assume a participatory and leading role.

However, the original statement is due to José Martí (1891) in letter to José Dolores Poyo who the Cuban Apostle had a close relationship with and whose friendship and support conquered this patriotic, kind of natural leader of the Cuban émigrés in Cayo Hueso. The hour of the bonfires is an expression that contains at the same time a load of struggle and hope, the revival of a past and a present full of tragedies, inequalities, iniquities and injustices..

5.- Backgrounds of this research

The backgrounds of this research are studies that partially addressed issues related to the productive, community and revolutionary education of the Ayllu School of Warisata. First of all, the book "Warisata, the Ayllu School" by Elizardo Pérez (1962), a struggle and receiver document of the fiercely human taste, is the main reference of this work, because in it, Elizardo Pérez tells, with full social drama, the story of the Ayllu School of Warisata. Perez explains the origin, development and destruction of the Bolivian indigenous schools. From Carlos Salazar Mostajo (1986, 1997 and 2005) his three books: "the Taika, theory and practice of the Ayllu School", "Warisata mine!" and "Heroic Deed and photography." "History of Warisata in images" and the document "Warisata the Ayllu Model" by Yvette Mejía Vera (s/f); *Systematization of the Ayllu School of Warisata* the study "*Warisata Ayllu School: reasons for a failure*". The study of case "*experience of a community school*" by Huacani, Mamani y Subirats (1978) and the article "*Contributions of the Ayllu School of Warisata for the transformation of education in Latin America*" by Karin Boller (2004). These documents complete Pérez book.

Some documents that have served partly as background to baste the history of the productive, community and revolutionary education in Our America are the books: "17 revolutionary educators" by Jesualdo Sosa (1945), "Teachers of America" by Luis Beltrán Prieto Figueroa (1975), "History of education in Bolivia" by Faustino Suárez Arnez (1963), "joint methodological training: a revolutionary method of educational scientific management" by Luis Ignacio Gómez Gutiérrez and Sergio H. Alonso Rodríguez (2007) and the "History of rural education in Bolivia" work by Alberto Tardia Maida (1971).

6.- Structure of the thesis

This doctoral thesis is divided into five chapters as well as the introduction and conclusions. The introduction consists of six parts: children from the school of Warisata, Avelino Siñani - Elizardo Pérez Law of Education, the pedagogy of the sun-dried brick of the Ayllu School of Warisata, why the hour of the bonfires?, history of research, and the

structure of the thesis. The second chapter deals with the systematization. It is divided into eight parts: the problem; The official story; Education, revolution and culture; Qualitative and historiographic systematization that is subdivided in turn in: detailed interviews and group discussions, and socio-critical analysis of contents; Historiographic systematization, subdivided into: what is history? Historiographic research and Marc Bloch, how does the Annales school arrive to Venezuela?, and systematization of educational experiences. In Chapter 3, productive, community and revolutionary pedagogical experiences before the school of Warisata are systematized. Here there is emphasis on the political legacy of Simón Rodríguez. In Chapter 4, the pedagogy of the sun-dried brick of the Ayllu School of Warisata during 1931 and 1940 and other parallel educational experiences are systematized. Chapter 5 refers to the systematization of educational experiences in the aftermath of Warisata. This thesis aims to inquire into productive, community and revolutionary pedagogical proposals of Our America, in particular, of the achieved utopia which meant the Ayllu School of Warisata in order to transform the educational realities of Our America.

Chapter 1: About the systematization

1.- The official history

The history of the Latin American and Caribbean education has been kidnapped by the official story promoted by neo-colonizing education (Bigott, 1975), which aims to make us believe that Our America, in terms of José Martí (1895), arises, first, with the conquest of our primitive, idolatrous and wild peoples; Secondly, that culture is the Western one, i.e., the Eurocentric, which arrived from Europe via Spain and, thirdly, erasing the high human development civilizations that existed in what today is Latin America and the Caribbean, and the progressive educational thought of women and men who created emancipating educational experiences. Its main objective is that of keeping the people far from their roots and lost in a labyrinth of desolation, amnesia and submission. The official history of our continent is widely euro-centered and pretends to perpetuate the geo-ideological colonization.

Latin America and the Caribbean, or O, can be defined by extrapolation from the concept of city made by González (1990; 89) as a "geo-ideology of construction and reconstruction of historically constructed ways unity" between the social classes which live in it.

The history of colonies generally belongs to the State. It is usually found in books, on square, park and avenue statues. It is written in awards, golden letters in official books. Thus, the history validates, justifies and legalizes a political and social reality of the colonies.

It makes it seem "natural" that there are few immensely rich and millions of poor people without any opportunity. Even little refers to the existence of indigenous peoples in countries settlers, one of these exceptions is the work on indigenous universities in the world (Wind, 2011), in which its author, in a comparative study, manages to disassemble the vision that on indigenous people has historically been handled, bringing to sight blond Indians in Ireland, Scotland and Wales (: 269) and Norway (: 281), yellow Indians in China and Japan (: 259 and 266), as well as presence of them in United States, Canada, Australia, New Zealand.

In Latin America and the Caribbean, as well as in the indigenous reality mentioned, history still belongs to the people. Thus, it turns into something detached, boring, "official". It

stops being our own, vital, exciting. From one of the first "official historians", Hernán Cortés, the story has been written to justify the colonization faced to date and which has always been told to us on a mandatory basis. In this exemplary images of national heroes are created to justify an alleged preservation of nationalism, but their livelihood is the deliberate mutilation of the truth by the hegemonic elite, with the intention of having the political control and exercise an ideological manipulation. This research is intended to be called to question the most entrenched dogma and foundations on which the Latin American and Caribbean educational history has been based, and proposes an emancipating education based on three fundamental pillars: productivity, community and revolution. In doing so, it has developed a process of systematization of pedagogical experiences in a socio-critical revision of our history in order to achieve one of the purposes of this paper: disseminate a critical view of the Our America pedagogical epic framed in three concepts: productive education, community education and revolutionary education.

2.- Education, revolution and culture

The Ayllu School of Warisata is a compendium of revolutionary education (pedagogy of the sun-dried brick of productivity for the community) and the meeting of two cultures: the half-blood white Elizardo Perez with his practice of Marxist School and of the New School, and the Aymara indigenous Avelino Sifiani with its Andean ancestral cosmogony and his training at the Methodist School (Pedro Quiroz and Javier Paredes interview) widely exceeded in this emancipating experience. Revolutionary education is bonded to cultura. The Caribbean educator, more precisely from Martinique, Frantz Fanon (in Fernández Retamar, 2009), argued that a revolution is the cultural event par excellence of a people. "For a revolution to be irreversible it must be cultural" (Fondo Editorial Ipasme, 2009). Criteria such as these express the unbreakable links between a genuine revolutionary process and a real culture such as the pedagogy of the sun-dried brick with the halfblooded (Western) and ancestral culture.

Denzil Romero [1938-1999], Venezuelan pedagogue, lawyer and writer, he defines the official culture as the one that "exalts and minimizes, enshrines and destroys" according to its convenience" (Romero, 1982; 63). This assertion by the prestigious inventor (as he calls himself) serves to bring to light part of the Latin American, productive and community, revolutionary pedagogy so minimized, deformed and denied at the continental level. The main ideas that guide the life and creation of the Latin American and Caribbean pedagogues are: the deep national pride, the strong conviction of the value of the Continent, the constant search for the roots, the claim for what is ours and the permanent confrontation against any hegemony and denial of the human condition that defines us.

Our America of today is characterized culturally by the sudden discovery that everything is questionable, that old explanations were justifications, that we must rethink everything. This, suddenly achieved clarity, Darcy Ribeiro (2006) says,

This is not probably a conquest of our rationality, but a projection on the Latin American consciousness of structural alterations which open new thresholds of perception. Only in this way, it can be understood why so many, at the same time, without any communication with each other, develop, across the length and breadth of Latin America, the same judgements and develop the same concepts (: 7).

Our America has given us compact examples of the fact. Just remember the deep relationship between Avelino Sifiani and Elizardo Pérez: the embrace of two cultures (the halfblooded and the Indian) as genesis of the Bolivian unit and Our America. Also the intense relationship between Simón Bolívar and his mentor Simón Rodríguez. The oath

made by the former to the second, in Rome, and which Martí called "the poem of 1810"¹⁸⁷, announced both the future revolution of the first political independence in Latin America, and the cultural independence, which was begun, as mentioned, by another mentor of Bolívar, Andrés Bello, the first of his great American poems.

And moving forward in time, we got to the year 2010 when, from the very April 19, the bicentenary of the Independence, still not achieved, started. That year also marked the centennial of the Mexican Revolution of 1910, whose cultural impact on the continent illuminated the first half of the last century. Once the second half of that century started, the Bolivian Revolution of 1952, vanquished the pongueaje¹⁸⁸; the Cuban Revolution in 1959, always led by José Martí would give us new examples of the fact, among them, Salvador Allende's arrival to power in Chile in 1973, the Sandinist Revolution started in 1978 in Nicaragua commanded by Daniel Ortega, the second Mexican Revolution with the entrance of Sub-commander Marcos and the Zapatist Army of National Liberation on January 1, 1994, the Bolivarian Revolution of Venezuela led by Commander Hugo Rafael Chávez Frías since February 2, 1999 and the Bolivian Indigenous Revolution under the Aymara Indian Evo Morales Ayma leadership since January 22, 2006.

3.- Qualitative and historiographic systematization

To Britto García (in the prologue of Pérez Rescaniere, 2011), studying history is to listen to the past for two purposes: on the one hand, "to understand the present and may predict the future" and, on the other hand, to rejoice in a past full of conjugations, "individual idiosyncrasies and collective forces involved in a passionate argument" (: XIII). To study the systematization of the pedagogical experience from the socio-critical perspective meant by the Ayllu School of Warisata in the period between 1931 and 1940 implied an analysis from a qualitative and historiographic methodology.

3.1.- Qualitative systematization

The qualitative types of works are developed in a campus context (Warisata) and tend to be focused on a common topic (the Pedagogy of the sun-dried brick). Methodological approaches and theoretical foundations make the qualitative proposal to present a series of clearly differentiated nuances. Among these, Guba and Lincoln (1995) identified, at least six which are consistent with this research:

- A multiple notion of reality and therefore a holistic vision (wholeness) of it, i.e., becomes necessary to contemplate the phenomena in their contexts of action. This is to understand the Warisata School in the period 1931-1940, understand the Elizardo Pérez Marxist vision and the ancestral vision of Avelino Siñani.
- The main objective is directed toward the understanding of the facts, which implies the knowledge of possible manifest and latent relationships, and the analysis of its educational intentionality. To understand the pedagogy of the sun-dried brick as a socio-critical teaching proposal by Elizardo Pérez and Avelino Siñani and its educational intention: emancipation and liberation of the indigenous people.
- The researcher and the subject of investigation, the pedagogy of the sun-dried brick of the Ayllu School of Warisata, are interrelated; this carries out a series of

¹⁸⁷ It was in Venezuela that José Martí said, when referring to the independence of América: "the poem of 1810 is not complete and I wanted to write its last strophe" (Carbonell. 1911).

¹⁸⁸ The pongueaje is the service Indians, who have no properties or possessions and that, by the way, are the majority, are obliged to pay their master. It is a consequence of the possession of the land in few hands. The pongueaje is an example of personal submission relationships introduced by the Colonial time and which linked to the productive process.

mutual influences that must be taken into account. Continuous visits of the researcher to Warisata, interviews with people connected with this pedagogical experience, presentations, review of audiovisual material, etc.

- Qualitative research aims to develop a range of ideographic knowledge on the different individual study cases (people interviewed and theoretists), in order to isolate what may be generalized.
- It is extremely difficult, in many cases, to establish a clear distinction between the causes and the effects produced.
- The values are present in the interpretation of data (socio-critical analysis of content) and in the development of the research, which exerts a major influence on the paradigmatic proposal, the socio-critical one in this case, and on the underlying theory to the study (productive, community and revolutionary education).

By reference to their particular point of view on the qualitative research and the involvement of the researcher, Eisner (1991) points out as basic points:

- The performance of the qualitative researcher becomes instrument of work for the study. Raw nature of interpretive type, with verification of causality. At this point there is disagreement with this work because although there is an interpretation of the results, socio-critical nature, i.e., to transform the educational realities of Latin America and the Caribbean consistent with the processes of change that are generating.
- They generally resort to an expressive language that reflects the specific nuances of each analyzed phenomenon.
- It focuses on the in-depth study of particular cases, ensuring that the selection identifies the group. When the educational thought of Elizardo Pérez, Avelino Siñani and Carlos Salazar Mostajo, having Simón Rodríguez as a background, are studied, the productive, revolutionary, and community education called the pedagogy of the sun-dried brick is also examined (Pérez, 1962; Sosa, 1968 y Rojas Olaya, 2010).
- They are acquiring a high credibility, both for its consistency in approaches, as by its practical significance and its usefulness in educational research.

Following the directives of Taylor and Bogdan (1986) the most significant aspects to study in a qualitative methodology would be:

- Qualitative research is inductive, since the study of individual cases as of the Ayllu School of Warisata and the pedagogy of the sun-dried brick, aimed at establishing generalizations. Therefore, their work starts on a weak base, with proposals of flexible design and adapted to the specific situations of research.
- The researcher provides the stage (the Ayllu School of Warisata) and the people from a holistic perspective, considered as a whole, in a given context of work.
- The researchers are sensitive to the possible effects that can cause on people that are object of their study. They seek to avoid interactions, also trying to understand people, within their frame of reference, i.e., observe and act on the reality as others see it, to better understand their positions.
- The qualitative researcher should seek to eliminate or separate their beliefs, perspectives and biases, looks at the phenomena and events as if they were there for the first time, everything should be subject for investigation. As a result, all perspectives of the phenomena are valuable, no matter who is receiving them and should be referred to on an equality basis.
- Qualitative methods come from a humanist nature. For this reason, there are influences between the methods and the ways in which we see people, resulting in getting to know them in their human behaviors and experiences of life in society.

- It is a greater emphasis on the validity of the research, trying to stay close to the empirical approach, therefore, it seeks explicit rapprochement between the data and what the person actually says or does. This does not absolve him of rigour in the accuracy of them.
- All scenarios and the people must be object of study and analysis, this means not to disregard those aspects that seem us frivolous and informal, for all these possible performance scenarios are both similar and unique.
- Qualitative research should be seen as an art, this vision has been discussed by the fact of not applying so standardized methods as it is done in the quantitative approach. The researcher is the architect of his own research, acting with maximum flexibility, generating its own method of work or adapting it to the contextual situation analysis. Part of this method consisted, on the one hand, of interviews with various people connected with the Ayllu School of Warisata (Ana Pérez Ciales, Adriana Marshal, Basil Quispe) and other Bolivian, Venezuelan, Cuban, Mexican and Argentinean teachers and educators, and on the other hand, of two discussion groups with students from two universities in Caracas.

3.1.1.- Detailed interviews and discussion groups

Two of the qualitative research techniques, used in this research, are the in-depth interviews⁷ and discussion groups. Sometimes the requirements of the investigation demand very specific profiles of people linked to the world of education, which are very difficult to meet in a group session. In-depth interviews are used to such cases. These interviews are conducted by the researcher through previously arranged appointments or electronically, by using electronic mail.

The objectives are similar to group sessions, causing an optimum climate of calmness, where the interviewee may develop a fluent conversation that allows the gathering of the information sought. They are recorded, analyzed and the major suggestions are presented in a final report.

The qualitative research, according to Denzin and Lincoln (2000), Sardy Domínguez (2007) and Silva (undated), is a type of formative research that offers specialized tools and techniques to get answers about what people think and feel. This allows those who are responsible for a research to better understand the attitudes, beliefs, motives and behaviors of a given population. Qualitative techniques, when applied properly, are used with quantitative techniques in an interrelated and supplemented way. The qualitative approach provides depth of understanding about the answers of the interviewees, while the quantitative approach provides figures.

The qualitative research, according to Silva (undated) and Velandia Mora, 2007, carried out to answer the question "Why?", while the quantitative research addresses the questions "How many?" or How often? While the qualitative research process, for these authors, is a process of discovery; the quantitative research process is one based on evidence. The qualitative research is of interpretative nature rather than descriptive (in the case of the socio-critical paradigm, that interpretation has an intention of transforming educational realities); it is done in small groups of people which are, generally, not selected on the basis of probability but based on their knowledge or bonding to the research problem, such is our case.

The sessions with discussion groups are inquiry sessions designated as "Macro-sessions", they consist of a dialogue group of six to ten people coordinated and analyzed by whom does the research on the topic which they propose and which comply with a guide of topics (Silva)(, undated). Participants freely express their opinions on the subject

proposed by the investigator and, according to the dynamics; the order of the session topics may be altered without losing sight of the fulfillment of the objective.

According to the created dynamic, which allows to develop an environment of free exchange of experiences and opinions (Silva, undated), we can detect the deep sociological processes that explain the behaviors and motivations of participants, in relation to the issue of productive, community and revolutionary education that is intended to be explored. Through an exhaustive analysis and interpretation of this dynamic, researcher can obtain qualitatively solid results that allow deepening the research problem.

3.1.2.- Content Analysis

Analysis of content for some authors (Bardin, 1979;) Richardson, 1989; (Krippendorff, 1990) is a technique of interpretation of written, visual and recorded information which has the ability to collect a properly read and interpreted content that opens the doors to knowledge of various aspects and phenomena related to the studied problems. To Bardin (1979), content analysis is a technique of analysis of the communication that seeks to obtain indicators (quantitative or not) "that allow inferring knowledge relating to the conditions of production-reception (derived variables) of these messages" (: 14). He agrees with Richardson (1989), for whom content analysis "identifies specific characteristics of the text" (: 178).

For other authors (Mendes da Rocha Neto, Freire Borges and Furtado, 2010 and Andreu Abela, undated) content analysis is a tool. For the first ones, content analysis can reveal what is implicit and explicit, but it is not understood (: 764), while for the second, content analysis is based on reading (listening, textual or visual) as a tool for collecting information, reading that contrary to the common reading should be made following the scientific method, that is, it must be systematic, objective, replicable, and valid. Whether technical or instrument, the characteristic of content analysis is that it combines intrinsically, observation and production of data and interpretation or analysis of data and hence, its complexity.

All contents of a text or an image can be interpreted in a direct and obvious way or an underground form of its latent meaning. Therefore, the clear, obvious, direct content representation and expression of the sense of a text or an image, that the author intends to communicate, can be perceived. Example of this is the iconographic study that from the epic of the Ayllu School of Warisata makes Carlos Salazar Mostajo (2005) based on his own photographs and those by Ana Pérez Criales.

Both the Express data (what the author says) as the latent (what he says without pretending it) make sense and can be captured in a context (Andreu Abela, undated). The context for this author is a frame of reference that contains all the information that the reader can know beforehand or infer from the text itself to capture the content and the meaning of everything that is said in it. Text and context are two fundamental aspects on content analysis.

The fundamental purpose of the analysis of content, according to Andreu Abela (undated), is to make "inferences". Inferences that relate primarily to the symbolic communication or message data, dealing in general, with phenomena other than those that are directly observable. In this sense Krippendorff (1990; 28) defines the content analysis as "a technique of research designed to develop, based on certain data, reproducible and valid inferences that can be applied to its context". The element that adds this definition is the "context" as a frame of reference where messages and meanings develop. It means that

any content analysis must be made in the context of the data and be justified on the basis of this. In short, the social researcher can recognize the meaning of an act placing it within the social context of the situation that occurred, the pongueaje, for example, between 1931 and 1940 in Warisata, and all over Bolivia, and which would be abolished in the 1952 revolution.

3.2.- Historiographic systematization

3.2.1.- ¿What is History?

Ecuadorian historian Jorge Núñez Sánchez (2009) tells that when he was a child always had a repeated question: what is history? At his insistence, his school teacher tried to soothe his concern with a solemn answer, a pun: "History is the sequence of events occurred successively in the subsequent succession of time" (: 9). (:9). Later, before the little educational content of the reply, he continued asking the same and compiled and developed different responses. The first one, is that written history, which we read in the books, and that is not always the same one the individual or collective protagonists lived. And it is not, according to Núñez Sánchez, because historians will never end up by having all the evidence of the past and, therefore, it is impossible to reconstruct history in all its wealth of phenomena and complexity of circumstances, and it is not because those who wrote it inevitably did it inspired by interest, passion or ideological commitments (: 9).

This explanation grabs an unquestionable fact: there is an objective past and a subjective present. Both come together to produce a topic of study. In the fifth Act of William Shakespeare's "Henry V" historical drama, the initial chorus says:

To those who have not read the story, please allow us telling it. To those who have read it, we humbly pray to be forgiven, if we cannot reduce on these poor tables neither the time nor the number or variety of cases in its accurate or excessive reality,

In this historical drama, represented in 1599, the English playwright, based on the Chronicle of Holinshed and the last part of the famous victories of Henry V, shows a concern which is no stranger to any researcher. To tell the story in its accurate or excessive reality is the challenge of history as social science. Shakespeare is passionate about Henry V, there is a subjective present living with a objective past: the invasion of France.

Another problem of history is to hide or not to disseminate important events of the past. This is the concern of Carlos Salazar Mostajo (1986), referring to the achieved utopia which meant the Ayllu School of Warisata, he says that "it is history that is dying and that can be soon extinguished in the memory of generations" (: 7). This Bolivian teacher, when referring to th document *Warisata School Ayllu: the reason for a failure. Study of case experience of Community School of Huacani*, Mamani and Subirats (1978), criticized the shortcomings of this study that lead to distortions of what has happened and that, even have doubts about the educational success of Warisata for not reviewing properly the material and therefore concluded that Avelino Siñani, Elizardo Perez, Raul Perez and Carlos Salazar Mostajo and other directors of the indigeneous nuclei, were "domesticators of the Indian" (: 7) forgetting that the powerful momentum that has gained the Indian movements after 1941 was originated in the schools founded by Elizardo Pérez between 1931 and 1940.

According to Garcia and Jimenez (2006) the story is a paradigmatic discipline that is located in space and time, but at the same time is subject to change, by chance, to intentionality and conflict. In our case, the space: Warisata, the time: the period between

1931 and 1940, the rest: the pedagogy of the sun-dried brick politically committed to the indigenous movement aimed at the emancipation and Liberation of Indian in a reality which was adverse: the latifundium in a decade that was not, according to Salazar Mostajo (1986), "precisely of bureaucratic arrangement or parasitic survival" (: 8). There are various definitions of what is history. However, and by the interest that we have we will support the definitions brought by Bellver (2000), Pluckrose (1993) and Rodríguez Ratia (2004). To Bellver (2000) history

is the science of the future of men in time. And if we are not at the same time aware of being in the middle of the road, that we are who we are by the burden of history that has made us all, we will act blindly in life. The past is not a simple collection of memories, but the knowledge of facts on its future, it is when it applies, in fact, that the past has recovered to best conquer the future (: 103).

Pluckrose (1993) defines it as the understanding of human acts from the past,

an awareness of the human conception in the past, an appreciation of how human problems have changed over the past, and a perception of how men and women and children lived and responded to the events in the past (: 37).

Rodríguez Ratia (2004) for its part pointed out that the story is a social science that

studies human developments over time, that is, those facts, events, feelings, ideas, etc., lived and starred by people or groups which are considered as worthy of memory. Its content is, moreover, reconstruction, interpretation and understanding of the past in order to explain the present and anticipate the future as far as possible (:38).

Paul Valéry (in Cuesta, 2000; 4) refers to the story as "the most dangerous product developed by the chemistry of the intellect". Nowadays, after the human tragedy in the Auschwitz concentration camp, nothing can be the same as it was, as Adorno pointed out (1998; 79), the non-repetition of the experience of the Holocaust must be the basis of a new education that in the case of the history cannot rest on the return to an uncritical and nationalizing contemplation of the past.

Today more than ever experience of fascism, upper stage of the xenophobic and genocidal nationalism, that still exists in Our America and of which we have examples in the case we study. If not for the fascist Governments of the forties of the last century, the pedagogy of the sun-dried brick would have been a permanent instrument of emancipation and Liberation. In this regard Salazar Mostajo (1986; 10) said, after the revolution of 1952 when the pongueaje is abolished "the sensible and revolutionary thing to do had been restoring Warisata with all its economic, social and cultural content, and link it with the land reform at their service". Both institutions would have strengthened each other: schools, would have applied on a large scale what Warisata had practiced in limited dimension, the pedagogy of the sun-dried brick, turning it into an engine of the community, "on its axis of development, which would have allowed infinite possibilities of work now that the feudal pattern was eliminated "; and agrarian reform, because through schools and the didactics of re-encountering, "it would have been able to do what it had not done so far, i.e. organizing production" thus ensuring food security, essential for the liberation of the Indian.

This lesson and the one stated previously should lead us to think differently, to overcome the history as an instrument of national identification and search for new forms of reasonable identity, in the path of emancipation that some consider viable through the development of a reference identifier of universal character. But it doesn't seem sufficient. We need to look towards the third way of conceiving the past: the critical history.

Critical history, according to Medina Rubio (2010), rebels against the already admitted facts and sowing doubts about the position of the history already accepted around the world. The critical history means to settle scores with the past because it is invisible or misrepresented. The Official History is an instrument of the bourgeois state, and this of the bourgeois domination, built for its perpetuation. Its goal is to keep the people disposed, submissive and lost in a maze of desolation.

Memory involves oblivion because the memory always carries a selection of events and experiences. Recall involves, therefore the replica of the forgotten, and in addition, this par dialectical, in the context of a critical education, a revolutionary education, also leads to a sort of distance for us. To some extent all critical knowledge constitutes an operation of introspection of the subject and his own way of remembering and recalling. In the field of historical knowledge and its teaching dimension, a true critical education is the one that teaches how to make cuts with the canon of dominant collective memory.

This critical history, also called genealogy or history of the present (Cuesta, 2009; 14) contains at least three of the elements that Reyes Mate (2006 and 2008), through the reading of Walter Benjamin (1892-1940), attributed to memory as a new category: theory of knowledge, hermeneutic method and ethical imperative. As well stated Benjamin (1973) in his famous thesis on the concept of history, against the positivist and historicist history; It seeks to explain things as they really were or as really the researcher wants them to be, in its ideological subjective present; There is the critical history that avoids the empathy with the victors, calls for the memory of the vanquished and denies any complacent and teleological vision. An example of the positivist history found in the thought of the author of Facundo, Domingo Faustino Sarmiento, who, in a letter which he sent to Bartolomé Mitre [1821-1906] on September 24, 1861, expressed in the following way:

I have hatred of popular barbarism... The mob and the gaucho people is hostile towards us... While there is a chiripá there won't be citizens. Are the masses the only source of power and legitimacy? The poncho, the chiripá and the ranch are of wild origin and form a division between the cultured city and the people, degrading the Christians... You will have the glory throughout the Republic to establish the power of the educated class annihilating the uprising of the masses (Maglio, 1999).

Walter Benjamin (1973) proposed an epistemology as a construction located and close to the eyes and memories of those who were left on the margins of the course of history. Simply review the contents or index of the books *Pedagogies of the 20th century* by Cisspraxis (2000), *History of pedagogical ideas* by Moacir Gadotti and *History of education 2: 1500 to the present day* by Mario Alighiero Manacorda (2009) to verify that the pedagogy of the sun-dried brick of the Ayllu School of Warisata was left aside as well as Serene School (1938-1950) of the Argentinean pedagogues Olga and Leticia Cossettini, the Rural Unitarian School of Tristán Suárez of the Argentinean pedagogue Louis f. Churches (1938-1958), and the Rural School Canteras del Riachuelo of the married couple Jesualdo Sosa and Maria Cristina Zerpa (1927-1935) Uruguay. The same fate runs, in the last three books, the pedagogical legacy by the Venezuelan Simón Rodríguez, by the Cuban José Martí, by the Ecuadorian José Carlos Mariátegui, and a long etcetera.

This is how the critical history allows us to imagine a new learning of the past, a learning that using the systemization of productive, community and revolutionary pedagogical experiences in Our America, in the construction of the historical consciousness of students, professors and readers in general; moves, relegates and corners monumental and antique elements of the past by placing instead the critical gaze for the construction of the present.

3.2.2.- Historiographic research

"How the past is exactly remembered (and forgotten), how it turns into fascinating images and consistent stories, how it is organized in reliable explanations, how it is dragged and beaten into reasons for acting, how it is celebrated and excessive, suppressed and imagined;" "all this has enormous implications on how the future can be formed"
Geogg Eley (2008; 15)

One of the authors quoted by Beyer (2010) in the methodological framework of his doctoral thesis is the French historian Marc Bloch [1886-1944] founder of the Annales School 1929, historiographic school opposite to the prevailing historical positivism characterized by its alleged historical objectivity its emphasis on written sources and by favoring the study of political history, diplomacy and the war facts (Carrasco, 2010).

Beyer (2010), with respect to historical research in education, said that it was to assemble a puzzle for which there is only a minimal and partial set of isolated pieces, disregarding also figure or picture to be built, It was a difficult task at the beginning of his research because he had only a fuzzy sketch of such an image. The task was, according to this Venezuelan mathematical educator, to get the largest number of missing pieces as well as undertake the reconstruction of such an image, "producing a recognizable, coherent, plausible and logical representation of the same at the end" (:53).

Best (1961; 75) presents as a feature or part of a possible scheme of research that historians delimit a problem, formulate hypotheses or raise questions to be answered, collect and analyze primary data, prove the assumptions as consistent or not with the evidence, and make generalizations or conclusions.

In this work we agree with Parra Monserrat (2010) who sees the history as a historical reality in itself, a social practice that has been changing and has responded, as Eley (2008) points out in the heading that starts this section, "socio-political functions and very diverse intentions" (: 257). For this reason it is necessary to make some clarifications in lathe to how the method of work in this area of human knowledge is conceived since nowadays the necessary History must deal with human societies which are transformed (the history of Bolivia changed after the legacy of the pedagogy of the sun-dried brick), and that strives to understand the present through the past and this one for that one, this is historical reality. It is the story that has to bear in mind the interactions between all human activities (Brito Figueroa, 1996; Cardoso, 1981; Bigott, 1995; Linares, 2011; Rodríguez, 2009 and Medina Rubio, 2010).

Historical research has been defined, according to Cohen and Manion (1990), "as the situation, evaluation and synthesis of the systematic and objective evidence in order to establish the facts and draw the conclusions on past events" (: 76). However, taking a critical look at the above definition is necessary to highlight that the use of article "the" (before conclusions) is excessive because different historians could reach different conclusions on the basis of the same set of data. An example of this is the diverse conclusions that on the Ayllu School of Warisata, Huacani, Mamani and Subirats (1978) and Salazar Mostajo (1986) get.

In addition to this, it is important to mention that the reconstruction of the past can only be partially achieved. In support to this statement we can quote Travers (1986) who coinciding with these ideas expressed: "the information is always fragmentary and reconstruction provides a sketch, rather than a finished portrait". "Different people who study the history of a case can reach different reconstructions from the same material". (:

460). Similar ideas exposed Bloch (1982). These conclusions, the historian reaches, are based on inferences made from the available documents, which must "reflect the spirit of the critical Inquisition which tends to achieve a reliable representation of the past events" (Travers, 1986; 460). However these inferences may be sometimes taken as correct and undeniable postulates, if they have not been verified. In this regard, Borghi (in Avila Ruiz, Rivero Gracia and Domínguez Sanz, 2010) said, "the subsequent lack of discussion and confrontation can lead to the accumulation of cultural sediment ending imperceptibly into elements universally accepted, almost dogmatic and immutable ones" (:75). This author, understanding the historiography as collective memory, says that it suffers from the same fragility of individual memory that it leads to "underestimate conventions and past behaviors," even knowing that they "were most logical and appropriate for the conditions of the moment" (:76).

In relation to the objects subjected to historical research worth considering the details that make Sanoja Obediente and Vargas Arenas (2005; 4) those who point out that "history is the overall process which gives an account of the development of society and of human work", as well as the material and spiritual conditions of their existence". This has to do with that those objects cannot be seen or studied in isolation. This research examines the educational experiences of Simón Rodríguez not isolated from the experience of the Ayllu School of Warisata. There is an urgent need to take into account the ideas, movements and/or institutions that are related to the aim of study as well as the concomitant developments at that time and place. In our case, the ideas are focused on the pedagogy of the sun-dried brick, which is based on the triad productivity-community-revolution, that is the object of study, productive and community education from a revolutionary perspective which was itself the emancipating and liberating movement of Avelino Siñani and Elizardo Perez carried out in an institution, the Ayllu School of Warisata, during the period between 1931 and 1940 in Bolivia and its impact on all Latin America and the Caribbean.

Schubring (1987) thoughts address in the same orientation, he gives a specific weight to the context as with Brito Figueroa (1997; 222) who expresses that in the science of history "all research has to set up problems and hypotheses, select and choose data to reconstruct or understand with a whole criteria."

Taking into account the scope of this research it is important to mention that attention will be paid to this aspect of the whole to which the researchers referred to above; However, it should be stated that it is not here to study society as a whole but only a part of it – the one that refers to the productive and community from a revolutionary perspective - and also restricted education to a well-defined period (1931-1940) considering various contextual elements associated with the material and spiritual conditions as well as currents of thought which are a framework where the facts and the processes under study were developed.

Additionally it is necessary to take into account, as Bloch (1982; 49) points out, that "the past is, by definition, a fact that will not change anything", but knowing the past "is something that is in constant progress, which is continuously transformed and perfected". This explanation is very important because during the research there will be facts and processes which have already been treated wholly or partially by others researchers, and they will be reinterpreted in the light of new information and/or under the methodological elements budgets made in this research.

3.2.3.- Marc Bloch and the School of Annales

This methodology of historical research has its origins in 1921 with the appearance of the work of Wilhelm Bauer, "Introduction to the study of history", and then, from 1929, the struggle maintained strongly for Bloch and Febvre, through the Annales journal, "which did not pretend being surrounded by walls, but to spread all over the neighborhood gardens, widely, freely, indiscreetly, even with spirit, its spirit. "There is a spirit of both criticism and initiative in all senses" (Febvre, 1982: 39), the hour of the bonfires. And this conception was the result of a fundamental change: moving from the History-narration to the History-problem, from the History-judge to the comprehensive history. March Bloch (1982) already expresses this aspiration:

One word dominates and illuminates our studies: compression! Do not let us mention that the good historian is above passions; at least they have it. Do not let us hide it is a word full of difficulties, but also of hope (:112).

It was the hope to turn the history into comprehensive history, that was no longer political history, that is, a weapon against "that one who was not one of ours" (Bloch, 1982; 113), seeds of separation, of hatred among peoples and between cultures. It was the hope of building a story for mutual understanding and peace.

The publication of the journal Annales d'Histoire économique et sociale in Strasbourg, in 1929, was, according to Rojas (2007; s/p), "formal beginning to a process of transformation in the contemporary historiographic work", through a new treatment of the history that will culminate with the very redefinition of this discipline as "The men of science" in time quite opposed to the deterministic vision, in which the socio-economic structures became the basis of all explanation minimizing the cultural aspects. History as discipline sheltered in a neutral position and that is only limited to tell things as they happened.

Much of the work of the founders and main contributors of Annales has been undependable in making a methodical procedure, adjusted to the new perspectives emerging in the social sciences for the study of the past events between late 19th century and first decades of the 20th century. A first feature of this new perspective, is the vision of integration and multidisciplinary approach that will be present in this intellectual company, synthesized in what Bloch and Febvre called a summary history, a global history, which is what defines the Social history that promoted and cultivated in his studies (Rojas) 2007; (s/p).

Articles, comments, editorials, and other written works to be signed in Annales Febvre and then published as "Combats pour l'histoire" in 1953, and the publication in 1949 of the "Apologie pour l'Histoire ou Métier d'Historien"¹⁸⁹, are the documents that will see this process of deconstruction-construction the founders of this important scientific current in the field of history and social sciences have in their minds, it will be spread by the world as the School of Anales (Rojas, 2007; s/p).

To summarize the method of this emblematic historical institution, we will say that the Annales school, according to Carrasco, 2010, Rojas, 2007 and Chacón, 2010 (in interview) is characterized by:

¹⁸⁹ This first edition of 1949 gave place to the first translations into Spanish as the well known *Introduction to the History* edited for the first time in Mexico, in 1952, by the Breviary of the Economic Culture Fund. Nevertheless, this first edition has been corrected with another manuscrit rescued by Bloch's son, Etienne Bloch, and published in France by the reknown editorial house Armand Colin in 1993 and this has originated a new edition in Spanish published by the Economic Culture Fund of México in 1996, under its original title: *Apology for the history or the historian job*.

- Keeping the scientist character of History which he considers a science in constant construction. He admits, therefore, the use of hypotheses in historical research which implies that the history-narration, typical of positivism, must make room for the history-problem. Example of this is the period (1941-1952) in which the destruction of the indigenous education in Bolivia was destroyed under a veil of historical silence. In that time the feudal bourgeoisie "dismantled and demolished schools, persecuted peasants, students and teachers" (Salazar Mostajo, 1986; 10).
- Link the historiography to the social sciences with which it pretends to maintain a fluid dialogue to aspire then a global historical synthesis of the social which means linking the various levels of the social structure, techniques, economy, power, thinking with their arrhythmias, gaps, oppositions. The history of pedagogy of the sun-dried brick of the Ayllu School of Warisata maintains that dialogue with Economy (productive education), Humanism, and Sociology (community education, the Ayllu, the Ayni), Education and Politology (emancipating and liberating education), the Amáutica (Andean cosmogony).
- Criticize the monopoly of the leading role in the historical research of the isolated and unrepeatable, facts of the great historical characters, of the political history. The school will deal, mainly, with the collective and cyclic phenomena focusing, therefore, in the economic history (pedagogy of the sun-dried brick) and the collective mentality (Ayllu).
- Use historical, iconographic and film, sources not written as oral stories. In this research the story of Basil Quispe, relative of Avelino Siñani, interviewed at his home in Warisata, the book of photographs by Carlos Salazar Mostajo (2005) and Ana Pérez Criales photographs that appear in the book by Rojas Olaya (2010), the movie *The Beginning was in Warisata* by David Busto (2008), are examples of this.
- Propose an understanding of the temporal which involves admitting different periods for the study of historical facts: the short time of events; the medium and multiple times of joints; the long time of structures which is different in its rhythms depending on the structure in question. Chapters 3, 4 and 5 refer to these periods: before, during and after the Ayllu School of Warisata.
- He is interested in the geographical space. La Paz Highland is the main character of the epic of the Ayllu School of Warisata.
- Define the investigator as an active researcher. The positivist historian is passive while he means the facts to be known as they really happened. He argues that his task is not interpreted the phenomenon but to let the facts of the past being known, hence that passivity is a guarantee of objectivity. To the Annales School, on the other hand, the historian should take an active role, i.e., questioning the past from the present. The formulation of hypotheses is a view from the present that search light in the past to better appreciate today's conflicts. The historian wonders about what is relevant to the social environment in which he works and lives. The answers to the questions represent an interpretation of the past reality because there are no objective historical facts.

3.2.4.- How does the Annales School arrive to Venezuela?

The Annales School is introduced in Venezuela in two ways: by the literary diffusion and the formative work of the members of the French historiographic flow in Latin America (interview with Ramón Chacón, 2010). There is no doubt that in the first way, the first place is for submission and translation of the *Apologie pour l'histoire de Bloch*, work that has been studied by Carlos Aguirre Rojas (1997) and has had a remarkable diffusion in

Our America⁸, being its first translation in Mexico, by a student of the courses of Fernand Braudel in Paris before 1950, the Mexican sociologist Pablo González Casanova and French writer Marc Aub. The title does not match the original and therefore the Apologie came to light in Spanish in Latin America in 1952 under the title Introduction to the History. Reinaldo Rojas (2007) points out the following:

It has been the very Federico Brito Figueroa who has commented that it corresponded to the humanist Luis Beltrán Guerrero, at the end of the Decade of the fifties of the last century, while teaching the subject Theory of History in the Central University of Venezuela, the fact of having spread early in Venezuela, the introduction to the history by Bloch published at Mexico. Nevertheless, it is fair to recognize that it is from the moment post-graduate studies in History begin that Brito Figueroa founds in the seventies of the last century in the Central University of Venezuela and later, in the Decade of the eighties in the Universidad Santa María, that the work of the founder of the Annales and the whole Pleiades of French historians, who for our historians continues in François Chevalier, Albert Soboul and Pierre Vilar (s/p), is studied in more depth and detail.

It is important to know about the Annales School, as a background to critical history, because the systematization of the Ayllu School of Warisata is influenced by that historiographic flow.

4.- Systematization of pedagogical experiences

The historiographic research is qualitative and within it, the systematization of the pedagogical experience of the Ayllu School of Warisata, is developed. It forced the research on the Latin American and Caribbean pedagogical history, mainly concerning the productive, communitarian and revolutionary education in order to unravel the experiences that have been developed in Our America and that for geo-ideological¹⁹⁰ reasons, they haven't been spread or its dissemination has been difficult to access.

The word systematization in certain disciplines refers, primarily, to classify, categorize, sort data and information; however Torres Carrillo (1998) defines the systematization as

a form of knowledge of collective character on practices of intervention and social action (on our case educational ones) that based on the recognition and critical interpretation of the senses and logics which are part of it, seeks to qualify it and contribute to the theorizing of the subject field in which they register (: 3).

According to Garcés (1988), the systematic approach is a process that organizes information, builds experiences, evaluates and proposes actions for the improvement of the practice and its objective is to "use reflection to analyze speeches and actions, in order to discover situations which limit the decisions and the effective practices". In this work, from productive, community and revolutionary education, the same term is used, but not only applied to data and information, but to experience; that is why we talk not only of "systematization", but "systematization of experiences".

¹⁹⁰ The geo-ideological concept is born with Pan-Latinism from the second half of Century XIX and it was bond to the interest of the French foreign policy that wanted to be placed in front of the Latin American countries and be the counterpart of the « Anglo-Saxon nations ». From the decade of 1850 that idea had followers like Michel Chevalier [1806-1879] and Ernest Renan [1823-1892] which had proposed a geo-ideological model to legitimize France economic expansion and its cultural ownership. In South-America, the idea reappears by the decade of 1880 and is used by modernists against the United States (Phelan, 1979; 5-21).

On the other hand, according to Aranguren (2007), the systematization is "a system of research, as a method of analysis that retrieves and generates social knowledge". It may be offered, according to this author, "to direct experiences, generalize information, communication and dissemination of knowledge". López de George (1994) points out that the systematizing research in the role of reconstruction of experiences and ideas, is a means to discover and theorize the implicit content of events and stories, making use of taxonomies and the verification and preparation of explanatory hypotheses. The systematization seeks that knowledge produced in practice, according to the researchers Bernechea, González and Morgan (1998; 8), "goes from an isolated and private knowledge to an organized and sociable knowledge".

The systematization contributes, according to Aranguren (2007), in addition to organizing, to "reconstructing events and experiences, favoring the creation of speeches product of reflection, analysis and critique of the process". There is its importance in a methodologically qualitative and historiographic research.

Experience is defined as dynamic and complex, individual and collective socio-historical processes that are experienced by individual members (Jara Holliday, 2008). The experiences are not simply facts or specific events, or merely data, they are essentially vital processes that are in permanent movement and combine an objective and subjective set of dimensions of the historical reality. This is how this work fits the typology made by Jara Holliday (2008):

- g) Conditions in the context of the Ayllu School of Warisata: every experience is always done under certain conditions of an economic, social and political context at the local, regional, national or global level. The historical moment is the condition of possibility of every experience, outside of which is not feasible to understand it, because it is an integral part of its realization. In this sense, the "context" is not totally foreign to the experience, but a dimension of it, because it would not be, would not be being or would not have been, if not in this context and because of it (Jara Holliday, 2008).
- h) Specific situations of the Ayllu School of Warisata: no experience can be carried out outside a particular combination of specific situations, which may be institutional, organizational, group, or personal; i.e., circumstances, a space and a place, in which an experience is lived and that make of it a personal and unique one.
- i) Actions of the Ayllu School of Warisata: on the other hand, experience is always composed of actions; i.e. things we do (or we fail to do) intentionally or unintentionally; planned or unexpected; giving account of our behavior or without recognizing it as we take them.
- j) But also in each experience sensations, emotions, perceptions and interpretations of each person who experiences them are present, i.e. of men and women starring them.
- k) In addition, experiences include, at the time, certain results or effects that modify in whole or in part the previous elements or existing factors.
- l) The interplay of all these factors generates reactions in the people involved, which build relationships between them. These personal and social - relationships on the one hand - have been mediated by all the above elements and – on the other hand – they are factors triggered by what happened during the experience.

The systematization of the educational experience of the Ayllu School of Warisata is, in this sense, a vivid, complex, multidimensional and pluri-directional complex of objective and subjective factors that constitutes this "experience", because there are no simply facts and things that happened in the thirties of the last century in the Bolivian Highlands; but

there are also people who thought and still think (There are still survivors from the school of Warisata), who felt and still feel, who lived and still live; people who made and still make those Bolivian pedagogical experiences and by extension Latin American and Caribbean ones to happen in determined contexts and situations and when doing so, they build up new contexts, situations and relationships (the central point of the Ayllu School of Warisata started in Caiza D is an example of it).

An experience is primarily marked by characteristics, sensitivities, thoughts and emotions of the subjects, men and women who lived it. Thus, the Latin American and Caribbean pedagogues, whose legacy is studied in the history of the School of Warisata, which lived in parallel with it and the subsequent to the present days, always within the productive, community and revolutionary pedagogical project lived their experiences with expectations, dreams, fears, hopes, ideas and insights. They were the people who made these complex and dynamic processes happen. These processes, which in turn must be taken in the light, so that at a time when Our America goes through processes of change towards the second and final independence, those processes must mark, impact, condition, and demand present leading generations of contemporary history.

Experiences are individual and collective at the same time; we live them and they make us live; in short, we are human beings in what we live daily and socially experiences. Therefore, when we talk about systematization of experiences, we are talking about historical processes which concatenate all these different elements, in permanent movement and interrelation, producing continuous changes and transformations to the extent that every aspect is on the whole and the whole redefines its bonds to every aspect. That is why, as Paulo Freire (2006) states: "the world is not". The world is being. "As curious, intelligent subjectivity intervening in the objectivity with which I relate dialectically"; for Freire its role in the world "is not only of who finds what is happening, but also of who speaks as a subject of what is going to happen". Freire is defined not as a "mere object of history, but also its subject". History, therefore, is not predetermined; the history is being and we are being when we make history; but in the measure that we assume, men and women, as creative and transformative subjects of history and not as passive and resigned objects before it, which let the events, drag them.

On the systematization of educational experiences Alfonso Torres Carrillo (1998) says that

The critique of activism which prevents the evaluation of the knowledge constructed by the actors themselves and those coming from the academic world, has not always resulted in solid proposals to involve the production of knowledge on these practices (: 2).

Nevertheless, the Colombian educator explains, this critique

It does not undermines the relevance of the systematization as a strategy to more deeply understand the practices of intervention and social action, to recover the knowledge that occur there and generate systematic knowledge about them. On the contrary, we demand the relevance and validity of the systematizing work in the current context which recognizes in knowledge one of the factors of social and power accumulation: control the production, circulation and consumption of knowledge. It may be a guarantee of the maintenance of the relationships of domination and injustice, or of the construction of alternative and emancipating initiatives (:2).

In short, the experiences are always vital experiences, loaded with an enormous wealth to explore; each experience is a unique and unrepeatable process and therefore in each one of them we have a source of learning that we must use because of their originality; that is

why we need to understand these experiences; It is therefore essential to their lessons and for this reason it is also important to communicate them, share them. Systematizing experiences is, essentially, a privileged instrument so that we can do all of this.

The systematization of experiences is a concept rooted in Our America reality (Latin America and Caribbean). The sense, we assume the concept of systematization of experiences with, has historically been created in Our America. Several works have addressed this historical perspective, but now we want to summarize it in a framework of more general analysis, with the intention of highlighting the nature deeply linked to the practice this issue has.

Chapter 2: Education and Work

Education and work, the new school, the active school and the endogenous development and bonds with the community work are very entrenched issues in the pedagogy of the sun-dried brick of Elizardo Pérez and Avelino Siñani that characterized the Ayllu School of Warisata. This chapter addresses theoretical aspects related to education and work on the basis of eight topics of combat to the alienation of labour (Linares, 2011): right to work, the art of work, conditions for work, beneficial work, useful work, ecological work, comprehensive work and work for emancipation.

In these topics, there are included the emancipating and liberating thinking of Simón Rodríguez (1975a y 1975b), the utopia of Flora Tristán, Owen and Fourier (2008), productive education of Martí (1883 and 1884), Marxist educational thought (Marx and the critique of bourgeois education, Marx and Engels, Gramsci and the Organization of the school and culture, Makarenko and the pedagogy of life and work, Lenin and the defense of a new public school), the new school of Dewey, Kerschensteiner and the combination of work and academic background, Robin and comprehensive work, pedagogy as a practice of the freedom of Freire (1970, 1998 y 2008) and education beyond the capital of Mészáros (2008). Also essential aspects of the Active School and endogenous development and its link with the community work are dealt with in this chapter.

Chapter 3: Before the Ayllu School of Warisata

In this chapter we systematize pedagogical experiences in Our America before 1931: tiwanakota, colla-aymara and the inca education, the education in the fifteenth, sixteenth and seventeenth centuries, the productive, community and emancipating pedagogy of Simón Rodríguez (1975a and 1975b) between the end of the 18th and mid-19th century proven with the creation of the first workshop school in 1823 in Bogota called "Industrial Public School of Arts and Crafts", which already sat the basis for a productive and emancipating education. Their pedagogical ideas are the transversal axis that characterizes his elaborate written work: reflections on the imperfections which pollute the school of first letters of Caracas and the means of achieving its reform for a new establishment (1794), American Societies (1828) The America Noon Liberator and their comrades in arms (1830), Social Lights and Virtues (1831), Cultural and Political Hegemony in Latin America (1833-41) and Friend's Advice given to the College of Latacunga (1851).

It is also systematized the education of Andrés Bello in Chile (19th century), Revenga and his productive school of cheese (1830), productive education of Martí (1883 and 1884), the revolutionary pedagogy of the Venezuelan Leon Daniel (end of the 19th century and early 20th century), the rural school of the Mexican José Vasconcelos, the Modern Gym (1914) of the Colombian educator Agustín Nieto Caballero, the new school (1925) of the

Uruguayan Sabas Olaizola, the educator thought of José Carlos Mariátegui and the Teaching School of Chuquisaca (1909) where Elizardo Pérez was educated.

Chapter 4: The Ayllu School of Warisata

In this chapter, core of this work, the pedagogy of the sun-dried brick of the Ayllu School of Warisata is systematized. In each year studied of the period 1931-1940 other educational experiences are contextualized. These developed in a parallel way in Our America, they are the Serena School in Argentina, between 1930 and 1950, which the pedagogues sisters Olga and Leticia Cossettini created in two places, one in Rafaela and the other in Carrasco; the origin for a creative pedagogy of the Rural Unitarian School of Tristán Suárez from Argentina, founded by the pedagogue Luis F. Iglesias between 1938 and 1958, the Rural School Canteras del Riachuelo, in Colonia, Uruguay, between 1927 and 1935 from the married couple Jesualdo Sosa and María Cristina Zerpa.

The pedagogy of the sun-dried brick

The Ayllu School of Warisata between 1931 and 1940 takes the legacy of Simón Rodríguez and arises a liberating education, built with the hands of the residents of the communities who saw the liberating and fighting spirit that emanated from their classrooms, and they did so at a time when the exploiters outlawed in practice to indigenous education as a "Communist danger". (Pérez, 1962 and Salazar Mostajo, 1986)

On August 2, 1931, the teachers Elizardo Pérez and Avelino Siñani and a group of students, attend the first day of class in a plain area located at three thousand eight hundred meters above the sea level. The teachers, located between students, introduce some construction workers. One of these, with a bit of straw in his hand, explains, at the request of teachers, how to make a sun-dried brick. The students listen carefully. The class starts, that is to say, the construction of sun-dried bricks begins from the humility of teachers who listen carefully, together with their students, the instructions of the workers, totally away from pride, arrogance, conceit, and impertinence of those teachers who only try to teach but never learn. –In few days-, Elizardo Pérez says, –there will be so many bricks that we will start to build our school -. That is the beginning of the School of Warisata (Pérez, 1962).

The pedagogy of the sun-dried brick is the pedagogy that builds souls and conscience, the one that emancipates and releases the Indian and hence, the community achieves the self-determination. It is the pedagogy of the effort, of the heroism, of tenderness, of "learning by doing". A pedagogy which separated Indians from the people who decided their slavery and ignorance, i.e. to keep the Indian away from the farm where he is a servant and from the village where he can mix and acquire habits contrary to his community tradition (Sosa, 1968). The ayllu is vindicated, the land property is collective, the work is carried out collectively, and the destiny is forged among all (Sosa, 1968). Start from the evocation of the legacy of the School of Warisata for the mass call of teachers and students in the development of pedagogic, didactic and curriculum guidelines in Latin American and Caribbean countries.

School and Ayllu

The School Ayllu: Didactics of reencountering and Amáutica, Pérez and Siñani, School and Ayllu, half-blood and Indian, two inseparable terms. School basically means education and work, education and productivity; and Ayllu which is the amautic foundation, the world-vision. The didactics of reencountering of the Ayllu School of Warisata expressed:

- (a) In the trilogy: classroom, workshop and cropland that involves the Ayni. The **classroom** responds to the *theoretical instruction that is on the reality*. There, what is taught is classified and analyzed and there are guidelines on it so that the student draws their respective conclusions. The **workshop** is the practical teaching of a number of activities such as carpentry, or blacksmithing in Warisata. The **Croplands** or **Sembrío**¹⁹¹, as the agriculture workshop was called, was a pedagogical subject and it guaranteed food security. The word **Ayni** is from Quechuan origin, it means "help each other without expecting anything in return", in other words, cooperation and solidarity (Pérez, 1962, Salazar Mostajo, 1986 and Mejía Vera, s/f).

And the Amáutica Ayllu of the School of Warisata expressed itself:

- (b) In five values or universal principles plus one, (1) liberation, (2) community organization, (3) community production, (4) revalorization of cultural identities (5) solidarity and reciprocity, and (6) community as a substrate of them; representing the body, the head and mutilated four members of Tupac Katari, who were scattered over several provinces, symbolizing the Ayllu drilled, divided. Join these aspects is to put the Ayllu back together and accomplish what Tupac Katari said, "I will come back and I will be millions" (Pérez, 1962, Salazar Mostajo, 1986 and Mejía Vera, s/f).

The Ayllu Amáutica of the School of Warisata rescues the amautas thinking through the resurgence of the root where the native in 1931 resumes contact with its past, which in turn leads the Andean thought, separating it from silence. Therefore, it is necessary, according to Isabel Martín (1999; 31), to release him, on the one hand, "of the scientific rigour insisting to silence what nobody can talk about, because its remains were destroyed", and on the other hand, "of the shabby and primitive, naive, ignorant and Manichaeism".

The Didactics of reencountering by Elizardo Pérez and Avelino Siñani was addressed to the constructive, artistic, extracurricular and intellectual techniques because an educational program was followed, it corresponded to the formal education given by the Ministry of Education at the time, with the exception that not being able to divide in so many courses, he grouped them in five cycles:

1. Kindergarten: age, 4-7 years old, 3 years duration.
2. Pre-vocational: age, 7 to 10 years old, 3 years duration.
3. Vocational: age, 10 to 13 years old, 3 years duration.
4. Professional: age 13 to 15 years old, 2 years duration.
5. Normal: age, 15 to 17 years old, 2 years duration.

The general scheme the school worked with, was modeled while it was acquiring experience during his functioning. The structure of what today is called plan, or curricular contents, were not previously projected either and it was not due to pre-established canons, but in 1936, they were able to send a report to the Indigenous Office of the Ministry of instruction with the exposed data and 1939, as a result of annual Conferences, a statute for the operation of the Indigenous schools at national level was approved. This Regulation was dismissed in 1940, by the time of Busch's fell, and it was completely underestimated.

¹⁹¹ Sown land.

The first thing Warisata taught was to fight and therefore it was liquidated by the regime of the mining thread. The School of Warisata never educated to pact with the exploiters and landowners and denounced the role of the army against the people (Salazar Mostajo, 1997). The pedagogy of the sun-dried brick, with the purpose of emancipating, assumed the defense of the Indian to the operator to express the immediate needs of the rural population in relation to their environment, and to impose the task of changing the conditions of development of the field, it found that this position could not be sustained if the school did not become an instrument of class struggle towards their release (Salazar Mostajo, 1986; 16).

Chapter 5: After the Ayllu School of Warisata

In this chapter, isolated subsequent to 1940 pedagogical experiences in Our America are systematized. Education and work in the Cuban Revolution and Our America's geopolitical context from 1959 are analyzed. They show it is possible to break the Colonial scheme which characterized our countries since the Spanish invasion, and that is also possible to think - from the specific reality of Latin America and the Caribbean - a different society project based on the pursuit of social justice.

Apart from this emancipating experience, the extension as a rural awareness by Freire, the theology of liberation by Leonardo Boff, the anti-imperialist education by González Casanova, Moacir Gadotti and the eco-pedagogy, the National Agro-technical School of Caracas, the Ecological Project of the New Horizon School in Bogotá, the Phoenix Project, the Transplant of the fatherland Program, María Teresa Angulo and Argimiro Gabaldón communes, Hands to the Planting Project and the Agro-Venezuela mission.

Conclusions

From this research, we can reach several conclusions. The iconographic, recorded and written document, the text that contains and preserves a testimony to social education past, limiting accurately the data, by registering the information directly, in its sense and manifest expression, were used. The written message was not modified or tricked in any way.

The study was undertaken under the recognition that the researcher is not a figure of the field of observation and reading. The written document, where investigation, inference and questioning for the analysis and interpretation is done, according to Lincoln (1995) and Altheide and Johnson (1994), is seen in terms of the cultural background and conceptual assessments that researcher reflects and imposes.

The document, the written text, in its own conceptual limits and their particular space of ideas, as a social indigenous, native construction is accepted and, so is, its language and speech which shapes the educational vision from which the topic categories are deduced and established, significance is granted from the cognitive and methodological perspective assumed toward the contents. Language and assertions which are identified in the document are expressed for a historical reality other than the educational socio-cultural and political context is where part of the study, which is why the grammatical criteria of today were used to brighten up the terms. The arguments and applications take presence and drawing on the analysis and the notes that were initialed and estimated in the suspicion and understanding of the researcher, issues that limit the report of the study, its text is incomplete, open to uncertainties, it is an explicative approach to the educational speech of Elizardo Pérez and Avelino Siñani and of background as Simón Rodríguez' and José Martí's, since there are other forms of entrepreneurship, epistemological perspective

according to Lincoln (1995) and they may appear to explain the socio-educational phenomena.

A content description and analysis was done. The development of systematization was faced to understand the meanings and to build the text in what is learned from the scene of the speech that conforms the document. Bibliographical sources and researches which explain the study's theme were reviewed to support, from the information of others, the theoretical constructions and the contributions present in the report (theoretical validation according to Maxwell, 1992) and that is identified as the didactic pedagogical perspective in the educational discourse of Simón Rodríguez, José Martí, Avelino Siñani and Elizardo Pérez. Study that may serve as a contribution to the enrichment of the Latin American and Caribbean teaching literary heritage, that may invite to a "look again" to the ideas, roots to re-think and go the educational cultural life of Our America with authentic sense, inspired by the speech and phrasing of its thinkers, who can promote ideas for discussion to help and guide the construction of the theoretical parameters of the proposal for change and that it supported in the thinking of Simón Rodríguez, José Martí, Avelino Siñani and Elizardo Pérez, among others, but however, there is only an evocation, a recall their names, because the essence of their educational proposals should not be overlooked as their legates should forge educational projects in the Nations of Our America.

For this, it is important to look at what happened between 1931 and 1940 in La Paz highlands. We must return to Warisata:

- (11) Because it raises the direct relationship it establishes with the life of the community and the territory. The pedagogy of the sun-dried brick breaks, paradoxically, with the idea of education in classroom and proposes an education linked to the society. Knowledge is developed within the framework of institutional arrangements in which the productive system develops. In this sense the school cannot be conceived outside the scope of life, community and family.
- (12) Because Warisata was a liberating school that fought the feudal regime. Warisata understood that the *problem* had to be transformed into *militant ideology* moving it to its true socio-economic dimension, as a demand for Justice and freedom. Warisata raises strategic issues such as the release of the Indian and creates the foundations, through awareness, for the revolution of 1952 by which it releases itself from the pongueaje. From the exposition and restoration of the Amauta Parliament, the Indian regains the right to speak. The productive educational process is known. It breaks the scheme of classroom school to raise the school in the territoriality and productive life.
- (13) Because Warisata rediscovers the old collectivist institution of the ayllu and updates it as an organization of work, production and fair distribution. It is within it that the *ulaka* is found to turn it into Amauta Parliament. Professors David Mora and Rolf Oberliesen (2004) have already proposed to return to the ayllus in the figure of the autonomous community education centres.
- (14) Because Warisata makes its largest contribution through the pedagogy of the sun-dried brick, by recreating the concept of productive work school. It proclaims that there can be no rural school without lands or workshops. With this intensive praxis school is self-sufficient, builds its own buildings and founds its boarding school.
- (15) Because for Warisata, based on the concepts of unique school, coeducation, secular school and bilingual school, the pedagogical resides in hygiene, health, food, social assistance, home improvement, celebrations, sports, art, physical education, school club, the market, the movies, singing, dance. All Indian experience is a topic of education. The ayllu is a real educational campus. It implements the non-drinking law (against alcohol). There are no primary or secondary, but basic, vocational and professional sections. It eliminates

schedules, exams and holidays. The students themselves make their texts for reading. Under the concept of single school, the nuclei form their own teachers, so the Normal is not a separate school, but a section of the school. Teachers graduated from the Normal of Warisata rather than pedagogues are revolutionaries, or as Luis Antonio Bigott (1975) said, they are teachers-researchers -agitators.

- (16) Because Warisata conceives education as the art through which the intelligence and pico-motor potential of girls and boys is developed at the same time that it rescues cultural traditions.
- (17) Because Warisata promotes the education of the character, based on the "ama sua, ama llulla and ama kella". Warisata is a school without locks. It promotes the doctrine of the effort. Warisata is the home of everybody because it promotes solidarity. We must return to Warisata because it was not satisfied with instruction, but its aim was to form emancipated and liberated women and men.
- (18) Because the school of Warisata contributed to peace and understanding among human beings to value education as a spirit of harmony, sign of a willingness to cohabitate, as members of our global village, we must create and organize it for the benefit of future generations.
- (19) Because the school of Warisata conceived the pedagogy of the sun-dried brick as education throughout life. It was not only learning how to make a brick, but knowing where to put it. The pedagogy of the sun-dried brick meant a change guided by a committed social, cultural, ethical and ideological management which overflowed the practical knowledge built in productivity.
- (20) Because the Warisata School was based on four pillars: learning to know, learning to do, learning to live together, and learning to be¹⁰, and with them the gesture with which Warisata endorsed the necessary complementarities between ethics and aesthetics that must involve all revolutionary practice. These four pillars built of sun-dried bricks were made not by technicians, but by artisans, not for specialists, but by revolutionaries, not by professionals, but by critics.

The importance of the appearance of Warisata as an educational and cultural innovation and a victory for indigenous self-determination consisted in focusing its curriculum and its organizational structure in indigenous society and traditions. On this basis, Warisata conceived a supreme form of education based on school of productive work, one which was self-sufficient by the workshop and the land, establishing that the peculiar organization of the collectivist work in the Andes, and its consequent cultural expressions, were a blooming of needs, where another form of life that was not collective and not held by the "law of the effort" was unthinkable. Elizardo Pérez points out that "...in Warisata Indian is a human being". In their spacious and beautiful arcades, they walk owners and lords of their culture, their thoughts, their spirits. "It does not exist in the severe place more discipline than the established by the common vote of supporting the work, to revive the school" (Pérez, 1962). For this reason, "...the Indian, when carrying out this work, has only obey their ancestral habits of cooperative work" (Pérez, 1962).

The school of Warisata is the best example of what teaching should be, teachers committed to the processes of change, teachers aware of this pedagogy for the emancipation and Liberation. In this sense, Elizardo Pérez (1962) says:

The real teacher of Warisata knows that the rhetoric of the word and the syllables are not much if it won't remove the psychological root of the student and if there is to teach letters to the Indian, there is more important to teach him to reencounter himself; because it is necessary to know that the Indian is a stranger in his own town; his mentality and spirit have been lost in slavery. The school, going to his humble and primitive home, working with him the clod, protecting it from their exploiters, attending their traditional cults and embellishing them, must teach that the only way to meet him

is to create a noble and great country able to receive him as son and not as a slave.
(:345).

With the socio-critical analysis of both interviews and revised documents (bibliographic, newspaper, iconographic, film and info-electronic) to which the interviewees led, the productive, community and emancipating education was deeply studied with the purpose of trying to transform the educational realities of Latin America and the Caribbean.

Historical inquiry leads to that European pedagogies, had indirect and direct influence in the Latin American and the Caribbean, particularly in Elizardo Pérez, who was a student of the Belgian George Rouma in the Normal of Chuquisaca (1909), who also worked directly with Decroly. Elizardo Pérez also had indirect influence from the Soviet educator Lunatchasky (Salazar Mostajo, 1986; 19) and the Active School (Decroly, Ferriere, Claparede, Kerchensteiner, Dewey and Montessori).

Avelino Siñani had been influenced directly from the Methodist School¹⁰, but he did not assimilate it. Boller (2004; 124), in reference to the American pedagogical Self-government (George Rouma, 1915), says that there is no intention of implying that Warisata was a copy of this self-government, but that it was the convergence of two complementary views. Boller refers to the models of self-government very rare in the racially mixed worldview of Pérez, as it was in the Organization of the Amauta Parliament.

Latin American and Caribbean pedagogical thinking has its own characteristics. Simón Rodríguez, nurturing of the readings of Pestalozzi, was the utopian reformer, philosopher and untimely thinker. His libertarian pedagogy is a oriented and systematized reflection by the answers given to the questions in successive times. Is this the awakening of the educational and pedagogical ideas of Simón Rodríguez? Is it possible to make the social function of education of the Robinsonian ideology real? The legacy of Simón Rodríguez, was not lost, but it was configured as a debt, such as what it should have been done but did not, as the project that would lead to freedom, truth, the rich and the poor as equals, the project whose power was noticed almost exclusively by the powerful, and for this reason, cornered, fought, hushed (Puiggrós, 2005: 50).

In the next chart you can see traits related to questions of research on contemporary educational experiences with the school of Warisata.

¹⁰ The Methodist School is the one belonging to protestant homonymous movement. Historically, Methodism was originated in England in Century XVIII and due to its missionary activity extended to the United States and from there, many country of Our America. It is a School that summons especially poor farmers, slaves, workers and Indian people not only to free them, but on the contrary, numbing their consciousness with the fact that salvation is for all those who accept it.

Experience	Pedagogue	Place	Period	Influence
Experimental School Las Piedras	Sabas Olaizola (1912-1974)	Uruguay	1925-1942	Decroly (Interest centers), Helen Parkhurst (Dalton Plan), Kilpatrick (Project Methods), Piaget (Cognitive Development), José Pedro Varela (secularity, gratuity and mandatory aspects of Uruguayan School)
Experimental School of Progreso	Otto Niemann (1888-1958)	Uruguay	1924-1942	Decroly (Interest centers), Freinet (the didactic Printing House), José Pedro Varela (secularity, gratuity and mandatory aspects of Uruguayan School)
Experimental School of Malvín	Olimpia Fernández	Uruguay	1927-1942	Decroly (Interest centers), José Pedro Varela (secularity, gratuity and mandatory aspects of Uruguayan School)
School Canteras del Riachuelo	Jesualdo Sosa (1905-1982)	Uruguay	1927-1935	José Pedro Varela (secularity, gratuity and mandatory aspects of Uruguayan School), Decroly (Interest centers)
Serena School	Olga (1898-1987) and Leticia Cossettini (1904-2004)	Rafaela (Argentina)	1930-1935	Giovanni Gentile (upbringing, development or flux of the spirit), Giusseppe Lombardo-Radice (Serena School, spiritual activity of child, vitalization of teaching, approaching education to the children environment)
		Carrasco (Argentina)	1935-1950	
Ayllu School of Warisata	Elizardo Pérez (1892-1980) y Avelino Siñani (1881-1941)	Bolivia	1931-1940	Decroly (interest centers), Helen Parkhurst (Dalton Plan), Montessori (preschool teaching), Coussinet (the teacher as an observant), Tagore (Shantiniketan School), Tolstoi, Angelo Patri (the Bronx School), Uno Cygnaeus (Sloyd, manual work system)
Unitarian Rural School of Tristán Suárez	Luis F. Iglesias (1915-2010)	Argentina	1938-1958	Decroly (interest centers), Montessori (preschool teaching), Washburne (individualized school), Duvillard (elementary teaching)

In the case of the Ayllu School of Warisata, the pedagogy of the sun-dried brick feeds in a significant percentage in the ancient knowledge of Andean culture. The convergence of two worldviews, a half-blooded (West) and an indigenous, it consisted of the respect and admiration to the otherness, shown on August 2, 1931, in which both teachers embraced. And that was also the unity of the Ayllu School of Warisata. On this, Salazar Mostajo said (1986; 18), "it is not to plant a single type of school in the country, but to give consistency and continuity" to education. Pérez took the concept of single school from the Russian experience of Lunatcharsky, then Commissioner of education of the Soviet Union, when he read the book "The contemporary scene" which was introduced in Bolivia by the Ecuadorian educator José Carlos Mariátegui. The influence and the oral conception of education is perhaps the key feature of the pedagogy of the sun-dried brick. Oral conception is important in the Warisatean experience. In 1931 the Indians tell Elizardo Pérez that the old ulaka Council, supreme form of local authority, still lived in the old ayllus. Pérez assumes that the ulaka will now be the supreme authority of the school. From that moment, on each weekly talk, this old institution in which the Indian expressed his opinions, free and fearless, reappeared; so the dialogue which drew their own destiny began.

The concept of the Latin American and Caribbean education before and after the School Ayllu of Warisata can be synthesized in the words that Jesualdo (1945) dedicated to José Carlos Mariátegui

The work of the educators that America has been called revolutionary, is filled with the deepest humanist sense; It has a logical and scientific root, never utopian, and sure that he will end up with this archaic school; and it responds, in his time, to the calls of the people that awakens to the consciousness of its true social destiny, beyond all purely intellectual speculation (: 37).

To synthesize the teaching experience of the Ayllu School of Warisata, six constructs whose results are shown in the following table, are outlined:

Vision	Construct	Description
Philosophical	Amáutica ayllu	Rediscovering Indian institutions. Five principles plus one: (1) Liberation, (2) Community organization, (3) Community Production, (4) Revalorization of cultural identity, (5) solidarity and reciprocity, and (6) community as their substrate.
Politics	Emancipation and liberation	Class struggle through revolution (organization based on historical needs through a program) it is to eliminate the servant regime. Class conscience (question the system that oppresses them). It is not about administering the inequality but finishing it.
	Self-determination	Community decisions about political future. In 1939, a statute for the functioning of the Indian schools is approved.
Humanistic	Critic People	Men and Women conception as emancipated people and, therefore, their leading and participative roles.
Didactics	The Reencountering Didactics	Through the triangle classroom-workshop-sowing by the ayni the Indian is reencountered since it is lost in his own town; his mind and spirit are lost in slavery; this construct strengthen his/her national identity; food and housing is guaranteed.
Pedagogical	Pedagogy of the sun-dried brick	Productive, research, collaborative, community, comprehensive education. Pedagogy of learning by doing. School of life and not school for life. Pedagogy against class división, inequality and injustice. Conscience creator and fight ability pedagogy.

The pedagogy of the sun-dried brick meant a change driven by a committed social, cultural, ethical and ideological management which overflowed the practical knowledge built at work. The knowledge of the history of education is almost irreplaceable to implement proposals of change. Among other things, it forces us to recognize that the solution of the current educational problems requires sensitivity to the past of the institutions and ideas and subjects that intervened in them. This is why the study and analysis of the school of Warisata should be mandatory topic in all academic teaching institutions of Our America, and their knowledge, essential to ensure that teachers and students build sun-dried bricks and with them, schools in our ayllus that is in community, spaces of education for the productivity and life in our neighborhoods, camps, coasts and forests.

Only in this way may glimpse the construction of a world where individuality defeats individualism, where the achievement of competencies is defeated by the achievement of objectives, where love and respect for the neighbor vanquishes racism and xenophobia, where selfishness is defeated by collaborative work, that is to say, as Gabriel García Márquez says, a world where "no human being is entitled to look at another one from the top unless it is to help him to get up".

Hiermit versichere ich, dass ich alle benutzten Hilfsmittel und Hilfen angegeben und auf ihrer Grundlage die Arbeit selbständig verfasst habe. Ich versichere weiterhin, dass die Arbeit nicht schon einmal in einem früheren Promotionsverfahren angenommen oder abgelehnt worden ist.

Caracas, mai 2011

Alí Ramón Rojas Olaya