

60º ANIVERSARIO DEL POR

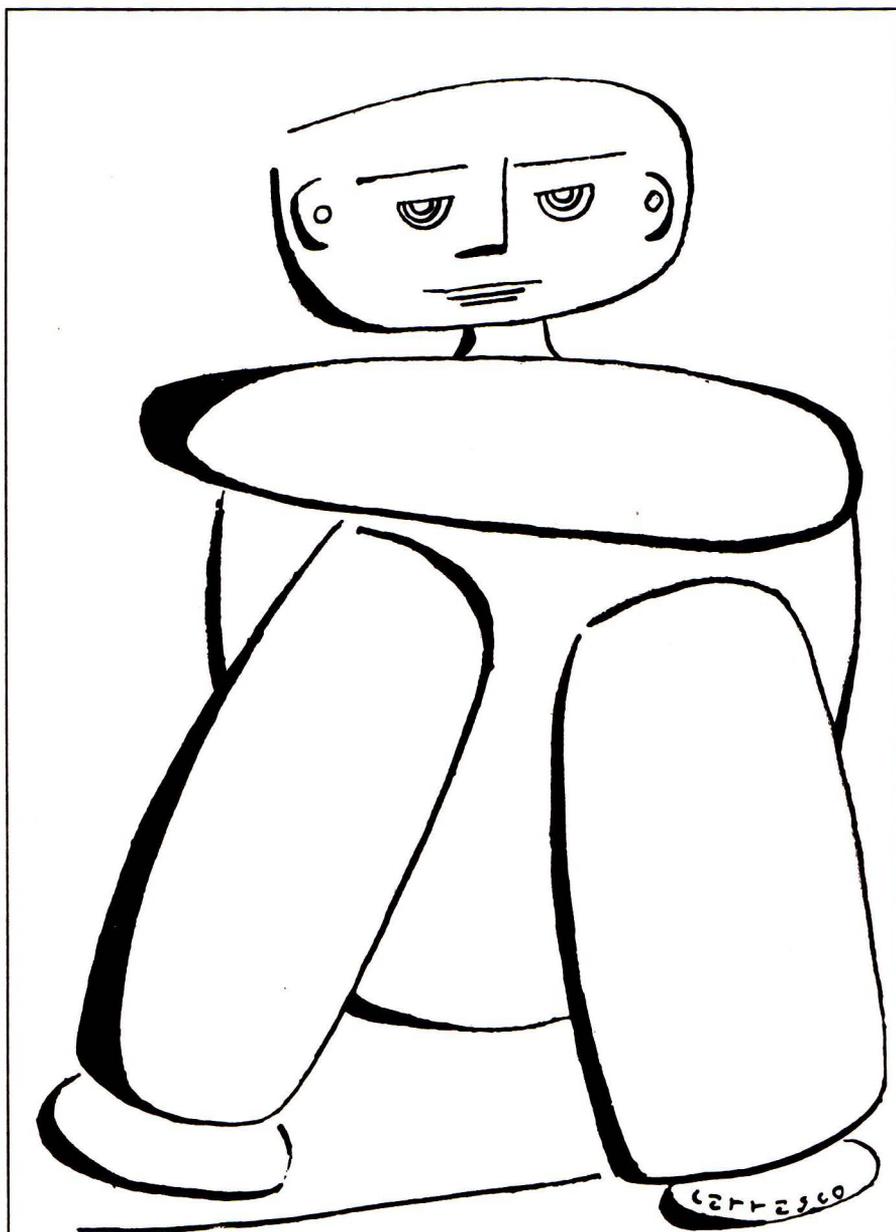
HOMBRE NUEVO

URMA - URUS - URDA - NACIONALES

Nº 6

La Paz,
septiembre
de 1995

Precio
Bs. 5.-



El **HOMBRE NUEVO**

será producto de la sociedad sin clases y sin Estado, sin explotados ni explotadores. La escuela-universidad funcionarán como instrumentos que contribuyan a la formación de este hombre que se humanizará a través de la fusión de la práctica transformadora de la realidad (conocimiento) y su asimilación (teoría) en la producción social. El trabajo manual e intelectual forma parte de la producción social.

El trabajo es imprescindible para el desarrollo del hombre, se convertirá en placer y dejará de ser una maldición bíblica.

El hombre nuevo será el resultado del pleno desarrollo de la individualidad. La escuela-universidad nuevas serán los instrumentos que cuadyuvarán a la formación del hombre nuevo, cualitativamente diferente al hombre de hoy, producto de la decadencia e inmoralidad del capitalismo.

Escritos de G. Lora
sobre educación
-IV-

Politización y alfabeto

*(Consideraciones acerca
de la experiencia boliviana)*

G. Lora

**CONSIDERACION
QUE NOS SIRVE
DE PUNTO DE
PARTIDA**

Sabemos que cuando se da la agudización de la lucha de clases —solamente entonces— aflora la capacidad creadora de los explotados, que significa la respuesta adecuada a los problemas y obstáculos que genera la propia realidad social. Casi siempre esa capacidad creadora es resultado de impulsos instintivos —o actitudes elementales—, más que de planes elaborados con anticipación.

Las ideas que la clase dominante impone a la sociedad impiden la comprensión adecuada de este fenómeno. Se utiliza a la escuela y a los medios de comunicación social para convencer a los de abajo que todo lo que se crea y, particu-

larmente, la transformación radical del proceso histórico, son obra de los caudillos, de los intelectuales, de los politólogos cargados de diplomas y condecoraciones, en fin, de los burgueses sabios que llegan al gobierno, pero de ninguna manera de las masas incultas y hasta analfabetas.

La conclusión anterior soslaya responder a la siguiente pregunta capital: ¿cómo se materializan las leyes de la historia? Estas leyes, a diferencia de lo que sucede en los ámbitos de la química, la física, etc., se efectivizan a través de los hombres, de las clases sociales. En la sociedad actual y debido a su propia naturaleza, es la fuerza de trabajo (el proletariado, parte fundamental de las fuerzas productivas), los que encarnan las tendencias a su transformación radical, a su progreso. Por esto decimos que el asalariado es instintivamente

comunista, lo que puede transformarse en política con el desarrollo de la conciencia clasista. Cuando el instinto se trueca en conciencia de clase quiere decir que aquel ha dado un salto cualitativo.

Hay que recalcar que el cumplimiento de las leyes del desarrollo y transformación de la sociedad constituyen la esencia de la revolución social. Cuando las fuerzas productivas (que se encaminan a consumir la transformación cualitativa de la sociedad) chocan, debido a su gran crecimiento, con las relaciones de producción o forma de propiedad imperante, quiere decir que la revolución social se convierte en una necesidad histórica, objetivo estratégico que resume todo el desarrollo de la sociedad. En verdad, lo que está planteada es la posibilidad de la revolución, que para convertirse en realidad precisa que la clase social que encarna la transformación revolucionaria adquiera conciencia de su tarea.

Cuando las masas explotadas y oprimidas van desbrozando el camino que les conducirá a la conquista del poder político, cuando van superando los obstáculos que encuentra en su marcha, quiere decir que están transformando la realidad social. De esta manera, con sus manos rudas, no pocas veces instintivamente, van materializando la transformación de la sociedad, van acumulando los materiales que más tarde aparecerá como creación teórica.

¿Qué papel juegan en este proceso los intelectuales, los teóricos, en fin, los historiadores? Su trabajo no es despreciable, aunque resulta secundario. No podemos olvidar que las ideas nacen cuando el desarrollo de la realidad objetiva

así lo exige, cuando madura para hacer posible su aparición. De otra manera, esa realidad debe haber madurado para apropiarse (aprehender) las ideas que está demandando.

Las masas, pese a su incultura y a su miseria, cumplen el papel de pieza maestra de la transformación de la historia. Tal es la materia prima que nutrirá la evolución de la teoría.

Queremos subrayar un caso ilustrativo: la encarnación humana de las fuerzas productivas (los hombres, las clases sociales) transforma la historia, sin tener la posibilidad de consignar por escrito su proeza, a veces pueden utilizar únicamente la tradición oral. Lo importante es que los hombres del llano realicen su obra, no pocas veces de manera anónima y oscura, porque la expresión teórica de lo que han hecho constituye el capital y la tradición teóricas de la sociedad.

No puede haber historia al margen de la obra creadora de la clase revolucionaria, de las masas, esto aunque no hayan historiadores-publicistas. Lo imprescindible para que haya nuevas ideas y se enriquezca la teoría, es la actividad transformadora de las masas, que a veces son analfabetas.

La teoría forma parte de la revelación de las leyes del desarrollo y transformación de los fenómenos, en nuestro caso de la sociedad. Sería imposible lograr esta finalidad al margen de la actividad de las masas, que son revolucionarias no porque sepan o no leer y escribir (éstos son ciertamente instrumentos valiosos que pueden facilitar la asimilación de los materiales acumulados por los que cumplen con sus manos la tarea de transfor-

mar cualitativamente a la sociedad), sino porque encarnan, debido al lugar que ocupan en el proceso de la producción social, las leyes de la historia.

A su turno, todo el proceso señalado más arriba tiene lugar en el seno de una determinada sociedad. Las clases sociales (en este caso nos estamos refiriendo a la revolucionaria o sea al proletariado) sintetizan la cultura, en su acepción más amplia, las particularidades nacionales, no se trata de un fenómeno colocado en las nubes, sino del resultado del trabajo transformador del hombre sobre la naturaleza.

Lo prioritario e insustituible es la labor transformadora de la clase revolucionaria sobre la sociedad. Como auxiliar para generalizar y conservar todo lo logrado por las masas ha sido producido por el hombre en el proceso de la producción social, de la misma manera que el lenguaje, indispensable para que los hombres puedan vivir en sociedad.

La clase revolucionaria, los hombres hacen la historia, luego vienen los teóricos, los historiadores sabios, que tienen la tarea de registrar en letras de molde lo sucedido, aunque a veces lo deforman en su tarea de escribirnos, porque también los que escriben sobre historia son hombres con determinados intereses clasistas. Los historiadores siguen discutiendo acerca de cómo interpretar mejor lo que han hecho los hombres sin pedir permiso a nadie. No pocas veces los teóricos deforman lo sucedido, pero la transformación revolucionaria está ahí —si se nos permite diremos en bruto— como el legado de la clase revolucionaria.

¿Qué es la teoría? Nada más que

la comprensión de lo que ya han hecho los hombres de la clase revolucionaria; esa comprensión revela e interpreta las leyes del desarrollo y transformación, que existen aunque los sabios no se percaten de ello.

LA TRANSFORMACION DE LA CLASE EN SI EN CLASE PARA SI

Sabemos que la conciencia de clase no brota por sí misma y de manera espontánea, la levadura que le permite fermentar viene de afuera, como ciencia social. Para algunos se trata de algo impuesto por alguien y de manera despótica. Nos parece que esto está demostrando que se ignora lo que es la conciencia de clase.

Es sugestivo que no todas las clases explotadas y oprimidas puedan adquirir conciencia de clase, es decir, lograr desarrollar una política independiente y con consecuencia.

¿De dónde procede la conciencia clasista? Dejemos establecido que el método marxista ayuda a conocer un fenómeno, pero no lo suplanta. Como dice el clásico, es la expresión consciente del inconsciente proceso histórico; revela las leyes de la historia, pero no las sustituye, como es la norma tratándose del idealismo.

Esto quiere decir una determinada clase (en nuestro caso el proletariado) lleva en sus entrañas el germen, los materiales de su conciencia, pero que no puede brotar, desarrollarse por sí sola, que precisa se le añada la levadura de la

teoría revolucionaria. Ese germen es el impulso instintivo, el inconsciente proceso histórico. El ejemplo del proletariado nos permitirá comprender con claridad esta cuestión. La masa obrera (asalariada), cuando se lanza a la lucha y emplea como método de lucha la acción directa, demuestra con mucha frecuencia que tiende a desconocer la gran propiedad privada de los medios de producción, es decir, instintivamente plantea respuestas de contenido comunista. Los sectores sociales que, a pesar de su condición de explotados y oprimidos por la burguesía-imperialismo, son pequeños propietarios se encaminan en la lucha hacia objetivos diferentes, que tienen relación con la urgencia de potenciar la pequeña propiedad. No puede haber la menor duda de que son diferentes por sus intereses materiales, aunque en cierto momento no aparezcan como antagónicos, sino, más bien, como aliados.

¿Qué es lo que determina el instinto comunista del proletariado, por tanto la posibilidad de que se trueque en política comunista, vale decir, que ocupe el lugar de vanguardia en el proceso evolutivo de la teoría revolucionaria? El instinto del proletariado nace de la manera en que interviene en el proceso de la producción, vale decir, de cómo produce su vida social. No olvidemos de que la existencia determina la conciencia.

Cuando se da el desarrollo de la conciencia clasista se constata la evolución de la teoría marxista, su superación, su reverdecimiento. Los que consideran que el socialismo científico, el materialismo histórico, son doctrinas anquilosadas, conjunto de recetas que no evolucionan, están totalmente equivo-

cados. El método marxista se nutre de la inter-relación entre la clase revolucionaria y la realidad social, que es de constante transformación. Toda situación política es particular e inédita; el materialismo histórico analiza cómo actúan las leyes de la historia en ese contexto. En esta medida se enriquece a sí mismo y de manera constante.

La conciencia de clase del proletariado —que permite la actuación política— parte del conocimiento del por qué y cómo es explotado, del funcionamiento del capitalismo como orden social, del papel que cumplen el Estado y el ordenamiento jurídico, etc. Esto le permite descubrir por qué caminos y utilizando qué métodos de lucha podrá libertarse. Todos estos aspectos pertenecen a las ciencias sociales.

La teoría revolucionaria (la propuesta de los militantes que buscan sepultar al capitalismo), actúa sobre el instinto comunista del proletariado, lo potencia y le permite dar el salto de su transformación cualitativa en conciencia. Solamente así la masa obrera amorfa de nuestra época puede desarrollar una política propia e independiente de la burguesa. Esto supone que el proletariado se organiza en partido político (en verdad, estamos refiriéndonos a la vanguardia de la clase).

Hay que concluir que la conciencia de clase no es el resultado de la prédica —así, tomada como una abstracción— del socialismo, del marxismo, importando poco ante qué sector social. La iglesia y el reformismo que se inspira en su prédica, nos hablan todos los días de que se impone concientizar a todos alrededor del ideario de la convivencia de pobres y ricos, pues,

pese a todas las diferencias que pueden constatarse, todos ellos son hermanos e hijos del Dios.

Esto no puede aceptarse porque es una falsedad, que violenta la naturaleza diversa de las clases sociales.

Rechazamos por absurda la afirmación de que la conciencia de clase revolucionaria puede brotar en cualquier sector social en el que tenga lugar la prédica concientizadora. Ya hemos dicho que para que se desarrolle tiene que estar presente el instinto revolucionario de clase. La prédica doctrinal no puede suplantar al instinto clasista, ni reemplazarlo por otro..

En la lucha revolucionaria constatamos que tiene una gran importancia dilucidar la cuestión de si todas las clases oprimidas y explotadas pueden adquirir conciencia de clase. En cierto momento, todas ellas luchan instintivamente, pero únicamente el proletariado —por su particular naturaleza— puede transformar su instinto en conciencia, en política de clase.

El que la burguesía —que desde hace siglos domina mundialmente a la sociedad— tenga un instinto de mando, está probando que tiene plena conciencia del papel que juega y de sus intereses en todos los planos. Pero, hay otras clases, sojuzgadas por la actual clase dominante, que tienen posibilidad de trocar su instinto en conciencia, esto debido a su particular manera de producir su vida social y, a

veces, porque son una herencia del pasado histórico, del precapitalismo, del atraso. La economía de autoconsumo, el trabajo individual-familiar, el marginamiento del mercado, el autoaislamiento, no permiten que

los miembros de esas clases o naciones-clase, expresen sus intereses de una manera general, nacional, lo que les impide adquirir conciencia de clase, luchar políticamente.

El proletariado para liberarse no sólo se limitará a satisfacer sus objetivos, sino que, contrariamente, se ve obligado a libertar a las demás clases, a convertirse en caudillo de toda la nación oprimida por el imperialismo. Si hay formas de opresión de clase, expresión de desigualdades económicas, o sojuzgamiento de nacionalidades, no puede hablarse de desaparición del proletariado, una de las consecuencias de la sociedad comunista. Todo esto le obliga a potenciarse políticamente, a elevar su conciencia de clase hasta niveles insospechados.

LO QUE ENSEÑA SOBRE EL TEMA LA EXPERIENCIA DEL PROLETARIADO BOLIVIANO

Lo que venimos anotando no es el producto de especulaciones, sino la asimilación crítica, vale decir teórica, de la rica experiencia del proletariado boliviano y que, en gran medida es la experiencia del trotskismo, del Partido Obrero Revolucionario. A esta altura, el recuento de lo vivido no ayuda a asimilar lo planteado más arriba y que está incorporado al bagaje programático-teórico partidista.

Heredamos del movimiento sindical y socialista de la preguerra chaqueña, particularmente a través de la experiencia vivida por José Aguirre Gainsborg y de su aportación teórica, el convencimiento

de que el alfabeto ayudaría a los explotados a politizarse y a concluir emancipándose. Era la época de la difusión de las ideas acerca del sindicalismo y del socialismo por el canal de las universidades, de los intelectuales de avanzada que provenían de la juventud radicalizada de la clase dominante y muchos de los cuales habían vivido su propia experiencia en Europa. De manera invariable, los sindicatos y los partidos o núcleos socialistas —que influenciaban débilmente a través de una mezcla contradictoria de ideas socialdemócratas, ácratas, comunistas, presentadas bajo el tegumento de fraseología vargasvilezca— sostenían que los trabajadores para politizarse y concluir liberándose debían aprender a leer y escribir. De esta manera, el alfabeto resultaba prioritario con relación al socialismo científico, ciertamente la concepción teórica más avanzada de la sociedad humana. De manera invariable, los congresos obreros, los documentos programáticos y plataformas de lucha de los partidos “socialistas” o de las agrupaciones anarquistas, concretizaban los caminos de la politización de las masas—invariablemente repetían: “la emancipación de los trabajadores será la obra de ellos mismos”— en la demanda de escuelas a las que pudiesen concurrir los trabajadores. Las universidades populares u obreras, que comienzan a ensayarse desde el primer decenio del siglo actual, eran en gran medida alfabetizadoras (de las primeras letras y de los oficios artesanales), más que canales de formación política o instrumentos llamados a coadyuvar en la asimilación y difusión de la teoría revolucionaria.

Probablemente se llegó a esa conclusión por la influencia importante del liberalismo —se apoyó en los gremios artesanales e impulsó la puesta en pie de las primeras organizaciones sindicales— y hasta de las organizaciones clericales, que se cuentan entre los antiguos alfabetizadores. El hecho estaba a la vista, pero la intención era contradictoria y hasta excluyente: los obreros estaban seguros que el alfabeto les ayudaría a liberarse de la explotación y opresión que soportaban y los organismos de la clase dominante tenían como preocupación central el civilizar a las multitudes, que por entroncar en los indígenas sometidos a la servidumbre y a la opresión brutal del gamonalismo, mostraban rasgos de ferocidad no bien se radicalizaban. Ciertamente el alfabeto cumple distinto papel según la clase social que lo utilice para sus fines: puede ser liberador o domesticador. Cuando decimos liberador, usamos este término en sentido metafórico, pues no puede trastocar la naturaleza de las clases sociales.

Estado, iglesia, sectas protestantes, damas humanitarias y sindicatos, parecían cooperar en el propósito de crear escuelas alfabetizadoras. Todos conflúan en el cauce democratizador; esto pese a que en la Bolivia atrasada y empobrecida nunca ha existido democracia formal, no existe ni existirá, mientras esté en pie el capitalismo expoliador y esclavizador.

Numerosas reformas de la educación y esfuerzos de creación de escuelas, menudearon en el siglo XIX, esfuerzos que se potenciaron grandemente con el liberalismo finisecular, que se agotó en su pro-

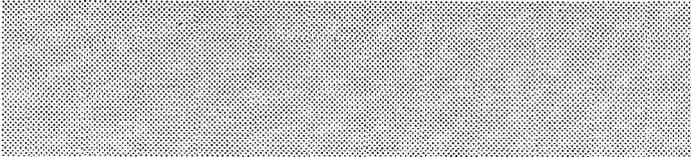
grama de educador y alfabetizador de los últimos rincones de los centros urbanos y del agro. A los opresores del sirvió el alfabeto para hinchar más su bolsa y para rumiar en paz sus ganancias. Los enclaves capitalistas asentados en el país —obra ya del capital financiero— supieron beneficiarse con la difusión del alfabeto. Contrariamente, los “socialistas” y los sindicalistas no lograron potenciar su lucha contra los explotadores con ayuda de las primeras letras y de los textos clásicos; no centraron el problema alrededor de la transformación cualitativa del impulso de las masas en conciencia de clase.

La experiencia escasa en el campo sindical permitía que los universitarios se movieran a sus anchas repitiendo de memoria algunos escritos marxistas, sin comprenderlos debidamente y sin el propósito de aplicar el método del materialismo histórico para conocer las leyes de la realidad boliviana. Los obreros también repetían algunas frases que llegaban en los folletos de propaganda lanzados particularmente por diversas organizaciones extranjeras. Todos, los portavoces de la izquierda y de la derecha, estaban seguros que nada se podía hacer sin atacar antes la extrema incultura de las masas, consecuencia del capitalismo atrasado y de economía combinada imperante en el país.

Esta situación se prolongó hasta después de la guerra del Chaco,

virtualmente hasta los años cuarenta, de tanta importancia en la historia social del país. Fue muy bien retratada por Marof—literato frustrado por el delito de haber caído en la política practicada conforme a los cánones del momento—, cuando dijo que las masas bolivianas, primitivas, analfabetas, no precisaban de “teorías”, de discusiones interminables acerca de minucias librescas, y sí de vigorosos caudillos. Estaba pensando en sí mismo el agitador y propagandista, que en cierto momento sacudió a todo el continente americano y que estaba seguro que no bien pisaba territorio boliviano sería llevado, en hombros, de las masas iletradas hasta la presidencia de la república.

Las masas radicalizadas por las consecuencias impactantes de la contienda bélica, en la que la feudalburguesía —expresión perfecta por parte de la clase dominante de la economía combinada— mostró toda su miseria, encontrando en la clase media, obreros y campesinos, la respuesta que debía ser echada del poder, no encontraron en las direcciones políticas de “izquierda” su adecuada expresión. La “izquierda” salvó a la clase dominante de su destrucción a través del apoyo incondicional que prestó a jefes castrenses, causantes de la pérdida de la guerra, disfrazándolos de “socialistas”, etc.



Sin embargo de todo esto, las masas en las calles pusieron en evidencia de que su impulso instintivo les empujaba hacia una sociedad sin explotados ni explotadores. En el local municipal de La Paz fue izada la bandera roja, respuesta altiplánica a lo que debía ser el socialismo, que los intelectuales acabaron estrangulándolo con ayuda de los caudillos uniformados. En el terreno de los hechos se demostró que una cosa eran las masas empobrecidas e incultas, dispuestas a acabar con todo lo existente —como en un alzamiento indio—, y otra muy diferente las capas pequeño burguesas intelectualizadas, con títulos de “doctores” y con vocación de caudillos, pero dispuestos a medrar a la sombra de las charreteras empapadas en sangre. El desafío para el futuro quedó planteado en los siguientes términos: ¿cómo podrán los de abajo sepultar a los “socialistas” de salón, pero en los hechos virtuales sirvientes de la feudalburguesía?

Hasta ese momento había un sindicalismo artesanal en las ciudades, virtualmente maniatado por la feudalburguesía, a la que más tarde cooperó el pirismo stalinista, y otro proletario en las minas y que escribió páginas admirables de lucha contra la gran propiedad privada de las empresas mineras, que rápidamente eran absorbidas por el capital financiero internacional. Es en este escenario que aparece el Partido Obrero Revolucionario, empapado en las ideas de la Opo-

sición de Izquierda, del trotskismo, que ciertamente era un programa diferente y excluyente del enarbolado por el stalinismo contrarrevolucionario.

La situación fue planteada en términos novedosos. Se trataba de lograr que las ideas que tenían como eje la revolución permanente —busca responder a la pregunta de cómo serán cumplidas las tareas democráticas pendientes en país capitalistas atrasados—, se apoderasen de las masas, únicamente manera de que adquiriesen fuerza material, es decir, que permitiesen el cumplimiento y potenciamiento de la revolución social. El POR, para demostrar su derecho a la existencia, la validez de su programa —su existencia era ya una ventaja para el trotskismo—, tenía que cumplir esta tarea y la cumplió. Es por esto mismo que permanece a lo largo de gran parte de la historia del siglo XX y se fortalece y supera, en relación con la madurez de las condiciones subjetivas para materializar el objetivo estratégico de la revolución y dictadura proletaria (gobierno obrero-campesino).

La represión policial empujó a los jóvenes militantes trotskistas hacia el trabajo entre los obreros, particularmente en las minas. Los explotados demostraron que, en determinadas condiciones precisas y no siempre, la virginidad política, la casi total ausencia en los cerebros de influencias ideológicas no marxistas ortodoxas, puede convertirse en una ventaja —en

fin, la incultura —se convierten en una ventaja, en algo así como una palanca impulsora, para que esos cerebros en blanco se apoderen de golpe de las expresiones más audaces del marxismo

El instinto de las masas les había llevado a diferenciarse, en los hechos, de la política del nacionalismo de contenido burgués (gobierno Villarroel-Paz Estenssoro). Después del 21 de julio —la rosca y el PIR actuaron juntos— la pregunta que flotaba en el ambiente de los trabajadores era cómo defender las conquistas sociales frente al gobierno restaurador, como materializar la repulsa popular. Los trotskistas se limitaron a traducir políticamente lo que era ya instinto, práctica acumulada y ansiedad en las masas. Eso fue la Tesis de Pulacayo y más antes la plataforma aprobada por el tercer congreso minero de Catavi. Los jóvenes trotskistas asimilaban el marxismo junto con los trabajadores de base, en el esfuerzo de revelar lo que pugnaba por salir del cerebro de los creadores de plusvalía.

Fue de esta manera, aprovechando a fondo los materiales que habían acumulado los explotados en su práctica diaria, que el poderoso instinto comunista, particularmente de los mineros, se fue transformando en conciencia, en política revolucionaria, proceso que seguimos viviendo. Es absurdo que se pretenda ignorar que esta es una de las grandes tareas cumplidas por el trotskismo. Fueron revolucionados, a partir de 1946 y aprovechando todas las adquisiciones anteriores de los trabajadores, los trabajadores y, por esto mismo, la cultura, la historia del país.

Esta gran politización de las masas, que ciertamente no cayó

del cielo y fue la obra del POR, no ha desaparecido, ha capeado los temporales adversos generados por los períodos contrarrevolucionarios, esto porque pudo permanecer en la subconsciencia de los obreros. Como se ha señalado se trata de un fenómeno que se produce en las entrañas de la clase trabajadora. Al transformar el instinto comunista en conciencia, con ayuda del método marxista, se ha creado teoría.

Eso de que los universitarios declamen monótonamente algunas frases de los libros marxistas, todo para que los obreros se queden con la boca abierta y donde no es posible esperar que haya creación teórica, es cosa del pasado. Ahora las masas en lucha ponen en evidencia toda la capacidad creadora de que son capaces. No solamente descubren nuevos métodos de lucha, sino que proporcionan materiales para el reverdecimiento del marxismo, esto cuando los agentes del imperialismo y de los explotadores en general se complacen en pregonar que el socialismo ha llegado a su fin, de que ya no hay lucha de clases y menos posibilidades de revolución social alguna. Los trabajadores bolivianos, que no han superado el gran peso del analfabetismo en sus filas, en fin, el peso negativo de la incultura, van señalando los caminos por los cuales podrán convertirse en gobierno y sentar las bases de la nueva sociedad.

La conciencia de clase se elabora, asimila y generaliza, en el seno y a través de la vanguardia del proletariado. Esa conciencia de traduce en creación teórica y pasa a

enriquecer el artesanal de los explotados, que aflora no bien se agudiza la lucha de clases y comienza la arremetida general contra el gobierno burgués y agente del imperialismo. La conciencia de clase se traduce en ideología, en programa, en fin, en partido político del proletariado.

La clase obrera puede pasar por muchos percances, por avances y retrocesos. La crisis económica del capitalismo significa paralización del parte del aparato productivo y en esta medida ocasiona la disminución del volumen numérico del proletariado. Sin embargo, el hecho de que el ejército industrial de reserva se vea inflado no significa que desaparece la conciencia de clase, que constituye una conquista definitiva.

La conciencia de clase es la política revolucionaria del proletariado, es la actuación consciente de la clase conforme a las leyes de la historia, con la finalidad concreta de materializarlas. Mientras exista capitalista tiene que haber proletariado, porque es la clase que produce plusvalía, ganancia.

Lo que actúa como dirección política de la nación oprimida, de los explotados, es la política revolucionaria del proletariado, vale decir, su conciencia de clase convertida en programa, en ideología.

La sociedad será transformada gracias a la actividad y la lucha de la clase revolucionaria, de su ideología. No puede menos que admirar que las masas analfabetas puedan crear la doctrina teórica de más trascendencia para el desarrollo de la sociedad.

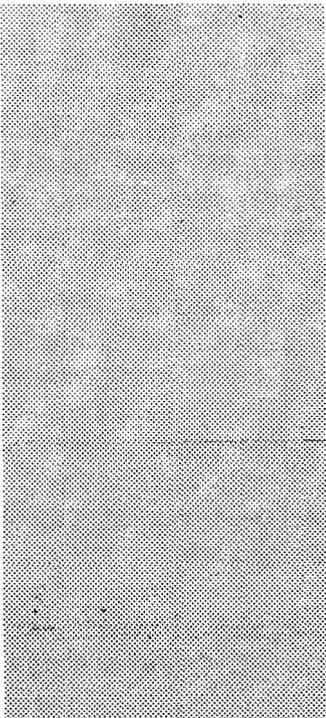
Julio de 1994



Nuestra respuesta al problema educativo

por G. Lora

DOS POSICIONES EXCLUYENTES SOBRE EL TEMA



Estamos frente al choque descomunal de dos posiciones opuestas y excluyentes entre sí, que ciertamente no es una novedad última, sino que viene de lejos. La búsqueda de la naturaleza del propio choque y de las tendencias señaladas, puede ayudarnos a comprender en toda su amplitud el agudo problema de la crisis de la educación y de su solución.

La polémica entablada es de larga data, en los hechos coincide con la organización de la República, y el problema no ha encontrado hasta ahora una solución satisfactoria, que necesariamente debe responder a las leyes de la historia, vale decir, del desarrollo y transformación de la sociedad.

No se ha dicho hasta ahora que las posiciones extremas en pugna llegan a sus conclusiones —de

manera consciente o no—, unos, a través del subjetivismo, de mesianismo, de la religión; los otros sostienen que la escuela, la educación, con criaturas de la sociedad y no de la mente de los pedagogos y menos de los caudillos.

No faltan los eclécticos que sostienen que la fusión de los aspectos positivos de ambas posiciones sería de mucho provecho para la educación y hay no pocas propuestas hechas en esa línea. La producción bibliográfica sobre el tema es aplastante, pero la educación se hunde más y más. marcha hacia la barbarie.

Observando este panorama llegamos a la conclusión de que está a la vista que el capitalismo es un despiadado destructor de la naturaleza y del hombre y en el ámbito de este último la educación tiene importancia remarcable.

La experiencia vivida nos lleva a la conclusión de que ha resultado sumamente difícil llegar al análisis científico del proceso educati-

vo. En este plano, las corrientes políticas más diversas demostraron una total incomprensión. De manera necesaria, se tiene que saldar cuentas con las teorías y los ensayos que en su momento se presentaron como salvadores de la escuela empantanada en la inoperancia e incapaz de encontrar los medios necesarios para la formación del hombre nuevo.

Los hombres —de manera necesaria, porque están obligados a producir su vida social— viven en sociedad y de está surge la educación llamada a contribuir a la formación de los protagonistas de la producción. Si nos limitamos únicamente a este enunciado caeremos en una abstracción, que puede alejarnos de la comprensión del tema educativo.

Si los gobernantes están seguros de hacer desaparecer todas las diferencias y desigualdades entre los hombres, con el argumento de que todos son iguales ante la ley, que se la suele representar con los ojos vendados; los pedagogos y los politiqueros burgueses

quieren convencer que el alfabeto es también un igualador de los humanos. A no pocos se les antoja que la educación universal, igualitaria, sería la materialización de la democracia, en la que los ciudadanos son iguales totalmente ante la papeleta electoral. Este pensamiento de la burguesía —que tan generosamente difunden los medios de comunicación manipulados por los poderosos— ha llegado hasta el cerebro de no pocos líderes obreros. Hasta los años cuarenta del presente siglo los sindicatos y sus congresos partían de la certidumbre de que los oprimidos y explotados se liberarían con ayuda del alfabeto. Se partía de la

conclusión de que leyendo y escribiendo se llegaba a conocer todos los secretos —vale decir las leyes del desarrollo y transformación— de la naturaleza y de la sociedad. Se hablaba del hombre dueño del universo. Al respecto, nos parece interesante citar el siguiente ejemplo:

La guerra del Chaco y su fin llevaron a Bolivia a una situación social convulsionada. La gran propiedad y la feudalburguesía fueron salvadas por los gobiernos militares de Toro —que se autotituló socialista—, que contaron con el apoyo de los obreros y de los sectores mayoritarios de la clase media. Las masas se movilizaron instintivamente hacia una “sociedad socialista”, es por esto que los que contribuyeron mayormente a la pérdida de la guerra le colocaron a su gobierno el marbete de “socialista”, para poder desorientar y maniar a las masas, que estaban viviendo su etapa de radicalización. Fueron los intelectuales de la pequeña burguesía —algunos de los cuales se autocalificaban “socialistas”— los que predicaron que los “socialistas” de charreteras marcharían hasta el comunismo, aunque se limitaron a preservar la propiedad de los empresarios y de los gamonales de la furia de las masas subvertidas.

La ausencia de un poderoso partido revolucionario permitió que la enfermedad del “ministerialismo” estrangulase a los obreros. Los líderes sindicales no dubitaron en sumarse al gobierno. El coronel Toro se frotó las manos cuando tomó el juramento del gráfico Waldo Alvarez —conocido socialista— como Ministro de Trabajo, porque sabía que su maniobra le permitiría colocar a

las masas detrás de sí. Alvarez estaba seguro que los trabajadores estaban cogobernando y que, por tanto, ya no debían conspirar contra el orden social establecido. Los intelectuales socialistas buscaron la mejor forma de convertir en realidad el cogobierno entre socialistas y trabajadores. Organizaron la Asamblea Nacional Permanente de Organizaciones Sindicales (ANPOS), que no sería otra cosa que la reunión de los delegados sindicales con el ministro de Trabajo. En realidad no pasaba de ser un adorno del gobierno militar. Una carta del ministro Alvarez a las direcciones sindicales, de 30 de junio de 1936, revela lo que se buscaba con esto: “En estas asambleas (del ANPOS), el Ministro de Trabajo prestará informe semanal de las labores de la Junta y escuchará las sugerencias que se le hagan. Las reuniones tendrán carácter absolutamente apolítico, restringiéndose al debate de cuestiones sindicales”.

Hasta ahora no se ha asimilado debidamente esa experiencia, que enseña que cuando los representantes de la clase obrera se sueldan a un gobierno no proletario, concluyen convertidos en instrumentos de los explotadores y opresores, de una política contraria a los intereses fundamentales de los explotados.

La ANPOS, cuando propuso la formación de las Universidades Populares Socialistas TUPAC KATARI (UPSTUKA), se sumó —en lugar de romper— a la tradición del movimiento obrero, liberar a los explotados con ayuda del alfabeto:

(Fines de la UPSTUKA)
“Alfabetizar a las masas iletradas de las ciudades y de los campos,

por medio de brigadas de alfabetizadores" (Artículo 1º), que aparece como la tarea fundamental.

"Completar, mediante clases nocturnas, la instrucción de las clases trabajadoras que no hubiesen llegado a cursar toda la primaria, mediante la enseñanza intensiva de materias de cultura general como la aritmética, el castellano, la geografía e historia elementales, la higiene y medicina usuales, etc."

Siguiendo la tradición de las universidades populares latinoamericanas, de países europeos, etc., planteó:

"3º. Proporcionar a los obreros oportunidades de perfeccionamiento técnico en las diversas especialidades de artes y oficios".

Acaso lo más revelador consistió en el propósito de enseñar a los obreros un "socialismo" académico, "en sus aspectos filosófico, económico, político, histórico, etc., intentando la especial interpretación socialista de los problemas bolivianos".

De lejos se percibe que todo este esquema fue ideado y escrito por José Antonio Arze, que fue incorporado al equipo de funcionarios del Ministerio de Trabajo y que ya había difundido su cartilla sobre la CROP. La UPSTUKA estaba empeñada en fabricar doctorcitos a medida del doctor J. A. Arze.

(Los anteriores datos están tomados del "Proyecto de Estatuto de las Universidades Populares Socialistas Tupak Katari").

Que sepamos nunca funcionó esta universidad popular, lo que es una lástima, porque su desastre nos habría ayudado a madurar en el papel que juega la escuela en la transformación de la masa obrera en clase.

Hemos conocido tarde la anterior proposición y, sin saberlo, propugnamos y experimentamos una universidad popular —la llamada "César Lora"— diametralmente opuesta a la mencionada más arriba. Partiendo de la concepción de los clásicos de que el marxismo no es más que la expresión teórica —científico política— de lo que es instinto y experiencia del obrero, que todos los días produce plusvalía, cuya interpretación llena las bibliotecas, se ha lanzado a elaborar la política revolucionaria, como actividad cotidiana, de manera conjunta con quienes no leen, pero que participan en la producción, juntamente con elementos letrados y con ayuda del método del materialismo dialéctico. La Universidad Popular César Lora, que

acaba de cumplir diez años de vida, proclama a grito pelado que se dedica a crear y discutir política. No alfabetiza, no levanta listas de asistentes, no recibe exámenes ni otorga certificados y menos títulos.

Esta experiencia —que nos parece única e importante— es una muestra de la unidad de la práctica, acumulada por los trabajadores, y la teoría, que se traduce en la elaboración de la perspectiva del desarrollo de la situación política en un determinado momento.

Las tendencias fundamentales alrededor de las cuales se polariza la discusión del problema educativo son dos:

**** Las que sostienen que, en último término, la escuela es independiente de la sociedad, razón por la que puede darse una nueva escuela en la vieja sociedad capitalista, que está viviendo sus últimos días.

Se trata de corrientes subjetivistas y sometidas a los intereses de la clase dominante, en fin, a su política.

**** Las opuestas a las anteriores sostienen que la educación es inseparable e hija de una determinada sociedad, del grado de desarrollo de las fuerzas productivas en cierto momento, razón por la que la nueva escuela será criatura de la sociedad también nueva.

Estas tendencias son materialistas y entroncan en el movimiento revolucionario que busca sepultar al capitalismo, generador de la actual educación esencialmente caduca, reaccionaria y destructora del hombre. La sustitución de la gran propiedad privada burguesa por la social, será la que genere la nueva escuela, forjadora del hombre nuevo.

La discusión académica alrededor del problema educativo entre las dos tendencias contrapuestas ha llegado al absurdo y la causa de este hecho es la siguiente:

En todas las épocas, la observación del desarrollo del hombre, que comienza a conocer la reali-

dad objetiva cuando entre ambos se establece la inter-relación, como consecuencia de la acción sensorial del hombre sobre la naturaleza, ha planteado la necesidad de resolver la cuestión de la unidad entre teoría y práctica. No pocas veces se ha dado la respuesta con ayuda de la caricatura, del sofisma o de la huida de la médula del problema. La acción transformadora ha sido sustituida por el laboratorio dentro de las aulas o con su reemplazo por experimentos aislados, mutilados.

Entre nosotros, los intentos de unir teoría y práctica vienen desde los planteamientos de Simón Rodríguez, de las escuelas de artes y oficios de la época de Belzu, de los laboratorios impuestos por la reforma educativa liberal, hasta la pura declamación demagógica del Código de Educación de la época de decadencia del movimientismo o de la actual propuesta del Banco Mundial-ETARE.

SEÑALEMOS LA CUESTION FUNDAMENTAL DEL PROBLEMA EDUCATIVO

Los hombres viven —de manera obligada y no por “contrato” alguno— en sociedad porque tienen que subsistir, producir sus alimentos, en fin, su vida social; por esto mismo ejercitan la práctica transformadora sobre la naturaleza —medio de producción por excelencia— y la realidad social. Esa práctica transformadora es el trabajo social. De esta manera el hombre se ve enfrentado ante la necesidad —pues tiene que sobrevivir y la sociedad desarrollarse— de re-

velar, no de inventar ni imponer, las leyes de la naturaleza y de la sociedad. La criatura para transformarse tiene que actuar y transformar a sus progenitoras.

La sociedad que, en realidad, es la consecuencia de la práctica transformadora que sobre ella y la naturaleza, ejercita el hombre, está cimentada en la estructura económica, que es el entramado entre las fuerzas productivas y las relaciones de producción —forma de propiedad imperante en cierto momento—, extremos cuyo destino es estar en lucha; esta lucha es la fuerza motriz del desarrollo y transformación social, es la raíz de las leyes de la historia, conclusión que vale tanto para el capitalismo como para el comunismo, que encarnan las formas de propiedad radicalmente opuestas y excluyentes.

Reiteremos que es la estructura económica —su contradicción fundamental entre fuerzas productivas y relaciones de producción— la que, en último término, determina a los fenómenos superestructurales, entre éstos a la educación. No hay que olvidar que la superestructura, en cierto momento, reacciona sobre la estructura económica, buscando modificarla. Cuando se dan determinadas condiciones —por ejemplo, las situaciones revolucionaria e insurreccional— el fenómeno superestructural, estamos pensando en la política, se torna en el factor decisivo para el cumplimiento de las leyes de la historia, para el mayor desarrollo o destrucción de las fuerzas productivas, lo que determina la suerte que correrá tal o cual sociedad.

Queremos ser más precisos. La educación es el producto de una determinada estructura económica, de su contradicción fundamental, pero —como toda superestructura, por otra parte— tiene sus particula-

ridades y una de ellas consiste en que es el instrumento de la clase dominante, en nuestro caso de la burguesía, que la utiliza como herramienta en su empeño de modelar a la sociedad a su imagen y semejanza.

La contradicción fundamental —que define el desarrollo y transformación de la sociedad— se refleja socialmente en la lucha de clases; en el capitalismo en el descomunal enfrentamiento entre la burguesía, gran propiedad, y el proletariado, encarnación de las fuerzas productivas. Todo lo dicho más arriba demuestra que la educación no es extraña a la lucha de clases —algo que no deberían olvidar los doctores en pedagogía, la mayoría de los cuales sirven denodadamente a la clase dominante—, sino que es su criatura y ocupa un determinado lugar dentro de ella, decidido ahora por la burguesía, precisa e inevitablemente. Con esta afirmación decimos que no puede haber escuela socialista en el seno de la sociedad capitalista.

La burguesía utiliza a la educación —de la misma manera que a otros fenómenos superestructurales— para imponer a la sociedad su ideología, para formar concluye que la escuela puede contribuir al desarrollo de las fuerzas productivas, de la sociedad, cuando la burguesía atraviesa su etapa progresista, anticlerical, laica; contrariamente, contribuye a su destrucción cuando la clase dominante ingresa a su período de desintegración, de caducidad. La educación conoce, de manera inevitable, su época reaccionaria, cavernaria; tal es la dimensión de la actual crisis educativa.

El capitalismo se distingue porque su producción global es de mercancías, con ayuda de la maquinofactura y de una manera

social, con destino al mercado mundial. Este modo de producción, resultado del gran desarrollo de las fuerzas productivas, es cualitativamente diferente a otros modos de producción. Supone, desde su aparición, la separación entre fuerza de trabajo (asalariado) y los medios de producción concentrados en manos de la burguesía.

Aun el capitalismo progresista — por su propia esencia— impone la separación entre práctica (trabajo social) y teoría (ideología oficial y logro de tasas de plusvalía crecientes), que corresponde a la separación interna de la sociedad entre proletariado y burguesía.

ESCUELA BURGUESA RETROGRADA Y OBSTACULO PARA EL DESARROLLO DE LAS FUERZAS PRODUCTIVAS

Por su esencia la educación burguesa —inclusiva cuando la clase dominante era revolucionaria— no permite que los educandos conozcan las leyes de la naturaleza y de la sociedad, es decir que no permite el conocimiento de la realidad objetiva. En la etapa de ascenso del capitalismo lo progresivo se refería a la aproximación de la ciencia y la lucha contra el clero oscurantista.

Cuando el capitalismo mundial — en su forma imperialista, de capital financiero, ahora la sangre de las transnacionales— ingresa a su decadencia, se presenta como el gran destructor de la naturaleza y del hombre, como sinónimo de barbarie, pese a los grandes saltos queda la tecnología y la máquina.

La actual crisis de la educación pone de relieve que la burguesía se empeña y logra impedir el conocimiento, dis-

frazando su crimen de lesa humanidad con la imposición de métodos sofisticados para el rápido aprendizaje de la lectura mecánica y, en nuestro caso, incomprensible. Si realmente buscamos la superación de la actual escuela cretinizadora y destructora del hombre, tenemos que partir de la evidencia que el alfabeto por sí solo no es conocer. Del mismo modo que el lenguaje —ambos se desarrollan debido a las exigencias de la producción— el alfabeto es un auxiliar del conocimiento y en ningún caso pueden sustituir a éste. El avance del conocimiento permite que sus auxiliares avancen a saltos.

Los grandes progresos pedagógicos para lograr que los educandos aprendan a leer y escribir en el menor tiempo posible y con menos inversión de capital, no permiten que aquellos conozcan la realidad objetiva. Leer mecánicamente los textos no permite el desarrollo de todas las aptitudes del individuo, pero resulta un buen auxiliar para la superespecialización, para la mecanización del individuo, en fin, para su robotización y que tanto obsiona a las transnacionales.

Nuestro deber es combatir frontalmente a la actual educación y con mayor razón a la Ley de Reforma Educativa dictada por el imperialismo e impuesta a través del Banco Mundial y del ETARE, gracias al incondicional servilismo de Goni a las transnacionales; esto porque se trata de la expresión de una política antinacional y antipopular, que busca la destrucción del hombre boliviano.

Por las razones que hemos señalado, es evidente que buscamos una profunda y radical transformación de la educación, de manera que la escuela sea el que impulse y oriente a los educandos para que conozcan la realidad objetiva mediante su participación en el trabajo social, que es la práctica transformadora de la naturaleza, de la sociedad y del propio hombre. Hay que reiterar que no podemos

complicarnos con la prédica demagógica de los gobernantes que nos dicen que el hombre se liberará y alcanzará la felicidad si aplicadamente se dedica única y exclusivamente a leer mecánicamente, para superspecializarse en breve tiempo, en beneficio de las transnacionales.

Sabemos que la nueva educación nacerá de las entrañas de la sociedad que permita la unidad entre teoría y práctica, cuando sea posible que los materiales del conocimiento, acumulados con las manos, sean asimilados críticamente como teoría.

Decimos en voz alta que esto será posible solamente cuando la gran propiedad privada burguesa sea sustituida por la social, es decir, cuando la sociedad se transforme a través de la revolución y dictadura proletarias.

Nuestro deber elemental es luchar por imponer el desconocimiento de la Ley de Reforma Educativa, que no es más que un complemento de otra que pretende imponer a todo precio la privatización de las empresas públicas, la entrega del país a las transnacionales en malbarato. Para el MNR en el poder la reforma educativa es solamente una parte de su política de economía de mercado sin restricciones, del liberalismo al servicio de las potencias imperialistas.

No podemos aceptar simples reformas a una ley destinada a engeguecer a los educandos, esto cuando no estamos de acuerdo con su esencia destructora del hombre.

Por otro lado, corresponde que nuestras críticas a los proyectos y leyes gubernamentales, tienen que partir señalando, de manera preferente, que la reforma educativa proimperialista cierra las puertas al conocimiento de la realidad. Si no logramos imponer nuestro planteamiento en esta cuestión fundamental, no podemos abandonar la lucha, no podemos firmar compromisos de capitulación con el gobierno vendepatria y oscurantista.

Noviembre de 1994.

La cruz, el alfabeto y el sometimiento de las naciones nativas

El camino de su liberación

por G. Lora

ALGUNAS NOTAS INTRODUCTORAS AL TEMA

El descubrimiento de América y el coloniaje (siglo XV) suponen el sojuzgamiento a la Corona española de las nacionalidades nativas del continente. Durante la República, los Estados k'aras de la aristocracia terrateniente, de la feudalburguesía o de la burguesía, que el que actualmente impera, siguen teniendo como cimiento la opresión de las nacionalidades aymara, quechua, etc.

Uno de los más poderosos instrumentos que han utilizado y siguen utilizando los esclavizadores de todos los tiempos ha sido y es la cruz. La evangelización de los salvajes, de los idólatras, en fin, de los monstruos antropófagos, siempre ha sido considerada indispensable

para lograr su domesticación, su aceptación de las obligaciones impuestas por los opresores y explotadores.

La evangelización fue siempre sinónimo de esclavización. Los conquistadores impusieron despóticamente su voluntad enarbolando la cruz y con los auxilios de los sacerdotes, que también tuvieron su parte en el botín.

En los primeros momentos los esclavizadores se convencieron que para que funcione a la perfección la evangelización de los nativos era indispensable que se los alfabetice. Las disposiciones reales de 7 de junio y 7 de julio de 1550, "habían dispuesto, considerando difícil la enseñanza de los misterios de la religión en la lengua de los indios, que se dotara a estos de escuelas para que aprendan la lengua castellana y en ellas les enseñen a leer y escribir, sin

molestia y sin costa (gratuitamente), por lo menos los sacristanes, como en las aldeas de los reinos de Castilla y Aragón" (citado por el poco conocido "cura párroco de Macha Dr. Martín Castro" de fines del siglo XIX).

En la era republicana aparecen como escasos lampos los esfuerzos —ciertamente que progresistas— por separar la enseñanza del alfabeto de la evangelización. Bolívar y Sucre —apoyándose o siguiendo a Simón Rodríguez— se empeñaron en erigir escuelas a costa de las riquezas de la iglesia y por difundir el materialismo.

La reforma de la educación llevada adelante por el Partido Liberal impuso la escuela única estatal, gratuita y laica. La iglesia convertida en gran hacendada y opresora y explotadora de una legión de pongos, se levantó contra el liberalismo.

Los herederos del liberalismo, los capitalistas de hoy cuando el orden social burgués está de caída en medio de una descomunal crisis capitalista estructural de dimensión internacional. La voluntad del imperialismo, de las transnacionales, impone revisar y destruir todo lo hecho por la clase dominante hasta ahora en materia educativa. La iglesia ha vuelto a convertirse en la gran aliada en el trabajo de domesticación de los explotados y oprimidos.

Desde épocas lejanas se puso en manos de los párrocos la alfabetización en el campo. El gobierno del general José Ballivián envió, el 11 de diciembre de 1843, la siguiente instrucción a los prefectos: "Dispone que sin perjuicio de que los párrocos deben continuar en el ejercicio de la vacuna por filantropía, sean obligados a diri-

gir en su parroquia respectiva una escuela primaria, en que concurrando menos doce niños, bajo la inmediata inspección del Gobernador de cada provincia, etc."

La jerarquía eclesiástica mostró su disconformidad con la medida, seguramente porque no le agradaba eso de la "inspección del Gobernador de cada provincia". El ministro de Educación se vio obligado a reiterar que los curas son la directores de las escuelas.

La reforma educativa impuesta en escala internacional por el imperialismo, desesperado de convertir al hombre en productor de mayores ganancias para los empresarios, cuenta con la ayuda decidida de la iglesia, lo que agrava el carácter oscurantista de aquella. Esta es otra de las razones para oponerse a esa reforma y para combatirla de manera decisiva.

ALGUNOS EJEMPLOS QUE ILUSTRAN EL PROBLEMA

A lo largo de la historia y también ahora aparecen dos posiciones claras y contrapuestas, que es necesario tener en cuenta.

Hasta ahora se tiene como un lugar común la especie de que los explotados mejorarán sus condiciones de vida y de trabajo si se "civilizan", lo que equivale a decir si aprenden a leer y escribir. Esta afirmación tiene dos aspectos:

- 1) El obrero alfabetizado produce más, es eficiente; por eso la burguesía aparece como alfabetizadora.
- 2) Ayer para la aristocracia te-

rrateniente y la feudal burguesía y ahora para la burguesía sometida al imperialismo, ha sido y es una preocupación central "civilizar" a aymaras, quechuas y otras nacionalidades nativas, porque se piensa que así abandonarán la violencia en su empeño de liberarse, inclusive de mejorar sus condiciones de vida y de trabajo. La clase dominante entiende "civilizar" como "alfabetizar". Los reformistas se ubican en este marco: prefieren lograr algunas reformas favorables para los campesinos en el plano parlamentario y de manera pacífica y gradual.

Durante mucho tiempo las direcciones sindicales y también los políticos, incluyendo a los "marxistas", estaban seguros de que la lucha liberadora de los oprimidos y explotados exigía la alfabetización de éstos. Los partidos revolucionarios del pasado partían del supuesto de que solamente los militantes letrados podían asimilar debidamente la doctrina marxista.

La rica experiencia política vivida en Bolivia enseña algo concreto: la agudización de la lucha de clases (basamento para el desarrollo de la conciencia de los trabajadores) pueden permitir la politización de las masas antes de que puedan alfabetizarse.

Si de una manera general, el alfabeto ha servido a la clase dominante para someter a su voluntad a los trabajadores y a los campesinos, el cierto momento ese instrumento del conocimiento puede transformarse en poderosa herramienta para la evolución de la teoría revolucionaria, es decir, para impulsar la lucha revolucionaria contra la burguesía.

Hay que recalcar que la emancipación de los oprimidos, que pasa

por la rebelión contra el orden social imperante, su Estado, su parlamento, sus leyes, etc, solamente puede lograrse por el camino de la acción directa, que supone el uso de la violencia revolucionaria.

TEXTOS QUE ILUSTRAN EL ANTERIOR PLANTEAMIENTO

Sobre el tema que tratamos reproduciremos textos de tres autores. Nos parece de interés dar algunas referencias sobre ellos y sus escritos:

I

Casimiro Corral (N. en La Paz el 3 de febrero de 1830 y M. el 18 de julio de 1895). Estuvo vinculado con organizaciones gremiales y redactó "El Artesano". Intervino en política desde joven y fue exiliado varias veces. Recibido como abogado se afilió al partido linarista, lejano núcleo liberal. Conspiró con Morales contra Melgarejo y participó en expediciones desde el Perú al país. Después del triunfo de la revolución del 15 de enero de 1895, Morales lo nombró ministro de Gobierno y de Relaciones. Demócrata como era rompió con Morales al comprobar que éste atentaba contra las instituciones del país.

Una de sus mayores contribuciones al proceso político fue la publicación de la "Doctrina del Pueblo", por muchos considerada un anticipo socialista. Fue una propuesta demócrata liberal.

Su contribución a los planes "civilizadores" de los indígenas han sido tomadas de su obra teórica fundamental.

El Cura Párroco de Macha, Dr. Castro. No poseemos mayores informes sobre este sacerdote y su libro titulado "La civilización del indio", publicado en Colquechaca en 1897 ("Imprenta de 'El Pueblo', calle Sucre"), es una rareza bibliográfica.

Pese a que habla de la cuasi esclavitud de las nacionalidades nativas y de la extrema miseria que soportan, se horroriza de la violencia que emplean en sus luchas por emanciparse y, siguiendo la línea de la iglesia, se pronuncia en favor de la "civilización" del indio por el camino de la alfabetización.

Antes del libro mencionado aparecieron la serie de escritos (folletos y hasta libros) de la autoría del conocido "Cura de Toledo" C. F. Beltrán, bajo el encabezamiento general de "Civilización del indio". Define toda su orientación ideológica su primer folleto titulado "Escuela Indiana o Método para enseñar a leer y escribir a los indiecitos en quechua y castellano". En nuestra biblioteca existen seis volúmenes, fechados entre 1890 y 1891. Se lee que fueron editados en Oruro, en la "Tipografía de 'El Progreso'". Hay materiales que inclusive se refieren a la cultura quechua, como la "Antología quechua dividida en dos partes, profana y sagrada, recogida, aumentada y enriquecida con varias composiciones originales y acompañada cada composición de una crítica literaria".

No hemos transcrito nada de Beltrán porque no encontramos explicación alguna sobre sus ideas, pues simplemente se nos coloca ante el hecho consumado de que "civilización" de los indiecitos es alfabetización.

La Confederación Sindical Lati-

no-americana fue una sección de la Internacional Sindical Roja, brazo sindical de la IC. En 1931 lanzó un panfleto a los "Obreros e Indios de Bolivia" (Montevideo, 1931). Trascribimos sólo la parte dedicado a los "indios" y no a los sindicatos, donde se propugna la rebelión para lograr la autodeterminación de las nacionalidades sojuzgadas.

MATERIAL BIBLIOGRAFICO

- I -

Casimiro Corral de "Doctrina del Pueblo":

"La heterogeneidad de razas, dialectos, pesos y medidas, etc., es una barrera al progreso de un país.

"Una nación de diferentes razas es la superfetación de distintas sociedades, muchas veces antagónicas, que tienen distintas tendencias y propensiones que chocan entre sí.

"Existe este fenómeno en muchas Repúblicas de América.

La raza aborígena es demasiado numerosa en América para llamar la atención de los gobiernos republicanos.

"La mayor parte de los indios conservan aún su larga cabellera, su dialecto, y su traje especial. Esos signos exteriores son un recuerdo constante de las tradiciones de la conquista, que les hará considerar siempre a la raza blanca como usurpadora de lo que ellos poseían bajo el dominio de los incas.

"La desconfianza y el abatimiento con que se presenta el indio ante el blanco prueba que no se ha conformado con su condición y que si se presentase una ocasión de exterminar a todos, no vacilaría en to-

mar cualquier partido; las diferentes tentativas de sublevación corroboran este temor. Es verdad que nosotros tenemos la culpa de ello.

“Hemos reconquistado la independencia y la libertad de

América: se puede afirmar bien que todos han ganado con la emancipación de la independencia del yugo español, menos los verdaderos americanos, porque el indio permanece como en la época del coloniaje en el abatimiento, estupidéz, en la grosera idolatría que le fomentan los que sacan ventajas colosales de su ignorancia y superstición. ¡Infeliz! El indio tiene una condición más odiosa que la del esclavo africano. Y no obstante se califica de crimen cada esfuerzo que hace por su libertad. Los que se precian de demócratas no han abandonado los abusos y violencias perpetrados por los españoles durante el coloniaje.

“Y no se diga que el indio resiste a su ilustración.

Al contrario, la dulzura de su carácter, su heroica resignación, su admirable docilidad, y sus costumbres suaves, apacibles y laboriosas, son otros tantos elementos que podrían utilizarse en beneficio suyo y de la nación.

“Si el indio dejase su vestido, y su cabellera, y hablase el idioma que hablamos, no sería ya cuestionable su progreso y mejoramiento...

“Es tiempo de sacarlo de su triste condición, instruyéndolo y enseñándole a conocer las ventajas de

la libertad”.

- II -

Martín Castro, “La civilización del indio”:

“Las escuelas rurales. Hemos indicado que al organizar las escuelas rurales de indígenas la autoridad eclesiástica como el gobierno no se inspiraran...en las sabias determinaciones de las antiguas Sinodales del Arzobispado.

“Hemos indicado otro recurso de más práctica realización. El gobierno... se preocupara en extender su solicitud patriótica en favor de la desheredada raza indígena; los indios son también bolivianos, merecedores de todos los beneficios de la sociedad, dignos de toda consideración... Esta reforma exigida por la civilización del siglo, por Dios y la Patria no se puede aplazar... Al gobierno le corresponde fundar en las capitales de provincia por lo menos escuelas de agricultura, en las que se instruirán los indios respectivamente, en la lectura, escritura, etc.; ordenando a los subprefectos, corregidores e hilacatas, empujan a los padres de familia, bajo severas conminatorias, para que manden a sus hijos a las escuelas, facilitándoles a los niños comodidad y la segura subsistencia, encomendando a los párrocos y corregidores y demás vecinos, los tengan en sus casas en calidad de gratuitos..., ocupándolos en algún pequeño servicios fuera de las horas de la

escuela”.

- III -

“Obreros e Indios de Bolivia: Escuchad la palabra de la Confederación Sindical Latino-Americana”:

situación de hambre, miseria y opresión en que nos encontramos por culpa de los ricos industriales dueños de las minas y de los infames gamonales que han robado las tierras indígenas...

“Nuestro hermanos indios sufren cada vez más las insostenibles condiciones de la explotación feudal a que se vieron reducidos desde hace siglos.

“Los sufridos quechuas y aymaras no pueden ni deben continuar más arrastrando la pesada cadena de su esclavitud. La tierra de los valles, la mejor tierra que perteneció a las viejas comunidades, a los ayllus, ha sido acaparada, robada por los terratenientes, quienes echaron a los indios a los cerros o los sometieron a la condición de colonos que viven peor que las bestias...

“La gran mayoría de la población de Bolivia está compuesta de indios que son vilmente explotados y oprimidos. Ellos en un tiempo fueron los dueños del país, las tierras les pertenecían, hoy son siervos sin tierras ni libertad.

“Los indios lo comprenden y a pesar lucha por reconquistar lo perdido. Centenares de veces se han sublevado y centenares de veces han fracasado.

“¡Pero deben vencer!

“Hay que preparar bien la próxima y gran revolución de los obreros y de los indios para voltear a los opresores...

“Indios campesinos: organizad

una gran campaña nacional, corred de aldea en aldea, de pueblo en pueblo, de ciudad en ciudad y decidle a cada hermano que la situación no puede continuar así, que hay que romper y destruir ese pequeño grupo de vampiros que nos oprimen!...

“Proclamad bien alto, poned en ejecución, las siguientes consignas, las siguientes palabras de combate:

**“¡NO PAGUEMOS NI UN BOLIVIANO DE IMPUESTO
“¡NO SIRVAMOS MAS AL PONGUEAJE!**

**“¡NO HAGAMOS EL SERVICIO DE PEAJE!
“¡NO NOS HACE FALTA EL CARNET DE IDENTIDAD, NO LO PAGUEMOS!
“¡NO VAYAMOS A CUMPLIR LA CONSCRIPCION VIAL!
“¡EL GOBIERNO ACTUAL DE LA PAZ, DE TODAS LAS CIUDADES Y ALDEAS, NO ES NUESTRO GOBIERNO; NO RECONOZCAMOS SUS AUTORIDADES! ¡NOMBREMOS EN CADA PUEBLO LOS CONSEJOS PROPIOS!**

“Muchas veces los indios se han sublevado y los obreros no han apoyado. Muchas veces los obreros han luchado y los indios campesinos no han apoyado...

“Solo el obrero o solo el indio campesinos no podrán triunfar. Así lo ha demostrado la experiencia. La unión hace la fuerza y debemos unimos...

“¡ABAJO LA JUNTA MILITAR FASCISTA DE BLANCO GALINDO!

“¡ABAJO LOS SAAVEDRA, MONTES, SALAMANCA Y TODOS LOS POLITICOS DEL VIEJO REGIMEN, ASESINOS DE LA CLASE OBRERA!

“¡FUERA DEL PAIS LOS IMPERIALISTAS EXPLOTADORES!

“¡ VIVA EL GOBIERNO OBRERO Y CAMPESINO!

“¡VIVAN LOS SINDICATOS REVOLUCIONARIOS!

“¡VIVAN LOS CONSEJOS DE OBREROS, INDIOS Y SOLDADOS!

El Comité Ejecutivo de la Confederación Sindical Latino Americana.”

Nota.- En otros documentos de la IC se señala como objetivo estratégico de la lucha de aymaras y quechuas la autodeterminación nacional.

Brigada Marxista del Magisterio
Urbano y Rural

*Razón fundamental por la que
debe derogarse la Ley de
Reforma Educativa del MNR*

**¿POR QUE
PUBLICAMOS
ESTE
DOCUMENTO?**

Los maestros de todo el país hemos sido emplazados por el Vicepresidente Cárdenas para exponer nuestras razones que justifican nuestra lucha buscando el desconocimiento (en este caso derogatoria) de la mal llamada Ley de Reforma Educativa dictada por el gobierno timoneado por el Movimiento Nacionalista Revolucionario y que ingresará a la historia como anti-nacional, oscurantista, hambreador y vedepatria.

Debemos advertir que muchas veces hemos expuesto públicamente nuestros argumentos que justifican la lucha sistemática contra la

mencionada Ley y que ahora nos vemos obligados a reproducirlos.

**LA LEY DE REFORMA
EDUCATIVA
NO SE REFIERE AL
PROBLEMA
FUNDAMENTAL DE
LA EDUCACION**

Se nos acusa alegremente de ser conservadores, enemigos de las grandes transformaciones. Esta sindicación es irresponsable y calumniosa.

Es suficiente abrir los ojos para llegar al convencimiento de que se vive una profunda crisis de la educación, en Bolivia y en escala internacional. La burguesía en su decadencia pone mucho esmero

en destruir su propia obra en este terreno. La escuela es criatura de la sociedad y a su manera refleja la evolución de aquella. Si se considera que el orden social capitalista está viviendo sus últimos momentos, nadie debe sorprenderse por la decadencia descomunal de la educación. Por esto mismo tal crisis no puede ser resuelta con ayuda de algunos parches colocados al deteriorado edificio educativo, con medidas técnico-pedagógicas o administrativas. Si se toma en cuenta que es la crisis estructural de la sociedad la que determina la quiebra educativa, se tiene que concluir que la solución de ambos problemas solamente puede darse en el plano político, que es tanto como decir en el de la lucha de clases. Son absurdas las recomendaciones del equipo gubernamental, de la burguesía en su conjunto y de los reformistas democratizantes, en sentido de que no se politice la discusión alrededor de la enseñanza, pues se trata de una cuestión política, y sigue la suerte de ésta.

Los maestros estamos vivamente interesados (como se evidencia por nuestra lucha en las calles) en una radical transformación de la educación, en forjar la escuela nueva. Nunca aceptaremos soluciones unilaterales de parte del gobierno, porque sabemos perfectamente que éste no es más que instrumento de los opresores y explotadores y la escuela que buscan estará al servicio incondicional del imperialismo y de sus lacayos criollos. Por otra parte, la escuela nueva será el producto de una sociedad también nueva.

Los dueños de los poderes económico y político, la clase dominante, utilizan a la escuela para

imponer su ideología a la sociedad, para preparar a la fuerza de trabajo y, en el caso de Bolivia, para coadyuvar al sometimiento de Bolivia al imperialismo.

Es por estas razones que nos oponemos a la reforma educativa ya convertida en Ley.

Se nos recuerda todos los días que la Ley se la cumple y no se la discute. Es cierto que la Constitución no permite a resistir a la ley mediante la acción directa. Sin embargo, convencidos como estamos de que la medida que comentamos es parte integrante de la globalidad de la política oficialista (las tres leyes malditas), de la entrega del país en malbarato a las transnacionales, etc., nos levantamos contra la Ley y lo hacemos recorriendo el camino de la acción directa, sabiendo que nuestra actitud no está avalada por el ordenamiento jurídico.

Puede ser que lo que decimos se nos enjuicie criminalmente (por desacato a la ley) e inclusive se nos empuje a la cárcel por resistencia a la disposición aprobada por el Poder Legislativo y promulgada por el Ejecutivo. Tómese nota de lo que decimos: usamos la violencia revolucionaria para rechazar a la violencia reaccionaria que es descargada sobre nosotros disfrazada de "legalismo".

El capitalismo es el gran destructor de la naturaleza y del hombre, que es parte de aquella. Materializa finalidad tan criminal la escuela que es resultado de la separación, en polos opuestos y excluyentes, de las fuerzas productivas y de las relaciones de producción o gran propiedad privada burguesa. El resultado es el hombre deshumanizado, que las transnacionales, impulsadas por

su angurria de ganancias crecientes, buscan convertirlo en robot a través de la superespecialización, que para no pocos constituye una receta pedagógica "revolucionaria" en escala internacional.

Es verdad que combatimos y que buscamos la derogatoria de la Ley de Reforma Educativa por oscurantista, por destructora del hombre y de la propia escuela (con ayuda de la violencia reaccionaria se busca impedir que se transforme en la que siempre soñamos) tradicional.

La conducta del Movimiento Nacionalista Revolucionario (partido caduco y reaccionario) desde el poder es reaccionaria inclusive con referencia a la reforma que fue impuesta por el liberalismo a comienzos del presente siglo. Es inocultable la alianza entre los lacayos del imperialismo y la clericanalla contrarrevolucionaria y enemiga de la ciencia. Nos parece estar escuchando los excesos verbales de quienes se oponían a la escuela única y laica: "debe imponerse la proposición de que el aprendizaje moral e intelectual debe tener como principio y base el conocimiento y el culto de Dios, dándole en el terreno del dominio cristiano el grado de la más completa certidumbre; señalando al mismo tiempo con el horror que merecen las funestas consecuencias de la instrucción sin Dios, en el individuo, en la familia y en la sociedad" ("La instrucción católica" por José S. Machacado", La Paz, 1911).

La seriamente cuestionada Ley de Reforma Educativa lo que hace es destruir todo intento de universalización de la escuela al elitizarla, al convertirla en privilegio de los sectores poderosos económica-

LA LEY MOVI-IMPERIALISTA SOSLAYA EL PUNTO CENTRAL DE LA EDUCACION

mente, al "legalizar" e impulsar el potenciamiento de la educación particularmente, controlada directamente por la iglesia y el empresariado, vivamente interesados en lograr que los educandos dejen de pensar y adquieran eficiencia extraordinaria en determinada actividad por el resto de sus vidas. Concretamente, nos oponemos a esta cretinización del hombre y no la aceptaremos en ningún momento.

Las autoridades creen que concluirán arrastrándonos detrás la Ley de Reforma Educativa con sus ofrecimientos demagógicos de remuneraciones mejores que las actuales y con la promesa de concesión de algunas canonjías, como esa del reparto indiscriminado de licenciaturas en pedagogía, etc.

No estamos luchando por nada de esto, aunque públicamente declaramos que estamos convencidos de que para enseñar y aprender es preciso contar con condiciones materiales que permitan a las familias llevar una existencia humana. Estamos en las calles combatiendo contra el mal gobierno y su política antinacional y no de manera central contra los uniformados de la policía o de las fuerzas armadas.

Nuestro objetivo, sintéticamente expresado: sustituir la vieja escuela deshumanizadora por otra capaz de coadyuvar en la formación del hombre nuevo. La Ley de Reforma Educativa, que se la quiere imponer mediante la violencia disfrazada de "legalidad", está destinada a impedir que se dé tal paso decisivo, pese a que es una necesidad histórica.

Si se tiene en cuenta que la educación debe contribuir a la formación del hombre (no a su destrucción como ahora sucede) es claro que su verdadero contenido debe ser el proceso del conocimiento y de ninguna manera la técnica de la alfabetización, capaz de ahorrar tiempo y dinero. Así queda planteada la esencia de la crisis educativa que actualmente soportamos.

Quienes dedican sus alabanzas a la Ley de Reforma de la Educación deberían explicar de manera satisfactoria si su propuesta busca la transformación radical de la enseñanza o se limita a materializar las imposiciones del imperialismo, de las transnacionales explotadores, etc. Es sospechoso en extremo que el Banco Mundial financie la elaboración y ejecución de la mencionada Ley. Esta es otra prueba de que el gobierno "nacionalista" ha pignorado la soberanía nacional, pues se limita a obedecer las órdenes del imperialismo a cambio de pagas miserables.

Señalamos con toda precisión que la crisis de la enseñanza actual, prolongada y no superada por su mal llamada "reforma", consiste en que la escuela y la universidad, no permiten que el educando llegue a conocer las leyes del desarrollo y transformación de la realidad objetiva, tanto de la naturaleza como de la sociedad. El hombre (parte integrante de la naturaleza)

es social y no un ente aislado. Este problema fundamental no es resuelto (ni puede serlo) por la burguesía, cuya desintegración es la consecuencia del hundimiento del sistema capitalista.

A esto nos referimos cuando decimos que la supuesta "reforma" del gonismo en lugar de superar la crisis educativa descomunal la agrava superlativamente. Inmediatamente surge la cuestión de la comparación obligada entre la "reforma" burguesa actual con las elaboradas por las clases dominantes de ayer.

Las reformas de la enseñanza que hemos conocido y la actual (claro que nos estamos refiriendo a las corrientes catalogadas como progresistas tanto de la feudal-burguesía como de la burguesía comercial o intermediaria que gobernaron) se han limitado a idear técnicas para el rápido y eficaz aprendizaje de la lectura y escritura. Aquí radica la explicación de su incapacidad para superar la crisis educativa sin tocar los cimientos del capitalismo.

Parecería que nuestros reformadores no comprenden que una cosa es el conocimiento y otra el alfabeto, instrumento de aquel, constituyendo una arbitrariedad el pretender identificarlos. Los tecnócratas (si lo son) al servicio de Goni no se plantean este problema, acaso porque están incapacitados para resolverlo. Ninguna reforma educativa es válida sino da respuesta a la pregunta de cómo fusionar el funcionamiento de la escuela y la universidad con el proceso del conocimiento, que como señala Engels proviene de la naturaleza, de la realidad objetiva y no a la inversa.

¿Por qué la educación burguesa

lleva a extremos abismales la separación entre conocimiento y alfabeto?

Se trata de la consecuencia insoslayable de la contradicción fundamental que se da en la base estructural de la sociedad (de la que la escuela no puede escapar), que se expresa como separación entre fuerza de trabajo no propietaria (proletariado) y medios de producción apropiados por la burguesía. No hay que olvidar que la burguesía hereda y usa los conocimientos acumulados por la sociedad. Forja su propia ideología y la impone a la sociedad con ayuda de la escuela y de la universidad.

Es absurdo hablar de la educación en abstracto, como una generalización. En la sociedad clasista necesariamente tiene un contenido de clase. La burguesía se inclina por el camino de la generalización porque así encubre la utilización de la enseñanza para la defensa de sus intereses particulares.

Desenmascaramos esta imposición y señalamos que la educación burguesa está al servicio de la clase dominante y que constituye uno de los engranajes del aparato social destructor del hombre. Dentro del actual sistema social, burgueses y proletarios concluyen deshumanizados.

Nuestra lucha está encaminada a superar este estado de cosas.

Nuestro empeño de buscar la escuela nueva parte de la evidencia de que el desarrollo total de la individualidad, vale decir, la humanización del hombre (la Ley de Reforma de Goni buscar llevar la deshumanización hasta la destrucción del educando, particularmente con la superespecialización) no se logrará con el manejo unilateral del alfabeto, sino a través de

la práctica transformadora de la realidad.

LO FUNDAMENTAL DE NUESTRA FORMULACION DEL CONOCIMIENTO

Es cierto que nuestra argumentación entronca en los avances logrados por los pensadores del pasado que tuvieron el coraje de transformar la teoría pedagógica, aunque con limitaciones. Nos ubicamos dentro del avance en el análisis de la inter-relación hombre y naturaleza.

Un ejemplo: Vives (siglo XVI) dejó sentado que "Sola-mente podemos alcanzar el veredicto del juicio del entendimiento, empleando primero las funciones de los sentidos... Los sentidos abren el camino al conocimiento, los sentidos son nuestros primeros maestros". Foster Watson dice que Vives "enseña lo que debe ser la rigurosa observación de la naturaleza exterior".

Entre las limitaciones de Vives, como de tantos otros, podemos señalar el que considere al hombre aislado, olvidando que solamente existe como ser social (en

nuestro caso perteneciente a una determinada clase, esto por el lugar que ocupa en el proceso de la producción), lo que le impidió profundizar en sus aportes y supe-

rar sus limitaciones.

En el plano de la teoría del conocimiento, por tanto, de la educación, los aportes del marxismo son inapreciables.

Engels, refiriéndose a los "principios fundamentales de todo conocimiento" (Lenin), se pregunta: "¿De dónde saca el pensamiento esos principios? ¿Los saca de sí mismo? Y responde: "No... Las formas del ser no las puede el pensamiento extraer y deducir jamás de sí mismo, sino únicamente del mundo exterior... Los principios no son el punto de partida de la investigación, sino sus resultados finales; estos principios no se aplican a la naturaleza y a la historia humana, sino que son abstracciones de ellas; no son la naturaleza y la humanidad las que se rigen por los principios, sino que los principios son verdaderos precisamente en tanto concuerdan con la naturaleza y con la historia." En el "Ludwig Feuerbach" leemos: "El mundo y perceptible por los sentidos, del que formamos parte también los hombres, es lo único real, nuestra conciencia y nuestro pensamiento, por muy trascendentes que parezcan, son el producto de un órgano material, físico: el cerebro. La materia no es un producto del espíritu, y el espíritu mismo no es más que el producto supremo de la materia". Por todo esto y siguiendo a Marx, podemos decir que Dios es la creación de la criatura angustiada.

En lo anterior se fundamenta la necesidad de la unidad entre la teoría y la práctica (pero no tomada como su caricatura es el laboratorio que pretende sustituir a la naturaleza, a la realidad exterior) como basamento del conocer, de la enseñanza.

Hacemos un esfuerzo para concretizar nuestro planteamiento, a fin de que no sea desvirtuado por los ideólogos de la burguesía y por los reformistas:

La acción transformadora sobre la realidad (naturaleza y sociedad) es conocer, pues es la forma en que son reveladas las leyes del desarrollo y transformación de la naturaleza y la sociedad (por tanto, del hombre). Hay que advertir que esa acción transformadora (en verdad, la práctica revolucionaria) se ejercita sobre la naturaleza, porque solamente así puede vivir el hombre y éste se transforma al mismo tiempo.

De manera más concreta (la verdad es concreta, dice Lenin): la acción transformadora de la realidad objetiva es participar en la producción (trabajo) social, que es como se transforma a la naturaleza.

Con nuestros sentidos (con nuestras manos) acumulamos conoci-

miento, nos conocemos a nosotros mismos y nos convertimos en parte de la producción social, lo que al ser asimilado críticamente se convierte en teoría. La teoría tiene todavía que ser sometida a la piedra de toque de la realidad, de la práctica, para ver si corresponde a la realidad. Hay que remarcar que el actor al transformar la realidad se transforma a sí mismo.

Todo nuestro pensamiento hemos concretizado en la propuesta de que el período escolar se divida en dos partes, una destinada a los que los educandos participen en la producción social (rotativamente en todas las ramas de la economía) y la otra a la transformación de los materiales acumulados en teoría.

Nadie ha respondido a la demanda.

Si tomamos en cuenta que el capitalismo separa estructuralmente teoría y práctica, es claro que la escuela nueva surgirá de los escombros del orden social actual. En este sentido nuestro planteamiento es revolucionario. En resumen: es la política revolucionaria del proletariado la que da la respuesta adecuada al agudo problema educativo. Los maestros, de manera correcta, buscamos materializar esa política revolucionaria con nuestra propia acción.

Marzo de 1995.

La experiencia de algunas escuelas indígenas

Warisata

por G. Lora

La escuela de Warisata fue organizada en 1931, bajo la protección del Ministro de Instrucción Bailón Mercado, y los nombres de Elizardo y Raúl Pérez aparecen unidos a ella desde el primer momento, pues fueron sus creadores.

No fue ciertamente la primera escuela rural, como insinúan algunos (1), pero inició un nuevo ciclo en la educación indígenal y ha dejado en ésta profunda huella.

Raúl Pérez, opacado por la figura de su hermano Elizardo, ha sido injustamente relegado al olvido y parece que nadie se percata que se trata de uno de los estructuradores de Warisata y de un abnegado educador que dio todo lo que pudo en favor de la escuela campesina.

Los hermanos Pérez nacieron en La Paz y se formaron en la Escuela Normal de Sucre. Raúl "rindió sus frutos primigenios en diferentes escuelas indígenas del Departa-

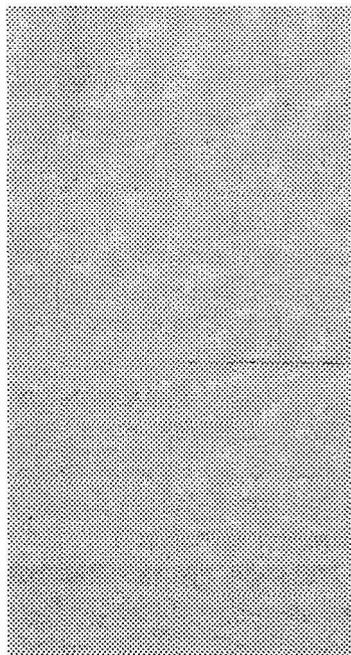
mento de La Paz", como sostuvieron otros maestros rurales en 1960.

Trabajó en Warisata, pero se realizó a plenitud en el Núcleo Indígenal de "Caiza-D", del que fue su director. En este rincón perdido del departamento de Potosí tuvo que enfrentarse con latifundistas, curas y autoridades, que conformaban ese tenebroso pulpo llamado gamonalismo y que se distinguió por ser jurado enemigo del alfabeto. "En 'Caiza-D' se preparan los primeros maestros indígenas para las escuelas de indios, porque (R. Pérez) partía del principio de que el indio sería el mejor educador de los suyos... Con el primer equipo de maestros campesinos adoctrinados por él, se multiplicaron las escuelas indígenas en las comunidades y ayllus de su jurisdicción escolar".

Después en la altiplanicie potosina. "Era el anuncio de que el

indio estaba dispuesto a luchar por el mejoramiento de sus condiciones de vida. A Raúl Pérez le correspondió encabezar este movimiento reivindicatorio cuya chispa fuera encendida en Warisata. En lo técnico estaba echándose las bases de lo que hoy se llama Educación Fundamental y que se la denominaba Educación integral... El supo electrizar a las masas campesinas e infundirles valor y pasión para el trabajo dedicado a la edificación del gran edificio escolar de Alcatuyo, y luego de decenas de escuelitas ubicadas en los ayllus de su dependencia. Alcatuyo vive como matriz del núcleo de su nombre. Ha dado y sigue dando esplendor al campesinado. De sus aulas han egresado millares de ciudadanos que hoy constituyen un orgullo de progreso nacional”.

Se hizo cargo de la dirección de la Escuela de Warisata cuando los reaccionarios, bajo la inspiración de la Sociedad Rural Boliviana, arremetían empecinadamente contra ella.



Finalmente, ocupó la Dirección General de Educación Campesina. “Aquí tomó el comando de la conducción de las escuelas de aborigen en toda la república y la defensa de sus prerrogativas y derechos. Los hemos visto luchar heroicamente otra vez en este puesto de combate para impedir la destrucción en su espíritu y en su materia de aquellas escuelas levantadas por el fervor y el esfuerzo del indio...”(2).

El Estatuto de 1930 no tomó en cuenta a la educación indígenal, como se tiene indicado, el Ministerio de Instrucción se hizo cargo de ella. El oficialismo había emprendido sobre la materia muchas experiencias negativas y esto, prácticamente, durante tres décadas. Sin embargo, no logró elaborar una pedagogía especial para su propósito y no se percibe continuidad alguna entre los experimentos. Toda vez que se desmoronaba una escuela rural había que comenzar de cero; tampoco se elaboró un análisis crítico de las múltiples frustraciones.

Mientras tanto, el socialismo, casi siempre siguiendo el canal del indigenismo, fue apoderándose de los medios intelectuales. La experiencia mexicana sobre la solución de los problemas agrario e indígena tuvo enorme repercusión en Bolivia. Lo que se hacía en México era considerado como socialismo y digno de ser imitado aplicadamente. El indigenismo en arte y en política había llegado a su punto culminante y la obra de los pensadores y las actitudes asumidas por los líderes estaba profundamente impregnada de esta corriente poderosa en gran parte de América Latina.

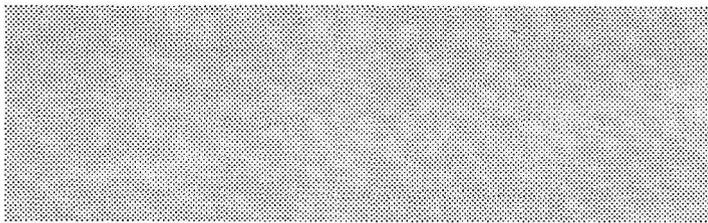
La escuela de Warisata va a re-

flejar, a su manera, esta realidad y estas corrientes ideológicas. No fue una experiencia inédita, sino que, contrariamente, gran parte de lo que hizo estuvo referido al pasado inmediato, tan rico en enseñanzas y fracasos.

Colocado ante el problema de encontrar una zona donde ubicar su escuela, Pérez rechazó Santiago de Huata, porque -dice- “yo no buscaba la aldea, hereditaria de los vicios coloniales y republicanos, sino el ayllu”. La escuela fue ubicada en los terrenos de una latifundista que denunció la usurpación ante el Presidente Salamanca, que se limitó a no escuchar; “debemos agradecerle el gesto”, comenta el profesor. Los críticos dirán que fue un error haber ubicado la escuela entre latifundios y no en el seno de una comunidad.

La anterior actitud corresponde a una de las ideas centrales de Elizardo Pérez: “la escuela del indio debe estar ubicada en el ambiente indio..., no debe contraerse únicamente al alfabeto, sino que su función debe ser eminentemente activa y hallarse dotada de un evidente contenido social y económico; que los padres de familia deben cooperar a su construcción con su propio trabajo y cediendo tierras..., la escuela debe irradiar su acción a la vida de la comunidad...” Como se sabe, Warisata fue llamada Escuela - Ayllu.

Tal planteamiento se complementa y explica con otra tesis fundamental y que dice que en la escuela - ayllu se encuentra la solución al problema indígena: “Yo sostengo -dijo Elizardo Pérez en 1941- que la solución histórica del problema indígena en Bolivia la ofrece la escuela, no la escuela urbana, sino la escuela campesina,



sencillamente porque en Bolivia no hay problema de falta de tierra, sino de falta de población. Y el problema es un problema de cultura, de cultura y de técnica... No es la alfabetización la finalidad única de nuestra acción, es el propósito de solucionar de una vez por todas el problema histórico y sociológico del indio, y no de solucionarlo por los medios de la huelga general o el levantamiento en masa, sino por los de la organización económica”.

La escuela de Warisata fue puesta en pie para probar la viabilidad de dicha solución.

Las proposiciones anteriores no son del todo novedosas, en alguna forma ya fueron formuladas por otros, como hemos visto más arriba. La novedad radica en que fueron presentadas de manera coherente, como manifestaciones de una doctrina.

La escuela-ayllu, capaz de solucionar los aspectos más punzantes del problema indígena, fue proclamada como la mejor forma de ahorrar sangre y esfuerzos en el propósito de libertar a los oprimidos. Elizardo Pérez demuestra una total incomprensión del problema de la tierra cuando sostiene que éste se reduciría a la cuestión de su abundancia o escasez. El problema emerge de la evidencia histórica de que la tierra labrantía fue progresivamente usurpada a las comunidades indígenas por el gamonalismo. Si fuera verdad lo

que sostiene el educador, no se explicaría la persistencia de las sublevaciones indígenas a través de los siglos, cuyo objetivo central no era otro que la reconquista de la tierra.

Como se ve, el planteamiento básico sobre el que se estructuró Warisata importaba una regresión con referencia a la conclusión de que problema del indio era el problema de la tierra y que, de ninguna manera, podía considerarse como pedagógico, tesis defendida por los hombres de izquierda y por el movimiento obrero.

La escuela-ayllu planteaba de inmediato dos cuestiones de gran importancia: 1) ¿puede crecer y fructificar la escuela nueva en medio de una sociedad caduca, que parte de la consagración de la servidumbre?; 2), si la escuela es capaz de resolver el problema indígena (consumar la revolución), solución que supone la liberación de los explotados, quiere decir que puede permitir la maduración de las fuerzas productivas o bien actuar como dirección política. Todo hace suponer que E. Pérez respondía afirmativamente a estas interrogantes, desde el momento que estaba convencido que la escuela puede ir formando gradualmente la nueva sociedad. La liberación del indio, si por tal se entiende la “solución histórica del problema indígena”, podría lograrse pacíficamente (esa sería la misión de la escuela), sin recorrer el pedre-

goso camino de la revolución.

Ya se ha indicado que es utópico esperar que pueda aparecer la escuela nueva dentro de la vieja sociedad, sin que se modifique la estructura económica de ésta (3)

La escuela-ayllu de Warisata debutó como una utopía y pereció como tal, impotente de poder imponerse sobre la realidad sociopolítica dentro de la cual, lamentablemente, no tuvo más remedio que moverse. Todo esto en el mejor de los casos.

Warisata planteó muchas innovaciones, pero no pocas de éstas no fueron más que la actualización de algo que ya fue formulado en el pasado. Pérez sostuvo que Warisata era “un tipo de escuela social-económica, que prepara a los alumnos para desarrollarse en su medio, siendo mejores agricultores en el medio agrario, mejores mineros en el medio minero, mejores ganaderos en el medio ganadero”. En lo que se diferenciaba de sus antecesores, que sólo buscaban proporcionar conocimientos limitadísimos a los indígenas y evitas, por todos los medios, que se hicieran políticos o intelectuales, estaba expresado así: “sin que esto quiera decir que nuestras escuelas cierran el paso a los alumnos mejor dotados y no los impulsen a la profundización de las disciplinas especulativas... y tendremos indios políticos o científicos descubiertos por la escuela campesina”.

De acuerdo con el anterior planteamiento, se seguía la siguiente regla para el establecimiento de las nuevas escuelas: “No se establece el núcleo escolar allí donde solamente haya demasiada población, sino donde existan factores económicos que conviertan a la escuela en un centro de producción”. Es-

tos centros de producción, conforme creían los maestros estaban llamados a solucionar los problemas de la población campesina. Conforme a tal regla se creó en el centro lanero de Llica una escuela textil, etc.

Los pequeños talleres instalados en las escuelas lo fueron con la finalidad de "perfeccionar las pequeñas industrias" y no de reemplazarlas por otras de características superiores: "Nuestros pequeños talleres no tuvieron nunca la finalidad de hacer artesanos, sino de poner en manos de la juventud indígena campesina... los medios de perfeccionar las pequeñas industrias domésticas". Se buscó sustituir las herramientas primitivas por otras más modernas, como si estas modificaciones no fuesen el resultado de necesidades económicas concretas. Esta función modernizadora de la escuela fue presentada como algo que puede superar y salvar al latifundio. Se afirmó que los resultados serían beneficiosos para indios, patrones, cholos y karas: "Y entonces, se habría devuelto a la vida y a la función nacional la organización de los incas, que devino en el latifundio boliviano, hoy tan mal comprendido, y que, sin embargo, representa la unidad, el punto de partida de toda revolución social en América. Si México hubiera sabido esto antes de su revolución, quizá se hubiera ahorrado el derroche fantástico de energías... Inútilmente". Si no se propuso formar artesanos, es claro que se buscó mantener al campesino en su estado de no diferenciación entre el labrador y el artesano.

La escuela-ayllu fue concebida como la escuela de la liberación del indio, sobre todo porque pre-

tendió conservar y resucitar las tradiciones colectivistas, lo que llevó a la falsa conclusión de que sería el vientre generatriz de la nueva sociedad: "la escuela indígena, creada por nosotros, para libertar al indio de una manifiesta esclavitud, resucita el trabajo gratuito, la contribución social a la obra colectiva". En la práctica era el parlamento de amautas el que resolvía todo acerca de esta contribución y orientaba a los indios en la construcción de las escuelas.

"La escuela -prosigue Pérez- se asentaba sobre la base del tradicional espíritu cooperativista de la colectividad indígena y venía a representar su nueva forma en los tiempos y en las obligaciones históricas del mundo indígena".

Se idearon formas que permitieran la participación de la comunidad en la vida de la escuela. Esa participación podía haber sido muy importante y decisiva, lo que no permite concluir que se hubiese convertido en la célula de la futura sociedad... "El Parlamento Amauta administra la escuela, critica las labores, las fiscaliza, sugiere formas de actividad, denuncia, y en todo hace de tribunal y de centro de irradiación dinámica para la creación". Los comunarios daban sus sayañas para campos de experimentación vigilaban los dormitorios y se esmeraban en eliminar el robo. Se enseñaba, el castellano, aymara y quechua, agronomía, música y poesía boliviana. Era una escuela con alma boliviana, se

dijo.

Los animadores de Warisata estaban seguros de haber echado las bases de "una auténtica pedagogía boliviana". En la escuela con "alma boliviana" no se podía lograr nada "con métodos y sistemas occidentales". Lo más que se podía hacer era utilizar la técnica europea con criterio boliviano.

En realidad, se planteó el propósito de encontrar y reavivar la mentalidad y espíritu del indio: "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 en la gleba, protegiéndolo de sus explotadores, asistiendo a sus cultos tradicionales y ennobleciéndolos debe enseñarles... a crear una patria grande".

A pesar de que esta "nueva pedagogía" partía de las tradiciones ancestrales del indio y estaba preocupada de cultivarlas, buscaba crear un nuevo hombre, al prototipo del boliviano. El problema nacional fue desconocido de una plumada: "No hay razas en la tierra... a menos que se juzgue convencionalmente. No queremos... formar repúblicas idiomáticas de aymaras y quechuas, sino la república de Bolivia, fundida en la unidad de la cultura terrígena heredada de nuestros antepasados. Lo ideal sería que todos los bolivianos hablemos español, quechua y aymara, porque tales son, en realidad, los idio-

mas nacionales... No hacemos, pues,... diferencia de razas ni de idiomas. Tratamos de crear un tipo boliviano..."

Elizardo Pérez cree haber encontrado en la escuela-ayllu medios diferentes a los políticos para la materialización de su confeso objetivo de libertar a los indios. La servidumbre planteaba, como imperiosa necesidad, la liberación del hombre del agro. La discusión política giraba alrededor de cómo materializarla. Elizardo Pérez y su escuela abandonaron el camino de la violencia, y así se apartaron de una tradición auténticamente campesina y en definitiva, de los caminos de la historia.

Los liberales y todos los sectores de la clase dominante, esperaban que la escuela convirtiese a los belicosos indios en pacíficos y eficientes agricultores. Se trataba, ni duda cabe, de una manera más de defender el orden social imperante: "La educación del campesino sometido a la servidumbre implica necesariamente una condición de libertad. El educador del indio, si es sincero, no puede eludir el planteamiento de este problema; sólo que nosotros queríamos valernos de instrumentos de combate algo distintos a los que utiliza la demagogia política: nuestros medios eran el esfuerzo y el trabajo". El mismo Pérez nos indica que exhortaba insistentemente a los indios en la siguiente forma: "Esta escuela tiene que equiparlos de todos los conocimientos para levantarlos en su condición por medio del trabajo y del esfuerzo que producen bienestar y riqueza... Quiero que ustedes... mejoren sus condiciones de vida habitando en casas cómodas y limpias durmiendo en catre y cama confortables,

vistiendo buena ropa, comiendo mejor y más abundantemente". Esta sería la materialización de la tan esperada liberación. Y surge la interrogante: ¿esto era posible dentro del gamonalismo?

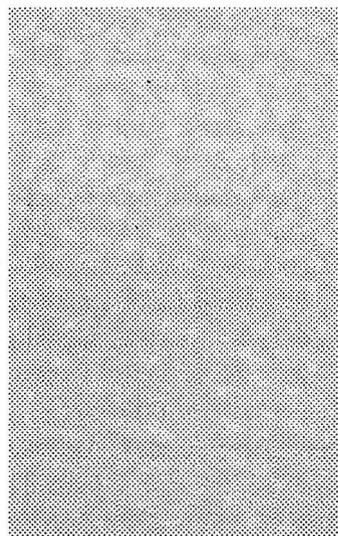
La experiencia acumulada en el trabajo cotidiano junto a los campesinos y en la observación de sus costumbres fue volcada en el Estatuto de Educación Indígenal, una especie de "carta magna" que normaba los movimientos de Warisata. En las haciendas en las que había trabajado Pérez fundando escuelas, observó que los indios gobernaban y administraban, "disponían el trabajo..., tenían a su cargo la comercialización y cuenta detallada de los productos,... ejercían administración de justicia, tomando conocimiento de cualquier problema interno y resolviéndolo". La participación de la comunidad en la dirección y vida de la escuela-ayllu parece haberse inspirado en tales observaciones.

Warisata se señaló como objetivo conservar y desarrollar las costumbres ancestrales en la organización social y en el trabajo: "La educación del indio debía ser el comienzo de una unidad pedagógica nacional, basada en sus raíces agrarias, para crear una misma filosofía y una misma técnica educacional... todo esto nos imponía una obligación altamente patriótica: la de conservar entre los sistemas ancestrales de organización social aquellos que, modernizados, pudieran dar carácter a nuestra condición de pueblo y en estado de recibir las más nuevas corrientes de progreso humano... Warisata fue íntegramente indígena; su régimen de gobierno, sus métodos de enseñanza, sus instituciones, todo, en fin, fue extraído de la

experiencia ayllu".

El trabajo colectivo de la escuela "revivía el ayni y la minka". En realidad nada habíamos inventado... esa organización ya existía y no hicimos más que actualizarla y revelarla". Si el núcleo escolar campesino se había estructurado sobre la base de la marca, el Parlamento Amauta, que fue considerado por los educadores como el fruto más notable de Warisata, no era más que la reproducción de la ancestral organización de los ulakes.

Warisata y el Parlamento de Amautas entraron inmediatamente en fricción con las autoridades, pues habían decidido la supresión de los servicios gratuitos que habían impuesto subprefectos y corregidores. Los campesinos comenzaron a ver en el director del núcleo a un protector, al que acudían para resolver sus querrelas familiares y de otro tipo: "En la escuela tuvimos que crear una comisión especial, llamada de justicia, para atender estos asuntos. Integraban la comisión los individuos más venerables de la comunidad o los que habían prestado servicios importantes".



También se desarrolló una sistemática campaña contra la extorsión de los campesinos por partes de los curas y los preterfos: "La escuela debía reaccionar contra estas costumbres; aunque ellas habían disminuido al compás del crecimiento de nuestras actividades, hasta desaparecer por completo en Warisata". Se impulsaron las actividades recreativas y deportivas.

El Parlamento Amauta tendió a controlar todas las manifestaciones de la vida social. Fijó las tarifas para el transporte en un camión de la escuela y creó "un mercado en la plaza de Warisata", que funcionaba los jueves y donde el campesino vendía directamente sus productos al consumidor.

Muchas de estas medidas violentaban las condiciones imperantes en el país y también en el medio circundante a Warisata, lo que se hacía en la escuela era apenas una gota de agua en medio del mar del gamonalismo. La escuela-ayllu funcionaba como una probeta en la que se ensayaban nuevas formas de organización social, no formas ideales, sino entroncadas en las costumbres ancestrales de los campesinos: "Con esta institución (Consejo de Administración o Parlamento Amauta) la escuela se convirtió en algo nuevo: ya no se trataba únicamente de la labor escolar,... sino que pasaba a ser la escuela productiva, la escuela que jugaba un rol en la economía, creando riqueza, obteniéndola del ambiente circundante... En este aspecto, eminentemente social, el Parlamento tenía el papel principal".

Podría pensarse que la escuela-ayllu, que se había propuesto nada menos que liberar al indio, no fun-

cionaba al margen del control de las autoridades de educación y el presupuesto oficial. Las cosas sucedieron de manera diferente. Hemos visto que fue creada bajo el amparo del Poder Ejecutivo y el mismo Elizardo Pérez informa que, a partir de 1932, la escuela figuraba en el presupuesto de educación.

Los primeros profesores de Warisata: Eufrasio Ibañez, Anacleto Zeballos, que hacía funcionar una escuelita particular en Chiquipa, y Félix Zavaleta.

En 1932 visitaron Warisata el Ministro de Educación, Alfredo Otero, y el Vicepresidente de la república, el liberal José Luis Tejada Zorzano, que quedaron muy complacidos por la orientación que se había impreso a la escuela indígena. El comentario de Pérez: "(el Vicepresidente) superando sus intereses de clase... vio en el indio el factor decisivo para el progreso de Bolivia". Los gobernantes llevaron a los amautas de Warisata y Caiza a una cena.

Eso de que el político liberal más perspicaz que tuvo Bolivia hubiese "superado sus intereses de clase" por la sorpresa que le causó la novedad de Warisata, el trabajo colectivo y el acentuado tinte folklórico de su organización, carece de sentido. La aprobación de los gobernantes a la obra de Pérez sólo pudo tener un sentido: veían en la escuela-ayllu, pese a todas sus innovaciones, un instrumento en manos del Estado para la formación de los campesinos dentro del

esquema impuesto por los intereses de la clase dominante. Esa escuela tan novedosa cumplía, según confesión de los orientadores, la función de apartar a los indios de las sublevaciones, de empujarles a sustituir sus métodos tradicionales de lucha de los más avisados representantes de la clase dominante. Los liberales habían acuñado el concepto de "civilizar al indio" como sinónimo de domesticación. Warisata se alineó dentro de esta gran línea que fuera asignada a la educación indígena. Hay que descontar que quienes la impulsaron estaban honestamente seguros de que luchaban contra toda forma de opresión, sólo que estaban equivocados.

Avelino Siñani, el indio que sostuvo una escuela privada, es considerado un profesor de Warisata. Elizardo Pérez se retrató íntegro al referirse a él: "No es que Siñani no fuera solidario con los campesinos que solían alzarse... comprendía también que ese sacrificio era estéril e insensato".

Carlos Salazar, que momentos aparece como el teórico de la escuela-ayllu y de una revolución puramente socialista en Bolivia, que es una capitalista atrasado, entra en constante contradicción con Elizardo Pérez y lleva la utopía a extremos insospechados. Ambos hablan de la escuela "como el instrumento de liberación de las masas indígenas", pero tiene ideas contrapuestas acerca de lo que debe entenderse por esa "liberación".

Pérez estaba seguro que la escuela consumaría esa liberación. Salazar habla de que Warisata "inició en la indiadada potente eclosión". Esta manera diferente de afrontar un hecho concreto (de interpretar la realidad concreta con ayuda de categorías abstractas) no es casual: Elizardo Pérez era pursista y Salazar abrazó el marxismo discursivo.

El socialista da a entender que los organizadores de Warisata alentaban subrepticamente la idea de la escuela socialista: "Warisata era una escuela socialistas (ya no vale la pena callarlo)". Comprende perfectamente que no podía sobrevivir en un medio que tan alegramente califica de "completamente feudal": "El medio en que actuaba era completamente feudal. (¿nada tenía que ver el resto del país? Red.). Esto quiere decir que su suerte estaba echada desde que se puso la primera piedra. Para que Warisata subsistiera, había necesidad de un desenvolvimiento social paralelo en Bolivia, esto es, una revolución. No la hubo". Entonces, ¿Warisata era el anuncio de la revolución social o ya la dirección política de las masas?.

Será tonto considerar a la zona de Warisata como al ombligo del mundo. El problema consistía en saber si Bolivia era feudal o capitalista atrasado. Si admitimos que el medio que rodeaba a Warisata "era completamente feudal" hay que concluir que en su seno no podía estructurarse una escuela socialista. ¿Qué hay que entender por esta última? Únicamente la que puede servir a una sociedad socialista para la formación del hombre conforme a los intereses y planes de ésta. No puede haber escuela socialista ni bajo el capitalismo más avanzado ni bajo el feudalismo, únicamente puede ser el producto de la sociedad socialista.

Salazar afirma que Warisata no pudo subsistir porque no encontró "un desenvolvimiento social paralelo..., esto es, una revolución". En otras palabras: no hubo una revolución que transformase la estructura económica boliviana, a fin de permitirle a acomodarse debidamente a Warisata y desarrollarse. Aquí el planteamiento está hecho por lo menos patas arriba. No es que la revolución debe acomodarse a la escuela, sino que, ésta constituye el producto de las transformaciones revolucionarias. Este a b c del marxismo olvidó el "socialista". Los maestros revolucionarios se suman al movimiento revolucionario por considerar que la victoria del proletariado, a la cabeza de la nación oprimida, incluidos los campesinos, puede abrir las posibilidades de la total transformación de la escuela.

Es incorrecto llamar a Warisata escuela socialista sólo porque buscó revivir ancestrales costumbres de trabajo colectivo. Este equívoco aparece en el pasado como una

verdad consagrada. La sociedad socialista partirá de la máquina y las formas que adquirirá el trabajo socializado arrancarán directamente de los logros ya materializados dentro del capitalismo, es entonces que se asimilarán provechosamente las tradiciones colectivistas. Si admitimos que Warisata era socialista habría que concluir que era capaz de formar dentro de sus cuatro paredes una diminuta sociedad socialista, lo que es el colmo del utopismo.

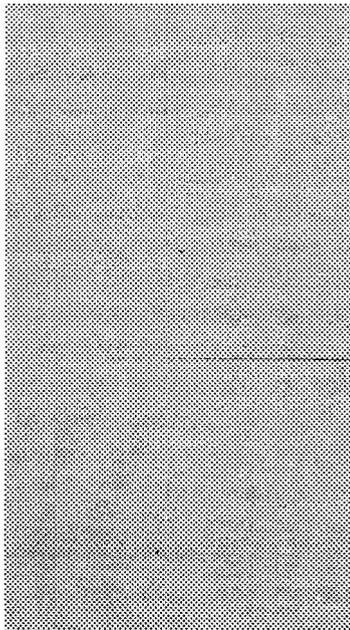
Elizardo Pérez tiene razón en llamar socialista a la escuela-ayllu (salvo que ayllu y socialismo fuesen sinónimos), esto porque él mismo no era socialista. La califica de revolucionaria porque introdujo grandes innovaciones en el sistema de la enseñanza indígena y no por otra cosa. Sabemos que la tan manoseada revolución pedagógica (igual que la jurídica) no es más que chato reformismo.

Warisata murió porque demostró que no podía funcionar como eficaz instrumento de remodelamiento de los campesinos dentro de los esquemas de la clase dueña del poder, en manos de ésta resultó obsoleta. Bien o mal, trasladó a las aulas la contradicción existente entre los campesinos sometidos a la servidumbre y el gamonalismo dominante y así decretó su desaparición. El traslado, puramente propagandístico, de las luchas que se libran a lo largo y a lo ancho del agro boliviano a la escuela es ya una deformación de ellas, esto porque en alguna forma la pedagogía pretende sustituir a la política y a la acción de las masas. Los planteamientos de Salazar pecan de incoherencia. La escuela vive y se mueve en la lucha de clases y por eso le traduce a su

modo. El equívoco aparece cuando esa escuela pretende superar o ignorar esa lucha de clases.

Las enunciaciones generales son deliberadamente violentadas cuando se trata de aplicarlas al caso concreto de Warisata; no pocas veces Salazar desmiente lo que dejó sentado con anterioridad. Estábamos seguros que pensaba que la prédica y acción en la escuela conducían a la insurrección campesina, pero, cuando trato el caso Caiza D, concluye sosteniendo las posiciones de Pérez: "Las indiadas de toda la región despertaban a una nueva vida, y lo hacían con pasión, con empuje constructor, con gran capacidad de trabajo. El que levantaba no era el desesperado indio de los alzamientos o sublevaciones: era el "nuevo indio", el ciudadano, el trabajador, ansioso de libertad y de cultura" (4) Pero, no hay que olvidar que la sublevación es el método de lucha propio y fundamentalmente de los campesinos.

Warisata se convirtió en el centro de la batalla que libró el Conse-



jo Nacional por someter a su control la educación indígenal. Los seguidores de Pérez estaban seguros que se trataba de la arremetida de los egresados de la Normal de Sucre contra la nueva pedagogía. Los detractores de la obra de Pérez sindicaron a la escuela-ayllu de realizar activa propaganda extremista y de carecer de planes adecuados, etc. La izquierda boliviana en ningún momento dejó de defender a Warisata, actitud loable y correcta.

Más tarde, Salazar vuelve sobre el tema y en uno de sus artículos periodísticos parece justificarme tras críticas: "El problema de la educación pública no puede ser estudiado sin considerar su última relación con las formas de desarrollo económico del país, de las cuales la escuela es resultado y reflejo, ya que, como instrumento de transmisión de la creencia cultural de los pueblos su estructura, finalidades e ideologías no pueden ser sino las destinadas a la conservación de la sociedad en que actúa (5). Sin embargo, lo anterior dicho como justificativo de la viabilidad de la, considerada como escuela socialista, nueva contradicción inexplicable en un marxista.

Warisata reunió en su seno a un interesante núcleo de escritores y artistas de izquierda, lo que dio pábulo a la especie de que esa escuela era nada menos que un centro comunista.

Carlos Salazar, después de que los fundadores de Warisata, derrotados por donoso, Bayron, etc., emigraron a las ciudades o se perdieron en lejanos rincones del agro, ideó las maneras más diversas para seguir luchando en defensa de la escuela-ayllu que concluyó considerándola "su" escuela. La agónfa

fue acompañada por tremendos estertores, si se los considera desde el punto de vista individual, porque en el terreno de la educación casi ya no contaron. Dos fueron las preocupaciones inmediatas del "socialista"-indigenista: organizar a "los ex-alumnos de la Escuela Normal de Warisata" bajo el nombre, al menos en el papel de Unión Campesina o simplemente de "ex-alumnos"; luego continuar la obra cultural del "célebre (es el término usado por Salazar) Boletín Warisata, presentada como trascendental.

Admira la descomunal voluntad de las pocas unidades que tomaron para sí la abrumadora tarea de proyectar el Boletín Warisata, fuera del vientre materno, gracias a copias hechas a máquina de escribir y distribuidas mano a mano, que no otra cosa fue el Boletín Campesino. Esta hoja de 21 x 32 cms., escrita a dos columnas en ambas carillas circuló aproximadamente durante tres años, al menos es eso lo que se desprende de los ejemplares que tenemos a la vista (6). El cuartel general de quienes se lanzaron nada menos que a defender a la "escuela indígenal" (escuela-ayllu), cuya extinción estaba decretada por poderosas razones políticas y sociales, fue instalado en la ciudad de La Paz y el aparato de difusión confinado a una casilla de correo.

El N°. 1 del Boletín apareció el 4 de mayo de 1942 y su lema, que casi vale por un programa, llamaba a luchar "por la unión de todos los elementos que lucharon en la antigua Escuela de Warisata". Comenzó saliendo quincenalmente y se vendía a 0.50 Bs. la copia y luego a un boliviano. Se afirmó que circulaba en Warisata, Llica,

San Luchas, Caiza "D", Caquiaviri, Mojocoya, Sucre, La Paz, Palca. La hoja, presentada con tanta modestia, estaba periódicamente muy bien concebida, llevaba un editorial, notas de contenido teórico, una columna sobre "pedagogía indígena" y otra sobre "historia de la educación indígena" (la primera se limitó a notúculas sobre el incario y la segunda sólo alcanzó hasta 1911), breves artículos de defensa del indio y de su escuela, denuncias sobre abusos en las escuelas y el agro, noticias internacionales, bibliografía e inclusive informaciones sociales. La lectura del Boletín demuestra, que una nutrida correspondencia buscaba unir a los dispersos "ex-alumnos".

En el editorial del número 2 (7) se repite la concepción que sobre los alcances de la educación del indio imperaba en Warisata: "La redención del campesino por medio de su cultura", tesis que se fue repitiendo en números sucesivos. Los redactores y sus amigos se llamaban a sí mismos indígenas.

Se buscaba echar los cimientos de la "pedagogía indígena" con ayuda de la historia y del conocimiento del indio ("saber qué es el indio y qué lugar ocupa en el desarrollo de Bolivia"). Muy pocos se hizo en este aspecto.

Carlos Salazar apareció alineado entre los que defendían a la democracia, es decir entre los stalinistas y los rosqueros. La siguiente nota internacional pone en evidencia lo que decimos: "Estados Unidos. En este país las industrias trabajan día y noche, produciendo inmensas cantidades de armamento para defender a las democracias".

Se estableció una diferencia entre escuela campesina y escuela

rural, en gran medida para contraponer a la tradicional escuela campesina con las que iba creando el Consejo Nacional de Educación. "También las normales rurales y campesinas son diferentes: las rurales tratan de formar maestros excelentes, provistos de toda clase de conocimientos, no para beneficio del campesino, sino para que abandone la clase social a la que pertenecen y se eleven a otra clase social superior...; en cambio las escuelas normales indígenas no desean que sus alumnos abandonen la clase indígena, sino al contrario, quieren que permanezcan en ella para defenderlo, para progresar junto con ella".

También diferenciaba entre maestros rurales e indígenas: "Los primeros no tratan de resolver ningún problema social, sino solamente de ganarse la vida de la mejor manera posible: en cambio, los maestros indígenas van decididos a defender al campesino, sin ocuparse de sí mismos." (8)

Hay un número del Boletín que corresponde al 3 de diciembre de 1941, que parece ser un ensayo, y es el único que lleva la siguiente leyenda: "Editado por el Comité de Enlace de la Unión Campesina. Haga copias".

El musicólogo Antonio Gonzales Bravo tuvo la oportunidad de contar la experiencia que vivió en Warisata. Fue contratado como profesor de música y gimnasia a comienzos de 1933. "En ese tiempo los trabajos de edificación de la escuela absorbían el tiempo de profesores, alumnos y padres de fami-

lia". Atestigua favorablemente sobre la permanente comunicación de la escuela con el medio social, conformado por gente del campo que poseía grandes conocimientos sobre la flora, la fauna, la astronomía, etc.

En ese momento se había sumado como profesor Teodosio Velasco. Gonzáles Bravo no ofrece una síntesis acerca de las ideas que alentó Elizardo Pérez al organizar la escuela-ayllu: 1) "Establecer las escuelas indígenas siempre dentro de los ayllus", para que estén a salvo de las influencias externas y gocen de la necesaria libertad. 2) Hacer participar "de la marcha de la escuela a los padres de familia e indios más prominentes", que conformaban los parlamentos que deliberaban sobre el destino de la escuela y sobre los problemas más importantes de los indígenas. 3) Toda la obra educativa debía desarrollarse "dentro del espíritu de las costumbres indígenas, valorando lo positivo de esa cultura y no menospreciándola como nociva, como lo hacen los que la juzgan desde un punto de vista occidental" (9)

La arremetida del Consejo Nacional de Educación se vio alentada o, por lo menos tolerada, por el gobierno Peñaranda, que había sido conformado por el bloque derechista que se llamó Concordancia. La nueva situación política resultó fatal para el ensayo de Warisata, que recibió en el pasado inmediato, impulso y apoyo en los regímenes del "socialismo militar" (Toro y Busch).

NOTAS SOBRE EL BOLETIN DE WARISATA

Tenemos a la vista una colección incompleta (de los números cinco al catorce) de esta hoja que ha pasado a ser famosa, aunque permanece desconocida.

En la primera etapa (del número uno al cuatro) apareció confeccionada en copias hechas a máquina de escribir. En su segunda serie luce una imponente presentación: las normalmente cuatro páginas, que circulaban cada semana, veían la luz impresas en multicopia y en el impactante formato de 26 x 37 centímetros. Únicamente el número siete (21 de enero de 1940) apareció con ocho páginas, esto porque estaba dedicada a conmemorar el octavo aniversario de Warisata.

Se podía leer al pie del título que el semanario era editado por la "Comisión de Educación", una de las tantas que funcionaron en la llamada "Escuela-ayllu". Periodísticamente estaba bien hecho y se nota de lejos la mano de Carlos Salazar. En este aspecto y también por su contenido, era un anticipo de lo que será un poco más tarde el Boletín Campesino.

A la nota editorial seguían artículos que buscaban popularizar los principios sobre los que

se habían levantado el experimento de Warisata, noticias e informaciones acerca de la actividad cotidiana de la escuela, de lo que hacían los clubes organizados por alumnos y maestros, de la vida deportiva, también se incluían notas bibliográficas e internacionales. Los redactores estaban seguros que los países imperialistas europeos, como Inglaterra y Francia, defendían la democracia contra los nazis. (10)

A fines de 1939 egresaron los catorce primeros maestros indígenas y con tal motivo la nota editorial del Boletín de Warisata puntualiza los grandes principios de la educación indígena y su creencia de que de esa escuela-crisol salía nada menos que el "nuevo indio", al que se refirió el peruano Uriel García: "el solo hecho de tratarse de auténticos representantes del campesinado, probaría que la Educación Indígena en Bolivia es el más rotundo éxito; pero, además, los jóvenes compañeros titulados llevan en su espíritu, un enorme anhelo de luchar por la causa indígena... Como prototipos del 'nuevo indio' que aparece por primera vez en Bolivia, ellos emplearán su ener-

gía en favor de los de su clase, porque saben que trabajar para el indio es hacer verdadera obra constructiva nacionalista". Se reitera el concepto de la labor civilizadora de la escuela: "Provistos de una gran emoción están decididos a demostrar que el indio puede civilizarse e intervenir en la vida nacional, de la que lo han marginado hasta ahora los representantes de la feudalidad ochocentista" (11).

La escuela había arrancado al Estado Mayor del Ejército la promesa de que los maestros indígenas no serían enrolados a las fuerzas armadas para hacer el servicio militar obligatorio; con todo, el Nº 5 del Boletín informa que diez y nueve alumnos marcharon al cuartel.

Es visible el empeño que se puso para que los jóvenes profesores también escribiesen.

Menudean los informes de las diversas comisiones, de la Agricultura y Regadío, de la de Jardines, de la de Higiene, por ejemplo. Se ponía mucho empeño en ensanchar la capacidad productiva de la escuela, pero sin salir de los marcos artesanales.

La escuela de Warisata no sólo defendía su autonomía (el Con-

sejo Nacional de Educación fue tendiendo lentamente sus tentáculos asfixiados alrededor de ella), sino que se esmeró en diferenciarse y oponerse a la escuela rural:

“Nadie ignora que la Escuela del campo es una entidad integral -no meramente pedagógica-. Su labor abarca inmensos campos que no le es posible contemplar al Consejo Nacional por razón misma de su estructura...

“La Dirección de Educación Indígena no es una oficina que se haya encasillado en la simple tarea escolar. Sus labores abarcan las de un Departamento de Asuntos Indígenas. Por último, precisa establecerse de manera clara que no es lo mismo educación rural que educación campesina, pues existe el tácito convenio de asignar a la primera las tareas educativas de los pueblos y cantones, siendo obra de la segunda la escuela indígena. Además, existe una substancial diferenciación ideológica que no es posible borrar de una plumada. Pues sabemos que al ingresar al Consejo, la Escuela Campesina se fusionaría con la rural...

“Por ello, si la Dirección General es agregada al Consejo Nacional, puede producirse un aumento de nuestra capacidad de enseñanza y quizá hasta la consecución de garantías para la Escuela. En cambio de estas magras ventajas, perderíamos la formidable originalidad de la Escuela Indígena, que yo no será

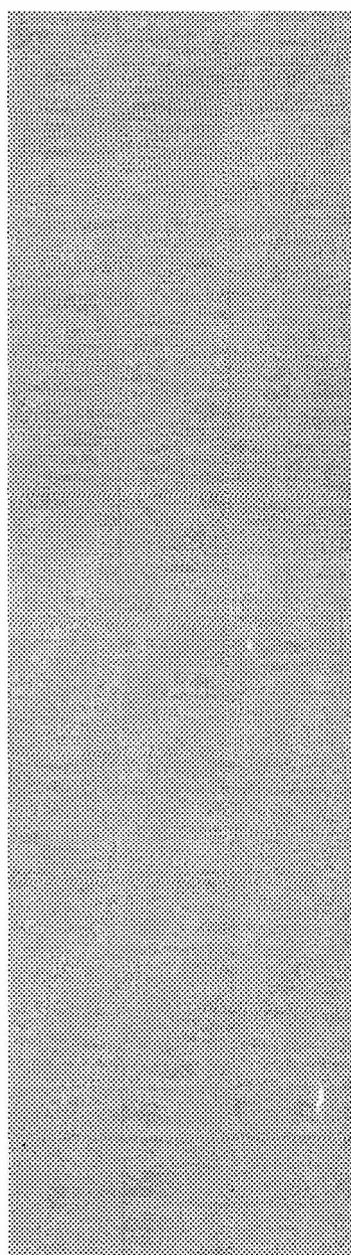
la ‘escuela nueva’, sino un apéndice de la escuela boliviana que, a decir, que se distingue por sus méritos” (12).

Los profesores “indigenistas” egresados de Warisata se dispersaban por los núcleos desparrramados en el resto del país y a los que llegaba el Boletín.

Por este semanario nos informamos que Elizardo Pérez viajó a México para observar la educación indígena y que a su retorno se hizo cargo de la Dirección General del ramo (13).

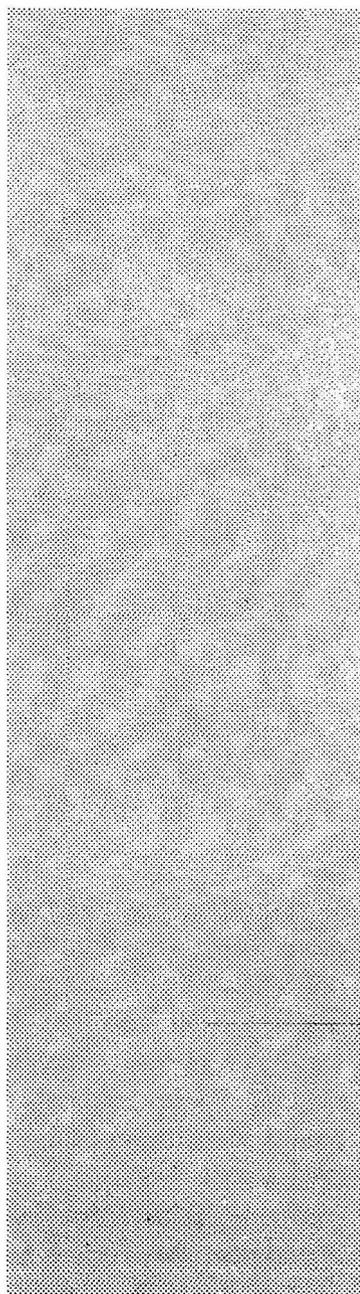
La situación de Warisata no sólo que era difícil en medio de la descomunal campaña desatada en su contra, sino equívoca porque no pocas veces se desahacía en alabanzas a las altas autoridades en busca de apoyo. En un número del Boletín encontramos una arremetida contra los Mollinedo de Achacachi, los perdonavidas de la región: “A Warisata le ha salido un nuevo enemigo gratuito: se trata del Alcalde de Achacachi, Manuel María Mollinedo. Cuando el Gral. Peñaranda pasó por aquella población, el envidioso señor nombrado, con una actitud muy propia de comadre, se preocupó de demostrarle que Warisata era una escuela comunista, que debía desaparecer y que él, el Gral. Peñaranda, era el llamado para realizar tal obra destructiva. Creería sin duda que el preclaro soldado del Chaco se ha de prestar al papel de enterrador de la cultura...”

Muchos de los jóvenes intelectuales que pasaron por



Warisata concluyeron como sus detractores. Una nota firmada por Salazar nos hace saber que uno de esos habría sido el trotskista y poeta peruano Luis García: “debo romper lanzas contra un antiguo amigo, ex-profesor de Warisata y con el cual parecía tener identificación ideológica. Me refiero a Luis

García. Todos recuerdan la forma en que este muchacho se retiró de Warisata y la actitud que tome considerando injustificada su destitución... García no tiene el menor cariño por la causa indigenista, ni emoción social, ni firmeza de ideas, ni



quiera hombría..., ataca sañudamente a la Escuela y hasta nos endilga adjetivos, a nosotros que hemos sufrido con él... Su despecho le ciega y a quien más ataca es, naturalmente, a Elizardo Pérez, el gran maestro a quien recién el general Cárdenas acaba de demostrarle su admiración y confianza al encomendarle la organización campesina de México. No es de extrañar: varios jovencitos han traicionado miserablemente a la Escuela en que fracasaron como hombres y trabajadores. García es uno de ellos y quizá el más canalla" (14).

Cuando la "Escuela-ayllu" fue puesta bajo la autoridad del Consejo Nacional de Educación, bajo el pretexto de que así se efectivizaba el concepto de la "escuela única", el Boletín dejó sentado que así "¡Comenzó el entierro de la Escuela-ayllu!", considerada como orgullo del país: "La 'Escuela Boliviana' se ha distinguido siempre por su mediocridad y hasta por su inutilidad para educar a la niñez... La Escuela Indígena Boliviana... adquirió desde su iniciación una fisonomía original que rebasando las fronteras patrias, llegó a constituir uno de los pocos prestigios de Bolivia en el exterior. No tenía semejanza con la de México, ni con la del Brasil, no con la de EE.UU., ni menos con la del Perú. Era auténticamente boliviana en su estructura anímica, puesto que nacía del medio social del ayllu" (15).

En el número trece aparece una nota por demás sugerente y que buscaba subrayar la independencia ideológica del Boletín y preservarlo de los ataques de que era víctima: "Boletín de Warisata es una publicación del alumnado y docencia de la Escuela. Su carácter independiente no puede por ello ser tergiversado: Boletín no es un vocero oficial. Hacemos constar este hecho tanto por responsabilizarnos de su publicación, cuanto por manifestar que nuestra posición ideológica difiere de las actuales tendencias con que Educación Indígenal es conducida" (16).

El Boletín, que registraba información de mucha importancia para el historiador, se vendía a veinte centavos el ejemplar.

Warisata y otros ensayos similares de educación indigenal demuestran lo siguiente:

a) En un país capitalista atrasado, que ese es el caso de Bolivia, donde perviven, junto al capitalismo y en el marco del capitalismo mundial, el gamonalismo y la servidumbre, sobre cuya base no puede estructurarse una amplia democracia formal, no es posible el pleno desarrollo de una escuela "socialista", encargada de libertar al campesinado o de transformar a la sociedad. Hay que recalcar que la transformación social sólo puede darse si se transforma la estructura

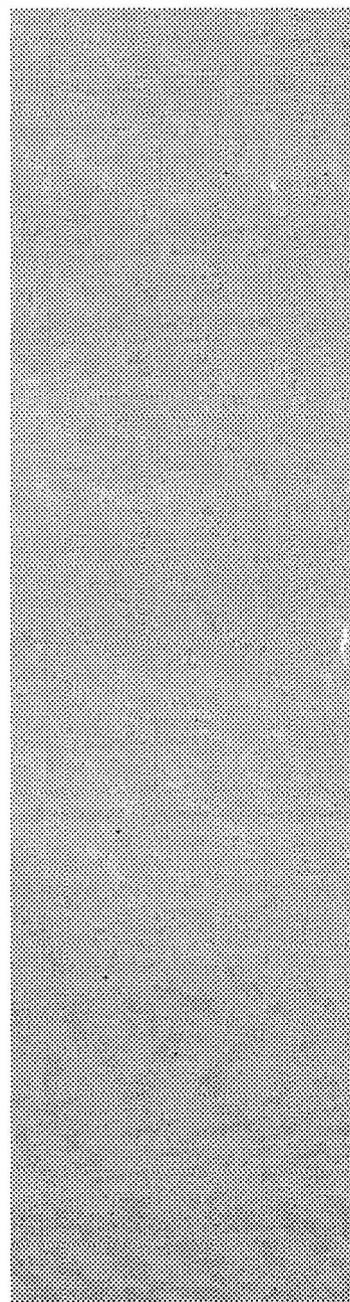
económica (relaciones de producción o su expresión jurídica que es la propiedad privada). La escuela, aunque se proponga, no puede modificar la estructura económica, eso sólo puede hacer la revolución social al permitir el libre desarrollo de las momentáneamente estranguladas fuerzas productivas. Cuando se planteó la tesis anti-marxista de que la escuela transformaba la sociedad, aunque sólo en el plano del gamonalismo, se estaba sosteniendo que la pedagogía puede reemplazar a la clase revolucionaria y a su vanguardia política, lo que, ciertamente, es un contrasentido mayúsculo.

b) No puede existir una escuela "socialista" en el seno de una sociedad pre-capitalista (feudal o semifeudal) o en otra francamente capitalista. La escuela, de una manera general, es un fenómeno superestructural, que, a su modo, refleja la estructura económica y corresponde a las ideas dominantes de una época, que son las ideas de la clase dominante; constituye, en último término, un instrumento en manos de los dueños de los medios de producción.

Quienes tuvieron en sus manos el funcionamiento y orientación de la escuela-ayllu no se han puesto aún de acuerdo sobre si realmente la entidad que formaron era o no socialista. Los más se limitan a indicar que su finalidad era

servir a los indígenas y ayudarles a libertarse, sobre todo contribuyendo a disminuir o eliminar los abusos que contra ellos cometían autoridades y gamonales. Los hechos prueban que únicamente se materializó un modesto programa de reformas: enseñar el uso del jabón, crear mercados para que los productores vendan directamente al consumidor sus productos, fijar el precio del transporte en el camión de la escuela, hacer papel de árbitro en los conflictos entre campesinos e inclusive en los de tipo familiar, todo esto tiene su relativa importancia, pero de ninguna manera significa la liberación de los oprimidos del agro y menos la transformación de la sociedad. Cuando Elizardo Pérez afirma que el problema del indio no es problema de la tierra, porque no hay escasez de ella, nos demuestra hasta dónde quería y podía ir, pone en evidencia las limitaciones de sus propósitos. Deseaba únicamente vitalizar las tradiciones colectivistas, que eran ya débiles tradiciones, y procurar la modificación de las costumbres, la disminución de la opresión y explotación que pesaban sobre la masa indígena. En ningún momento planteó la urgencia de la expropiación o recuperación de las tierras usurpadas por el gamonalismo y, también, por ese descomunal gamonal que era la iglesia. En

otras palabras, Elizardo Pérez, conforme a su ideología política, que de ninguna manera era revolucionaria o socialista, buscaba poner algunos parches reformistas a la organización feudal-burguesa y de ninguna manera



revolucionarla. No debe olvidarse que la escuela-ayllu fue presentada como una alternativa a la sublevación campesina. A ninguno de los prohijadores de Warisata se les ocurrió coordinar los movimientos de ésta con la acción cotidiana de las masas.

Tenemos a la vista algunos documentos que ayudan a esclarecer el problema planteado. Elizardo Pérez considera que la Declaración de Principios aprobada por la primera Asamblea de Maestros Indigenistas (1936) constituía nada menos que el "Instrumento Ideológico" de Warsata. (17)

Dicha declaración concluye que "el problema de la educación del indio es un problema económico-social". Esto es evidente por sí mismo, que puede aplicarse a todos los aspectos de la vida de la sociedad, pero se convierte en una abstracción tratándose del caso concreto del problema del indio, incluida su educación. Falta todavía concretizar la abstracción "económico-social" no era otro que el de la tierra, que importaba destruir radicalmente al gamonalismo, a la feudal burguesía. No fue planteada así al cuestión, aunque en los años treinta la izquierda boliviana y latinoamericana ya lo hizo. La solución del problema de la tierra, requisito material que podía permitir la aparición de la escuela nueva, quedaba en

manos de toda la nación oprimida acaudillada por la clase obrera.

c) Dentro de un sociedad feudal o capitalista, la escuela puede, dentro de ciertos límites que no atenten contra el ordenamiento jurídico vigente, es decir, contra la estructura económica, modificarse, modernizarse, reformarse (18). En este plano Warisata fue una escuela que buscó, y logró, estructurarse dentro de nuevas normas, con objetivos también novedosos y que contrariaban a la escuela tradicional. Eso fue todo. Ni duda cabe que una escuela de este tipo es mejor que una vetusta, vaciada en métodos obsoletos, pues puede cumplir mejor sus objetivos.

En los hechos, Warisata fue una escuela reformista y no socialista. Como utopía socialista sólo existió en la cabeza de algunos gamonales, con la orientación pedagógica que seguía el Consejo Nacional de Educación y los criterios reaccionarios del gobierno Peñaranda, pero, también, como hemos visto, gozó de la simpatía de otros estadistas derechistas. Algunos de estos factores políticos adversos o todos combinados, dieron fin con la escuela reformista.

d) Lo que no puede existir es la probeta en la que se cultive la nueva sociedad en medio del feudalismo o del capitalismo. Esto es utópico y

absurdo. Los que insisten en sostener el carácter socialista de Warisata caen en este extremo.

e) Una ligera glosa de la Declaración de Principios de la Escuela Indígena confirma lo que llevamos dicho. El acápite segundo se titula Doctrina biológica de la escuela indígena tipo Warisata y sostiene: "Tiende la escuela a la formación de hombres prácticos capaces de bastarse a sí mismos, sobre manera, dentro y para el radio económico en que deben desarrollar su existencia, Esto quiere decir que el indio será educado para vivir en el agro, cultivarlo, impulsarlo, enriquecerlo, llevarlo a la expresión máxima de riqueza." Todo esto no más que una repetición de una línea constante dentro de la concepción liberal de la educación de los aborígenes. Estos buenos agricultores formados por la escuela modernizada no tendrían posibilidad de desarrollarse plenamente estando vigente el gamonalismo, que la escuela no tenía capacidad alguna para destruirlo y lo púnico que podía hacer era contener sus abusos, como se indica en el apartado séptimo de la misma Declaración. Lo que resulta incomprensible es que se diga que esa formación de buenos agricultores sea nada menos que la continuación de la "tradición socialista que comienza desde los

incas". En realidad, esta "tradición" (como tradición heredada del pasado) se refiere a las formas colectivas o "cooperativas" de trabajo, que, como es fácil deducir, por sí solas no son capaces de acabar con el gamonalismo. En la práctica diaria se comprueba que el latifundista sabe sacar ventaja de las formas colectivas de trabajo. El nudo gordiano radicaba, pues, no en limitarse a conservar y cultivar una tradición colectivista, sino en resolver el problema vigente de la tierra, a fin de que pudiese desarrollar y potenciar dicha tradición.

El acápite tercero está dedicado al "gobierno colectivista y parlamento Amauta", que no es más que una modalidad de la participación, en mayor grado, se ejercita en las escuelas modernas de la manera más diversa. En Warisata se buscó revivir la ulaka. Este llamado "gobierno colectivista" estaba muy lejos de poder definir el carácter socialista de la nueva escuela.

La escuela conservadora se limita a alfabetizar y se esmera en ignorar la existencia de la sociedad, sin que esto signifique que vive al margen de ésta. No puede objetarse que la escuela busque transformarse en otra que busque "organizar" el sector en el que le toque actuar". Pero, ambas, ~~las~~ **escuelas tradicional y reformada**, tendrán que moverse en los límites de una

determinada sociedad, cuyas características corresponden al grado de desarrollo alcanzado por las fuerzas productivas y dentro del chaleco de fuerza de la propiedad privada. Menudean las escuelas burguesas que hacen participar a los padres de familia en su

gobierno. El carácter reformista de Warisata, necesariamente sometida al régimen feudal-burgués, no se desmiente porque buscaba tener "una economía aislada, propia" (acápite cuarto) o porque dedicase parte de sus es-

fuerzos a las investigaciones indológicas, étnicas y teleológicas del indio (acápite sexto). En su haber se puede anotar que sentó las bases de una nueva pedagogía, pero que de manera alguna podía considerarse como socialista.

(Tomado de "Sindicalismo del Magisterio. La escuela y los campesinos, G. Lora, 1979)

Notas:

- (1) *Area Hand Book form Bolivia, Thomas E. Wail, JAN Knippers Black y otros, Washington, 1974.*
- (2) *Federación Departamental de Maestros de Educación Fundamental. Memorial al Alcalde Municipal, La Paz, 13 de junio de 1960.*
- (3) *Ver primera parte de este estudio.*
- (4) *Elizardo Pérez, Warisata. La Escuela Ayllu, La Paz, 1963.*
- (5) *Carlos Salazar, Escuela-Ayllu: concepciones educativas de E. Pérez, en Presencia, La Paz, 10 de diciembre de 1978.*
- (6) *En la colección que consultamos aparece hasta el número 25, fechado el 15 de octubre de 1942.*
- (7) *Boletín Campesino, N° 2, La Paz 19 de mayo de 1942.*
- (8) *Boletín Campesino, N° 21, La Paz 24 de julio de 1942.*
- (9) *Antonio Gonzales Bravo, En torno a la escuela de Warisata, en "Última Hora", La Paz, 18 de octubre de 1948.*
- (10) *Boletín de Warisata, N° 5, diciembre de 1939.*
- (11) *Op. cit.*
- (12) *Op. cit.*
- (13) *Boletín de Warista, N° 6, 14 de enero de 1940.*
- (14) *Boletín de Warisata, N°6, 14 de enero de 1940*
- (15) *Boletín de Warisata, N° 7, 21 de enero de 1940.*
- (16) *Boletín de Warisata, N° 13, 2 de agosto de 1940.*
- (17) *E, Pérez, Op. cit.*
- (18) *Declaración de Principios de la escuela campesina, citado por Pérez, Warisata funcionaba dentro del marco de las leyes y sometida, en último término, a la autoridad y ella misma convirtió en una de sus normas internas "el principio de autoridad, base de toda disciplina".*



La educación indigenal

Inicialmente se creyó que el sindicalismo docente debía circunscribirse a los centros urbanos, esto por sus particularidades, por la forma en que nació y porque la escuela de las ciudades mereció preferente atención de parte del gobierno central. Sin embargo, en el curso de la investigación se llegó a la conclusión de que la educación, de manera general, y particularmente el sindicalismo docente, no pueden ser debidamente comprendidos al margen de la realidad y de los intereses de la vasta masa campesina, que conforma la mayoría de la población y que se ha convertido en la clave de la revolución que hará posible la liberación nacional y social.

La educación indigenal no sólo que es apasionante por las interrogantes que supone, sino porque vuelve a plantear la gran cuestión de que es, en definitiva y principalmente, un problema político y no estrechamente pedagógico o técnico. El problema indígena sigue siendo el problema de la tierra y no únicamente de la escuela.

La historia de la educación indigenal, del sindicalismo en este campo, que muestra muchas particularidades, que aparecía tardíamente e inclusive se organiza con mucho retraso, ha obligado a pasar revista a las ideas

que sobre el tema se han formulado a lo largo de la existencia del país, esto de manera excepcional, lo que explica la amplitud del texto que se le ha dedicado.

Se toca un tema que aparentemente no corresponde a la presente investigación: ¿el movimiento campesino es socialista? Cuando se tuvo que afrontar el análisis de los intentos hechos para liberar a los explotados del agro con ayuda de la escuela e inclusive de forjar la sociedad sin clases en sus aulas, surgió el problema de qué clases sociales de la atrasada Bolivia poseen instinto socialista y en qué condiciones puede éste transformarse en conciencia.

Lo anterior ha sido señalado para explicar por qué la parte que se refiere a la educación indígena trata cuestiones que se omiten o se dan por entendidas en las otras partes del trabajo. Con todo la incoherencia es sólo aparente. Urgía explicar por qué el movimiento campesino en general se mueve de espaldas a la ciudad, inclusive cuando cae en manos de los políticos profesionales.

(Tomado de "Sindicalismo del Magisterio. La escuela y los campesinos", de G. Lora, 1979)

COMPAÑERO: LEE Y DIFUNDE
"Masas"

HOMBRE NUEVO

Universidad Abierta

Más sobre la unidad entre Teoría y Práctica

por: R. Vargas

PLANTEAMIENTO REVOLUCIONARIO, NO REFORMISTA.

Por mucho tiempo nos hemos limitado a repetir mecánicamente el planteamiento de unir teoría y práctica en la producción social para solucionar el problema educativo, es decir el problema del conocimiento de la realidad y de la formación del hombre. La propuesta no ha sido comprendida en toda su profundidad y esto se demuestra en el hecho de que no se hace énfasis suficiente en explicar que la formación integral del hombre, su humanización sólo puede darse en la nueva sociedad, acabando con la gran propiedad privada de los medios de producción. Si no se indica esto último hay el peligro, en cualquier momento, de deslizarse al plano del reformismo.

Decimos que la "Ley de Reforma Educativa" del Banco Mundial

evade el problema educativo fundamental, por lo cual debe ser rechazada de manera global. ¿Cuál es el problema educativo fundamental? Para descubrirlo debemos plantear el objetivo de la EDUCACION, que no es otro que permitir el desarrollo integral del ser humano, su conocimiento de la realidad natural y social, es decir su comprensión de las leyes de desarrollo de los fenómenos objetivos. En otras palabras hablamos del desarrollo de la ciencia y su contribución al crecimiento de las fuerzas productivas.

Esa educación no puede ya ser brindada por la burguesía porque ésta, actualmente reaccionaria, destruye al hombre, como destruye las fuerzas productivas y la naturaleza. Por tanto al plantearnos los objetivos de la educación, nos planteamos los objetivos proletarios de la educación, que ya han sido señalados por Marx y Engels en diversos escritos.

Por ejemplo: En "Principios de Comunismo" de Engels se lee:

"Y así como los campesinos y obreros de la manufactura del siglo XVIII cambiaron radicalmente de modo de vivir para convertirse en hombres completamente distintos al verse arrastrados por la gran industria, la explotación en común de la producción por toda la sociedad y el nuevo desarrollo que cobrará ésta reclamarán, engendrarán hombres totalmente nuevos. La explotación en común de la producción no puede ser llevada a cabo por hombres como los de hoy día, encadenados cada cual por su lado a una rama de la producción, sujetos a ella, explotados por ella, por hombres que sólo pueden desarrollar una de sus capacidades a costa de todas las demás, que sólo conocen una rama o la rama de una rama de la producción total. Ya la industria actual va siendo cada vez más incompatible con este tipo de hombre. La industria explotada en común y con sujeción a un plan por toda la sociedad exige hombres íntegros, cuyas capacidades estén cultivadas en todos los aspectos y que sepan abarcar con su mirada todo el conjunto sistemático de la producción. El régimen de división del trabajo, ya hoy minado por la máquinas, que convierte al uno en labriego, al otro en zapatero, a éste en obrero fabril y al de más allá en especulador bolsista, tiene que desaparecer radicalmente. La educación permitirá a los jóvenes recorrer rápidamente todo el sistema productivo, los pondrá en condiciones de desplazarse por turno de una a otra rama de la producción, conforme lo exijan las necesidades de la sociedad o lo demanden sus propias inclinaciones. Deste-

rrará de ellos ese carácter unilateral y limitado que el régimen de la división del trabajo imprime hoy al individuo. La sociedad organizada comunístamente dará a sus miembros ocasión para emplear universalmente todas sus capacidades universalmente ejercitadas. Con ello desaparecerán también las diferentes clases, ya que este tipo de sociedad es incompatible con la existencia de las clases y se encarga de ofrecer por sí misma los medios para abolir esta diferencia de clase".

Estamos hablando de un hombre nuevo, por el que luchamos desde ahora y por tanto de una nueva educación, que exigimos ahora porque es una necesidad y la planteamos como una consigna TRANSITORIA, que permita a las masas movilizarse hacia la revolución. Exigir la participación rotativa del educando en el proceso de la producción desenmascarará al Estado y gobierno burgueses que no son capaces de efectivizarla, porque esta sociedad se basa en la división entre trabajo manual e intelectual, entre obreros manuales y "pensadores" intelectuales.

LA CONFUSION DE LA "UNIVERSIDAD FABRICA"

Cuando se empleó el término de "Universidad Fábrica" se hizo referencia a ese trabajo en la producción social, pero probablemente al ser mal asimilado fue tergiversado y utilizado como una propuesta reformista al interior de la actual sociedad. Vale la pena rectificar el equívoco, retomando al estudio de "La Colmena" N° 219 de 18 de noviembre de 1988, escrita bajo el

título de "TRANSFORMACION DE LA UNIVERSIDAD, Unidad de trabajo manual con el trabajo intelectual".

1. Queda claro que la crisis de la universidad (de la educación en general) es consecuencia inevitable de la crisis del capitalismo, que acentúa la separación entre teoría y práctica, particularmente cuando impone la superespecialización.

2. Las propuestas de solución a la crisis educativa deben necesariamente estar referidas al crecimiento de las fuerzas productivas. "La Colmena" es explícita al respecto cuando indica:

"La unidad del trabajo manual con el intelectual, base de la transformación radical de la educación en general y de la universidad en particular y punto de partida del hombre nuevo, solamente puede darse al mismo tiempo que la universidad se convierta en un engranaje del desarrollo de las fuerzas productivas, lo que importa que se sumerja en el proceso de la producción social, basamento del desarrollo de la ciencia y de la cultura. Únicamente en este marco puede realmente darse la mencionada unidad entre el trabajo manual e intelectual. En su práctica revolucionaria, para conocer actúa transformadoramente sobre la naturaleza y se transforma a sí misma incesantemente." Es ésto lo que la actual universidad y escuela no pueden hacer, porque se limitan a repetir de memoria algunos textos obsoletos y en el mejor de los casos a realizar algunas prácticas manuales en talleres y laboratorios.

3. Parece que algunos han tomado de manera aislada una parte del planteamiento referido al proceso de la producción, lo que puede dar

lugar a equívocos. Se trata del párrafo que plantea:

“El Estado está obligado a financiar el funcionamiento de la universidad, pero los medios económicos que proporciona son siempre escasos, pero ésta, integrada a la producción social, generará otros recursos y podrá resolver el problema de la atención de las necesidades de estudiantes y docentes. Producirá para el mercado, que esa es la finalidad de la producción social.

“Planteamos que la universidad forme parte vital y permanente de las empresas de propiedad social o estatal, en cooperación o no con cooperativas o grupos obreros, teniendo como mira el aumento de la producción y de la productividad, tan estrechamente inter-relacionadas con la disminución de los costos, la transformación tecnológica —la ciencia se trueca en tecnología, en máquina— y la competencia en el mercado. Si se quiere se puede sintetizar todo lo que planteamos en la ‘universidad-fábrica’.

“La universidad al participar cotidianamente en la producción empresarial de manera necesaria tiene que unir teoría y práctica y participar, de manera activa y directa, en la solución de los grandes problemas nacionales, que se sintetizan en la superación del atraso, el desarrollo global y armónico de la economía, la posibilidad de competir con ventaja en el mercado internacional.”

No hay duda que se está hablando de la universidad nueva y que cuando algunos han pensado que “universidad-fábrica” es una empresa universitaria al margen del proceso social de la producción han tergiversado el planteamiento. Volvemos a repetir que este tipo de

universidad sólo puede darse en la sociedad socialista.

Otro párrafo que da lugar a equívocos es:

“¿Cómo financiará la universidad-fábrica sus actividades? Puede formar empresas con participación estatal, obrera, lograr empréstitos, etc. No tendrá más remedio que actuar como toda empresa que precisa recursos económicos para funcionar”. Fuera del contexto del planteamiento global suena reformista, da lugar a pensar que puede haber un período dentro del capitalismo en el que la U. funcione de esa manera, lo que hemos indicado que no es posible.

El carácter transitorio de la propuesta, entonces, debe plantearse exigiendo al gobierno una disposición legal que obligue a todas las empresas estatales y privadas a abrir sus puertas para el trabajo rotativo de estudiantes y docentes, que luego harán la teoría de lo aprendido con las manos, en las aulas escolares y universitarias. Debemos centrar la propaganda de respuesta a la reforma educativa gubernamental en este punto, exigiendo que las autoridades de esa secretaría respondan a este planteamiento concreto y sacando resoluciones para esa exigencia en todas las escuelas, cursos y facultades de las universidades, para que sean las bases las que, asimilando el planteamiento busquen imponerlo.

A partir de esa movilización será posible chocar contra el gobierno burgués y demostrar a los explotados que es la propiedad privada de los medios de producción la que impide la solución del problema educativo.

Para que la propuesta tenga carácter pedagógico habrá que preci-

sar algunos planteamientos. En el caso de la universidad por ejemplo, se puede exigir la participación de los universitarios en la producción de las empresas estatales, buscando además la solución de sus problemas: Yacimientos Petrolíferos, donde se deberá investigar prospección de nuevos yacimientos, tecnología adecuada para los actuales, etc. En el caso de las minas, donde también se puede actuar con los relocalizados y los mineros activos plantear la rehabilitación de la COMIBOL, rechazando su privatización, a partir de poner en funcionamiento todas las minas, buscando la forma técnica de recuperar colas y desmontes en varios yacimientos, etc.

En este proceso necesariamente se producirán choques con el Estado burgués, sirviente del imperialismo, éstos harán madurar a obreros y estudiantes para comprender no sólo que hay urgencia de ocupar las minas, sino que se trata de que la clase obrera tome el poder.

En el campo de los planes universitarios debe proponerse que la universidad en su conjunto planifique globalmente su participación en la producción a través de un análisis de las prioridades que plantea la realidad del país y los requerimientos de formación integral de los educandos.

TRANSFORMAR LA REALIDAD PARA CONOCERLA

En relación a la universidad inmersa en la producción hay un otro aspecto fundamental, que merece profundización y que aparece planteado sintéticamente en el periódico brasileño “Massas” N°

94. Se trata de la posibilidad de convertir a los estudiantes en fuerza transformadora junto al proletariado:

“La práctica a la que nos referimos es a la del vínculo directo de la escuela con la producción social. Queremos que los alumnos estén una parte del tiempo en las fábricas, en el campo, el comercio, etc. y otra en las escuelas. No para ser explotados, sino para que adquieran el conocimiento de las leyes naturales y sociales, necesarios para comprender la transformación de la realidad. El capitalismo imposibilita la fusión de la escuela con la producción social justamente porque tal relación convierte a los estudiantes en fuerza transformadora junto al proletariado.” Quiere decir que, conociendo las leyes de desarrollo de la realidad, los estudiantes buscarán la forma de acabar con el sistema capitalista decadente, esa es en esencia la práctica revolucionaria o praxis, que en la época actual sólo puede ser dirigida por la clase obrera, única interesada en el desarrollo de la ciencia y la cultura y cuyos intereses se convierten en los intereses de la sociedad en su conjunto.

Aquí está la aplicación del planteamiento marxista de la teoría del conocimiento: “Transformar para conocer”.

En este punto es aleccionador recordar algunos párrafos del texto de G. Lora, “Historia y Materialismo Histórico”:

“Es parte fundamental del marxismo la unidad entre teoría y práctica. El sujeto no observa pasivamente al objeto, sino que actúa sobre él para conocerlo y transformarlo y, al hacerlo, se transforma a sí mismo. Esta pauta metodológica

puede ayudarnos a desentrañar el devenir histórico, a revelar sus leyes internas. La actividad sensorial humana debe considerarse como una práctica y a ésta como una actividad crítica, es decir revolucionaria. ‘La coincidencia de la modificación de las circunstancias y de la actividad humana sólo puede concebirse y entenderse como práctica revolucionaria’ (Marx), La práctica (o praxis revolucionaria) es, ante todo, la actividad material de la producción, siendo uno de sus elementos fundamentales la práctica revolucionaria de la clase”.

... “La clase social que en determinado momento encarna a las fuerzas productivas, que son las realmente revolucionarias porque determinan la transformación de una sociedad en otra, es la única cuyos intereses históricos coinciden con el conocimiento de la realidad social, esto porque su conciencia, elemento decisivo para hacer efectivo el salto cualitativo, parte de la comprensión de las leyes de transformación de esa realidad, es decir, de su verdadera esencia.” y “La aparición del proletariado y su transformación en clase para sí ha permitido comprender teóricamente que “el correcto conocimiento de la sociedad resulta ser para una clase condición inmediata de su autoafirmación en la lucha; sólo si para esa clase su autoconocimiento es al mismo tiempo un conocimiento recto de la entera sociedad; y sólo si,

consecuentemente, esa clase es al mismo tiempo, para ese conocimiento, sujeto y objeto del conocer y la teoría interviene de este modo inmediata y adecuadamente en el proceso de subversión de la sociedad: sólo entonces es posible la unidad de la teoría y la práctica, al presupuesto de la formación revolucionaria de la teoría” (Lukács).

“El desarrollo de la ciencia, por tanto de la historia, es de interés vital para el proletariado —y solamente para él— porque se convierte en el requisito no de su existencia, sino de su liberación. La clase para dejar de ser explotada y oprimida tiene que adquirir conciencia de la misión que le ha asignado el propio desarrollo de la sociedad, lo que supone que tiene que apoderarse del conocimiento de las leyes del desarrollo histórico. Los explotados que se incorporan desde las catacumbas de la explotación embrutecedora, del atraso y de una situación en la que la clase dominante no les permiten manejar a plenitud la cultura, tienen necesidad de fusionarse con la ciencia, a fin de dejar de ser asalariados y disolverse en la sociedad de trabajadores libres.”

En los anteriores párrafos encontramos la explicación de por qué sólo la clase obrera revolucionaria, consciente (es decir su partido) puede plantear la solución de fondo a la crisis educativa actual. Por eso se sostiene que no hay contraposición entre ciencia y revolución, sino complementación.

La Paz, agosto 20 de 1995

"OBRAS COMPLETAS"

de G. Lora

Edición hasta el tomo VI. El Tomo VII
ya esta en prensa

Las "OBRAS COMPLETAS" muestran
el desarrollo del pensamiento
marxleninista - trotskysta boliviano.

(Se aceptan suscripciones en "Mi
Kiosko", Av. Mariscal Santa Cruz, N^o
551, subsuelo, La Paz)

Indice

<i>Politización y alfabeto</i>	
<i>(Consideraciones acerca de la experiencia boliviana)</i>	<i>Pág. 3</i>
<i>Consideración que nos sirve de punto de partida</i>	<i>Pág. 3</i>
<i>La transformación de la clase en sí en clase para sí</i>	<i>Pág. 5</i>
<i>Lo que enseña sobre el tema la experiencia del proletariado boliviano</i>	<i>Pág. 6</i>
<i>Nuestra respuesta al problema educativo</i>	<i>Pág. 10</i>
<i>Dos posiciones excluyentes sobre el tema</i>	<i>Pág. 10</i>
<i>Señalemos la cuestión fundamental del problema educativo</i>	<i>Pág. 13</i>
<i>Escuela burguesa retrógrada y obstáculo para el desarrollo de las fuerzas productivas</i>	<i>Pág. 14</i>
<i>La cruz, el alfabeto y el sometimiento de las nacionalidades nativas.</i>	
<i>El camino de su liberación.</i>	<i>Pág. 15</i>
<i>Algunas notas introductorias al tema</i>	<i>Pág. 15</i>
<i>Algunos ejemplos que ilustran el problema</i>	<i>Pág. 16</i>
<i>Textos que ilustran el anterior planteamiento</i>	<i>Pág. 17</i>
<i>Razón fundamental por la que debe derogarse la Ley de Reforma Educativa del MNR</i>	<i>Pág. 20</i>
<i>¿Por qué publicamos este documento?</i>	<i>Pág. 20</i>
<i>La Ley de Reforma Educativa no se refiere al problema fundamental de la educación</i>	<i>Pág. 20</i>
<i>La Ley movi-imperialista soslaya el punto central de la educación</i>	<i>Pág. 22</i>
<i>Lo fundamental de nuestra formulación del conocimiento</i>	<i>Pág. 23</i>
<i>La experiencia de algunas escuelas indígenas.</i>	
<i>Warisata</i>	<i>Pág. 25</i>
<i>Notas sobre el boletín de Warisata</i>	<i>Pág. 34</i>
<i>La educación indígenal</i>	<i>Pág. 41</i>
<i>Más sobre la unidad entre teoría y práctica</i>	<i>Pág. 43</i>
<i>Planteamiento revolucionario, no reformista</i>	<i>Pág. 43</i>
<i>La confusión de la universidad fábrica</i>	<i>Pág. 44</i>
<i>Transformar la realidad para conocerla</i>	<i>Pág. 45</i>

HOMBRE NUEVO